



**Pauline DAVID**

UFR Lettres et Langages

*Master 2 Spécialité : Métiers,  
pratiques et recherches en éducation  
et formation (MPREF) Parcours  
recherche*

# **Usagers du bâtiment scolaire écologique : logiques d'usages, appropriation et utilisations pédagogiques.**

**Étude centrée sur les usagers de deux collèges d'enseignement public de Loire-Atlantique.**

Sous la direction de M. Yves DUTERCQ.

Année 2014/2015

# Sommaire

Remerciements.....	4
Introduction.....	5
I.Théorie et Méthodologie.....	9
I.1 Question de recherche.....	9
I.2 Cadre théorique.....	11
I.2.1 Approche sociologique.....	11
I.2.2 Absence de co-construction.....	12
I.2.3 Auteurs mobilisés.....	12
I.3 Problématique.....	19
I.4 Terrains de recherche.....	21
I.4.1 Deux Collèges de construction récente en BBC ou HQE.....	21
I.4.2 ARDEPA : association pour la promotion de l'architecture.....	23
I.4.3 Conseil départemental.....	24
I.5 Approche méthodologique.....	25
I.5.1 Démarche inductive.....	25
I.5.2 Recueil des données.....	25
I.5.3 Contexte des entretiens.....	27
I.5.4 Posture de recherche et limites.....	29
I.6 Outils d'analyse.....	30
I.6.1 Analyse de contenu : verticale / horizontale.....	30
I.6.2 Grille de lecture : logiques d'usage.....	30
I.6.3 Mise en réseau des relations.....	31
II.Usagers et Logiques d'usage.....	32
II.1 Termes et contextualisation.....	32
II.1.1 Définitions des termes (usage, usagers, utilisateur).....	32
II.1.2 Imbrication de trois niveaux : micro, méso et macro social.....	37
II.1.3 La conception d'un collège : le cahier des charges du Conseil départemental.....	39
II.1.4 Obtenir un droit de réaliser les travaux.....	40
II.2 Les usagers : appartenance, décisions, appropriation.....	41
II.2.1 Dimension affective.....	41
II.2.2 Rapport à l'espace des usagers.....	45
II.2.3 Pouvoir de décision.....	49
II.3 Logiques d'usage.....	52
II.3.1 Définir une logique d'usage.....	52
II.3.2 Les types de travaux et les logiques d'usages correspondantes.....	53

II.3.3 Étude des logiques d'usage par type de pièce.....	56
II.3.4 Logique architecturale <i>versus</i> logique d'usage.....	59
III.Institution et lieu de vie.....	62
III.1 Lieu dédié à la réussite éducative ou lieu de travail ?.....	62
III.1.1 Ordre de priorité.....	62
III.1.2 Les conditions de travail : l'exemple des espaces de pauses.....	65
III.2 Qualité de l'environnement pédagogique.....	68
III.2.1 Les aménagements à destination des élèves.....	68
III.2.2 Les espaces d'apprentissage.....	69
III.2.3 Entretien et maintenance.....	70
III.2.4 Engagement et déconvenues.....	73
III.3 Développement Durable = Qualité de vie ?.....	76
III.3.1 Le Développement Durable.....	76
III.3.2 Rencontre entre normes, circonstances et bien-être.....	79
III.3.3 Prise en compte de l'expertise des personnels.....	82
III.3.4 Quelle possibilité pour une pensée globale de la conception et des usages du bâtiment scolaire ?.....	86
IV.Politiques éducatives pour aujourd'hui et pour demain, au cœur du bâtiment écologique.....	90
IV.1.Le bâtiment scolaire aujourd'hui.....	90
IV.1.1.Sclérose des espaces.....	90
IV.1.2.L'entrée timide du numérique.....	91
IV.2.Les propositions éducatives.....	93
IV.2.1.L'écologie : une formation tout au long de la vie ?.....	93
IV.2.2.Comment traiter la question de la sécurité dans le cadre de l'éducation à la démocratie ?.....	98
IV.2.3.Éduquer à l'esthétique ou être éduqué par l'esthétique ?.....	102
IV.3.Et demain ?.....	104
IV.3.1.L'innovation pédagogique au-delà des contraintes techniques.....	104
IV.3.2.Mettre en œuvre une mémoire organisationnelle ? La question de la participation	105
Conclusion.....	107
Références bibliographiques.....	109
Glossaire.....	112

## **Remerciements**

Nous remercions tout particulièrement les collègues qui nous ont reçu,

M. Yves Dutercq pour son accompagnement et ses conseils,

Mme Christine Vidal-Gomel et M. François Burban pour l'attention portée à ce mémoire,

Nous remercions l'ensemble des personnes qui ont contribué à cette étude. Leur temps, leur parole et leurs connaissances nous ont été précieux pour aborder notre sujet et comprendre le fonctionnement d'un bâtiment scolaire.

## Introduction

« Des échanges, lectures et confrontations qui forment ses conditions de possibilité, chaque étude particulière est un miroir à cent facettes (d'autres reviennent partout dans cet espace), mais un miroir brisé et anamorphotique (les autres s'y fragmentent et s'y altèrent).<sup>1</sup> »

Michel de Certeau

Une recherche universitaire, qu'elle soit en Sciences de l'éducation et de la formation ou dans un autre département des Sciences humaines, suppose un prérequis. Il est nécessaire que l'individu s'attellant à cette tâche sache ce qu'il a en lui au moment d'entrer dans la recherche. Cette démarche, parfois ardue, lui permet d'en apprendre plus sur lui-même et se faisant d'avoir une meilleure connaissance des biais possibles de son travail.

L'intérêt personnel qui porte le chercheur dans l'exploration de son sujet, est un moteur et permet une certaine intensité de travail. Ce même intérêt, tel Janus, a une double facette : le regard fixé sur l'objet de sa recherche, le chercheur peut occulter des dimensions connexes, dont l'absence dans son étude peut, *a minima*, ne pas permettre une mise en perspective, et dans le pire des cas conduire à des conclusions parfaitement erronées. Il revient donc à ce dernier de faire la part des choses : un premier regard sur les manières d'être en recherche, une explicitation de ce qui fonde la démarche du chercheur nous apparaît comme une base pour comprendre notre travail.

Bien qu'établie à partir d'une approche inductive, notre démarche comprend une large part théorique. L'analyse des données s'entrelace de références majoritairement sociologiques. L'étude conjointe des données recueillies sur le terrain et des idées offre une approche plus conceptuelle du sujet. Il s'agit en effet de comprendre la complexité des relations entre les usagers et le bâtiment. Or, pour aborder ces liens sans alourdir le cadre théorique, nous avons fait le choix de mobiliser les auteurs au fur et à mesure de l'étude.

La conception architecturale des bâtiments scolaires occupe une place certaine dans la littérature en sciences humaines. Peu d'ouvrages mais de nombreux articles examinent l'influence possible de la structure physique sur l'environnement pédagogique. Notre propre travail est né d'un désir de comprendre les étapes de la conception du bâtiment scolaire et la place de la pédagogie dans cette activité. Les rencontres et les travaux menés sur l'espace éducatif et l'architecture scolaire dévoilent un monde où les professionnels de l'éducation ont peu de place.

---

1 p. 73, *Ibidem*.

Confrontée à la difficulté de recueillir la parole et les besoins des usagers lors d'un stage réalisé en 2014 au service du patrimoine scolaire de la Ville de Nantes, nous avons choisi d'étudier la possibilité de réunir et d'organiser cette parole.

La construction publique s'oriente aujourd'hui vers des bâtiments écologiques, ou plus exactement, à haute performance énergétique. La démarche écologique vise à améliorer la qualité de vie, et la haute performance à optimiser les consommations d'énergie afin de réduire les coûts de fonctionnement. Il s'avère que la qualité de vie s'efface devant les logiques esthétiques, les injonctions techniques ou économiques. Difficultés d'organisation, soucis de confidentialité ou même d'intimité dessinent le visage de l'architecture scolaire contemporaine. Les enjeux technologique, sécuritaire et économique définis par l'État s'expriment sous la forme de normes de construction et de fonctionnement. Les logiques d'usage peuvent entrer en conflit avec ces dernières : la rencontre souvent silencieuse s'avère tantôt cinglante, tantôt douloureuse pour les usagers.

Les bâtiments scolaires retracent à la manière d'un palimpseste l'histoire de l'éducation française. Façades en pierre de taille surmontées de la devise nationale sur le fronton du XIX<sup>e</sup> siècle, formes arrondies des murs pour la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, structures monumentales du XXI<sup>e</sup> siècle avec le retour de la devise : les écoles du premier degré comme les bâtiments du second degré affichent les volontés politiques et les enjeux de l'instruction. L'étude de l'organisation interne des collèges et du cahier des charges permet de comprendre les priorités des collectivités locales et les avancées en matière d'espace pédagogique.

Depuis les lois relatives à la décentralisation de 1986, les conseils départementaux sont désormais propriétaires et gestionnaires des collèges de leur territoire. En plus de la conservation et de l'entretien du patrimoine scolaire bâti, ils assurent la construction des nouveaux établissements, afin de répondre aux évolutions démographiques et urbaines. Nantes et sa périphérie constituent un terrain d'étude propices à notre enquête sur la place des usagers vis-à-vis de l'architecture scolaire des collèges. La croissance de la population et l'état de délabrement de certains quartiers, construits à la fin des années 1960, conduit la ville de Nantes à entreprendre des travaux de rénovation urbaine d'ampleur. Un Grand Projet de Ville redessine ainsi Malakoff, une société d'aménagement publique réhabilite l'Île de Nantes. D'autres quartiers comme le quartier Nord voient également la reconstruction de leurs collèges. La présence de constructions neuves expose les priorités politiques. Cela permet d'étudier à la fois la conception pédagogique des nouveaux établissements et la réception de celles-ci par les usagers.

La conception des établissements scolaires s'effectue entre deux pôles majeurs : la maîtrise d'ouvrage et la maîtrise d'œuvre. Pour plus de commodité, nous utiliserons dans cette

étude leurs acronymes respectifs, MOA<sup>2</sup> et MOE<sup>3</sup>. Dans le cas des collèges, la MOA se constitue de plusieurs représentants du Conseil départemental. Issus de la gestion du patrimoine, des équipements ou des services techniques, ils assurent l'écriture du cahier des charges. Ils servent également de liaison entre l'Éducation nationale et les architectes. La MOE comprend les architectes responsables de l'édification du bâtiment et les entreprises recrutées pour mener à bien les travaux. La construction d'un bâtiment scolaire comprend plusieurs phases : montage du projet et écriture du programme, concours et recrutement de la MOE, études, appels d'offres pour les travaux, construction, livraison du bâtiment neuf. Les usagers ont une place secondaire dans cet échange et n'interviennent que tardivement dans le processus.

La consultation des usagers existe sous deux formes, la représentativité ou la consultation directe. Lorsque les plans sont dessinés, une commission de représentants des usagers comprenant des chefs d'établissements environnants et un représentant du rectorat, est réunie pour donner son avis. Leurs remarques sont ensuite intégrées aux modifications. La consultation directe des personnels en place dans les établissements ou des élèves constitue une forme moins courante. Elle s'opère en aval, après la livraison du bâtiment, et perdure 2 à 3 ans au-delà. Elle ne concerne d'ailleurs pas l'ensemble des usagers, mais s'adresse principalement au chef d'établissement, voire au Conseiller Principal d'Éducation. La majorité des utilisateurs quotidiens des bâtiments scolaires ne disposent pas d'interlocuteur direct pour exprimer et concerter leur expérience de l'espace scolaire. Seules les voies hiérarchiques propres à chaque type de personnels sont aptes à faire remonter les informations, ce qui ne favorise ni les échanges ni les remontées d'information.

Les réalités politiques et décisionnelles peuvent être en relatives adéquation avec leurs applications, ou au contraire s'inscrire dans un décalage relativement marquant. Le fossé possible, par exemple entre la conception d'un dispositif et sa mise en pratique, naît souvent de la redéfinition nécessaire effectuée par les professionnels. La redéfinition met en évidence la notion de contrainte : ce qui a été pensé en amont prend en compte un certain nombre d'invariants, propres aux situations et au contexte d'application du dispositif. Cependant, la conception d'un dispositif ne peut prendre en compte l'ensemble des paramètres d'application. Ces paramètres varient en effet à l'infini : il existe autant de redéfinitions possibles d'un dispositif qu'il existe de lieux et d'individus impliqués dans son application.

Comme l'exprime l'architecte Serge Kalisz, la parole des usagers du bâtiment scolaire est

- 
- 2 MOA : Maîtrise d'Ouvrage. Le maître d'ouvrage se définit comme la personne physique ou morale qui commande l'exécution d'un ouvrage et en assure le financement.
  - 3 MOE : Maîtrise d'Œuvre. Le maître d'œuvre est la personne physique ou morale responsable de l'exécution des travaux.

nécessaire pour faire évoluer les pratiques de conception et de construction. L'accès à leur parole permet de réenvisager l'espace scolaire à l'aune de leur regard et de leur participation. Mais le recueil de leur parole est soumis à la condition qu'ils sachent verbaliser ce qu'est pour eux leur environnement de travail. Pour l'architecte, qui le souligne dans l'entretien réalisé avec Claude Azema<sup>4</sup>, « il faut développer le dialogue et la confrontation des images produites par notre main avec leur compréhension, leur interprétation, les réflexions qu'elles font émerger chez le client, chez l'utilisateur – *quand il est connu, quand il sait ce qu'il veut et qu'il sait le dire*<sup>5</sup> »<sup>6</sup>. Cette incise qui précise les conditions à partir desquelles la parole de l'utilisateur est audible pour l'architecte permet de deviner le mur d'incompréhension qui se dresse entre les usagers et la conception architecturale. La manière dont les occupants du collège, ces usagers captifs, définissent leur place au sein de l'espace scolaire et leur rapport aux « murs de l'école » constituent un accès riche à la *compréhension*, à *l'interprétation* et *aux réflexions* qu'ils développent.

Deux collèges, situés pour le premier à Nantes et pour le second en zone péri-urbaine et réalisés selon les principes de l'écoconstruction serviront de terrain à cette étude. Quoique livrés à deux ans d'écart et élaborés à partir du même cahier des charges, les structures divergent en plusieurs points. De plus leur intégration dans les pratiques éducatives s'est effectuée de manières différentes selon l'établissement. Les nombreux interlocuteurs apportent à cette étude une multiplicité des regards sur l'école et découvrent une partie des besoins spatiaux et organisationnels d'un collège. L'ensemble de leurs apports ne sauraient être traités ici : la richesse et la quantité des données obligent à une étude ciblée sur trois axes.

La présentation plus approfondie de la démarche de recherche, du cadre théorique et de la méthodologie d'enquête permet de poser le cadre de cette recherche, ainsi que d'en présenter les principaux acteurs. Une réflexion sur les enjeux du terme d'« usage » introduit ensuite à l'analyse des usages du bâtiment scolaire. L'étude des logiques d'usage décline les relations entre les occupants et la structure, leur rapport à l'espace, et la question du pouvoir de décision. Les inadéquations entre les besoins et les possibilités du bâtiment nous conduisent alors à interroger le sens des constructions écologiques. Que sous-tendent les maîtres-mots de qualité de vie et de performance pour l'Institution et pour les usagers ? Enfin nous concluons ce travail sur les potentialités éducatives et formatives des écoconstructions scolaires mais également sur la cohérence des valeurs portées par ces structures.

---

4 Entretien réalisé lors du colloque « Architecture et éducation » qui a eut lieu en 2005 à Paris.

5 Nous soulignons.

6 Maurice MAZALTO (dir.), *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris, éditions Fabert, 2007, p. 41.



# I. Théorie et Méthodologie

## I.1 Question de recherche

Le travail réalisé en première année de Master sur la maîtrise d'ouvrage et les politiques locales en matière de construction scolaire du premier degré a mis en évidence quatre principes organisateurs de la conception du bâtiment scolaire. Ces principes – fonctionnalité, nécessité, sécurité, contraintes – soulignent les fonctions de gestionnaire occupées par les pouvoirs publics locaux et leurs prédominances lors des prises de décision des élus au sujet des bâtiments scolaires.

La parole des usagers au sujet de l'espace scolaire, lorsqu'elle est recueillie, est examinée à l'aune de ces principes par les pouvoirs publics. Dans *Éducation et sociétés*, Marie-Claude Derouet-Besson constate le manque de communication et d'échanges entre les collectivités territoriales et les usagers. En effet « le transfert de pouvoir n'a pas forcément rapproché les usagers de la décision<sup>7</sup> », ces « nouveaux modes de fonctionnement » posent de nouveaux

problèmes « en particulier celui de l'expression des demandes des usagers et de l'intérêt qui leur est accordé par les élus<sup>8</sup> ». Les entretiens réalisés tant auprès des pouvoirs publics que de l'architecte du bâtiment étudié avaient confirmé cet éloignement entre l'utilisateur et la prise de décision.

Les acteurs de la conception d'établissement du premier degré ont souligné la difficulté de prendre en compte les demandes des usagers des bâtiments scolaires. Les demandes sont plurielles et parfois contradictoires : il semble qu'elles s'appuient sur l'expérience professionnelle singulière des acteurs de la communauté éducative et varient selon leurs conceptions du métier et leurs valeurs.

La présente étude est centrée sur les usagers des bâtiments du second degré et plus spécifiquement des collèges. Elle nous permet de travailler à une échelle territoriale différente et d'explorer ainsi un autre mode de gestion du patrimoine scolaire. L'intérêt de ce travail de

7 DEROUET-BESSON, Marie-Claude. Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires, Compétences techniques et légitimité politique. *Éducation et société*, 1998, n°1, p.76.

8 *Ibidem*, p.75.

recherche sur les usagers des collèges réside dans le recueil de la parole des usagers au sujet du bâtiment scolaire. L'étude du rapport que les utilisateurs réguliers d'un collège entretiennent vis-à-vis de l'espace scolaire, en tant que lieu d'apprentissage, lieu d'éducation et de travail constitue l'objectif principal de notre travail.

L'une des premières difficultés à laquelle nous avons été confrontée dans l'avancée de notre recherche fut la verbalisation de la conceptualisation sur l'espace. La capacité à se représenter les volumes, à penser son activité de manière spatiale, à critiquer une conception architecturale est une capacité maîtrisée par les architectes, et par les ingénieurs de la construction. En revanche les usagers expriment leur pratique au travers de faits concrets issus de leur activité professionnelle ou de leur quotidien au sein de l'établissement. Les architectes, les ingénieurs et les usagers ne parlent pas des mêmes choses lorsqu'ils parlent des bâtiments, et n'en parlent pas de la même manière. Lors de notre enquête sur les facteurs de prises de décision de la MOA et de la MOE, les concepteurs parlaient d'organiser les espaces, les volumes, de penser les circulations, d'apporter de la lumière dans la construction, de mettre en valeur des matières ou encore d'économie d'énergie, de pensée esthétique, de durabilité du bâtiment. Les usagers des collèges visités ont évoqué les difficultés à travailler dans des espaces sombres, de la couleur du carrelage, de la solidité des joints, de la hauteur des espaces vitrés à nettoyer, de la température des pièces. Ils ont décrit l'attitude des élèves selon les pièces, leur sentiment de bien-être, l'impact de leurs valeurs dans leur activité, la relation entre celles-ci et leurs conditions matérielles de travail. La différence de registre est significative, elle met en évidence un des fossés existant entre les décideurs de la conception architecturale et les usagers.

Nous avons ainsi choisi de cibler notre enquête sur deux établissements du secondaire et d'enquêter de manière à obtenir des témoignages variés, issus de tous les types d'acteurs, que sont les usagers quotidiens. Nous avons ensuite défini l'angle d'approche de notre sujet. En relation avec notre précédente recherche, nous avons fait le choix de nous centrer sur le système de pensée des usagers. Approcher ce système c'est, d'une part, essayer de comprendre quelle conceptualisation de l'espace ils sont en capacité de mobiliser lorsque nous leur demandons de parler du collège. D'autre part, cela nous permet d'étudier la possibilité de formaliser leurs perceptions de cet espace. Mais décrire les actions des usagers suppose une connaissance du contexte au cœur duquel s'inscrivent ces actions. Pour dessiner le système de pensée des usagers, il nous a ainsi été nécessaire de faire un premier tour d'horizon des politiques éducatives en matière de gestion des établissements, afin de comprendre dans quel contexte se construisait le rapport à l'environnement.

## I.2 Cadre théorique

### I.2.1 Approche sociologique

La recherche que nous menons sur l'architecture scolaire nous conduit aujourd'hui à nous interroger sur la place de l'usager dans le bâtiment scolaire. Par analogie, cette réflexion introduit à la question de la place de l'usager dans l'École. Portée par l'angle de la sociologie, nous nous intéressons autant aux politiques publiques départementales en matière de construction d'établissements du secondaire qu'aux moyens mis en œuvre pour appliquer cette politique. L'utilisation et la gestion d'un établissement secondaire tel que le collège comportent une certaine complexité : si les murs appartiennent au Conseil départemental<sup>9</sup>, le terrain est souvent propriété de la commune sur laquelle il s'implante. L'entretien usuel des locaux (nettoyage et maintenance) est du ressort des occupants. Mais les travaux ou les tâches de maintenance ou d'entretien nécessitant un équipement qui n'est pas en possession des usagers relèvent de la responsabilité du Conseil départemental.

Les collectivités territoriales se dotent de services spécialisés dans la production d'établissements scolaires toujours plus performants. Cette recherche de perfection technique conduit à la construction de bâtiments qui non seulement répondent aux injonctions en matière de respect de l'environnement mais intègrent également des hautes technologies afin de favoriser l'économie d'énergie, et leur autonomie dans ce domaine. Mais cette course à la performance rencontre deux écueils principaux. D'abord les malfaçons, handicapant parfois durablement les établissements, elles induisent des conditions de travail à la limite du supportable. Ensuite les bâtiments semblent s'uniformiser dans leur structure interne : des salles de classes, des couloirs, un CDI, une salle de restauration, une permanence, un foyer, une Vie scolaire et un pôle administratif semblent être les espaces redondants et immuables de l'espace de l'enseignement.

L'étude de l'espace éducatif révèle des comportements, des conceptions ou des valeurs sur ce qu'est un acteur du monde éducatif, ce qu'il doit représenter. Elle souligne également un modèle de fonctionnement unique, qui s'appuie sur des espaces identiques d'un établissement à un autre, des espaces à l'usage défini. La sociologie, qui constitue le cadre de notre démarche de recherche, nous permet d'approcher la compréhension des phénomènes plus généraux à l'œuvre

---

9 Selon la loi n° 2013-403 du 17 mai 2013 : « Les mots : " conseil général ", lorsqu'ils s'appliquent à l'organe mentionné à l'article L. 3121-1 du code général des collectivités territoriales, sont remplacés par les mots : " conseil départemental ". ». LEGIFRANCE [en ligne]. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027414225>

dans le fonctionnement d'un bâtiment du service public.

### I.2.2 Absence de co-construction

Située dans une perspective sociologique, notre recherche ne s'inscrit pas dans une démarche constructiviste. La conceptualisation des usages qui découle des entretiens semi-directifs réalisés au sein des établissements ne relève pas d'une co-construction, mais bien d'une élaboration *a posteriori*. Elle est établie au vu de l'ensemble des données recueillies (comportements, usages observés ou relatés, présentation des locaux, discours sur le bâtiment, aspects visuels de l'établissement). Cette méthode de travail répond à la spécificité du bâtiment scolaire : lieu de travail pour des professions très diverses, il ne correspond pas seulement à un usage unique qui serait celui de l'enseignement. Il porte également un double enjeu de représentation dont les usagers ont parfaitement conscience. D'une part il symbolise l'École de la République. C'est un bâtiment public qui se doit d'être visible au sein du paysage urbain. Il se signale ainsi par une architecture spécifique. En décalage avec la rangée de façades des bâtiments d'habitation, il s'impose dans la rue et signale la présence de l'État au cœur du quotidien. D'autre part il représente la collectivité territoriale qui l'a financé. La hauteur imposante, son emprise massive sont autant d'éléments qui rendent compte de manière visible de l'ampleur de l'investissement réalisé.

### I.2.3 Auteurs mobilisés

Nous conservons le cadre théorique de Marie-Claude Derouet-Besson et son approche par l'étude des réseaux. Cette approche est complétée par la théorie des logiques d'usage empruntée à la sociologie des usages. Bien que construite à partir de l'étude des TICE, cette approche théorique offre des outils transférables à l'analyse des usages du bâtiment. Ces deux approches seront complétées au cours de l'analyse par d'autres champs théoriques, de manière à approfondir ou nourrir les questions soulevées par l'étude des entretiens.

#### I.2.3.1 Mise en réseau (Derouet-Besson)

La place des usagers et la relation entre pédagogie et bâtiment sont étudiées par Marie-Claude Derouet-Besson dans *Les Murs de l'école*<sup>10</sup>.

---

10 DEROUET-BESSON, Marie-Claude. *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Éditions Métailié, 1998.

La sociologue s'interroge tant sur le lien entre le bâtiment et les pratiques pédagogiques que sur les logiques qui président à l'élaboration des bâtiments scolaires : en un mot, sur ce qui fait l'école au sens matériel. Replaçant sa recherche dans le cadre de la décentralisation française des années 1980, elle met en évidence l'hétérogénéité des usages et la dimension éphémère des logiques pédagogiques au regard de la pérennité de la pierre. Des dimensions contradictoires que les professionnels de la conception et les politiques s'efforcent de concilier en tenant compte de leurs propres objectifs qu'ils soient artistiques, économiques, financiers ... L'introduction de la notion de réseaux dans son analyse permet de modéliser les nombreux facteurs qui entrent en jeu dans la conception d'une école. L'étude d'un article de Emmanuel Lazega, *Analyse de réseaux et sociologie des organisations*<sup>11</sup>, a complété l'approche théorique de la notion de réseaux et des interactions qui lui sont propres. L'ouvrage de Marie-Claude Derouet-Besson traite également du rôle de l'espace dans les situations scolaires : la démarche architecturale contribue à la création d'une ressource spatiale dont l'impact sur les situations d'enseignement est plus ou moins important selon les enseignants et les disciplines. La relation entre l'architecture et les conditions de travail des enseignants impliquent qu'ils soient représentés auprès des concepteurs de bâtiments scolaires. Les porte-paroles ont d'abord été les enseignants eux-mêmes, puis les Inspecteurs d'Académie. Tant que les Inspecteurs étaient habilités à valider ou invalider les plans avant le lancement de la construction, le pouvoir décisionnaire restait du côté de la pratique professionnelle enseignante. L'expérience capitalisée des professionnels prenait une large part dans les décisions. L'étude fait le parallèle entre la délégation actuelle du pouvoir de décision aux élus territoriaux, et la perte de légitimité des enseignants à faire entendre leurs demandes quant à la construction. Aujourd'hui les usagers sont représentés par de nouveaux porte-paroles, parmi lesquels les élus locaux ou les programmistes ; c'est-à-dire que les compétences de ces représentants relèvent du politique ou du technique et non plus de la pratique enseignante. S'ils tâchent de recueillir les demandes des professionnels de l'enseignement, elles ne sont pas nécessairement prises en compte dans le dessin final des plans, et la hiérarchie entre elles relève d'un arbitraire technique, économique ou politique, assez éloigné des préoccupations pédagogiques. La description des réseaux formés par les acteurs du projet, et des relations entre eux, est essentielle pour comprendre la force de leurs positions et évaluer le poids de leurs discours sur l'élaboration du projet.

La dimension presque ethnographique de l'approche de Derouet-Besson a grandement influencé notre propre démarche de recherche. L'immersion dans le terrain fut une des premières

---

11 LAZEGA, Emmanuel. *Analyse de réseaux et sociologie des organisations*. *Revue française de sociologie*, 1994, p. 293-320.

étapes de cette recherche. Nous avons passé du temps dans le premier établissement, à observer la vie de l'établissement en accompagnant tour à tour les différents acteurs dans leurs activités, à réaliser des entretiens, ou à visiter les lieux. L'imprégnation permet une meilleure compréhension des situations et des lieux décrits lors des entretiens. Elle offre également la possibilité de questionner les acteurs sur des pratiques qu'ils ne mentionnent pas, mais qu'il nous a été donné d'observer. L'observation et l'entretien se complètent et apporte une richesse supplémentaire pour la compréhension des usages du bâtiment scolaire. Les acteurs ne mentionnent pas nécessairement ce qui leur semble évident, ce qui est incorporé en eux, ou ce qui leur paraît anodin.

### I.2.3.2 Notion d'échelle et dimension anthropologique (Desjeux)

Cette dimension ethnographique, approfondie par la lecture de Dominique Desjeux, a guidé notre travail d'enquête : le travail des techniques d'entretien, notamment au travers des outils proposés par l'analyse de l'activité, nous a permis d'approfondir notre posture d'écoute et de travailler notre attitude lors des entretiens, de manière à ouvrir au maximum l'espace de parole.

Dans son ouvrage, *Le Sens de l'autre*<sup>12</sup>, cet anthropologue et sociologue français présente les approches qu'il met en œuvre pour étudier la notion de culture et ses pratiques. L'approche des systèmes lui permet d'aborder les relations entre les acteurs sociaux, leurs pratiques et leurs cultures. L'analyse stratégique dessine les dynamiques de ces acteurs, mais également la rationalité des comportements humains. Enfin, l'approche des réseaux met en évidence la compréhension formelle ou informelle de toute relation sociale. Les exemples développés dans cet écrit sont principalement issus de l'agriculture. Ils soulignent le fossé entre la rationalité paysanne et la rationalité technique des ingénieurs et figurent leur difficulté à dépasser des formes de pensée différentes pour se comprendre. Aborder la rationalité paysanne nécessite une connaissance de la culture de ce milieu ainsi qu'une reconnaissance des dynamiques relationnelles et de leur logique. Chacun a son langage, ses codes, ses valeurs, ses rituels : Dominique Desjeux définit ainsi la culture comme un ensemble de représentations et d'interactions. La rencontre entre une rationalité technique et un autre type de rationalité se retrouve dans le bâtiment scolaire.

Les différentes échelles d'observations présentées par Desjeux, comprennent cinq

---

12 DESJEUX, DOMINIQUE. *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris : UNESCO, 1991.

niveaux, de l'échelle macro sociale à l'échelle neurobiologique, en passant par le méso social, le micro social, et le micro individuel. Le changement d'échelle d'observation permet de voir des aspects invisibles à une autre échelle. Cette méthodologie se veut transdisciplinaire : elle permet de croiser les techniques de recueil des données et de situer ce recueil à une échelle. Une étude de terrain se place ainsi à une échelle qu'il convient de déterminer. Dans le cadre de cette enquête, trois échelles s'interpénètrent : méso sociale, micro sociale et micro individuelle. Nous nous sommes focalisée sur l'échelle micro sociale afin de faire apparaître les pratiques et les usages des utilisateurs des bâtiments scolaires. L'identification de l'échelle supérieure et de l'échelle inférieure dégage des repères et des compléments d'information qui viennent nourrir la compréhension des interactions entre les acteurs. Le travail à l'échelle micro sociale offre une appréhension plus adéquate du contexte relationnel des usagers avec les acteurs de la conception publique.

### I.2.3.3 Sociologie des usages : Logiques d'usage / usage (Perriault/de Certeau)

Les logiques d'usages permettent d'identifier les fonctionnalités d'un bâtiment et les utilisations faites par les usagers. Étudiées aujourd'hui au sein de la sociologie des usages, elles servent principalement à définir les comportements des utilisateurs du numérique. En France, la sociologie des usages se développe avec l'expansion des TIC<sup>13</sup>. Dans un article paru en 2000, Josiane Jouët retrace l'historique de la sociologie des usages et apporte un point de vue critique<sup>14</sup>. Elle met en perspective la constitution de ce nouveau champ théorique qu'est la sociologie des usages et le type de questions qu'il fait émerger. Les premières enquêtes sociologiques sur les modes d'utilisation des consommateurs, se focalisent sur les études d'impacts. Dans les années 1980, une nouvelle orientation de recherche place l'utilisateur en tant qu'acteur.

Les recherches sur l'usage des technologies de la communication bénéficient à leurs débuts d'un contexte favorable : les premières études sont financées par la recherche publique, et permettent le développement d'une posture refusant une approche purement techniciste. Elles placent l'utilisateur au cœur de la réflexion en mettant en avant le rôle actif de l'utilisateur dans la définition des usages et l'innovation de ces nouvelles technologies. Les chercheurs qui s'inscrivent dans ce courant ne sont pas uniquement issus du champ de la communication, mais viennent également de la sociologie.

Les premières publications sur le sujet paraissent dans les années 1980. Elles traitent de

---

13 TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

14 JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 2000, vol. 18, n°100, p. 487-521.

la notion d'usage portées par des pôles de recherche appliquée (département de Recherche Prospective de l'INA<sup>15</sup>) ou des organismes de recherches nationaux (CESTA<sup>16</sup>, CNET<sup>17</sup>, Ministère de la Recherche, DGT<sup>18</sup>). Dans les années 1990, se forme une communauté de chercheurs sur les questions d'usages et regroupant des sociologues, des chercheurs en communication, des membres de la DGT et du CNET. La sociologie des usages se construit donc autour de l'étude d'un objet : les TIC.

Au travers des études de la réception, ce champ met à jour la dimension complexe de l'usage en tant qu'activité. Comme l'écrit Josiane Jouët,

c'est l'école culturaliste et les études de réception qui rendront compte de l'épaisseur sociale de « l'usage » car la réception devient appréhendée comme une activité complexe, mobilisant des ressources culturelles et conduisant à une construction subjective du sens<sup>19</sup>.

Cet angle de recherche qu'est la sociologie de la réception relève davantage de la sociologie des médias de masse, que de la sociologie des usages. Elle a ainsi peu influencé cette dernière pour ce qui est des recherches françaises – l'impact est plus important outre-Manche. Cependant, les études sur la réception nous apportent un éclairage complémentaire en précisant la dimension sociale de l'usage. L'interdisciplinarité qui caractérise la construction de ce champ de recherche mêle une dimension privée avec la sociologie de la famille, une dimension socio-économique avec la sociologie du travail, des organisations et de l'innovation, mais également la socio-pragmatique, la socio-linguistique, et une approche plus philosophique comprenant notamment les travaux de Michel de Certeau.

La logique d'usage ne se cantonne pas à l'étude du numérique. Dans le cadre de sa thèse sur les conditions sociales et organisationnelles du changement des pratiques de consommation d'énergie dans l'habitat collectif<sup>20</sup>, Gaëtan Brisepierre étudie les usages quotidiens de l'énergie dans les foyers. Il transfère ainsi les apports théoriques de la sociologie des usages du numérique aux pratiques au sein de bâtiments. Son approche interactionniste vise à mettre en évidence la place des habitants dans la consommation d'énergie via l'identification de leurs pratiques sociales. Il étudie ainsi l'articulation entre les systèmes sociotechniques et les modes de consommation. Son étude nous offre un exemple d'application de la logique d'usage à des objets

15 INA : Institut National de l'Audiovisuel.

16 CESTA : Centre d'études des systèmes et des technologies avancées – créé en 1982 par le ministère de la Recherche ; disparaît en 1986.

17 CNET : Centre national d'études des télécommunications.

18 DGT : Direction générale des télécommunications.

19 JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 2000, vol. 18, n°100, p. 494.

20 BRISEPIERRE, Gaëtan, *Les conditions sociales et organisationnelles du changement des pratiques de consommation d'énergie dans l'habitat collectif*. Thèse de doctorat : Sociologie. Paris : Université Paris Descartes, 2011, 2 vol.



spatiaux.

Une analyse des pratiques de l'espace qui fait date dans les études sur l'usage, est celle de Michel de Certeau, dans *L'Invention du quotidien*. Il est un des premiers à parler de l'usage. Selon la définition qu'il en donne, celui-ci se compose de deux éléments. En s'appuyant principalement sur les usages de la langue, l'auteur décompose ceux-ci comme l'addition d'un **capital**, la langue en tant que système, et des **opérations**, c'est-à-dire la parole comme acte. Il prend également en compte le **contexte d'usage** afin de « poser l'acte dans son rapport aux circonstances<sup>21</sup> ». En ramenant cette définition à notre objet d'étude, il s'avère que l'espace est un système, et correspond à la notion du capital. L'usager réalise des opérations avec ce système : il en respecte les règles, le déconstruit, le subit ou le réinvente. En somme, il met en forme son usage de l'espace.

L'ouvrage examine le concept de « culture » et envisage d'explicitier « les modèles d'action caractéristiques des usagers<sup>22</sup> ». L'auteur se penche sur les usages avec un regard fortement anthropologique. Il concentre son étude sur des pratiques du quotidien : lire, marcher, cuisiner. Il souligne la nécessité d'étudier la part active de l'individu dans les comportements sociaux.

Bien des travaux, souvent remarquables, s'attachent à étudier soit les représentations soit les comportements d'une société. Grâce à la connaissance de ces objets sociaux, il semble possible et nécessaire de repérer l'usage qui en est fait par des groupes ou des individus. Par exemple, l'analyse des images diffusées par la télévision (des représentations) et des temps passés en stationnement devant le poste (un comportement) doit être complétée par l'étude de ce que le consommateur culturel « fabrique » pendant ces heures et avec ses images.<sup>23</sup>

L'auteur décrit ainsi l'étude de l'usage comme un moyen d'approcher l'interaction produite par la rencontre entre l'individu et tout ce qu'il touche, reçoit, utilise. Or le problème de la conception des bâtiments réside justement dans cette difficulté d'accéder à ce que « fabrique » l'usager, à sa parole. L'enjeu est double : il s'agit d'identifier des besoins et de comprendre les modes d'usages des structures afin de les rendre plus performantes. Mais, dans une telle démarche, la possibilité de tomber dans un écueil est grand. Il ne faut pas oublier que « la présence et la circulation d'une représentation [...] n'indiquent nullement ce qu'elle est pour ses utilisateurs. Il faut encore analyser ses manipulations par les pratiquants qui n'en sont pas les fabricateurs.<sup>24</sup> » Aussi nous sommes nous inspirée de cette étude pour approcher les usagers des bâtiments scolaires. Tout en

---

21 CERTEAU, Michel de, *et al.* *L'invention du quotidien. Arts de faire*, 1990, vol. 1, p. 55.

22 *Ibidem*, p. XXXVI.

23 *Ibidem*, p. XXXVII.

24 *Ibidem*, p. XXXVIII.

cherchant à mettre au jour les principales fonctions du bâtiment, nous avons tâché de comprendre ce qui posait problème aux usagers : était-ce la manière dont il était conçu, ce qu'il symbolisait, les aménagements, ou bien l'inadéquation avec l'activité réalisée ?

Jacques Perriault définit *la logique de l'usage*<sup>25</sup> dans un ouvrage éponyme en 1989. Il pose son ancrage théorique chez Pierre Bourdieu, avec le jeu des normes sociales dans l'utilisation de l'appareil photographique<sup>26</sup>, chez Dell Hymes et l'étude des usages de l'ordinateur<sup>27</sup> et André Leroi-Gourhan<sup>28</sup>, ethnologue et paléontologue. Ce dernier l'inspire parce qu'il met en évidence la possibilité de déduire les logiques et les stratégies d'usage par l'observation. J. Perriault définit la logique d'usage comme l'élaboration d'« un modèle de fonctionnement du sujet qui rende compte de la diversité des façons de se servir d'un appareil<sup>29</sup> ». Elle renvoie à une dimension collective et non plus individuelle de l'usage. Il s'agit en effet d'identifier des manières d'user de l'outil étudié, qui sont communes à des groupes de personnes. Il décrit la logique d'usage comme suit, il s'agit de

la construction par l'individu du choix d'un instrument et d'un type d'emploi pour accomplir un projet. Les critères des choix possibles revêtent des valeurs différentes en fonction de multiples facteurs liés à la personne et aux contextes : affectifs, psychologiques, cognitifs, culturels, sociaux. La logique de l'usage proprement dite est le schéma qui articule ces caractéristiques en vue de l'action suivante : utiliser un instrument pour un projet déterminé.<sup>30</sup>

Il met ainsi en évidence les caractéristiques principales de la logique d'usage, à savoir le choix de l'instrument, le projet d'utilisation, le contexte et l'individu/utilisateur. Nous rencontrons ici une des limites du transfert de concept d'un objet à un autre. Le bâtiment scolaire n'est pas un objet que l'on peut manier de manière individuelle, dans un but unique. De part ses dimensions, il abrite nécessairement une interaction plurielle. Le bâtiment constitue un objet d'étude complexe : il représente tout à la fois le lieu d'une activité professionnelle et étudiante, et l'objet de cette activité. Il influence la pratique professionnelle ou interagit avec celle-ci. Il peut être le lieu d'un projet commun, mais il porte l'ensemble des projets personnels de chaque acteur à son égard. Il n'en demeure pas moins que les paramètres énoncés par Jacques Perriault valent également pour le bâtiment. Les logiques d'usages de ses utilisateurs répondent à un projet d'utilisation du local,

25 PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008.

26 BOURDIEU, Pierre, BOLTANSKI, Luc, CASTEL, Robert, *et al.* *Un art moyen*. Paris : Minuit, 1965.

27 DELL, H., *et al.* (ed.). *The use of computers in anthropology*. Walter de Gruyter, 1965.

28 ANDRÉ, Leroi-Gourhan. *Le geste et la parole. Vol. II, La mémoire et les rythmes*, Paris: Albin Michel, 1965.

29 PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008. p.X.

30 *Ibidem*, p.XIV.

lequel a été choisi pour cela. Elles prennent place dans des contextes variés et mettent en jeu de multiples facteurs personnels. Le nombre des interactants et des possibilités d'usages complexifient cependant la lecture des logiques d'usage.

La notion de détournement abordée aussi bien par Jacques Perriaut que Michel de Certeau éclaire la compréhension de la logique d'usage. Elle marque la prise en compte d'une composante sociocognitive dans l'étude des rapports entre l'homme et l'objet. Le détournement de l'objet implique une nécessaire réflexion sur les propriétés de l'objet et ses usages possibles. L'approche interactionniste que suppose cette notion réintroduit la dimension active de l'utilisateur. Ce dernier a la possibilité d'agir sur l'objet dont il use, dans une certaine mesure. Le détournement pose la question de l'utilisateur comme acteur du bâtiment et ouvre de nouvelles perspectives à la logique d'usage en intégrant également la figure de l'utilisateur innovateur.

En complément de ces fondements théoriques, nous nous appuyerons au cours de l'analyse des données sur des apports théoriques complémentaires, afin d'éclairer ou d'approfondir l'étude des usages et de leurs logiques.

### I.3 Problématique

La construction des bâtiments publics est soumise à la loi sur les appels d'offre, dès qu'ils dépassent une certaine envergure<sup>31</sup>, ce qui est le cas des bâtiments scolaires<sup>32</sup>. En-deçà les collectivités locales peuvent faire appel à leur maîtrise d'ouvrage interne. Depuis la loi sur la Maîtrise d'Ouvrage Publique de 1985, les architectes participent de la concurrence du Marché public et de l'innovation locale en matière de construction publique. De ce fait il leur appartient de concevoir les écoles, les collèges et les lycées.

La conception de bâtiment scolaire fait intervenir trois sortes d'acteurs : le propriétaire, le constructeur et l'utilisateur. Mais l'activité de conception proprement dite s'élabore dans une interaction entre le propriétaire, qui est aussi le commanditaire, et l'architecte. Le propriétaire passe une commande à l'architecte : celle-ci prend alors la forme d'un programme de construction contenant les réglementations et les demandes relatives à l'organisation du bâtiment. Pour l'architecte, toute la difficulté de la

---

31 Ce seuil est de 207 000 euros pour les marchés des collectivités locales depuis le décret n°2013-1259 du 27/12/2013.

32 Le coût minimum d'un collège est de 9 millions d'euros.

conception tient dans cet équilibre entre la nécessité de répondre à ce que Daniel Pinson nomme la « pression de commande<sup>33</sup> », en prenant en compte la fonction utilitaire de l'objet, et cela, tout en conservant sa dimension artistique.

La liaison avec l'utilisateur s'effectue par l'intermédiaire de la collectivité territoriale. La conception et la liaison avec l'occupant sont deux opérations souvent diachroniques. L'occupant représente une donnée collective, a-personnelle : la conception cherche une adéquation entre la création physique et les missions de l'Éducation nationale, et non à répondre aux besoins pédagogiques spécifiques d'une équipe ou d'un établissement. Le recueil des besoins de l'occupant, en ce qui concerne les collègues, dépend des services du patrimoine scolaire du Conseil départemental. Ces services comprennent des ingénieurs, ou des professionnels titulaires d'une licence d'architecture, parfois même des architectes.

Tout le problème de l'activité de conception tient dans ce triangle relationnel dont l'une des branches n'est que faiblement alimentée. La configuration actuelle de ces échanges tient de plusieurs facteurs. Le premier concerne l'existence des services du patrimoine scolaire dont l'expertise technique et l'activité de gestionnaire leur confèrent une forte légitimité en ce qui concerne la conception des bâtiments. Face à ces services se trouvent les usagers, dont l'expérience et la perception de l'espace ne sont ni formalisées, ni exploitées. Le duel entre l'expérience vécue et le langage technique, rationnel, s'annonce dès lors fort peu équitable. Néanmoins la conception des établissements pourrait répondre aux besoins des occupants et leur permettre de mener à bien les diverses activités qui y prennent place. La rationalisation de l'organisation des espaces, dans le bâtiment scolaire, conduit à une structure sous forme de pôles, clairement distincts les uns des autres. Cette disposition offre un agrément non négligeable, puisqu'elle permet aux acteurs affectés à une mission commune de travailler dans un espace commun. Cela facilite la communication et permet de centraliser les outils ou les machines nécessaires à leur activité. La luminosité et la fonctionnalité des locaux attestent également de leur qualité, en termes de confort comme d'utilisation.

Il s'avère cependant, au vu des dysfonctionnements relevés lors de notre enquête dans les établissements visités, que la conception des établissements gagnerait à prendre en compte, de manière plus approfondie, la parole de l'utilisateur. En se faisant le porte-parole de l'occupant auprès de l'architecte, les services du patrimoine contiennent les usagers dans une certaine passivité vis-à-vis du bâtiment. Ces derniers, en suivant la voie hiérarchique, peuvent signaler les dysfonctionnements et les désagréments occasionnés par la conception ou la construction du bâtiment. Mais ils peuvent difficilement agir directement sur les murs. Les demandes sont

---

33 PINSON, Daniel. *Usage et architecture*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1993, p.28.

satisfaites en fonction des priorités et des objectifs des services départementaux habilités. Certaines remarques restent ainsi lettres mortes, perdues le long de la chaîne de transmission.

Le second élément à prendre en compte concerne le rôle de la maîtrise d'œuvre. La pensée architecturale n'ignore pas pour autant la place de l'utilisateur dans le bâtiment. Elle la considère comme une donnée complexe. Daniel Pinson relève la position ambiguë de l'architecture, pensée d'abord comme une discipline artistique visuelle, mais agissant sur un objet se devant de répondre à des besoins fonctionnels. Selon lui,

En réintégrant certaines dimensions de l'usage (l'appropriation) qui précisément tiennent à la présence active du sujet vis-à-vis de l'objet devant ou dans lequel il est, dans la durée<sup>34</sup>, une esthétique existe potentiellement, qui ne réduirait pas l'architecture à l'immédiateté d'un spectacle purement visuel.<sup>35</sup>

En précisant, via la proposition circonstancielle, la nécessité de réfléchir la position active de l'utilisateur *dans le temps*, l'auteur amène une exigence tant dans la relation entre l'architecte et l'utilisateur, qu'entre celui-ci et le bâtiment. Il dresse ainsi l'architecture au rang d'art complet, unissant les principes de fonctionnalité, de beauté et de développement du sujet. Par l'action sur le bâtiment, l'occupant prend possession des lieux. Il élabore ses usages en fonction de ses besoins, mais ceux-ci sont susceptibles d'évoluer en relation avec les possibilités du bâtiment et la créativité de l'acteur. Il est en capacité de se forger ou d'approfondir une culture esthétique au contact des murs. Ces contacts, ces actions participent du développement des facultés de l'occupant selon le principe de l'interaction entre le sujet et son environnement.

Dès lors, dans quelle mesure l'utilisateur peut-il être acteur du bâtiment scolaire et de sa conception ? En prenant en compte la complexité de la conception et de la gestion des établissements d'enseignement, nous nous attachons à décrire la place de l'utilisateur dans le bâtiment et les enjeux de l'interaction entre les deux. Cette étude s'efforce, en s'appuyant sur l'étude de deux établissements neufs, de comprendre les contraintes ou les aspects positifs que peuvent comporter aujourd'hui les murs de l'école pour le fonctionnement du collège.

## I.4 Terrains de recherche

### I.4.1 Deux Collèges de construction récente en BBC ou HQE

Notre terrain d'enquête se compose de deux établissements scolaires du second degré. Ces collèges, situés en Loire-Atlantique, représentent deux types d'établissements différents. Le

---

34 Nous soulignons.

35 PINSON, Daniel. *Usage et architecture*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1993, p.9.

premier est un établissement urbain, classé en zone prioritaire, le second est un collège rural, non classé. Ils ont en commun d'être des établissements de construction récente : 2010 pour l'un et 2012 pour l'autre. Ils s'inscrivent dans une démarche de développement durable avec des labels reconnus, Haute Qualité Environnementale ou Bâtiment Basse Consommation.

L'établissement urbain bénéficie d'une dotation plus importante de part de son classement en zone prioritaire – REP + à la rentrée 2015. De ce fait l'équipe pédagogique et administrative jouissent d'une plus grande liberté dans leur rapport à l'espace bâti. Elles peuvent financer un aménagement intérieur ou une nouvelle installation technologique afin de s'adapter aux projets pédagogiques des enseignants si elles le souhaitent. La situation de l'établissement à proximité des quartiers résidentiels et des logements HLM permet à la plupart des élèves d'être externes, aussi passent-ils peu de temps en permanence.

L'établissement rural reçoit une dotation standard pour gérer son fonctionnement. Il accueille 680 élèves – pour une capacité de 600 – qui proviennent d'un rayon de 15 km aux alentours. Ces derniers dépendent majoritairement du service de ramassage scolaire, y compris ceux habitant la commune, celle-ci étant très étendue. Les élèves les plus proches viennent à vélo, et disposent d'un garage adapté à la demande. La population de l'établissement est de ce fait qualifiée de « captive », et fréquente l'établissement de 8h à 16h. Les demi-pensionnaires représentent ainsi environ 90 % de l'effectif.

La dimension écologique des deux établissements sert de support pédagogique, mais elle n'est pas valorisée de la même manière par les équipes ou les individus. Les problématiques de gestion des deux collèges sont différentes : le premier se concentre sur l'accompagnement des élèves en difficulté, le second gère en priorité les conséquences d'un surnombre important. Le choix du neuf ne préserve pas des contraintes du bâti, notamment en ce qui concerne les réparations et les dysfonctionnements, liés non pas à l'usure, mais aux malfaçons. La prégnance de ces dernières dans les constructions récentes en fait un élément presque indissociable de la livraison du bâtiment. Et ce, malgré la mise en place de garanties spécialisées, telle que la garantie du parfait achèvement. Aussi une part de l'enquête concerne l'impact des désagréments sur l'activité de l'utilisateur. Les terrains d'enquête se sont révélés très riches de ce point de vue, mais ils ont également laissé paraître des défauts de conception. Certains furent corrigés rapidement par les établissements, d'autres sont encore à traiter.

Au sein de ces établissements, nous avons interrogé des personnels issus de tous les corps de métiers présents en continu dans le bâtiment : les personnels d'administration – proviseur, proviseur-adjoint, gestionnaire, secrétaire de direction – ; les personnels de vie scolaire – conseiller principal d'éducation, assistants d'éducation – ; les personnels d'entretien – cuisiniers,

agents d'entretien, agents de maintenance, agent d'accueil – et les enseignants – enseignants disciplinaires et documentaliste. De fait nous avons exclu de notre panel les personnels intervenant de manière ponctuelle comme l'infirmière, la conseillère d'orientation psychologue ou les animateurs chargés d'activités extrascolaires. Nous avons pu rencontrer tous les corps de métiers présents au sein du premier établissement. Cependant, dans le second, des contraintes externes nous ont conduits à limiter nos entretiens à quatre corps de métier ; à savoir les assistants d'éducation, le conseiller principal d'éducation, le principal et une enseignante.

#### I.4.2 ARDEPA : association pour la promotion de l'architecture

Afin de compléter nos données brutes, recueillies lors des entretiens avec les usagers, nous avons choisi de rencontrer des partenaires annexes de la conception architecturale. Nous nous sommes d'abord tourné vers le CAUE – Conseil Architecture Urbanisme et Environnement – du département. Les CAUE assurent des missions de conseil et d'accompagnement auprès des particuliers et des collectivités. Ils mettent leur expertise à disposition, de manière gratuite – sauf dans le cas de partenariat étendu avec une collectivité – et interviennent sur le choix des matériaux, des volumes, sur la relation entre la construction et son environnement, etc. Ils proposent aussi leurs services aux collectivités locales en ce qui concerne « leurs choix en matière d'urbanisme, d'aménagement et de développement (projets urbains, Z.A.C, lotissements, espaces publics, zones d'activités...)»<sup>36</sup>, la faisabilité des projets ou les questions de développement durable.

Les CAUE assurent également des actions en milieu scolaire afin de sensibiliser les élèves à l'architecture. Nous les avons contactés afin d'en savoir plus sur les projets menés et connaître leur sentiment sur l'usage des bâtiments scolaires. Nous avons été redirigée vers une association liée à l'ENSAN<sup>37</sup>, et en charge de l'animation de ces ateliers : l'ARDEPA. L'Association Régionale pour la Diffusion Et la Promotion de l'Architecture met en place des visites architecturales et urbaines dans une visée de sensibilisation des jeunes citoyens à la réflexion architecturale. Il s'agit de les amener à penser l'organisation de la ville et son évolution, sur l'esthétique de certains bâtiments comme l'école d'architecture, le Palais de Justice ou le pont Éric Tabarly. Ces visites permettent d'articuler ces découvertes à une analyse sur le rôle de l'architecte et de l'urbaniste dans la ville.

En parallèle de ces parcours pédestres, l'association propose des projets plus élaborés pour réfléchir avec une ou deux classes à ces questions. Les interventions sont montées en

---

36 *Le CAUE et les collectivités locales*. In : CAUE 44 [en ligne]. Nantes : 2009. [Consulté le 20/06/2015].

Disponible à l'adresse : <http://www.caue44.com/Le-CAUE-et-les-collectivites.html>

37 ENSAN : École Supérieure d'Architecture de Nantes.

relation avec les enseignants intéressés et prennent des formes diverses : réalisation de maquettes, visites sur site, parcours. À l'origine ceci n'était proposé qu'aux établissements nouvellement livrés comme le collège Marcelle Baron d'Héric ou le collège Auguste Mailloux du Loroux Bottereau en 2012. Depuis cette année, le projet s'est élargi à tous les établissements du département. Nous avons ainsi rencontré la personne chargée de l'animation de ces ateliers. Lors de l'entretien, nous avons pu échanger sur la pertinence de ces actions, mais également sur les constructions des collèges récemment livrés en Loire-atlantique et les perceptions des usagers qu'elle avait pu noter à ce sujet.

### I.4.3 Conseil départemental

Depuis la décentralisation, les Conseils départementaux assurent l'accueil physique des élèves du collège. Les services du patrimoine scolaire veillent à l'entretien, à la rénovation et à la construction des établissements au sein de leur département. Une rencontre avec un des agents de ce service nous a permis de contextualiser la gestion des établissements dans un paysage législatif et administratif plus large. La complexité du service dessine correctement les choix et les orientations de l'administration. Le service est subdivisé selon les types d'intervention et l'implantation des établissements. Une équipe s'occupe des établissements neufs, une autre des petits travaux, une troisième des rénovations, mais seulement pour un secteur donné sur le département. Des équipes similaires interviennent sur les autres secteurs.

La rédaction d'un guide de construction constitue une des missions de ces services. Régulièrement réactualisé, tant sur la base des réglementations thermiques que des exigences propres à la Maîtrise d'Ouvrage – MOA. La réglementation thermique fixe les seuils de consommation maximale d'énergie des bâtiments neufs concernant le chauffage, la ventilation, la climatisation, la production d'eau chaude sanitaire et l'éclairage des locaux<sup>38</sup>. Celle actuellement en vigueur, la RT 2012, limite la consommation d'énergie des bâtiments construits à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2013 à 50kWhep/(m<sup>2</sup>.an)<sup>39</sup>. Les exigences de la MOA, dans certains cas, peuvent aller « au-delà de la réglementation. Il faut noter, qu'en cas de contradiction entre certains textes, il sera retenu la prescription la plus contraignante<sup>40</sup> » et ceci « afin d'obtenir le niveau de qualité

---

38 Selon l'article 2 du décret <sup>o</sup> 2000-1153 du 29 novembre 2000.

39 kWhep/(m<sup>2</sup>.an) : kilowatt par heure d'énergie primaire consommé au mètre carré par an. L'énergie primaire comprend la quantité d'énergie nécessaire à la production et au transport de l'électricité.

40 Cahier des charges pour la Construction, l'Extension et la Réhabilitation des Collèges publics. In : *Référentiel pour la construction des collèges publics de Loire Atlantique*. Direction Générale Equipements et Direction du Patrimoine Immobilier de Loire Atlantique, avril 2014. p.9.



attendu par le Maître d’Ouvrage, dans le respect du cadre économique et des délais<sup>41</sup> ». Le cahier des charges pose les attendus de la collectivité : la qualité de la construction, la maîtrise des coûts et du temps. Cependant le terme de « qualité » n'est pas défini clairement : qu'est ce qui fait la qualité d'un bâtiment pour les services rédacteurs du document ? C'est ce que l'étude du référentiel nous permettra de comprendre.

## I.5 Approche méthodologique

### I.5.1 Démarche inductive

En nous appuyant sur notre expérience de l'année passée, il nous est apparu que notre démarche d'enquête se construisait à partir du contact avec le terrain. Les cadres théoriques que nous mobilisons l'ont été progressivement, tout au long de ce travail. Il s'agit ainsi de ne pas recomposer les données de terrain en fonction d'un cadre théorique préalablement choisi. Mais, bien au contraire, de confronter la réalité observée et perçue à différents courants théoriques. L'enquête de terrain apparaît comme une première étape dans la démarche inductive. Les premiers pas sur le terrain d'enquête correspondent à une plongée dans un univers encore inconnu. S'il serait malaisé de parler d'immersion – il ne s'agit pas d'une approche ethnologique avec une immersion longue sur le terrain – il n'en demeure pas moins que le regard porté sur l'objet d'étude est relativement peu armé. Il ne peut pas relier les observations ou les éléments d'entretien à un système d'analyse ni trier celles-ci dans une typologie.

Cette démarche peut apparaître comme peu rationnelle et fragile. Elle offre cependant la possibilité de lier la théorie de manière intrinsèque à la construction de l'objet de recherche. Les apports théoriques ont proposé différents éclairages au fur et à mesure des questions posées par le terrain et par les acteurs que nous avons interviewés. Nous nous sommes positionnée dans une démarche d'enquête, telle qu'elle peut être présentée par John Dewey. L'influence de la démarche pragmatique se fait sentir tant dans notre méthode de recueil de données que dans les lectures théoriques qui viennent éclairer et soutenir notre travail d'enquête. Michel Crozier ou Dominique Desjeux incarnent cette posture épistémologique qui consiste à construire du savoir à partir des expériences et des études de terrain : leurs œuvres ont ainsi nourri une partie de nos réflexions.

### I.5.2 Recueil des données

Une recherche sur la place des usagers et des usages dans le bâtiment scolaire nécessite la

---

41 *Ibidem.*

prise en compte de nombreuses données afin d'avoir un point de vue global sur la situation. Il s'agit de prendre en considération le plus de paramètres possibles. Une telle démarche nous permet de reconstituer la complexité du fonctionnement des établissements en y intégrant aussi bien les contraintes (normes, législations, structure physique), que les variables (organisation de travail, temps d'activité) et les caractéristiques des individus (valeurs, invariants du sujet<sup>42</sup>). Notre méthode de recueil de données comprend aussi bien des entretiens que de l'observation de situations de travail et la visite des établissements.

Les entretiens s'organisent sur la base d'un guide d'entretien<sup>43</sup> élaboré à partir des questions restées en suspens à l'issue de notre précédente recherche. Il reprend plusieurs thèmes dont l'impact de la dimension écologique du bâtiment sur les pratiques des usagers, la dimension participative, la relation entre l'usage et la conception, et la place des normes. La dimension semi-directive des entretiens ainsi que le cadre dans lequel ils ont été réalisés ont participé à assouplir notre posture d'enquête. L'objectif initial consistait à mener des *focus group* sur les sujets sus-cités de quatre à cinq participants appartenant à des groupes d'usagers différents. Il s'agissait par exemple de mettre à une même table des personnels d'entretien et des élèves, ou des personnels de direction et des enseignants, de manière à nourrir un dialogue riche tout en conservant la nécessité d'une relative a-hiérarchie.

Le premier établissement sélectionné et ayant accepté d'ouvrir ses portes à notre recherche a refusé de mettre en place ces *focus group*. Le principal ne souhaitait pas décharger ses personnels d'une heure de travail pour réaliser ces entretiens. L'enquête était possible, à condition que les entretiens soient réalisés sur le temps de travail des personnels et sans déranger les nécessités du service. Si les conditions ont paru, au premier abord, compromettre la poursuite de notre travail, elles se sont révélées aidantes pour la mise au jour des conceptions spatiales des usagers.

Les entretiens, pour majorité, ont été réalisés en individuel, sur le lieu de travail des personnes interviewées. Cette disposition a facilité la verbalisation des usages et de l'impact du bâtiment sur ceux-ci. À plusieurs reprises, les interviewés ont ressenti le besoin de matérialiser dans l'espace les mouvements circulatoires décrits ou de représenter physiquement les inconvénients de tel ou tel aspect du bâtiment sur leur pratique quotidienne. La difficulté que représente le fait de mener des entretiens sur le temps de service d'un personnel se comprend aisément. Étant en service, ce dernier ne peut se dérober à certains impératifs comme répondre

---

42 Tels que définit en didactique professionnelle : *principes tenus pour vrai qui relèvent du champ des valeurs d'un professionnel et qui génèrent son engagement personnel, ses motivations profondes, son désir d'agir* (Isabelle Vinatier – Cours de didactique professionnelle, M2 FFAST, 2014/2015).

43 Voir annexe 1.

au téléphone ou renseigner un autre personnel. Les sonneries intercoures viennent également perturber régulièrement les entretiens. Néanmoins les reprises se font assez facilement après les interruptions, le professionnel reprenant le fil de son discours de lui-même. L'environnement spatial étant le sujet de l'entretien, il est mobilisé directement pour mettre en lumière le discours, éclairer une pratique ou identifier un problème vécu par l'utilisateur. L'espace des entretiens a ainsi résolu le problème de verbalisation en offrant un support à la parole. Il nous appartient ensuite de transposer ces cas concrets en type de situations et de faire émerger les logiques d'actions des usagers.

### I.5.3 Contexte des entretiens

La prise de contact physique avec le terrain de recherche nous a révélé de nombreux éléments sur notre conception de la recherche. L'approche commence avec les premiers échanges de mail, elle est humaine, interactionnelle. Mais le moment décisif, de notre point de vue, se situe à l'instant du premier regard sur l'objet de notre recherche, c'est-à-dire le bâtiment. Au fur et à mesure que nous nous en approchons, il nous semble plus imposant, le rapport d'échelle change. Il passe du statut de façade extérieur à celui d'un organisme vivant, dont nous allons essayer de comprendre l'organisation.

#### I.5.3.1 Premier contact

La description du premier contact avec l'établissement dévoile la manière d'entrer en contact avec le terrain d'enquête. Elle met en évidence les principes qui guident notre manière d'être en recherche. À chaque visite d'un nouvel établissement, c'est le même rituel qui guide l'entrée dans le bâtiment.

D'abord sonner : les établissements ne sont pas ouverts au public, mais bien souvent coupés de la rue par une enceinte de grilles métalliques. Une fois vue par la personne en charge de la loge, entrer, traverser l'espace découvert, pousser la porte et pénétrer dans l'établissement. L'interaction humaine caractérise le temps de l'étude passé au sein de l'établissement. Elle commence avec l'agent d'accueil. La présentation est une étape d'autant plus importante que le gardien est la personne que nous croiserons à chaque visite. Il sait beaucoup de chose sur la « petite vie » du collègue – les habitudes des uns et des autres, les heures des réunions, le jour de la COP ou de l'infirmerie. Le gardien est une personne de référence pour comprendre la vie d'un établissement. De part sa position, il a connaissance de toutes les entrées et sorties, puisque c'est lui qui appuie sur le bouton permettant l'ouverture du portillon. Il est l'interlocuteur inévitable de

tout étranger à l'établissement qui vient pour un rendez-vous. Il garde les clés des salles, reçoit le courrier, transmet les coups de téléphone, les messages des uns pour les autres. Il sait le nom de tous les agents d'entretien, de maintenance et de cantine, de tous les personnels de l'administration et des responsables éducatifs, de la majorité des enseignants, ceux des AED, et d'une partie des élèves. Il connaît toutes les salles, toutes les portes, la position de tous les boutons électriques pour éteindre les lumières, car c'est lui qui chaque soir ferme le bâtiment et vérifie les éclairages.

Pour mener à bien notre enquête et tâcher de comprendre les usages, le gardien est aussi important que le chef d'établissement ou le gestionnaire. Cependant les entretiens menés avec les uns et les autres comportent jusqu'ici une différence. Le chef d'établissement et le gestionnaire décrivent facilement l'établissement et ce qu'ils ont fait ou font pour celui-ci. Ils explicitent les modalités de sa gestion, les défauts qui en gênent le fonctionnement, et ce qui leur semblent bien conçu. Ils parlent parfois de leur bureau, de leur espace de travail. Mais ils n'en parlent pas de la même manière que le gardien. Ce dernier a une approche plus personnelle. Le premier gardien que nous avons interviewé vit dans un logement de fonction situé au sein du pôle administratif. Il a connu l'ancienne version du collège, sa reconstruction en 2010 et a donc passé une partie importante de sa vie personnelle au cœur de l'établissement. Il n'apporte pas le même type d'éléments lorsqu'il décrit le bâtiment et ses fonctionnements. Son regard complète celui des usagers administratifs, plus portés sur le fonctionnement du bâtiment que sur la vie qui s'y développe.

### I.5.3.2 Plasticité interactionnelle

L'importance que nous accordons à chaque témoignage recueilli sur le fonctionnement et sur la vie de l'établissement, ne signifie pas que nous adoptons la même attitude face à chaque interlocuteur. Lorsque la personne interviewé a un discours construit, empli de métacognition sur la conception architecturale et sur les usages du monde éducatif, nous nous effaçons, de manière à laisser l'interlocuteur développer sa pensée. Si l'entretien dérive vers des sujets au premier abord non pertinent pour notre étude, il s'avère souvent que cette relative dérive ne soit pas sans intérêt pour comprendre la logique de sa pensée. Aussi est-il rare que nous intervenions, si ce n'est pour demander des précisions sur un point non compris ou imprécis, ou bien pour relancer l'entretien.

À l'inverse, l'entretien peut être laborieux. Lorsque l'interviewé ne comprend pas pourquoi nous avons sollicité un entretien avec lui au sujet d'un domaine sur lequel il ne se sent pas compétent, les débuts sont souvent difficiles. Cela se produit habituellement quand la

profession du sujet est socialement peu considérée comme les agents d'entretien, bien souvent féminines, peu qualifiées et occupant des postes à faibles responsabilités. Dans ces circonstances, nous adoptons une attitude plus impliquée, moins en retrait. De cette manière, il est possible d'ouvrir un espace de parole plus personnel et de faire tomber certaines barrières. En montrant que nous considérons l'activité de chaque professionnel, de la même manière que nous considérons l'activité des élèves, comme une activité légitime au sein du bâtiment, nous arrivons à recueillir une parole chez chaque usager. Cette technique d'entretien se construit *in situ*, elle s'adapte aux situations et aux personnes que nous rencontrons au cours de notre recherche. La notion de plasticité nous permet de qualifier l'adaptation que demande chaque entretien, en situation, selon les individus que nous rencontrons et les circonstances. La dimension interactionnelle de l'échange souligne les conditions de cette redéfinition constante des modalités de l'entretien : celle-ci ne peut se construire sans la prise en compte de l'interaction entre le chercheur et le professionnel ou l'élève.

#### I.5.4 Posture de recherche et limites

Le nombre important des entretiens, qui s'élèvent à vingt, et son inadéquation avec la longueur du cycle universitaire ont constitué un des problèmes majeurs de ce travail. Le temps des entretiens, des visites d'établissements et de rencontres avec les acteurs de la construction des bâtiments, la retranscription, l'analyse des données se sont avérés extrêmement chronophages compte tenu tant de la quantité que de l'impact des circonstances de cette recherche sur notre propre démarche d'enquête. L'obstacle que constituait de prime abord le recueil et la compréhension des rapports de l'usager au bâtiment nous a conduit à explorer des courants théoriques très différents. Cette exploration de la littérature sociologique, si elle nous a emmené assez loin, nous a également beaucoup apporté. Cependant le choix de la démarche inductive s'est révélée ardu lorsqu'il a fallu mettre en forme les apports théoriques complémentaires.

En contrepartie, la richesse des données, du contact humain, des connaissances théoriques développées lors de cette recherche compensent les inconvénients et les difficultés auxquelles nous avons été confrontés. Ils ont largement contribué à étayer notre posture de recherche et notre capacité à innover en méthodologie avec pour fil directeur l'ouverture de la parole et la mise en mots du rapport à l'espace. La verbalisation des rapports individu/espace passe majoritairement par le recours à l'exemple concret : description d'une situation vécue, mise en situation spatiale ; ou à des supports physiques : plan des bâtiments, visite des locaux.

La souplesse de notre méthodologie a permis de ne pas se fermer à la découverte : nous avons enregistré des entretiens debout dans une cour de récréation, une cantine ou un couloir,

assise dans bureau ou une salle de classe, parmi les bruits de sonnerie ou de passage d'élèves ou dans le silence. Aucune situation ne nous a semblé plus propice ou plus adéquate qu'une autre. Le seul souci que nous ayons eu a été de rester ouverte aux opportunités que pouvaient offrir chaque entretien, de découvrir des aspects auxquels nous n'avions pas pensé quitte à modifier le guide d'entretien au fur et à mesure de l'enquête. Ce dernier a ainsi été adapté à l'établissement, aux personnes interviewées, au contexte des entretiens, de manière à obtenir des données permettant de comprendre suffisamment d'éléments pour en extraire les logiques d'usages.

## I.6 Outils d'analyse

### I.6.1 Analyse de contenu : verticale / horizontale

Le traitement des données s'est effectué de plusieurs manières, suivant le modèle théorique mis en œuvre (logiques d'usage ou réseaux) et suivant le type de données. Les entretiens retranscrits ont été analysés de manière verticale, afin de dégager les thèmes principaux et la manière dont ils ont été abordés par les différentes personnes interrogées. La comparaison avec les thèmes inscrits dans le guide d'entretien a souligné l'écart plus ou moins important entre ce qui nous semblait prioritaire au début de notre enquête et ce qui a été le plus développé et mis en avant par les acteurs du projet. L'ensemble des entretiens a permis de constituer une somme de données sur le contexte et le fonctionnement des collègues. Nous nous sommes ensuite concentrée sur onze d'entre eux, qui mettaient particulièrement en avant la question de l'espace. Ces entretiens<sup>44</sup>, utilisés tout au long de cette étude, nous ont permis de déterminer des logiques d'usage et de nourrir notre réflexion sur la possibilité d'une médiation entre la maîtrise d'œuvre et les usagers.

### I.6.2 Grille de lecture : logiques d'usage

Les thèmes mis en évidence lors de l'analyse verticale des entretiens ont permis de mettre à jour les logiques d'usages des personnes interviewées. Les différentes logiques à l'œuvre dans les mécanismes d'usage ouvrent ainsi une lecture horizontale des entretiens. Elles permettent de classer et d'organiser les entretiens selon la présence plus ou moins grande de chacun de ces thèmes. Elles nourrissent également la compréhension du rapport de l'utilisateur au bâtiment et offrent un support à l'expression de ses demandes vis-à-vis de cet espace de vie et de travail qu'est le bâtiment scolaire du second degré.

---

44 Voir annexes 2 à 12.

Pour déterminer les logiques d'usages, nous avons d'abord privilégié l'étude des travaux réalisés à l'intérieur des bâtiments étudiés. Cette entrée nous est apparue comme la plus abordable pour comprendre les besoins des usagers, leur projet vis-à-vis du bâtiment et leurs manières d'en user.

### I.6.3 Mise en réseau des relations

La mise en réseau des relations entre les acteurs de la conception des bâtiments scolaires sous la forme de schéma ouvre la possibilité de penser sous forme graphique et de manière synthétique les rapports entre la MOA, la MOE et les usagers. L'organisation graphique des données permet également de modéliser les logiques d'usages et leurs éventuelles interactions.

## II. Usagers et Logiques d'usage

### II.1 Termes et contextualisation

Il existe plusieurs termes pour désigner les personnes fréquentant des lieux publics spécifiques dans le cadre de l'exercice de leurs fonctions ou pour répondre à une obligation légale – par exemple le milieu carcéral. Le fonctionnaire ou le contractuel fait usage des locaux destinés à la mise en œuvre de son activité. Dans le cas de l'Éducation nationale, les enfants soumis à l'obligation d'assiduité scolaire font usage tant de l'École comme service public que de l'école comme bâtiment. Pour mener l'activité éducative à laquelle tous prennent part, ils ont besoin d'un local, lequel est mis à disposition par le service public. Du fait de l'utilisation qu'ils ont de cet espace, ils peuvent être qualifiés d'utilisateur des équipements publics ou d'usagers des bâtiments. Qu'est ce qui fait la différence entre l'utilisateur et l'usager ? Quels autres termes recouvrent le lien entre l'individu et le bâtiment dans le cadre scolaire ?

#### II.1.1 Définitions des termes (usage, usagers, utilisateur)

##### II.1.1.1 Introduction à l'usage

Un tour d'horizon des définitions proposées par les dictionnaires de références permet de dresser un premier état des lieux du vocabulaire lié à l'usage.

Le CNRTL<sup>45</sup> distingue deux occurrences pour le terme « usager ». Il le décrit comme une « personne qui utilise un service (fréquemment un service public)<sup>46</sup> » mais également comme une « personne qui a un droit réel à usage<sup>47</sup> » se référant par là au Code civil. Cette définition souligne l'étroite relation entre le terme usager et le domaine du Droit. Par ailleurs l'étude qui est faite par Jacques Chevallier<sup>48</sup> du service public et du terme d'usager est nourri de références aux textes législatifs relatifs au Droit commun ou administratif. En appliquant ces définitions à notre objet de recherche qu'est le bâtiment scolaire, il s'avère que la première occurrence d'« usager » comporte une valeur **restrictive**. Elle comprend uniquement les individus éligibles à une prestation du service public : à ce titre, elle s'applique aux élèves qui bénéficient du service de

---

45 CNRTL : Centre National de Recherche Textuelle et Lexicale.

46 Usager. In : CNRTL [en ligne]. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/usager>

47 *Ibidem*.

48 CHEVALLIER, Jacques. Figures de l'usager. In : DRAI, Raphaël. *Psychologie et science administrative*, Paris : PUF, 1985, p. 35-69.



l'École. La seconde occurrence quant à elle recèle une dimension **extensive**. Elle peut s'appliquer à tout individu ayant un droit d'occupation de cet espace, que ce soit de manière temporaire ou prolongée, qu'il soit fonctionnaire habilité, élève de l'établissement ou parent. L'ambivalence des termes et des réalités qu'ils permettent de qualifier mérite des éclaircissements. Ils conduisent à envisager une double identité des fonctionnaires utilisateurs des locaux publics : à la fois acteur du service public à destination des usagers (sens 1) et usager des bâtiments de l'école (sens 2).

### II.1.1.2 L'usager acteur

Reprenant les réflexions de Michel Foucault dans *Les Mots et les choses*, Jacques Chevallier insiste sur l'importance du choix des mots. « Les mots ne sont jamais indifférents : véhiculant une certaine représentation du réel, qu'ils imposent comme vérité absolue et incontestable, ils sont en même temps, et indissociablement, action sur le réel »<sup>49</sup>. Écrit en 1985, l'article met en évidence l'évolution nominative qui accompagne la redistribution des responsabilités et la territorialisation de l'action publique. Les propos de J. Chevallier soulignent l'importance de connaître l'histoire des termes employés pour traiter d'un sujet : le choix de leur emploi induit des références et des conceptions qu'il est nécessaire d'avoir à l'esprit pour les inclure à l'analyse et éclairer la compréhension des phénomènes étudiés.

Au début du XXe siècle, la vision française du service public entre en mutation. Délaissant la notion d'État souverain, ce dernier prend une coloration interventionniste, intercédant massivement au sein du jeu social au nom du principe de solidarité. Le service public met en œuvre les visées étatiques et se décline en trois composantes : prestataire de services, acteur de la cohésion sociale et de la solidarité et une dimension de contrainte « lié à l'exercice de la puissance publique, contrainte envers ses agents et ses destinataires<sup>50</sup> ». Cette transition conduit à

la rupture avec le contexte d'assujettissement lié à l'idée de puissance publique [qui] se traduit par l'octroi à l'administré de garanties qui, non seulement le protègent contre l'arbitraire, mais encore lui donnent un droit de regard sur le fonctionnement administratif : la « loi de service » (L. Duguit), qui désormais domine toute la gestion publique, signifie que l'administré, devenu *usager*, a des droits à faire valoir vis-à-vis de l'administration et dispose de moyen d'action pour les mettre en œuvre<sup>51</sup>.

L'abandon du terme d'administré pour celui d'usager souligne le changement de posture des citoyens face à l'administration publique. L'usager a le choix de recourir ou non au service public

---

49 *Ibidem*. p .1.

50 PELLEGRINI, Bernard. Service public. In : BARREYRE, Jean-Yves et BOUQUET, Brigitte. *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard, 1995. p.533.

51 CHEVALLIER, Jacques. *Le service public*. Paris : PUF, 1987. Collection Que sais-je. p.8.

pour demander à bénéficier de ses prestations. Contrairement à l'administré il a une possibilité de « désertion<sup>52</sup> ». Le service public a pour but la satisfaction de l'utilisateur, qui dès lors est placé dans une position d'utilisateur-roi. Mais elle est compromise par la dimension idéologique qui préexiste à l'existence de l'administration publique. C'est-à-dire que l'administration répond d'abord à l'intérêt général, et c'est au nom de ce dernier qu'elle répond aux besoins des utilisateurs. Ceux-ci sont donc « tenus de s'effacer<sup>53</sup> » devant cette exigence. Le changement de terme sous-tend en apparence un changement relationnel entre l'administration et l'utilisateur, et semble procurer une indépendance à ce dernier. Cependant, en se plaçant comme garant de l'intérêt général, le service public induit un assujettissement de l'utilisateur. Ainsi,

au nom de l'intérêt général, [les services publics] sont fondés à prendre des mesures éventuellement contraires aux intérêts spécifiques et catégoriels de leurs utilisateurs, qui sont tenus de s'effacer ; mais, comme seule l'administration dispose de la clairvoyance et de la lucidité nécessaires pour dégager l'intérêt général, la suprématie de celui-ci revient en fin de compte à légitimer la primauté de l'offre (administrative) sur la demande (sociale), en plaçant l'utilisateur sous la coupe des services publics.

La dimension passive et dépendante, contenue dans la posture de l'utilisateur vis-à-vis du service public, connote nécessairement la sémantique du terme *utilisateur*. Et ce, même lorsque le mot se rapporte à une autre de ses occurrences.

### II.1.1.3 L'usage : interaction, besoin et innovation

En somme, il est possible de distinguer trois occurrences majeures pour le terme d'usage. Il désigne aussi bien une pratique habituelle ou une coutume, que l'emploi d'un objet – au sens large. Il s'utilise alors comme un synonyme d'utilisation. Mais il renvoie également au droit d'usage. Il fait ainsi autant référence à la relation utilisateur/service public qu'à la notion juridique d'un « droit à » utiliser ou recevoir quelque chose. En affinant les définitions, il s'avère que la seconde proposition renvoie également au « fait de se servir de quelque chose, d'appliquer un procédé, une technique, de faire agir un objet, une matière selon leur nature, leur fonction propre **afin d'obtenir un effet** qui permette de **satisfaire un besoin**<sup>54</sup> ». Ceci fait notamment référence à la nécessité matérielle, physique, qu'ont certains objets à être utilisés dans des conditions définies pour obtenir le résultat voulu. Fortement lié au domaine de la technique, cette dimension de l'usage comporte un aspect mécanique : la somme des mêmes conditions produit nécessairement un résultat identique.

---

52 *Ibidem*, p.8.

53 *Ibidem*, p. 10.

54 *Usage*. ATILF. [En ligne]. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/>

En sociologie des usages, la question de ambivalence du terme se pose également. Les définitions proposées par cette branche de la sociologie sont propres à son objet d'étude. Madeleine Akrich<sup>55</sup> alerte sur l'emploi du terme « usager » dans le cadre des TIC. Elle définit ce mot comme neutre : il englobe tout aussi bien le consommateur, l'acheteur ou l'utilisateur. Dans le cadre des logiques d'usage d'un bâtiment public, le terme d'usager ne correspond pas exactement à cette occurrence. L'usager ne peut pas être un acheteur. En revanche, il a la possibilité d'être un utilisateur voire de développer un comportement de consommateur.

Dans un article sur le non-usage du numérique<sup>56</sup>, Cathia Papi pointe l'ambiguïté française des termes usagers et utilisateurs, contrairement à l'anglais *user*. Elle précise ces termes en référence à Proulx :

D'après Proulx (2002), l'utilisation désigne uniquement le rapport de l'utilisateur à la machine, notamment au mode d'emploi, tandis que l'usage prend davantage en considération le contexte social dans lequel ont lieu les interactions entre hommes et machines.

L'usage est ainsi défini comme une pratique sociale. Son sens s'éloigne alors de « l'utilisation », laquelle se place dès lors dans ce rapport techniciste et rationnel que constitue le mode d'emploi. La notion d'utilisateur est connexe à l'idée de se servir de quelque chose, donc d'en avoir un emploi : il s'agit de répondre à une fin déterminée via l'utilisation d'un objet ou d'un espace. Il n'en demeure pas moins que, même si l'on considère l'utilisation comme l'application de principes mécaniques, ou d'un protocole, il est difficile de nier la possibilité d'un décalage entre le prescrit et l'action – nécessairement redéfinie. Pour reprendre la citation, si l'usage « prend **davantage**<sup>57</sup> en considération le contexte social dans lequel ont lieu les interactions entre hommes et machines », l'utilisation comprend les interactions entre hommes et machines, mais hors du contexte social. L'usage comme l'utilisation renvoient donc à une **logique interactive**. L'apport de l'usage est donc contextuel : il replace les éléments environnants et offre des perspectives renouvelées à l'étude du rapport entre le sujet et l'objet étudié. Du fait de l'interaction entre le sujet et son environnement, l'usage peut être porteur d'innovation. Les modalités d'utilisation d'un objet sont susceptibles selon les circonstances de conduire à la mise en œuvre de nouvelles manières d'user de ce dernier.

#### II.1.1.4 La norme de l'usage

---

55 AKRICH, Madeleine. Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. In : *Education permanente*. 1998. p. 79-90..

56 PAPI, Cathia. Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale. *Recherches & éducations*, 2012, n°6, p. 127-142.

57 Nous soulignons.

Jacques Perriault, quant à lui, souligne la dimension normative de l'usage, en s'appuyant sur l'évolution sémantique du terme. Pour reprendre ses propos, « le terme d'usage désignait initialement des pratiques socialement admises, de bon ton<sup>58</sup> ». La consonance morale contenue dans l'expression « de bon ton » confirme l'aspect catégorique et prescriptif de ce qui est d'usage. Et c'est d'ailleurs cette occurrence qui est usitée au début de l'informatique. Il ne s'agissait pas d'apprendre par une pratique tâtonnante, de manière empirique à se servir de l'outil, mais bien d'appliquer des protocoles, des modélisations préétablies selon la tâche à effectuer. Enfin l'extension du lexème – usage – à l'acteur renforce la construction ambiguë du mot usager,

qui désignait et désigne toujours les bénéficiaires des prestations de services publics, tels que les transports ou la distribution d'eau, de gaz ou d'électricité. La notion d'usager marque en effet la relation entre un individu et un service et comporte un élément implicite d'utilisation.<sup>59</sup>

En s'appuyant sur ce texte, il nous est possible de proposer deux définitions pour le terme d'usage : il désigne d'abord une habitude sociale et ensuite l'utilisation. L'auteur s'attache ensuite à définir l'usager : le mot fait référence au bénéficiaire d'un droit d'usage – service public, droit d'utilisation, etc – comme à l'utilisateur. En passant de l'acte à l'acteur, le mot conserve ses occurrences, dont celle relative au « bon usage », à la bonne pratique. Si l'utilisateur peut mettre en œuvre une « bonne pratique » d'un objet, un usager peut également avoir un « bon usage » d'un service ou d'un espace dont il est justement l'usager. Il peut l'utiliser de manière adéquate – en respectant les prescriptions, en n'abusant pas de ses droits, etc. L'usager peut donc, dans une certaine mesure, être actif par rapport à ce qui induit son état. Il est actif dans sa manière d'en user, non dans l'ampleur de ses droits à l'usage. La notion de « bon usage » induit le regard de l'autre. Un individu fait bon usage de quelque chose s'il s'en sert selon l'usage courant, c'est-à-dire selon l'utilisation qui fait foi : celle validée par le nombre ou par des principes techniques reconnus. La notion d'usage comprend aussi bien une connotation prescriptive – celle du bon usage – que l'appropriation d'un outil par l'utilisateur. Un usage peut être innovant, ce qui suppose une maîtrise de l'outil et de ses potentialités.

Pour résumer les apports de ces différentes lectures, la notion d'usager peut être définie, dans le cadre de cet objet d'étude, comme suit : l'usager est d'abord le bénéficiaire d'un service de

---

58 PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008. p.VII.

59 PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008. p.VIII.

l'administration publique. Il a donc le droit d'utiliser les locaux mis à sa disposition, dans le cadre de ce bénéfice. Mais par extension, le terme désigne aussi l'ensemble des occupants du bâtiment scolaire. L'usager recouvre ainsi celui d'utilisateur : les professionnels qui travaillent au sein du bâtiment scolaire détiennent également un droit d'usage qui leur permet justement d'user de cette structure. L'usage comprend les notions d'interaction et de besoin : instrument aux mains de l'usager, il lui permet de répondre à un projet d'utilisation. Bien que porteur de l'idée de norme, l'usage peut s'affranchir des conventions pour devenir novateur.

## II.1.2 Imbrication de trois niveaux : micro, méso et macro social

Dominique Desjeux propose une échelle<sup>60</sup> hiérarchisant les approches en cinq niveaux du macro-social au neurobiologique. Trois niveaux nous intéressent ici, le micro-social, le méso-social et le macro-social. Imbriquées les unes dans les autres, ces différences d'échelles nous permettent de comprendre et d'organiser les rapports et les domaines d'action des différents acteurs de la conception, de la gestion et de l'usage du bâtiment scolaire. Nous pouvons ainsi étudier ces trois niveaux selon le type d'acteurs : Conseil départemental/Maîtrise d'ouvrage, Architectes/Maîtrise d'œuvre, Usagers du collègue.

### *Approche du bâtiment scolaire au travers de l'échelle d'observation*

	Maîtrise d'ouvrage	Maîtrise d'œuvre	Usagers
Macro-social / National	Démarche écologique Normes du bâtiment Exigence de performance	Normes (sécurité, environnement, ...)	Normes Éducation nationale
Méso-social / Le collègue	Définir typologie d'usagers Maîtrise des consommations énergétiques du collègue	Réfléchir l'espace selon le type de bâtiment (tertiaire, Industrie, habitat, école)	Normes professionnelles Vie des types d'usagers Projet d'établissement
Micro-social / L'individu	Recueillir les besoins des usagers	Adapter le bâti au projet et aux contraintes spécifiques Penser les usages	Appropriation/praticité Usages/besoins individuels

Un premier niveau de lecture que constitue le niveau macro-social comprend essentiellement les réglementations nationales et européennes en matière de construction et

60 ALAMI, Sophie, DESJEUX, Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, 2009. Collection Que-sais-je.

d'occupation des locaux destinés au public et plus spécifiquement aux bâtiments scolaires. Ainsi les collectivités sont soumises aux guides de construction élaborés par l'État, la MOE doit respecter les réglementations thermiques, les réglementations sur l'accessibilité, l'établissement est chargé de remplir des documents relatifs à la sécurité au travail comme le Document Unique ou d'appliquer les prescriptions sécuritaires, dont l'ouverture des fenêtres pour les étages. Ce niveau comporte également l'ajustement des demandes de la MOA à la politique nationale en matière de sécurité et de prescriptions – surface par type de salle, nombre de lux, etc.

Le second niveau, c'est-à-dire le niveau méso-social, se rapporte à une approche intermédiaire entre le macro et le micro. Les moyens d'actions ne s'adressent pas à une échelle nationale, mais ils ne sont pas pensés pour un établissement en particulier. Le méso-social inclut particulièrement bien la pensée des relations ou des actions de groupe. Ainsi il permet d'aborder les questions de besoins sous l'angle des types, que ce soit pour les bâtiments – tertiaire, industriel, habitat collectif, etc – pour les usagers, selon la profession, le statut, etc. Pour les usagers, qui travaillent à l'échelle d'un établissement, l'échelle méso-sociale concerne les usages du groupe professionnel de référence : en somme à ce qui renvoie à une dimension collective plus large que l'établissement et les individus l'occupant.

Le troisième et dernier niveau de notre analyse convient mieux à une approche presque individuelle des actions, des comportements et des réflexions des usagers vis-à-vis du bâtiment scolaire. À cette échelle interviennent les trois types d'acteurs de cette étude. La MOA recueille les besoins des usagers, s'enquière des améliorations nécessaires, des défauts, et adapte ses projets selon la parcelle, la pression démographique, etc.

La disparité des entretiens permet d'accéder à l'usage des occupants et à leurs moyens d'action sur le bâtiment. Tout d'abord, les interviewés dévoilent la dimension individuelle du rapport à l'espace. Celui-ci comprend le vécu de l'acteur par rapport à l'établissement en tant que lieu comme en tant qu'espace. Pour reprendre Michel de Certeau,

Est un *lieu* l'ordre (quel qu'il soit) selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence. S'y trouve donc exclue la possibilité, pour deux choses, d'être à la même place. La loi du « propre » y règne : les éléments considérés sont les uns à *côté* des autres, chacun situé en un endroit « propre » et distinct qu'il définit. Un lieu est donc une configuration instantanée de positions. Il implique une indication de stabilité.

Il y a *espace* dès qu'on prend en considération des vecteurs de direction, des quantités de vitesse et la variable de temps. L'espace est un croisement de mobiles. Il est en quelque sorte animé par l'ensemble des mouvements qui s'y déploient.<sup>61</sup>

Les entretiens menés sont centrés sur les usagers, ils donnent accès aux logiques d'usages que ces derniers ont bien voulu donner à voir. Les propos se centrent essentiellement sur la notion

---

61 *Ibidem*, p. 173.

d'espace telle que définit précédemment, avec la description des mouvements des occupants, et de leurs interactions avec les murs. En ce qui concerne les moyens d'actions des usagers sur le bâtiment, la présentation des autres d'acteurs de la gestion du patrimoine scolaire permet de situer le cadre des usages et les limites de ces moyens.

### II.1.3 La conception d'un collège : le cahier des charges du Conseil départemental

Le référentiel de construction des collèges publics de Loire atlantique est établi par la Direction Générale Équipements et la Direction du Patrimoine Immobilier du Conseil départemental. Il décrit les besoins des établissements secondaires et les exigences de la collectivité en matière de construction. Mais il dessine également la vision de l'école que promeut le département. Ainsi, selon le cahier des charges, « le collège se doit d'être à la fois un lieu d'enseignement et un lieu de vie sociale dont la dimension éducative dépasse la simple fonction d'enseignement »<sup>62</sup>. Les bâtiments contiennent aussi bien des espaces dédiés exclusivement à l'enseignement avec des salles rectangulaires, desservies par un couloir central, que des espaces de loisirs comme le foyer socio-éducatif.

L'organisation interne des établissements scolaires relève d'une distribution rationnelle des espaces. Cette disposition par pôles se retrouve aujourd'hui dans de nombreux établissements. Elle regroupe les usagers par type et conçoit des locaux adaptés à chaque groupe d'utilisateurs.

Il conviendra notamment de créer des pôles pédagogiques eux-mêmes regroupés en pôles fonctionnels organisés autour d'espaces de circulation bien traités et personnalisés (couleur, éléments de décoration etc...), la facilité d'appropriation étant l'un des facteurs du respect des lieux.<sup>63</sup>

Le document justifie cet arrangement spatial par sa « facilité d'appropriation ». Il s'avère effectivement que comparé à un établissement éclaté en plusieurs bâtiments distincts, les élèves de première année se perdent moins les premières semaines. Les personnels du premier établissement de notre terrain, ayant vécu le passage d'un établissement de quatre bâtiments à un unique local avec une aile réservée à l'enseignement, ont noté une différence significative.

Cependant, le terme d'appropriation est-il approprié pour qualifier la capacité à se repérer dans l'espace et à prendre ses marques ? Si la « prise en main » de l'établissement est facilitée pour les élèves, elle ne l'est pas nécessairement pour les personnels dont l'activité au sein du

---

62 Cahier des charges pour la Construction, l'Extension et la Réhabilitation des Collèges publics. In : *Référentiel pour la construction des collèges publics de Loire Atlantique*. Direction Générale Équipements et Direction du Patrimoine Immobilier de Loire Atlantique, avril 2014.

63 *Ibidem*.

bâtiment dépasse le simple repérage dans l'espace. La capacité à utiliser et entretenir les installations et les équipements constitue un des points essentiels de l'appropriation du bâtiment ; or elle n'est pas particulièrement favorisée par l'organisation de l'espace. L'utilisation du mot appropriation ne recouvre pas l'ensemble des occurrences de ce terme : par exemple, la capacité à agir sur le bâtiment en fait également partie.

#### II.1.4 Obtenir un droit de réaliser les travaux

La réalisation architecturale d'un bâtiment est protégée par le droit à la propriété littéraire et artistique. Cela suppose plusieurs conséquences : d'abord les plans, les études, les maquettes appartiennent à l'architecte, ensuite l'œuvre ainsi créée ne peut être modifiée sans son accord. L'architecte est en droit de refuser la réalisation de travaux qu'il juge porter atteinte à l'intégrité de son œuvre. Ainsi la construction d'un collège peut se résumer à une commande d'art passée par la MOA à l'architecte. Ce dernier n'est pas un simple exécutant qui met son savoir faire au service du demandeur. L'architecture comporte une dimension artistique qui influence concrètement la législation sur les bâtiments. La construction, son usage et son entretien appartiennent au Conseil départemental mais l'œuvre reste la propriété de la MOE.

La surprise des agents vis-à-vis de cette notion d'œuvre est notable dans les entretiens. Plusieurs d'entre eux relèvent – avec surprise – le fait que l'architecte parle avant tout de son œuvre lorsqu'il leur présente la construction. Ces réflexions proviennent des personnels les plus anciens dans l'établissement. Si le fait que les murs appartiennent au Conseil départemental semble évident pour les usagers, il semble plus difficile de concevoir que l'architecte possède lui aussi des droits sur le bâtiment. La résistance est d'autant plus grande lorsque ces droits entrent en conflit avec l'usage quotidien du bâtiment. Il ne faut pas oublier que le collège est un bâtiment public, construit pour permettre l'activité du service public et l'accueil des usagers éligibles à ce service. La notion de service nous apparaît comme primordiale pour approcher l'incompréhension de certains usagers vis-à-vis de la notion du bâtiment comme une œuvre architecturale.

Pour obtenir l'autorisation de modifier la façade, il est possible de racheter les droits à son auteur. Ce dernier conserve cependant des droits sur sa réalisation. Dans le cas d'un collège public, il faut également obtenir l'accord du propriétaire des murs, à savoir le Conseil départemental. L'architecte peut refuser les travaux modifiant l'aspect extérieur du bâtiment : percer une fenêtre, abattre un pan de la façade, peindre un mur extérieur aspect « béton brut »



d'une couleur vive, etc. En revanche, il n'a pas, *a priori*, de veto à poser en ce qui concerne les aménagements intérieurs.

Le Conseil départemental délivre toutes les autorisations de travaux à l'établissement demandeur. La prise en charge des petites interventions se fait par l'établissement, dans le cadre de sa dotation annuelle. Le département finance le reste, ce qui concerne les travaux d'aménagement structurels, dont le coût ne peut être supporté par le budget de l'établissement ou les rénovations d'ampleurs. Lorsque l'établissement est neuf, ce dernier est peu enclin à accorder des enveloppes budgétaires supplémentaires. Les problèmes de conception qui se révèlent problématiques à l'usage rendent finalement la construction d'établissement neuf assez onéreuse. Propriétaire de murs, et donc responsable de leur gestion sur le long terme, la collectivité territoriale se doit de trouver des solutions durables.

## II.2 Les usagers : appartenance, décisions, appropriation.

### II.2.1 Dimension affective

#### II.2.1.1 Sentiment d'appartenance

Certains usagers développent un lien affectif au bâtiment. Après plusieurs années passées entre les murs de l'établissement reconstruit, deux des personnels ont réuni plusieurs documents – photographie, coupure de presse – relatifs aux événements qui ont lieu dans le collège. Ils constituent ainsi, au fur et à mesure une véritable mémoire. Sollicités lors des événements de l'établissement, ils puisent dans leurs ressources personnelles pour remplir cette mission. L'un d'entre eux réalise ainsi une maquette du collège avec des frais montant à plus de 400 euros et espère une enveloppe du Conseil départemental pour la terminer. Ce travail de mémoire se retrouve également dans le témoignage de la gestionnaire de l'établissement.

Faute de personnels et de temps, au moment de la destruction des bâtiments administratifs de l'ancien collège, les archives ont été jetées sans avoir été triées. La gestionnaire a simplement conservé un carnet de compte-rendu de conseils d'établissement, qui retrace leur historique, ainsi que les décisions et les questionnements des équipes éducatives. Les pages calligraphiées témoignent des problématiques de gestion, de discipline rencontrées par les enseignants et le chef d'établissement : les déliés laissent la place, dans le cahier, aux feuillets dactylographiés à la machine à écrire et collés sur les pages de celui-ci. Pourtant, si le format d'écriture change, le support du cahier reste le même et les questions posées résonnent avec celles entendues lors des entretiens menés dans l'établissement.

Le sentiment d'appartenance des usagers à l'établissement n'intervient pas seulement chez les personnels, mais également chez les élèves. L'APS – Assistant de Prévention et de Sécurité<sup>64</sup> – note ainsi l'ambivalence du rapport qu'entretiennent les jeunes vis-à-vis du collègue. Ils semblent que ces derniers respectent l'établissement. Les dégradations sont rares, voire inexistantes, ce que plusieurs personnels d'administration ou d'éducation nous ont rapporté.

retrouver des tags sur les murs, on a pas beaucoup ça. Donc je pense que ça se joue au fait qu'il est neuf et que peut-être voilà, inconsciemment les gamins aiment bien voir leur collègue neuf, ils veulent le garder comme tel.<sup>65</sup>

En quatre ans, deux dégradations seulement sont à déplorer, sous la forme de tag. Les agents d'entretien notent une différence significative de ce point de vue avec les anciens bâtiments, beaucoup plus régulièrement touchés. L'impact du neuf ne tient pas tant à la nouveauté qu'à l'aspect propre, au soin apporté à l'espace dédié à l'éducation.

L'APS corréle la notion d'appartenance et celle d'appropriation : si les collégiens préservent le bâtiment, c'est parce qu'ils s'y sentent bien.

il y a une notion d'appartenance à ... souvent les gamins s'approprient le collègue. En gros un élève il s'approprie .. c'est son collègue parfois même il y en a, ils ont, ils ont, j'ai envie de dire ils ont envie de rester au collègue parce que c'est son collègue.<sup>66</sup>

Lieu de rencontre et de socialisation, l'établissement constitue un lieu de vie des jeunes. Pour les encadrants, le « respect de l'outil bâtiment »<sup>67</sup> résulte autant du caractère neuf du bâtiment que de sa fonction d'espace de rencontre.

Les élèves eux-mêmes décrivent un rapport relativement positif à l'établissement. Ils relèvent principalement la modernité de la décoration : les ouvertures, les équipements, les aménagements extérieurs (verdure), l'aspect des murs. Ils décrivent, par bribes, ce qui fait l'agrément de leur bâtiment. Ils commencent notamment par « les contours » des fenêtres et le nombre de celles-ci, qui font qu'« on peut voir l'extérieur<sup>68</sup> ». Ils reviennent sur le « style ouvrier » des murs « qui donnent l'impression de n'être pas trop finis<sup>69</sup> », en référence à l'aspect béton brut des parois du hall central et des circulations. La décoration de l'établissement s'inscrit dans cette esthétique « au naturel » tant dans ses parties intérieures que sur les façades : si les couloirs comportent des moulures de bambous imprimées dans la masse, les murs extérieurs

---

64 Cf. Partie 4, IV.1.2

65 APS, I.140.

66 APS, I.32.

67 APS, I.56.

68 Élèves, I. 8.

69 Élèves, I. 21.

abordent une apparence lisse, en accord avec les parois vitrées.

Au-delà de la dimension décorative, ce que relèvent le plus les élèves c'est le caractère neuf des locaux. Deux d'entre eux viennent de collèges beaucoup plus anciens et très dégradés : trous dans les murs, plaques manquantes dans le faux-plafond, gaines électriques apparentes. Ils s'accordent tous sur la propreté de l'établissement actuel, qu'ils associent avec la couleur blanche des murs dans les salles de cours. Un des garçons de 3e relève ainsi :

La couleur des murs ça joue un peu parce que ça reflète et ça met plus de lumière dans les salles. Alors qu'avant nous, les salles elles étaient noires du coup on ne voyait rien [...] il y avait des murs gris foncés.<sup>70</sup>

Si le gris foncé ne semble pas adapté, car trop sombre pour une salle de classe, le béton nu au contraire ne les dérange pas.

Un autre point ressort de ces entretiens et des considérations sur la nouveauté du bâtiment : le ressenti des uns et des autres semblent fortement influencé par leurs expériences passées en matière de bâtiments scolaires. Les interventions prennent souvent la forme de comparaison entre les établissements fréquentés précédemment et l'actuel, tant chez les élèves que les enseignants ou les personnels d'entretien : « le collège où j'étais avant »<sup>71</sup>, « par rapport à mon ancien collège »<sup>72</sup>, « ce collège-là il est mieux que l'ancien »<sup>73</sup>, etc. La perception du confort, de l'établissement, de la qualité de celui-ci dépendent donc en partie de **critères subjectifs liés à l'expérience**.

### II.2.1.2 Lien entre émancipation, création et appropriation

Dans l'un des établissements visités, deux usagers ont développé lors des entretiens des conceptualisations portant autant sur l'espace que sur les conditions de travail. La CPE a ainsi fait transformer une pièce aveugle – initialement salle des cartables – pour les AED afin d'agrandir leur espace de travail. Ce dernier était concentré dans un petit local, annexe au bureau de la CPE et abritait l'ensemble de la Vie scolaire. Pour répondre à ce besoin d'espace, les AED ont peu à peu investi la salle des cartables – par ailleurs inutilisée. À son arrivée, la CPE a souhaité réorganiser la Vie scolaire et rendre les lieux viables. Une demande d'aménagement fut envoyée au Conseil départemental et mis plusieurs mois à être acceptée. La réalisation de

---

70 Élèves, I. 104, 106.

71 Enseignant, I. 63.

72 Élèves, I. 42.

73 Agent d'entretien, I.8.

travaux supplémentaires dans un établissement récent rencontre d'autant plus de résistance si ceux-ci comportent des modifications de l'aspect extérieur. Il s'agissait d'insérer une fenêtre donnant sur l'extérieur et une seconde ouvrant sur un couloir intérieur. La demande finalement acceptée, les modifications ont pu être faites. L'entretien réalisé avec cette CPE met en évidence un regard averti sur la relation entre activité professionnelle et espace ainsi que celle entre espace et actions éducatives. L'organisation de ces dernières s'articule avec la symbolique des espaces. Ses demandes de travaux répondent à la nécessité de travailler dans des conditions acceptables, parce que c'était pour elle « inconcevable et inhumain de faire travailler des adultes dans cette salle toute la journée sous lumière artificielle<sup>74</sup> ». Mais cela lui permet également de nouveaux aménagements pour installer durablement une action éducative concernant la gestion des élèves exclus. Le transfert des AED dans la grande salle libère la petite annexe de son bureau qu'elle transforme en espace de transition pour les élèves en situation d'exclusion temporaire. Elle servira également pour rencontrer des parents autour d'une table ronde et atténuer la dimension de « convocation » en ne les recevant pas directement dans son bureau.

Le second exemple est relaté par une principale-adjointe. Ancienne enseignante, elle raconte avoir monté des projets éducatifs d'ampleur avec des collègues. « En équipe on a bouleversé, on a changé des pièces, on a modifié des choses, mais c'est toujours compliqué quand même. Mais parce qu'on avait une volonté forte de fonctionner autrement<sup>75</sup> ». Si elle souligne la difficulté de sortir du modèle, « un maître, une classe, la porte fermée et le tableau<sup>76</sup> », c'est pour mieux mettre en avant sa volonté de proposer d'autres manières d'agir. Son discours sur les établissements de niveau collège est assez critique : elle relève peu d'évolutions – en termes d'organisation interne – entre les établissements du siècle dernier et ceux construits aujourd'hui. Elle cite également les nouvelles recommandations des acteurs du système scolaire concernant les caractéristiques souhaitées pour les espaces éducatifs. Au cours de nos rencontres ultérieures, nous apprendrons qu'elle fait partie d'une association en réflexion sur l'éducation et les espaces scolaires.

L'usager des bâtiments scolaires possède donc une capacité d'agir sur ces espaces. Cependant, ces deux témoignages concernent des acteurs porteurs d'un pouvoir de décision – au moins partiel – d'une capacité d'agir, et de se faire entendre au sein de l'établissement comme par la collectivité propriétaire de celui-ci. L'aménagement ou la modification des locaux précèdent ou suivent, dans chacun des témoignages, la mise en place d'activités éducatives ou pédagogiques nouvelles. La principale-adjointe de cet établissement le formule ainsi : « Alors

---

74 CPE 1, I.1.

75 Proviseur-Adjoint 1, I.14.

76 *Ibidem*.

soit on change cet espace et ça part de la volonté de la personne, soit cet espace vous conduit à travailler différemment.<sup>77</sup> » Le lien entre aménagement des espaces et création de pratiques est particulièrement mis en avant par les responsables pédagogiques interrogés. Ce qui apparaît également c'est une connexion entre la volonté d'agir et le développement d'une conceptualisation de l'espace, de son rôle et de ses effets sur l'activité.

À la lumière de ces entretiens, une question se pose : l'action sur l'espace est-elle le moteur de la conceptualisation sur l'espace, ou bien suit-elle la constitution de cette conceptualisation ? En d'autres termes, les usagers qui « poussent les murs » sont-ils ceux qui ont construit leur rapport à l'espace ou cette construction s'effectue-t-elle du fait que leur volonté de modifier leur pratique les conduit à modifier les espaces de leur activité ?

## II.2.2 Rapport à l'espace des usagers

### II.2.2.1 Impact de la nouveauté du bâtiment sur l'activité et le sentiment de bien-être des professionnels

L'entretien avec les enseignants confirme l'impact du bâtiment neuf sur leurs comportements et leurs perceptions. Un professeur souligne ainsi plusieurs éléments concordant avec les propos de l'APS :

Et ça marque une considération aussi pour le collègue, quand on travaille dans des locaux qui sont très dégradés, on n'a pas un sentiment de respect. Moi j'ai travaillé dans le collège où j'étais avant, il pleuvait dans ma salle de classe, quand il y avait un orage donc on faisait les cours avec des seaux. On ne se sent pas profondément respecté et puis quand on le faisait remarquer on nous disait, ça ne changera pas avant peut-être dix ou quinze ans. Quand les locaux sont neufs, que le Conseil général y prête attention quoi, c'est quand même une marque de respect pour notre travail et pour celui des élèves.<sup>78</sup>

Parmi les thèmes forts de ce discours se trouvent la considération et le respect. L'investissement financier et visible que constitue le bâtiment recouvre ainsi pour les occupants une autre acception : investir dans leurs conditions de travail c'est, pour reprendre les termes employés par cet enseignant, *prêter une attention* à leurs efforts, à leurs activités, à leurs missions. Le bâtiment neuf renouvelle leur vision de l'établissement et de leur activité. Comme l'exprime un des enseignants, le changement de locaux a modifié en partie le climat :

pour les côtés positifs, on a gagné au niveau ambiance, dans l'établissement. Par rapport à l'ancien collège c'est beaucoup plus ... enfin maintenant moins, au début il y a eu un apaisement, ça a calmé un peu tout le monde, parce que des locaux neufs c'est quand même

---

77 Proviseur-Adjoint, I. 14.

78 Enseignant, I.63.

un peu plus agréable<sup>79</sup>

[...] Après, quand j'ai vécu la bascule vers le nouvel établissement, c'était plus agréable le matin de se lever pour venir ... c'est un ressenti, une sensation, mais c'est plus agréable. Et ça a apaisé tout le monde, profs comme élèves je pense<sup>80</sup>

La construction de l'établissement neuf offre des conditions de travail agréables : moins de courants d'air, plus de traversées en extérieur pour rejoindre les autres bâtiments. La mise en œuvre d'un projet de construction signale également que les services institutionnels ont une considération pour les équipes éducatives et les personnels du département.

## II.2.2.2 Inégalités devant la conceptualisation de l'espace

### II.2.2.2.1 Un pôle de restauration organisé par un cuisiniste

L'entretien sur l'organisation de la cuisine fait apparaître des réflexions relatives à l'espace, à son rôle au sein de l'activité professionnelle. L'espace est ici organisé pour et en fonction de l'activité. La manière dont il est pensé illustre des principes pratiques et théoriques propres à la profession de cuisinier. La chef de cuisine fait ainsi apparaître la logique de rationalisation qui guide l'organisation de son espace de travail. « On rentre toujours en avant en cuisine, on ne recule jamais »<sup>81</sup>. L'espace s'organise ainsi selon l'ordre des opérations réalisées sur le produit, de manière à rendre le travail efficient. L'espace de travail est littéralement modelé en fonction de l'activité qui y prend place.

Donc on rentre au vestiaire, on se change et on rentre en cuisine. Donc on passe, on a la lingerie, on entre en cuisine, lavage de mains, la charlotte, toute la tenue. On a tout l'espace de stockage.

[...] Donc le matin on prend notre marchandise et on avance vers la cuisine. La légumerie est un espace de décontamination, c'est fermé.

[...] Donc la partie de décontamination, ouverture des boîtes, pour évacuer les cartons, les déchets, on a une porte sur l'extérieur et après on rentre avec du produit propres en cuisine, soit en production froide, soit en production chaude, et cette production va ensuite directement en stockage au self, enfin derrière le self et on alimente le self et on avance au fur et à mesure, et on ne recule jamais. Et ensuite on a l'espace plonge.<sup>82</sup>

Cette partie de l'entretien est très structurée par des connecteurs logiques qui expriment la conséquence. Le mot « donc » suppose que cette organisation de l'espace dépend d'une cause, chaque espace tire sa fonction et son emplacement de l'opération précédente qui est la cause et la raison de son existence. Chaque espace correspond à une tâche et l'ensemble des espaces correspond à l'activité de la cuisine. Le plan de la cuisine constitue pour ainsi dire le plan de son

---

79 Enseignant, I. 48.

80 Enseignant, I.62.

81 Chef de cuisine, I. 22.

82 Chef de cuisine, I. 22.

discours, et met en évidence la corrélation forte entre différenciation des tâches et des espaces.

#### II.2.2.2 Thèmes abordés par les enseignants : orientation du bâtiment et considérations techniques

Les enseignants interrogés relèvent les aspects techniques ou organisationnels défailants du bâtiment : température, orientation, luminosité, inadéquation entre la pédagogie et les espaces proposés. L'exposition des problèmes met en évidence leur complexité. Ainsi le problème de température dans les salles comporte deux dimensions : la conception du bâtiment et sa gestion.

La température ? Oui, c'est régulier qu'on ait très froid le matin dans la partie Nord. On est orienté Nord / Sud et l'architecte n'a pas réfléchi cette orientation pour faire en sorte qu'il n'y ait pas le même chauffage des deux côtés, et donc partie Nord c'est glacial et parfois c'est compliqué de travailler, il faut garder les manteaux, les écharpes et tout. On peut ... des problèmes budgétaires qui expliquent tout à fait aussi la volonté de ne pas trop chauffer.<sup>83</sup>

Ils déplorent l'absence de concertation avec les enseignants, ou plus exactement, le fait qu'une « réelle consultation d'ordre pédagogique, il n'y en a eu aucune »<sup>84</sup>. Les réunions de consultation proposées par la direction ne semblent pas correspondre à leurs besoins en matière de réflexion sur l'espace pédagogique. Leur priorité est d'avoir un espace de travail opérationnel : « je dirais que l'enseignant ne doit pas être arrêté par des problèmes techniques, lui c'est pas son souci à lui, il arrive ça doit marcher »<sup>85</sup>. Les enseignants interrogés ne considèrent pas la maintenance ou l'organisation de cet espace comme relevant de leur responsabilité. Cependant, ils détiennent une connaissance de leurs besoins en matière d'espace scolaire.

Je pense qu'il y a certaines salles qui sont peut-être un peu petites.<sup>86</sup> [...] Il y a des petites salles et des grandes salles, mais il y a le même nombre d'élèves, qu'on soit dans une petite salle ou dans une grande salle.<sup>87</sup> [...] Il y a des recoins qui ont été créés sans qu'on en comprenne bien le sens qui permettent à certains élèves d'aller se cacher, qui demandent donc d'avoir du personnel pour surveiller.<sup>88</sup>

Les aspects positifs de la conception concernent la capacité d'accueil des locaux et leur dimension, à taille humaine. « Je trouve qu'il y a plus de bien être dans un local qui est plus agréable, qui est plus humain »<sup>89</sup>. Les locaux ont été pensés de manière à faciliter les circulations : elle « est fluide et ça évite les incidents »<sup>90</sup>. Leur perception de l'espace et son

---

83 Enseignant, I.26.

84 Enseignant, I.5.

85 Enseignant, I.114.

86 Enseignant, I. 14.

87 Enseignant, I. 22.

88 Enseignant, I. 30.

89 Enseignant, I. 53.

90 Enseignant, I.57.

rapport à leur activité professionnelle n'est pas aussi rationalisée que cela peut l'être pour la chef de cuisine.

Et pour cause, les cuisines sont pensées par un cuisiniste, c'est-à-dire un professionnel des espaces de travail dédiés à la restauration. Les salles d'enseignement ou de travail des professeurs ne sont pas dessinées par des spécialistes de l'espace scolaire, mais par des architectes généralistes, se basant sur les normes édictées par le Ministère de l'Éducation nationale.

#### II.2.2.2.3 Adaptation des professionnels à leur espace de travail

Face aux difficultés rencontrées dans leur travail, les professionnels essayent de s'adapter. L'adaptation comporte une constante, elle suppose une malléabilité qui permette la modification ou la transformation de la situation. Dans le cas du professionnel au travail, il existe donc deux possibilités : soit l'espace de travail est rigide et c'est au professionnel de s'adapter, soit il est modulable et peut s'ajuster au professionnel et à son activité.

Les deux situations se rencontrent au sein des établissements. Les cuisines des restaurants scolaires sont dessinées par des cuisinistes. Ces derniers déterminent les hauteurs des plans de travail et du mobilier en fonction de la taille moyenne d'un individu. Or cette hauteur ne correspond pas à tous les profils : une des cuisines de notre terrain comportent ainsi des plans trop bas pour le personnel et certains se plaignent de douleurs de dos dues à une posture inadéquate. De plus les carreaux de carrelage du sol des cuisines ont été mal posés, de sorte que la surface du sol est inégale et inclinée dans le sens contraire des évacuations. Les chariots butent sur les aspérités et demandent plus de force pour être manœuvrés, d'où une fatigue accrue lors des temps de travail. L'inclinaison du sol entraîne l'eau de lavage vers la salle de restauration alors que les bouches d'évacuations sont situées au centre de la cuisine. Si le carrelage est adapté au lavage au jet, sa pose interdit des lavages à grande eau et demande de l'astuce et de l'expérience pour pallier à ses défauts. Les contraintes de environnement obligent ici l'individu à s'adapter à celui-ci.

Un contre-exemple permet de comprendre la diversité des situations vécues par les différents professionnels d'un établissement scolaire. Dans l'un d'entre eux, la secrétaire de direction disposait d'un bureau de 9m<sup>2</sup>, trop petit pour contenir l'ensemble des machines et des meubles nécessaires au fonctionnement optimal du service administratif. La photocopieuse, le massicot, un grand bureau d'angle et les cinq étagères de rangement contenant les dossiers des élèves ne rentraient pas sur la surface qui lui était attribuée. Un habile jeu de chaises musicales a permis à l'équipe d'administration de trouver une solution. Trois bureaux alignés de 9m<sup>2</sup> chacun –



soit la surface réglementaire actuelle des pièces de ce type – devaient servir au proviseur, proviseur-adjoint et au secrétariat. Le proviseur a donc laissé son bureau, permettant ainsi de doubler la surface de travail de la secrétaire. Il occupe désormais une pièce vitrée, ouvrant sur le patio central du pôle administratif. Il s'agit d'une ancienne salle de réunion destinée probablement à l'accueil des parents. La perméabilité des espaces est rendue possible par la possibilité de disposer de pièces supplémentaires au sein d'un espace dédié à l'activité administrative.

La composition binaire de l'adaptation telle qu'elle est présentée ici peut être nuancée par un troisième exemple qui montre une perméabilité dans les solutions proposées entre l'adaptation de l'environnement et celle des travailleurs. L'orientation des bureaux de l'administration, Ouest-sud-ouest, bénéficient d'une luminosité extrêmement faible : l'entrée de lumière est limitée par les hautes barres bétonnées de la façade. Malgré des surfaces vitrées importantes, les pièces longues et étroites ne jouissent pas d'une lumière suffisamment importante pour y travailler sans apport de lumière artificielle complémentaire. Les personnels travaillent donc le néon allumé toute la journée et certains ajoutent une lampe halogène sur leur bureau. Cependant la puissance de l'halogène et la lumière artificielle finissent par fatiguer les yeux. La solution mise en place par les personnels fait ainsi intervenir la plasticité de l'environnement de travail par des aménagements personnels – lampe de bureau – mais également leur propre capacité d'adaptation. Ils travaillent en effet dans des conditions non optimum mais prennent à leur charge, via le corps, la part d'adaptation supplémentaire nécessaire à la réalisation de l'activité.

Le bâtiment, dans sa disposition spatiale comme dans ses choix esthétiques, constitue une part importante de l'environnement de travail des personnels des bâtiments scolaires. Il affecte positivement ou négativement les usagers selon leur activité et selon ses inhérences et ses modularités.

## II.2.3 Pouvoir de décision

### II.2.3.1 Usager ou Acteur du bâtiment scolaire ?

L'usager d'un bâtiment public n'est pas nécessairement, voire rarement, un acteur du bâtiment. Les difficultés rencontrées par la CPE désirant réaménager l'espace de la Vie scolaire<sup>91</sup> mettent en évidence la complexité des demandes de modification. La « passivité » de l'usager face au bâtiment qui est à la fois un lieu d'exercice et un lieu de vie s'explique en partie par la

---

91 Voir « Lien entre émancipation / création et appropriation ».

lourdeur administrative et par la petitesse des marges de manœuvre dont il dispose.

### II.2.3.2 Lien entre pouvoir de décision et capacité d'agir

Les situations rencontrées sur le terrain par les usagers interrogés au cours de cette enquête tendent à mettre en évidence l'adéquation entre le degré de responsabilité d'un usager et sa légitimité à modifier les bâtiments. Dans les collèges visités, ceux qui apportent des transformations majeures à la construction sont des principaux ou des conseillers pédagogiques d'éducation.

Pour reprendre l'exemple de l'aménagement de la Vie scolaire, lorsque les AED ont cherché à améliorer leur environnement de travail, ils ont pris possession d'une salle vide, mais inadaptée. Les modifications portaient uniquement sur des **éléments modulables** : chaises, tables, armoires, occupation d'un espace. Cela s'apparente **au premier stade de la modification de l'espace** de travail. Les AED sont, pour certains, en place depuis l'ouverture du nouvel établissement, voire étaient présents dans les anciens locaux. Pourtant la percée des fenêtres et l'installation définitive et actée des AED dans cet espace ont été mises en œuvre par la CPE, quelques mois seulement après son arrivée, soit lors de la 3<sup>e</sup> année d'ouverture de l'établissement. Les transformations de l'espace lors de cette **deuxième étape** interviennent au niveau des murs, c'est-à-dire des **éléments non modulables**. La légitimité des uns et des autres à agir sur l'espace ne repose pas sur leur connaissance des lieux ni sur leur ancienneté dans ces derniers. La légitimité s'appuie sur le statut du demandeur : plus celui-ci a de poids décisionnel au sein du bâtiment et plus il est légitime dans sa demande.

Ainsi le cas rencontré par un agent d'accueil souligne l'inégalité de traitement des demandes. Si la CPE a mis plusieurs mois pour obtenir une autorisation de travaux comportant une modification de l'aspect extérieur de l'établissement – donc assez difficile à obtenir – le concierge a attendu quatre ans pour bénéficier d'une solution. Rencontrant un problème d'accessibilité, il a fallu de longues négociations et des relances réitérées pour obtenir un accès adéquat, et ce, pour une demande formulée dès la présentation des plans de construction. L'expérience de cet acteur, de par sa situation personnelle, en matière de problème d'accessibilité le rend compétent et légitime pour demander des améliorations en ce sens. Cependant, l'écoute des demandes semble reposer sur un rapport de force : l'obtention de travaux est corrélée à la menace de saisir la justice, par le biais d'une association de défense des personnes en situation de handicap.

### II.2.3.3 Qui détient ce pouvoir ?

Le pouvoir de décision sur l'organisation de l'espace et la capacité d'agir matériellement sur celui-ci est fortement corrélé au pouvoir de décision. Plus un personnel du secteur éducatif détient de pouvoir de décision et plus il est en capacité d'intervenir sur le bâtiment. Or les usagers, qui vivent au cœur du bâtiment scolaire, possèdent moins de pouvoir de décision sur celui-ci que les personnels du patrimoine scolaire par exemple. Or le service du patrimoine scolaire pratique très peu les locaux dont il a la charge : une visite permet de prendre connaissance des bâtiments et d'autres suivent éventuellement pour avoir une meilleure connaissance des problèmes rencontrés par les usagers.

Ces derniers peuvent librement mettre en place des transformations qui correspondent au premier stade de la modification de l'espace, telle que décrite précédemment. En revanche, toute modification correspondant à la seconde étape nécessite une demande auprès du service compétent au Conseil départemental. Et dans le cadre de transformations majeures du bâtiment, touchant à son esthétique, il faudra alors l'accord de l'architecte. Plus les demandes comportent une appropriation croissante des murs par les usagers et plus elles sont soumises à des organismes ou des personnes éloignées du quotidien des usagers. Le pouvoir de décision augmente ainsi inversement à l'utilisation physique de l'espace.

Ces caractéristiques du pouvoir de décision vis-à-vis des murs de l'école se révèlent être sources de tensions. La hiérarchisation des demandes se fait en effet via un organisme extérieur à l'établissement lui-même : le service du patrimoine scolaire. Celui-ci gère les travaux et les bâtiments au regard de ses missions, soit la gestion de son patrimoine et du personnel lié à cette gestion. Sa priorité concerne la mise à disposition de locaux permettant l'accueil des élèves et la réalisation des missions d'enseignement. Les demandes d'accessibilités aux PMR<sup>92</sup> concernent le passage des fauteuils roulants – rampes d'accès, main courante, largeur des couloirs, ascenseur – et la facilitation de circulation pour les malvoyants – signalement de la première marche d'un escalier en descente, inscription en braille des numéros de salle. Mais ces normes, qui sont avant tout composées de chiffres et d'injonctions, ne relèvent pas d'une démarche compréhensive. Il s'agit rarement pour les concepteurs de penser chaque bâtiment en relation avec les personnes susceptibles d'avoir besoin de ces installations, mais plutôt d'appliquer une réglementation contraignante et obligatoire. Si les éléments structurels des règles d'accessibilité PMR, comme les rampes, sont bien respectées, les éléments modulables sont parfois difficiles à obtenir.

---

92 PMR : Personnes à Mobilité Réduite.

## II.3 Logiques d'usage

### II.3.1 Définir une logique d'usage

Lors de cette enquête, nous avons identifié des besoins, exprimés par les usagers, qui nécessitaient la réorganisation ou l'adaptation des structures existantes. Les deux bâtiments sur lesquels nous avons travaillé présentent des modifications par rapport à la livraison initiale. Il apparaît que les transformations, réalisées par les collègues eux-mêmes, sont d'ampleur variable et répondent à des besoins différents. Elles soulignent des visées pédagogiques, des projets d'utilisation et des visions du bâtiment très différentes. L'étude des besoins des usages, des solutions demandées et des travaux engagés dévoilent des logiques d'usage distinctes et parfois contradictoires.

Nous avons établi ces logiques en fonction de l'identification de trois critères : le besoin de l'utilisateur, son projet d'utilisation et sa manière d'utiliser le bâtiment. En effet, si Jacques Perriault définit la logique de l'usage comme suit, il s'avère que les modalités de cette définition ne s'appliquent pas toutes à notre objet. Aussi devons-nous réenvisager les critères de la logique d'usage afin de l'adapter à l'usage des bâtiments. La logique d'usage relève, dans le domaine des TIC, de

la construction par l'individu du choix d'un instrument et d'un type d'emploi pour accomplir un projet. Les critères des choix possibles revêtent des valeurs différentes en fonction de multiples facteurs liés à la personne et aux contextes : affectifs, psychologiques, cognitifs, culturels, sociaux. La logique de l'usage proprement dite est le schéma qui articule ces caractéristiques en vue de l'action suivante : utiliser un instrument pour un projet déterminé.<sup>93</sup>

Le choix de l'instrument utilisé, c'est-à-dire le bâtiment scolaire est un choix relatif pour les usagers. Le critère du choix relève des attributions, du Conseil départemental et, dans une certaine mesure, de l'État. Les commanditaires établissent le cahier des charges et possèdent donc un pouvoir de décision sur les installations, la disposition des espaces, etc. Le type d'emploi constitue également un élément non maîtrisable pour les usagers : les emplois du bâtiment sont pré-établis, il en est de même pour le projet d'utilisation. Le bâtiment scolaire est conçu à des fins d'enseignement, pour accueillir des élèves, des enseignants et les personnels administratifs et d'entretien nécessaires à sa gestion et son fonctionnement. Ce n'est donc pas sur le choix de l'instrument que nous sommes à même de caractériser les logiques d'usage des usagers. Il semble plus pertinent de nous attarder sur les **manières d'utiliser** le bâtiment pour répondre à ce projet

---

93 PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008. p.XIV.

commun qu'est l'éducation des adolescents. Les variations contextuelles apparaissent néanmoins comme un critère pertinent pour comprendre la multiplicité des facteurs individuels en jeu dans la logique d'usage. De l'approche de Jacques Perriault, nous retiendrons donc les éléments suivants :

- la norme sociale d'usage qui désigne le caractère incitatif des normes d'usages.
- l'empreinte de la technique : il s'agit de l'impact du mode de conception de l'objet. Ce dernier est produit selon une certaine logique, un *modus operandi*, lequel peut transparaître dans le mode d'emploi par exemple.

Ces deux premiers points traduisent la présence des théories de Pierre Bourdieu dans l'étude des usages. Ils sont complétés par les suivants :

- la construction du projet d'utilisation dans une interaction entre le sujet et l'objet : il s'agit là de prendre en compte la théorie de l'artefact développée par l'utilisateur.
- la représentation, c'est-à-dire la perception et la compréhension de l'objet en fonction de l'expérience individuelle, de l'affect, des choix individuels.
- la niche d'usage : il s'agit du phénomène de stabilisation de l'usage, laquelle suit une période d'ajustement plus ou moins longue.

Les points ci-dessus étoffent la définition des logiques d'usage : ils permettent d'approfondir leur caractérisation avec plus de précision et d'appréhender clairement la dimension sociale et interactionnelle de l'usage.

### II.3.2 Les types de travaux et les logiques d'usages correspondantes

Les travaux réalisés dans les établissements répondent à des besoins variés. Les buts poursuivis par les usagers via ces demandes d'aménagement nous permettent de définir quatre logiques d'usage du collège en tant que bâtiment :

- la logique utilitaire / fonctionnelle
- la logique pédagogique
- la logique personnelle / d'agrément
- la logique d'accessibilité

La première, la logique utilitaire, correspond aux demandes d'aménagement permettant de résoudre un problème lié à une conception de l'espace problématique. La conception des établissements peut gêner, voire empêcher, l'activité des acteurs. La modification ou la réorganisation des espaces apparaît alors comme une solution nécessaire pour permettre le bon déroulement de la vie de l'établissement.

Un des tous premiers exemples auquel nous avons été confrontée sur le terrain concerne un problème de visibilité lié à l'avancée de la façade. Le bâtiment du premier collège est situé en retrait par rapport à la rue. Il est protégé par une façade, que les usagers nomment le « code-barre ». Constituée de béton armé brut, elle occulte partiellement la vue tant de la rue vers les locaux, que des bureaux vers l'extérieur. Ce mur parcourt toute la longueur de la façade et s'arrêtait peu après le local destiné à la loge du gardien, c'est-à-dire au niveau des portes d'entrées du collège. La loge, très vitrée, offre une excellente vue sur le hall de l'établissement comme sur les portails d'entrée. Mais l'avancée bétonnée masquait complètement la vue sur le portail. Le concierge dispose d'une télécommande qui lui permet d'ouvrir le portail aux visiteurs extérieurs. Dans un premier temps, l'établissement a fait installer une caméra donnant sur le portail, avec un écran situé dans la loge, afin de permettre au concierge de voir à qui il ouvrait. Suite à d'importantes négociations avec l'architecte et le Conseil général, il a été possible d'abattre un mètre de la structure bétonnée et d'ouvrir la vue de la loge sur le parvis de l'établissement.

La logique utilitaire prime finalement sur une logique esthétique. Les nécessités du service, comprises dans la logique utilitaire, supposent des conditions spatiales permettant l'exercice professionnel des personnels.

Les travaux qui relèvent de la logique pédagogique visent à offrir des espaces adéquats pour la mise en place d'activités pédagogiques nouvelles. Le dessin des salles de cours, extrêmement standardisé, correspond à une activité pédagogique majoritaire. Une salle de cours, en collège, est prévue pour 35 élèves. Les collèges ne disposent que rarement de salle susceptible d'accueillir deux classes pour des travaux avec un plus gros effectif.

Un établissement urbain a ainsi choisi de transformer des espaces dédiés à l'art plastique et à la musique en pôle scientifique regroupant la physique et la technologie. Le projet est à l'origine purement pédagogique. Il s'agit de sortir du cloisonnement disciplinaire afin de proposer un enseignement pluridisciplinaire. Deux enseignants ont donc proposé un projet pédagogique en ce sens. Ils ont demandé l'aménagement des locaux de manière à disposer d'un espace suffisamment spacieux pour accueillir deux classes. Le pôle se divise en trois parties, séparées par des parois semi-vitrées dans le sens de la hauteur. Aucune porte ne cloisonne les différents espaces, qui restent ouvert les uns sur les autres. Des postes informatiques, une partie salle de classe et une partie atelier permettent ainsi d'accueillir les projets pédagogiques portés par les enseignants. L'intérêt de ces projets relèvent notamment des sujets qu'ils abordent. Ces derniers sont centrés sur l'établissement : étude du système de chauffage, de la démarche HQE, réalisation de guirlandes lumineuses pour décorer les couloirs.

Par cette demande de travaux et la mise en place d'un projet pédagogique qui leur est propre, les enseignants se sont pleinement appropriés leur espace de travail. Il semble pertinent de relever le fait qu'ils investissent dès lors l'établissement comme espace d'apprentissage, et ne se cantonnent pas à la salle de cours.

Certaines demandes de modifications du bâtiment répondent à une logique personnelle. Elles correspondent à ce qui peut être qualifié de logique d'agrément. En effet, il est possible, lors de la construction, ou après la livraison, de modifier certains espaces, de manière superficielle, afin de répondre au goût de chacun.

Ainsi, un concierge dont le logement se situe au cœur du pôle administratif, a déposé une réclamation pour disposer d'un espace extérieur. Il dispose aujourd'hui d'une petite terrasse enserrée dans un renforcement accolé à son lieu de vie. L'architecte avait prévu d'installer un jardin permanent dans cet espace. Ce dernier sert de puits de lumière au sein du pôle. Il est en relation avec deux autres puits aménagés de la même manière. Les plantes utilisées ne nécessitent que très peu d'entretien et servent justement dans des endroits difficiles d'accès. Elles jouent un rôle décoratif autant qu'elles remplissent l'espace. Le concierge a demandé que ce dispositif végétal ne soit pas installé dans l'espace qui jouxte son logement, de manière à y installer un salon de jardin, des jardinières, etc. Sa demande n'entraînait pas de modifications majeures de la conception architecturale et a été accordée.

Si elle modifie partiellement le projet esthétique de l'architecte, cette réorganisation apporte en revanche une plus-value sur la qualité de vie de l'utilisateur.

La dernière des logiques concerne l'accessibilité. Cette dernière est régie par un ensemble de réglementations et de dispositions prises par les collectivités locales. Cependant si les concepteurs pensent les rampes d'accès pour les fauteuils, si les largeurs des portes et les espaces de circulation sont normés par une législation stricte, cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe plus d'obstacle limitant l'accès des personnes à mobilité réduite dans les établissements. En effet, si les lois permettent de légiférer sur les situations les plus courantes, elles n'englobent pas tous les cas de figures. Il est nécessaire de penser l'accessibilité de manière singulière, en prenant en compte les paramètres de l'établissement conçu. Dans le collège des Alouettes habite un concierge en place depuis de nombreuses années. Sa femme, atteinte d'une maladie dégénérative, ne peut se déplacer qu'en fauteuil. Leur logement, construit au sein de l'établissement, donne directement sur le portail d'entrée de l'établissement. Pour plus de tranquillité, ils disposent d'une entrée réservée, s'ouvrant à l'aide d'une clé ou via une commande

située dans la loge. Lorsque l'établissement est ouvert, il suffit de sonner, et la personne de permanence à la loge peut ouvrir. Lorsqu'il est fermé, il faut se servir de la clé. Or la maladie induit une faiblesse musculaire qui ne permet pas à cette femme de tourner la clé dans la serrure. Étant parfaitement autonome en-dehors de cela, elle est néanmoins restreinte dans ses allers et venues par cette ouverture. La seule solution possible est que son mari lui ouvre la porte chaque fois qu'elle veut franchir le portail.

Elle va à boulevard \*\*\* faire ses activités, soit je sortais faire mes courses vite fait, au cas où elle revient, parce qu'elle ne peut pas rentrer puisque elle avait bien la clé du portail, mais elle n'a pas de force dans les mains pour ouvrir le portail. Donc elle était obligée d'attendre devant. Une fois je rentre des courses, je vois ma femme devant, elle me dit : ça fait une demi-heure que j'attends. Je dois rester là.<sup>94</sup>

Malgré leurs demandes, il a donc fallu quatre ans pour obtenir que le portail s'ouvre avec une télécommande, et qu'ils puissent retrouver une liberté de mouvement.

### II.3.3 Étude des logiques d'usage par type de pièce.

Il est possible d'étudier les logiques d'usage propres à chaque type de pièce en fonction de l'utilisation faite des locaux ou des aménagements. Le tableau ci-dessous reprend des exemples de ce type de catégorisation. Il comprend trois colonnes centrales distinguant le projet d'utilisation de l'utilisateur, ses besoins vis-à-vis de l'espace concerné et la manière d'utiliser celui-ci. La dernière colonne synthétise ces données sous la forme des logiques d'usage correspondantes. Les colonnes reprennent ainsi les principes de la logique d'usage tels que nous les avons définis précédemment.

Les logiques d'usage proviennent du discours des usagers. En étudiant les entretiens, nous nous sommes aperçue que le rapport à l'espace des personnes interviewées se construisait autour de situations, ou d'exemples précis. L'évocation des problèmes rencontrés au quotidien et la description des solutions qu'ils y apportent leur permet ensuite d'expliquer ce qui est nécessaire à leur environnement de travail ou d'études. Pour chaque pièce, nous nous sommes concentrée sur les acteurs qui en avaient le plus l'utilisation. La logique d'usage de la salle de classe correspond ainsi au discours des enseignants. Celles des couloirs aux AED, ce sont eux qui y passent le plus de temps. De la même manière, l'étude des usages de la cuisine fut effectuée à partir de l'entretien avec la chef de cuisine et celle des bureaux avec les entretiens des personnels du pôle administratif.

---

94 Concierge ; I.2.



## Les Logiques d'usages

Lieu	Projet d'utilisation	Besoin	Manière d'utiliser	Logiques
Salle de classe	Enseignement collectif	Accueil de 30 élèves Modularité (installation pédagogique)	Îlot / Rangées Face au tableau	Pédagogique Adaptabilité
Couloir	Circulation	Permettre le passage des occupants sans bousculade Respecter PMR	Passages ponctuels Mais réguliers de grands groupes	Sécurité Accessibilité
Cuisine	Réalisation de repas collectifs	Respect règles sanitaires Service self rapide	Service repas self Préparation portions Évacuation déchets	Sanitaire Fonctionnalité
Bureaux	Gestion de l'établissement	Stockage de documents Réception personnes Bureautique	Espace d'accueil, de bureaux et de stockage	Fonctionnalité

Cette première étude des logiques d'usage offre un balayage superficiel sur les entretiens. Elle permet d'aborder les notions de fonctionnalité et de logique pédagogique. Ces dernières apparaissent de manière récurrente dans les entretiens avec les personnels. L'espace apparaît comme une donnée semi-rationnelle : ainsi aucun chiffre ni mesure de surface ne sont mentionnés. Pourtant les termes « pratique », « inutile », « illogique » viennent qualifier les caractéristiques du bâtiment en fonction de leur adéquation avec les pratiques. L'espace n'est pas abordé en termes techniques (mesures, couleur, orientation, espacement), mais au travers d'un vécu (souvenirs, situations, activités quotidiennes).

Cette méthode d'analyse permet ensuite d'étudier la manière dont les usagers détournent ou adaptent le bâtiment pour répondre à leurs besoins.

Ainsi nous retrouvons dans ce tableau le projet d'utilisation des usagers en fonction de leur activité et les besoins que supposent celle-ci. Cet agencement permet d'articuler les logiques d'usage selon les professionnels ou les élèves et les espaces qui leurs sont dédiés. De cette manière, l'agent d'entretien poursuit un but, la propreté des locaux. Pour y répondre, il existe des conditions facilitatrices que sont l'accessibilité des surfaces en toute sécurité et l'absence d'aspérité des sols. Un accès impossible représente un empêchement. L'inadéquation entre la satisfaction des besoins et le but visé conduit donc à l'impossibilité de mener à bien le but de cette activité.

Le détournement des espaces constitue une des réponses possibles à l'inadaptation de la conception aux projets des usagers. L'élève qui passe la récréation à discuter aux toilettes avec ses amis en hiver utilise les locaux disponibles pour satisfaire sa demande ; c'est-à-dire ne pas supporter le froid extérieur et échapper à la surveillance constante de l'équipe pédagogique. La secrétaire qui annexe une salle supplémentaire n'agit pas ainsi par pur confort, mais pour disposer de l'espace suffisant pour stocker le matériel nécessaire à son activité et donc au bon fonctionnement de l'établissement.

L'étude des entretiens dévoile ainsi les tensions qui régissent l'aménagement de l'espace par les usagers. Parmi ces tensions, il y a la recherche d'un équilibre entre deux mouvements aux dynamiques inverses. D'une part la recherche de confidentialité ou d'intimité se déploie au travers des cloisons aveugles, des portes pleines et des recoins. D'autre part le besoin d'être connecté au fonctionnement de l'établissement : le téléphone, les parois vitrées, les grands espaces, les affichages permettent d'être visible. La visibilité recoupe également la notion de surveillance. Dans le second collège avec lequel nous avons travaillé, le hall et tous les bureaux qui le jouxtent sont vitrés, autant sur l'intérieur que l'extérieur. Cette disposition offre une vue à plus de 180° pour les personnels, quelle que soit leur position dans l'espace. Elle facilite grandement l'activité de surveillance et les rencontres. De ce fait elle répond au besoin de visibilité. Mais elle nie complètement les besoins de confidentialité et d'intimité, ce qui induit un léger sentiment de mal-être chez certains personnels.

L'identification de ces couples opposés permet de penser la relation espace/usager sous forme dialectique et redonne de la profondeur à la réflexion.

#### II.3.4 Logique architecturale *versus* logique d'usage

Un bâtiment scolaire reflète la logique architecturale de l'équipe de maîtrise d'œuvre qui l'a dessiné. Malgré les prescriptions de la maîtrise d'ouvrage, les locaux ne correspondent pas nécessairement aux besoins des occupants. Les exemples développés précédemment illustrent la multiplicité des situations et des réponses trouvées par les usagers. Parmi ces derniers, il se trouve que l'ensemble des personnes que nous avons interrogées ont trouvé à redire sur la conception ou sur la construction de leur collège.

Ces critiques relatives à l'esthétique comme à l'agencement des pièces mettent en évidence deux points. Tout d'abord la perfectibilité des bâtiments : au-delà des demandes d'aménagement relatives à un projet pédagogique particulier, il existe des besoins récurrents et propres à l'ensemble d'un type de professionnels qui mériteraient d'être pris en compte dans les cahiers des charges. La surface nécessaire à une secrétaire de direction est chiffrable et peut être

inclus dans les demandes. D'autre part, elles soulignent l'expérience des usagers et la connaissance qu'ils ont de leurs besoins en matière de fonctionnalité ou d'agencement. Un enseignant décrit ainsi une pensée architecturale qui ne tient pas compte des logiques pédagogiques.

Alors il y a le projet qui est conçu au département ou à la mairie, selon le niveau de décision, et puis on arrive et on vous dit : Voilà on fait ça. Et il y a pleins de choses intéressantes, mais il y a beaucoup de problèmes dans l'usage quotidien, pleins de petites choses qui ... Si on n'a pas consulté les usagers, on ne sait pas, parce qu'il faut vivre dans le bâtiment pour savoir.<sup>95</sup>

Des exemples viennent compléter ces critiques et mettre en évidence les incohérences de la construction : la variation des surfaces de salles, les installations, les limites de l'adaptabilité.

C'est pareil, dans le projet il y a une grande salle qui est une salle informatique, une autre salle qui est une salle de français, qui au départ était une salle ... potentiellement une deuxième salle multimédia, censée pouvoir être une salle multimédia, elle n'est pas câblée comme une salle multimédia, il n'y a pas assez d'arrivée réseaux. Donc si on voulait transformer, il faudrait ... il y aurait des travaux à faire.

[...] Et par exemple pour les câbles dans les salles, ça va être un coût, il faut qu'on répare ces petites erreurs ...<sup>96</sup>

Outre la distance entre les occupants quotidiens du lieu et les concepteurs du bâtiment, un des enseignants souligne la méconnaissance que certains architectes peuvent avoir des nécessités du monde pédagogique. L'un des enseignants s'exprime ainsi : « Je pense qu'il y a une logique architecturale, mais pas de logique pédagogique en fait. Je comprends bien le point de vue de l'architecte, mais l'architecte il n'est pas enseignant »<sup>97</sup>. La pensée architecturale du bâtiment comprend aussi bien la logique esthétique que la logique fonctionnelle. Il est donc difficile de démêler ce qui relève de l'un ou de l'autre. Néanmoins, l'ouverture d'un dialogue encadré entre les usagers des bâtiments scolaires et les équipes de conception des établissements scolaires offrirait la possibilité d'une compréhension mutuelle des logiques en œuvre, tant dans la construction que dans les pratiques des usagers.

La possibilité d'une médiation entre la technique et les usages existe avec la maîtrise d'usage. Le médiateur connaît les impératifs et le langage technique des ingénieurs, des architectes et des commanditaires. Mais il est également en capacité de comprendre les besoins des usagers. La maîtrise d'usage – MU – effectue un rôle de traduction : elle reformule les besoins des occupants de manière à ce qu'ils puissent être pris en compte dans l'activité de conception et de construction. La médiation propose un regard construit sur l'espace scolaire, puisqu'elle est à même de croiser les différentes interventions qui prennent place dans un même

---

95 Enseignant, I. 111.

96 Enseignant, I. 113.

97 Enseignant, I. 121.

espace et d'en déduire les caractéristiques de celui-ci. Pour illustrer, prenons l'exemple du carrelage d'un hall de collège. La poussière sèche de l'été et la boue hivernale s'y déposent régulièrement mais ne doivent pas constituer un danger pour les usagers. La surface carrelée doit également supporter le passage répété et quotidien de plusieurs centaines d'individus. De plus son entretien se doit d'être relativement aisé pour ne pas surcharger l'activité des personnels d'entretien. Les qualités d'un carrelage de hall d'entrée comprennent ainsi un revêtement antidérapant, la solidité et un aspect lisse facilement lavable. Des multiples remarques des usagers et du récit d'anecdotes, il est possible de déduire les besoins concrets de l'ensemble des occupants. Ces besoins peuvent ensuite être exprimés sous la forme de matériaux, mais également de connexion ou de type de pièce. L'intérêt de la maîtrise d'usage est de croiser les besoins, et d'en produire une synthèse techniquement exploitable. Elle comprend également des activités de médiation à destination des usagers. C'est-à-dire qu'elle peut jouer un rôle dans l'appropriation des locaux, la compréhension des intentions de l'architecte et la prise en main du bâtiment.

Le fait que les services du Conseil départemental soient les seuls à servir d'intermédiaire entre la technique, le dessin et l'usage interroge sur le but du bâtiment scolaire. S'agit-il de bâtir un bâtiment public, respectueux des normes en vigueur et favorisant une gestion facile et économique ou bien s'agit-il de concevoir un environnement pédagogique adapté à la réussite éducative des collégiens ? La partie suivante dresse un constat, celui des nombreuses difficultés que rencontrent les usagers des bâtiments scolaires dans leur quotidien. L'incompréhension, la surprise, mais aussi la colère constituent une part des réactions que nous avons recueillies tant vis-à-vis de l'esthétique architecturale des locaux que des manières de construire. Les usagers s'interrogent sur la place que les concepteurs leur attribuent dans le bâtiment et sur la manière dont ces derniers conçoivent l'activité enseignante, l'activité de gestion ou l'activité de maintenance.

### III. Institution et lieu de vie

Le bâtiment scolaire, et peut-être d'autant plus quand il est « durable », apparaît comme la rencontre des valeurs de la république. Il incarne un lieu de savoir, de transmission : c'est une Institution. Mais il est également un lieu d'accueil et de sociabilisation : c'est un espace de vie. Sa dimension écologique en fait le symbole du mieux vivre ensemble et de l'engagement pour un futur responsable. L'étude des usages du bâtiment scolaire souligne une ambivalence sur laquelle il nous semble pertinent de nous attarder. Le bâtiment durable allie-t-il réellement qualité de vie, réussite éducative et lieu de travail adapté pour les professionnels ? La mise en perspective des discours sur les fonctions et les emplois du bâtiment permet d'aborder la disparité des regards sur le bâtiment et les différentes perspectives adoptées par les interviewés.

#### III.1 Lieu dédié à la réussite éducative ou lieu de travail ?

##### III.1.1 Ordre de priorité

Deux discours différents sur le bâtiment se rencontrent lors des entretiens. Le premier pourrait être qualifié de « pro réussite scolaire », il est centré sur les élèves. Le second est axé sur les conditions de travail des personnels.

La réussite éducative constitue une des missions des équipes pédagogiques. Aussi pour l'un des deux chefs d'établissement interviewés, le bâtiment a d'abord pour fonction de permettre la réussite de cette mission et le bien être des élèves. Les problèmes de gestion ou de conception ne font alors que gêner l'atteinte de cet objectif. Ils perturbent le bon fonctionnement de l'établissement et participent inutilement de la dépense de l'énergie des personnels administratifs. Il reprend ainsi le problème de visibilité de la loge du concierge :

on a été obligé d'installer une caméra pour suppléer, donc M. B. regardait à la télé ce qu'il avait juste en face de lui, voyez les aberrations de fonctionnement. Les élèves ne rentrent qu'en sonnant et il ne les voyait pas.<sup>98</sup>

Pour répondre au double problème que posait cette loge, l'établissement a mis en place un ensemble de dispositifs afin de pallier, dans l'immédiat, aux désagréments. La pose d'une caméra et l'installation d'un écran dans la loge participe de la solution. Mais le second souci concerne la vue de la loge sur le hall intérieur. La grande fenêtre qui occupe la moitié supérieure de la paroi donnant sur le hall d'entrée est découpée en plusieurs carreaux : elle est ainsi découpée en trois

---

98 Chef d'établissement 1.

segments de taille différente dans le sens de la hauteur. Les montants séparant la partie basse de la partie centrale arrivaient au niveau du regard d'une personne assise. Ils occultaient ainsi la vue des personnels de permanence dans le local. Pour observer le hall, il fallait donc, soit se pencher pour voir en dessous des montants, soit se tenir debout.

Alors l'agent d'accueil a besoin de voir qui rentre, et cette fenêtre-là on l'a remonté à l'envers [...] ou alors on lui mettait une estrade de manière à ce que ...<sup>99</sup>

L'inconfort de ces postures et la nécessité d'avoir un regard sur les espaces intérieurs et extérieurs de l'établissement, tout en accomplissant les autres tâches dédiées à ce poste, ont rendu nécessaire une seconde intervention sur cette pièce. La fenêtre a donc été démontée et réinstallée à l'envers. Ses montants supérieurs contenant une vitre plus haute que les montants inférieurs, en inversant le sens de la menuiserie, il était possible d'ouvrir le regard de la loge vers le hall. Ce type de solution permet d'allier économies et fonctionnalité en réutilisant le matériel déjà en place. La main d'œuvre étant celle des agents de maintenance de l'établissement, elle ne nécessite pas de frais supplémentaires pour celui-ci. La mise en place de solutions prend en effet en compte plusieurs critères comme celui du coût financier. Mais elle considère également les critères de temps et d'énergie dépensée.

Les malfaçons demandent normalement une mise en œuvre de la garantie, tout spécialement dans les établissements neufs. Cependant le contexte actuel des entreprises de construction rendent cette procédure compliquée, lourde, et bien souvent inutile. Pour exemple, la gestionnaire d'un des établissements a émis plus d'une centaine de fiches de malfaçons dont la plupart n'ont pas trouvé réponse. Les gestionnaires s'épuisent en relance et en devis complémentaires dans le pire des cas. Le nombre de dépôts de bilan fait de la construction le 3e secteur le plus touché en France<sup>100</sup>. Les établissements se retrouvent sans interlocuteur et la garantie perd alors sa valeur. La capacité à trouver des solutions peu coûteuses et mise en œuvre de manière autonome par les établissements devient primordiale.

Le problème de cette loge nuit ainsi à une des missions du concierge, qui est de pouvoir observer les mouvements d'entrée et de sortie du bâtiment. D'une part il gère ainsi l'ouverture du portail en préservant la sécurité de l'établissement, d'autre part il participe de l'encadrement des élèves hors des salles d'enseignement en assurant un regard sur des espaces peu surveillés. Garantir une observation *optimum* depuis son poste de travail participe donc à la réussite des missions de l'établissement. L'engagement du principal en faveur des conditions de travail de ce

---

99 Entretien Chef d'établissement 1.

100 COFACE. [en ligne]. [Consulté le 3/06/2015]. Disponible à l'adresse: <http://www.coface.fr/Actualites-Publications/Actualites/Infographie-Barometre-des-defaillances-d-entreprises-a-fin-avril-2015>

personnel s'inscrit ainsi dans une logique de réussite éducative : pour que son établissement fonctionne correctement, il a besoin que les personnels puissent travailler dans des conditions correctes.

Le second type de discours au sujet de l'impact des murs de l'établissement concerne directement les conditions de travail des employés. Celles-ci ne sont pas nécessairement reliées aux missions de l'établissement. Le chef du second établissement déplore ainsi les conditions de travail des assistants d'éducation dans son établissement.

Les assistants d'éducation devraient disposer d'un bureau qui leur est propre, c'est-à-dire que sur des temps de repos, enfin des temps de repos, des temps morts, ils devraient avoir une salle à proximité où ils peuvent prendre un café, faire leur travail universitaire : une vraie salle de pause, de repos. Bon bah nous non, il y a la vie scolaire, la salle de permanence, c'est tout. Ils n'ont pas eux de lieu qui leur est propre.<sup>101</sup>

La question des salles de pause des personnels se situe au confluent des problématiques liées à la surface disponible, au mode de fonctionnement des établissements et aux habitudes professionnelles. Lorsque le sujet est évoqué avec les différents professionnels qui travaillent dans le bâtiment, les réactions sont concourantes. Chacun aimerait disposer d'une salle de pause, où il peut déposer ses affaires personnelles, se restaurer ou se reposer. Dans les faits, la plupart des pôles disposent d'un tel espace. Un établissement peut donc comporter de trois à six salles de ce type réparties entre le pôle administratif, la vie scolaire, la partie enseignement avec la salle des profs, le pôle restauration et le pôle EPS. Ce dernier dispose parfois d'une salle de travail/repos en complément des espaces sanitaires, des espaces de rangement du matériel sportif, voire d'une salle de classe. D'autres disciplines peuvent disposer de locaux réservés comme les enseignants d'histoire/géographie par exemple.

Les salles de repos se différencient néanmoins selon deux fonctions. La première comprend la salle de repos comme espace de détente : elle comporte souvent une bouilloire, un évier et des prises, permet de pendre une collation ou une boisson chaude. La seconde fonction concerne l'espace de travail. Propre aux salles des professeurs ou celles de AED, elle accueille les personnes nécessitant un bureau, éventuellement un poste informatique. Ces personnels travaillent plus de la moitié du temps dans des espaces partagés : salle de cours ou de permanence, couloir, cour de récréation. Aussi les possibilités de travail ne sont-elles pas viables hors de la présence d'un espace dédié. La salle des professeurs est ainsi une institution, aucun établissement ne peut être conçu sans. Cette partition de l'activité enseignante entre présentiel devant les élèves et travail personnel hors des espaces partagés est actée par l'Institution. Dans le

---

101 Chef d'établissement 2, I. 59.



cas des AED, une telle conception de leur activité repose sur une base encore instable. La présence de temps morts dans la journée n'est pas effective dans tous les établissements.

Le cloisonnement des professions par secteur, sous la forme de pôles, induit une expansion de la prise au sol. Construire une salle de repos par type de profession suppose en effet la multiplication de salles spécialisées et donc une plus grande surface globale dédiée à ces espaces. Par comparaison, la construction de deux salles accueillant chacune une de ces fonctions permet de réduire l'emprise au sol.

### III.1.2 Les conditions de travail : l'exemple des espaces de pauses

Un établissement scolaire, quoiqu'en laisse penser son nom, inclut autant un lieu d'apprentissage pour les jeunes, qu'un lieu de travail pour des professionnels. Que les concepteurs l'envisagent comme tel, avec ses salles de détente, ses ouvertures sur l'extérieur, etc, ne constitue pas le fond du problème. Ce qui fait défaut dans la conception, selon les usagers que nous avons rencontrés, c'est la manière dont sont pensés ces espaces de repos.

La présence ou l'absence des salles de pause est perçue par les personnels comme corrélée au degré de prise en compte de leur activité par les concepteurs. Les défauts de ces espaces traduisent parfois une méconnaissance des usages qui y prennent place. Ces derniers sont communément admis par les professionnels qui attendent donc des lieux en adéquation avec les pratiques courantes. Deux exemples nous permettent d'illustrer ces propos. La salle des professeurs constitue, pour reprendre les termes de l'un des personnels, un des « points noirs » de son établissement. Elle comporte deux inconvénients majeurs : du passage dans la salle de repos et un manque d'insonorisation des espaces réservés au travail.

au début la photocopieuse était dans la salle de repos : vous vous asseyez pour vous reposer, et il y a tout le monde qui arrive pour faire des photocopies.<sup>102</sup>  
[...] Il n'y a pas de séparation vraiment nette entre ... les espaces de travail sont ouverts donc s'il y a des gens qui discutent là et qu'on travaille là-bas, on a le bruit. Il y a des collèges, où il y a une séparation très nette entre les salles où il y a les ordinateurs pour qu'on travaille ou qu'on corrige nos copies, et puis un vaste espace de repos, avec la machine à café, etc.<sup>103</sup>

Les enseignants de cet établissement identifient deux fonctions à cette salle, qui recoupent celles que nous avons présentées précédemment. Celles-ci, la fonction de repos et la fonction de travail individuel, sont représentées dans la salle des professeurs de ce collège. Cependant, la manière dont les aménagements et la disposition des locaux permet la mise en œuvre de ces deux

---

102 Enseignant, I. 66.

103 Enseignant, I. 67.

activités semble aller à l'encontre des besoins des usagers.

Les personnes de l'administration rencontrent également des problèmes avec leur salle de pause. Cependant, ce n'est pas la surpopulation et le bruit qui en gêne l'usage mais la disposition. Ses désavantages vident cette pièce désormais fort peu utilisée.

Il a y aussi la petite salle de pause, c'est vrai qu'on se pose jamais, ça c'est une erreur de notre part ou c'est le type d'établissement qui ne le permet pas beaucoup mais elle est beaucoup trop petite pour être une salle conviviale, c'est-à-dire qu'on ne peut pas s'asseoir à quatre dedans [...] ça aussi c'est mal pensé. Si on veut vraiment que les gens puissent faire une pause, il faut qu'on puisse être au moins quatre autour d'une table assis, c'est peut-être aussi une des raisons pour lesquelles on ne se pose pas. Il n'y a pas d'endroit vraiment convivial pour ça.<sup>104</sup>

La taille de la salle représente le premier argument de sa défection mais d'autres éléments s'y ajoutent. La pièce est éclairée par une fine fenêtre, située dans le creux d'un angle aigu du bâtiment : la vue s'ouvre donc sur un mur de béton lisse et brut dressé à deux mètres. Le faible volume est vite rempli par une petite table, quelques chaises, un point d'eau et deux commodes basses. Une salle de repos est souvent choisie en fonction d'un critère : la présence d'un point d'eau et d'une prise. La fonction de ce type de salle comprend en effet la préparation de boissons chaudes et nécessite de pouvoir brancher et remplir une bouilloire électrique ou une machine à café. Il se trouve que la salle aménagée à cet usage dans l'établissement se trouvait de prime abord destinée à une toute autre fonction. Dans la conception sur plan du bâtiment, cette pièce devait accueillir le photocopieur. L'architecte aurait proposé que l'extrémité du couloir central de l'administration devienne un lieu de pause, en y installant une table et des fauteuils. Seulement une telle installation ne convient pas à cette équipe. La « tisanerie » ne saurait être dans un lieu de passage, une pièce fermée et réservée à cet effet convient mieux aux usages. L'investissement de la salle du photocopieur répond donc à un besoin, mais d'une manière non satisfaisante. Sa désaffectation souligne le compromis bancal qui est à l'origine de son aménagement.

Au-delà des divergences sur les caractéristiques des espaces de repos, se pose également la question des espaces de repos inexistantes ou à partager. Dans le second établissement étudié, les AED ne disposent pas d'un tel lieu. Leurs affaires personnelles sont stockées dans un placard sous clé. Lorsqu'ils souhaitent s'arrêter un moment, ils disposent de deux possibilités : le coin fumeur ou la salle des professeurs.

Le premier lieu concerne essentiellement les fumeurs. Il n'existe pas à proprement parler de tel espace, mais les usagers utilisent un chemin à l'extérieur de l'établissement. La législation

---

104 Principale-Adjointe, I.6.

sur l'interdiction de fumer dans les lieux publics s'accompagne d'un paradoxe : les lieux pour les habitués ne sont plus pris en compte. Hors les établissements publics comportent toujours des professionnels adeptes de la cigarette. Ils fument donc sous la pluie lorsque le temps est mauvais et l'absence de cendrier conduit souvent ces derniers à abandonner leurs mégots sur le sol. Cette observation vaut également pour le premier établissement. Les allers et venues des réguliers de cet espace indiquent rapidement au visiteur la localisation du coin fumeur de l'établissement et démontrent la prégnance de cet usage chez les professionnels des bâtiments scolaires.

Le second espace de pause des AED du second établissement est la salle des enseignants. Placée au premier étage, elle demande aux assistants d'éducation, dont la salle et au rez-de-chaussée de traverser une partie du bâtiment pour s'y rendre.

- Oui, une salle de pause. Il y a la salle des profs, elle est en haut, du coup elle n'est pas très accessible pour nous.
- Où on met nos affaires
- C'est embêtant d'y aller, du coup on n'a pas vraiment de salle où se reposer, pour prendre vraiment une pause, des moments où on se retrouve un peu.<sup>105</sup>

Le problème de la salle de pause comporte plusieurs facteurs : si le premier est la distance, le second relève de l'entre-soi. Les AED expriment la volonté de disposer d'un lieu pour se retrouver. La salle des enseignants, comme son nom l'indique, est d'abord destinée à ces derniers. Les AED, lorsqu'ils y passent, ne font que préparer un café ou laver une tasse. Ils ne s'y attardent pas, ils n'y travaillent pas.

Un usager résume le sentiment général en décrivant « un manque d'écoute du personnel qui l'utilise [le bâtiment] au quotidien »<sup>106</sup>. L'étude de la surface dévolue à chaque type d'activité permet de comprendre la manière dont cette activité est considérée par les concepteurs. Chaque type d'espace est attribué à un type de personnel de façon à répondre à ses besoins. Nous pouvons poser deux hypothèses sur le fait que les AED n'aient pas de salle de pause. Soit les concepteurs présupposent que ces derniers peuvent utiliser la salle de professeurs. Cette pensée, quoique logique au vu des espaces disponibles, méconnaît les usages du collège. La seconde hypothèse serait que les concepteurs envisagent l'activité des AED comme une occupation continue auprès des élèves et non selon des pics. Or les AED disposent de temps d'activité moins denses où ils peuvent effectuer un travail personnel, ou tout simplement déjeuner.

Les conditions d'activité des adultes rencontrent bien souvent celles des élèves. La qualité d'environnement de travail et la qualité d'environnement pédagogique se heurtent aux mêmes difficultés.

---

105 AED, I. 62 à 64.

106 Enseignant, I. 84.

## III.2 Qualité de l'environnement pédagogique

### III.2.1 Les aménagements à destination des élèves

La taille du foyer des élèves témoignent de la place accordée aux activités non-enseignantes dans le bâtiment. De 10 m<sup>2</sup> en moyenne, ils sont trop étroits pour accueillir l'ensemble des élèves pendant les temps de demi-pensions, et ce, même pour les établissements de centre-ville. Les équipes qui souhaitent développer les activités éducatives et récréatives réenvisagent l'emploi des locaux disponibles. Ainsi une CPE a mis en place des ateliers webradio, web TV, etc, sur le temps de restauration afin de proposer une autre approche de ces temps non-scolaires.

Les cours de récréation ne comportent pas d'aménagement extérieur. Elles se déroulent, offertes à la surveillance depuis le pôle de Vie scolaire. Les préaux sont trop courts pour accueillir l'ensemble des élèves qui tentent, les jours de pluie, de pénétrer les espaces protégés comme le hall ou les sanitaires. Les recoins ou les installations pouvant dissimuler les élèves étant soigneusement évités. De telles dispositions, pensées pour limiter les problèmes de violence, conduisent à des débordements de la part des adolescents. Les toilettes sont ainsi le lieu d'incidents fréquents et parfois marquants.

L'incompréhension des personnels éducatifs face à ces événements est unanime. Comme l'exprime une CPE, « les toilettes c'est toujours un lieu très compliqué »<sup>107</sup>. Parmi les explications avancées, un APS suppose que les débordements sont liés à une moins grande surveillance de cet espace : « ils se retrouvent beaucoup plus en intimité même si on voit bien ce qu'ils font à l'intérieur. C'est peut-être ce qui peut expliquer ce laisser-aller »<sup>108</sup>. Les élèves, de leur côté avancent une explication beaucoup plus simple. S'ils passent beaucoup de temps dans les sanitaires, c'est « parce qu'il fait chaud déjà et puis les surveillants ne rentrent pas dedans »<sup>109</sup>. La possibilité d'une intimité, évoquée par l'APS, trouve sa confirmation chez ces élèves. La question de la chaleur pose autrement le problème. Lors des récréations, les élèves n'ont pas le choix entre l'intérieur et l'extérieur. La seule possibilité d'approcher un chauffage se situe donc dans les sanitaires élèves de la cour.

---

107 CPE, I.9.

108 APS, I.58.

109 Élèves, I.146.

### III.2.2 Les espaces d'apprentissage

Les salles de cours de 55 m<sup>2</sup> de forme rectangulaire accueillent les élèves pour les cours d'enseignements généraux. Le confort perçu par les élèves ressort de manières positives des entretiens menés dans le premier établissement. Ils apprécient les murs blancs ou de couleurs, les ouvertures larges sur l'extérieur et la luminosité des pièces. La modernité, soulignée par les choix esthétiques, transparaît également à leurs yeux dans les équipements – vidéoprojecteurs et tableau blanc interactif – présents dans toutes les salles.

Les enseignants interrogés dénoncent le manque d'aboutissement des installations dans leur établissement. L'orientation des projecteurs, la position des prises de courants, ces éléments compliquent la tâche de l'enseignant au lieu de la faciliter.

Par exemple dans certaines salles, le projecteur ne donne pas sur le tableau mais sur le mur, et pour nous les profs d'histoire-géographie, quand on bouge dans ces salles-là, moi il m'arrive de crayonner une carte, d'entourer des trucs, ou de le faire faire aux élèves, si c'est projeté sur un mur, bah je peux pas, donc mon cours il est foutu, enfin il peut pas le faire.<sup>110</sup>

Les équipements offrent de nouvelles possibilités éducatives : dans cet exemple la projection permet un cours plus interactif et la participation éventuelle des élèves. D'une manière générale, les enseignantes mettent en avant la posture dynamique que ces outils accompagnent. Or les prises de courant, éléments indispensables de ces nouvelles installations électroniques, sont fréquemment installés sous le tableau. Les câbles traversent ainsi le milieu de la salle, gênant les allers et venues des professeurs, « dans pleins de salles, ils sont placés sous le tableau, et c'est le pire endroit en fait »<sup>111</sup>. Les inconvénients sont nombreux : « j'ai le cas dans ma salle par exemple, une fois sur deux je me prends les pieds ... j'arrache carrément »<sup>112</sup>. La position des prises suppose l'installation du bureau de l'enseignant devant le tableau, ce qui, comme le souligne un professeur, ne se fait plus. Une telle disposition gêne la visibilité de la salle sur le tableau.

Peut-être ils ont une conception de l'enseignement ancienne, où le prof il reste assis sur sa chaise devant son tableau. Sauf que nous en fait, nous on passe notre temps à circuler tout le temps dans la salle, et j'ai l'impression que l'architecte, il a quitté le collège il y a 20 ou 30 ans.

Ainsi les propos de l'enseignant rappelle le manque de dialogue entre la maîtrise d'œuvre et les usagers : visions différentes des métiers exercés, visées divergentes, autant de points qui creusent le fossé entre les deux. Si la conception d'un collège a pour but la création d'un espace

---

110 Enseignant, I.83.

111 Enseignant, I. 102.

112 Enseignant, I. 102.

pédagogique performant, il convient alors de s'accorder sur ce qui facilite cette performance. L'espace éducatif peut se définir comme suit : « l'environnement pédagogique se compose de l'environnement physique, mais aussi de l'apprenant, de ses camarades et de ses enseignants<sup>113</sup> ». Cependant, il est nécessaire d'aller au-delà de l'environnement physique direct, au sens où les notions de propreté, de confort, d'agrément du bâtiment représentent des facteurs importants de la perception des élèves. Or la propreté et la tenue physique d'un établissement dépendent des personnels chargés de la maintenance et l'entretien.

Un environnement physiquement et spatialement bien conçu ne peut avoir d'effets positifs s'il est mal entretenu, délaissé. Aussi la place de ces personnels nécessite d'être reconsidérée dans les discours sur la qualité de l'environnement pédagogique.

### III.2.3 Entretien et maintenance

#### III.2.3.1 Prise en compte des conditions de travail

La prise en compte partielle de la pénibilité des professionnels met en évidence les lacunes de la consultation des usagers. Les témoignages expriment les désagréments mais aussi la fatigue liée à la conception des locaux. Une des agents d'entretien décrit ainsi les conditions de son poste de travail : elle travaille au rez-de-chaussée, dans la partie enseignement. Le local d'entretien où sont stockés ses produits, est situé dans l'aile opposée.

Moi je travaille d'un bout où il y a l'infirmerie, la salle des profs, et je suis obligée de venir jusqu'ici [le local d'entretien] chercher mes produits alors que ma collègue elle a un local en bas, en haut ils ont un local, et moi je suis obligée de ... bon y a pas de ... tu vois il y a des choses auxquelles ils n'ont pas pensé. Mine de rien, on fait beaucoup de pas, c'est grand au niveau ... on y croit pas ... mais oui on fait beaucoup de pas<sup>114</sup>

Le nombre de pas, anodin pour un passage ponctuel, compte au quotidien. Le problème des locaux d'entretien se retrouve depuis la conception. Un peu avant la livraison du bâtiment, les personnels d'entretien et de restauration ont demandé des modifications de dernière minute. Dans le cas de l'agent citée précédemment, aucune solution n'a pu être proposée.

Les pôles sont dessinés comme des structures autonomes. Le pôle restauration fut ainsi conçu sous la forme d'un circuit à sens unique pour les personnels, avec une entrée par les cuisines et une sortie par la salle de restauration. Les règles d'hygiène imposent en effet un sens :

---

113 LIPPMAN, Peter C., *et al. L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique?*. OECD Publishing, 2010. p.2.

114 Agent d'entretien, I.50.

il est important de ne pas contaminer la cuisine, aussi les circulations des agents répondent-elles à des injonctions strictes. Les personnels de restauration entrent par les vestiaires, travaillent dans la cuisine où ils sont les seuls habilités à entrer, la nettoient eux-mêmes en fin de service et en ressortent. Pour des raisons d'efficacité, la salle de restauration, quant à elle, est nettoyée par les agents d'entretien. Ces derniers n'ont pas d'accès au « bloc cuisine » et à ses points d'eau. Or la présence d'un point d'eau et d'une évacuation constituent les éléments indispensables de cette activité. La chef de cuisine a donc demandé la pose d'une porte supplémentaire afin d'ouvrir un local de rangement des produits d'entretien sur l'extérieur du bloc. Cette porte offre ainsi la possibilité aux agents d'accéder à leur matériel et à l'eau à proximité des espaces à nettoyer et sans perturber le respect des règles d'hygiène.

La prise en compte des facteurs de pénibilité importe lors de la conception puisqu'elle induit ensuite des environnements de travail avec lesquels les professionnels vont travailler des années durant. Les exemples présentés dans la partie II sur la question de l'adaptation des professionnels à leur espace de travail et des conséquences néfastes sur leur santé relèvent également de cette problématique. Ainsi la hauteur de plans de travail, l'organisation des postes, l'étude des distances parcourues, l'étude des perturbations occasionnées par la disposition des installations électriques comme les prises participent de la conception et de la construction d'un environnement de travail plus sain et plus durable.

### III.2.3.2 Impossibilités d'action et désir de reconnaissance

Au-delà de la pénibilité physique, les professionnels rencontrés ont également mis en avant le désir de faire reconnaître la qualité de leur travail. Or les conditions externes ne permettent pas toujours de valoriser leur engagement dans leur activité.

Dans le cas de l'entretien, le choix des matériaux et la conception des espaces facilitent et empêchent tour à tour la réussite de cet objectif. Ainsi les murs de béton cirés des circulations conservent aisément un aspect propre. Contrairement aux murs peints, la surface dure ne retient pas les marques de gomme des chaussures ni les traces de doigts. De la même manière, les bardages intérieurs se salissent peu. À l'inverse les carrelages, qui au demeurant se lavent très bien, posent plus de problème pour le rendu final. Effectivement, si « pour l'entretien, le carrelage, c'est une qualité »<sup>115</sup>, la couleur et la qualité de ce dernier influencent grandement la facilité de l'entretien. L'exemple du choix du carrelage est très caractéristique de l'impact des choix de conception sur l'usage quotidien. La couleur de celui-ci correspond à la démarche

---

115 Agent d'entretien, I. 10.

esthétique de l'architecte : d'un gris foncé, il s'accorde avec la tonalité bétonnée des murs. La qualité répond vraisemblablement à un choix financier.

Par contre c'est un carrelage qui est fragile. C'est ... quand on l'a eu, si tu veux, les travaux n'étaient pas terminés, et donc il y a des ouvriers qui ont marché, ils avaient encore plein de graviers sous les chaussures et il y a une partie qu'ils ont rayé.<sup>116</sup>

Les dégâts occasionnés lors des travaux, outre les malfaçons qui ont demandé de reposer certains carreaux, compliquent l'entretien. Celui-ci s'effectue selon la technique du balayage humide. Elle consiste à passer une gaze préalablement humidifiée sur le sol à l'aide d'un balai. Elle permet de dépeussier sans faire voler les particules. Cependant ce procédé nécessite des sols lisses et sans aspérité. Les défauts de pose et les joints défectueux retiennent la poussière et limitent grandement son efficacité et son intérêt. La couleur du carrelage souligne les poussières blanches, contrairement à une surface d'un blanc cassé par exemple. Les propriétés des sols sombres sont de mettre en relief la plupart des dépôts laissés par le passage des usagers. Les particules de sable ou de terre comportent des couleurs qui tranchent nettement et donnent un aspect sali.

Dans un autre registre, les vitres des salles de restauration ou la grande verrière du couloir central du premier étage d'un des établissements clament un manque d'entretien. Elles donnent sur le vide, et aucune passerelle ne permet d'y accéder de l'extérieur. De part leurs dimensions, ces surfaces de plus de deux mètres de haut ne s'ouvrent pas. Le seul accès s'effectue via une nacelle ou un échafaudage, ce qui ne relève pas des attributions des personnels du Conseil départemental. La limite est fixée aux hauteurs accessibles par une personne debout sur le sol. L'emploi d'escabeau est ainsi interdit pour le lavage des vitres.

Le problème qu'il y a c'est qu'on n'a pas le droit d'y aller. Il faut un échafaudage, un permis et on n'a pas ça. Elles sont sales et comme après il y a eu des travaux de fait, des logements, la pluie s'est collée, et puis après ...

*Et la pluie ne suffit pas à laver ?*

Ah non, aller voir ! Quand le soleil donne en plein dedans ...<sup>117</sup>

Pour répondre à la difficulté d'accès, la maîtrise d'œuvre a choisi pour ces ouvertures des vitres autonettoyantes. Le souci de ces surfaces est pluriel. D'abord le verre autonettoyant nécessite des conditions climatiques particulières pour le bon fonctionnement de son revêtement : pluies régulières et lumière du jour suffisante. D'autre part il ne dégrade pas les salissures minérales : si ces dernières ne sont pas évacuées par l'eau de pluie, elles ternissent et opacifient la surface. Ce verre demande donc de l'entretien. S'il n'est pas nécessaire de le nettoyer régulièrement comme

---

116 Agent d'entretien, I. 80.

117 Agent d'entretien, I. 22 à 24.



une vitre standard, il faut néanmoins surveiller son efficacité. L'intervention humaine est indispensable à certains moments : une projection d'eau sur le verre permet à celui-ci d'activer son processus et d'évacuer les salissures.

L'entretien de ces vitrages suppose la connaissance de ses particularités et de ses besoins. Ces informations ne semblent pas avoir été transmises à l'équipe en charge de la maintenance et du nettoyage de l'entretien, pas plus qu'aux personnels de direction. La salissure des vitres pose ainsi un double problème. Elle dégrade l'image de l'établissement et le travail d'entretien : la mauvaise impression laissée par une vitre sale influence la perception globale du bâtiment. Mais elle impacte également de manière financière la gestion de l'établissement. De par cette méconnaissance et l'état actuel de ces surfaces, l'établissement songe à faire intervenir une entreprise spécialisée, pour restaurer leur transparence.

### III.2.4 Engagement et déconvenues

Les impossibilités à agir sur le bâtiment peuvent miner les usagers au point de faire émerger une certaine lassitude. Un des agents d'entretien du premier établissement est ainsi délégué au CHSCT : sa connaissance des réglementations en matière d'entretien et de maintenance nourrit l'entretien d'un regard averti sur le fonctionnement d'un bâtiment scolaire. Après vingt-deux ans passées au sein de l'établissement, il décrit les transformations de son activité entre l'ancien établissement et le nouveau.

Auparavant dans les anciens locaux, je pouvais, moi, déposer un compteur, un disjoncteur, je ... vraiment, c'était au-delà de la maintenance, maintenant, ici, c'est, au contraire, complètement bridé.<sup>118</sup>

L'établissement impose l'application des garanties et donc l'intervention d'entreprises extérieures. De plus, depuis le passage des personnels TOS – techniciens, ouvriers et de service – sous la responsabilité du conseil départemental, les réglementations sont appliquées de manière plus stricte. Les transferts de compétences en 2007 de l'Éducation nationale à, ce qui s'appelait le Conseil général, se sont accompagnés de la mise en place d'espaces de dialogue entre les établissements et la collectivité. Les possibilités d'action des agents de maintenance ont décliné, inversement à l'augmentation de l'attention portée aux risques du travail.

Ah ça a évolué oui, et puis on suit le mouvement, on n'a pas le choix. Après le souci c'est qu'on est restreint au niveau boulot. Moi à la base je suis électricien, je suis vachement limité quoi ... à l'époque quand j'ai débuté mon métier, on changeait une vitre. Une vitre était cassée, on la changeait. On faisait tout, la peinture, la soudure, la vitrerie. Dans l'ancien bâtiment qu'on avait à l'origine on faisait tout, les portes on les démontait, on ... on faisait

---

118 Agent de maintenance, I.10.

tout. Maintenant ... plus rien. Un problème technique : il faut appeler. On regarde quand même, mais si ça va au-delà de ce que l'on peut faire, il faut appeler.<sup>119</sup>

La transition de l'ancien bâtiment au nouveau s'accompagne donc de l'évolution des paramètres de son activité. L'incapacité à agir sur ce bâtiment est prégnante dans le discours. Les hauteurs sous plafond interdisent toute intervention sans échafaudage, la gestion centralisée des luminaires, la haute technicité des installations réduisent les marges de manœuvres. Si les interventions sont de moins en moins possibles, c'est d'une part à cause de garanties, d'autre part dû au coût des outils indispensables. Désormais, la moindre opération demande des outils adaptés et spécifiques dont l'achat n'est pas nécessairement rentable pour un établissement au vu de la fréquence d'utilisation.

Les transformations de l'activité influent sur l'intérêt du professionnel à exercer son métier.

C'est assez, assez pénalisant, c'est un peu frustrant, d'ailleurs actuellement je cherche un poste dans un autre ZEP. Donc je ... j'ai fait le tour de mon métier. Je m'épanouis plus du tout. On est bridé.<sup>120</sup>

Cette démission se corrèle à une lassitude vis-à-vis de la dimension très bureaucratique et procédurière de la maintenance des établissements récents. Chaque problème demande l'intervention d'une entreprise extérieure avec des délais d'intervention longs, « trop longs » pour certains, des devis à faire réaliser, le suivi à effectuer, etc. Et ce, pour des interventions réalisables par les équipes. Mais l'agent a interdiction de poser des équipements neufs, « freiné justement ... par un texte finalement, on n'est là que pour la maintenance, on n'est pas là pour faire du neuf »<sup>121</sup>. Les textes de loi prennent le pas sur les capacités et les compétences des personnels, malgré les connaissances poussées de certains agents en matière de respect des réglementations.

L'engagement des personnels ne s'accompagne pas d'une capacité d'agir plus importante vis-à-vis de l'établissement. Le Conseil départemental cherche simplement à recueillir la parole des personnels par l'intermédiaire des élus afin d'augmenter la performance des futurs établissements. Ce type de relation se retrouve également dans l'engagement des élèves.

Au cours de l'entretien avec les élèves du premier établissement, un élève de 4<sup>e</sup> a émis un souhait d'aménagement de la cour, concernant les sports les plus joués au cours des récréations, à savoir le football et le basket-ball. Il a ainsi permis aux deux élèves de 3<sup>e</sup> de souligner les

---

119 Agent de maintenance, I. 95.

120 Agent de maintenance, I.14.

121 Agent de maintenance, I.14.

difficultés rencontrées dans leur désir de s'approprier les lieux. Ils fréquentent tous deux l'établissement depuis 4 ans : il s'agit de la première cohorte à n'avoir pas connu les anciens bâtiments.

- Ce serait bien qu'ils mettent des buts ou des poteaux de basket dans la cour, ce serait bien. [...]
- On a déjà demandé. Ça fait quatre ans. [...]
- Ça fait quatre ans qu'on est là, ça fait quatre ans qu'on demande, on n'a pas.
- *Il y a des raisons ?*
- C'est le point de rassemblement dans l'herbe.<sup>122</sup>

L'un des deux élèves de 3e est délégué de classe, il a fait remonter cette demande d'équipement plusieurs années durant et a toujours reçu la même réponse négative. Nous avons eu l'occasion de pouvoir assister à une séance de formation des délégués dans cet établissement. Les remarques des encadrants – la CPE et un enseignant – sur le manque de participation des délégués à la vie du collège et plus spécifiquement sur la faiblesse de leur force de proposition ont retenti en contradiction avec cet entretien. Cet incident nous conforte sur deux points : tout d'abord la force de proposition n'est une force que si l'on sait où et comment l'appliquer. Deuxièmement le refus réitéré face à une proposition induit une forme de résignation. Obtenir les raisons du refus ont demandé deux relances avant d'obtenir une réponse succincte. La justification du refus tient dans la fonction de la portion herbagée : elle sert de point de rassemblement en cas d'incendie et l'équipe administrative ne souhaite pas y installer des équipements.

La considération de la parole des usagers, à tous les échelons hiérarchiques, et l'accompagnement à l'appropriation sont loin d'être les fers de lance des politiques éducatives ou des politiques départementales pour les bâtiments scolaires. L'impact des structures sur les usagers et le mal-être que les bâtiments, ou les organisations, sont susceptibles de provoquer constitue la dimension sociale du bâtiment scolaire. Cette dimension, peu présente dans le cahier des charges de conception, participe néanmoins de la qualité et de la performance des établissements. La notion de développement durable qui entoure le champ de la construction depuis quelques années s'applique également à d'autres champs. La théorie du développement durable est née aux USA : l'un des penseurs de celle-ci, John Elkington, décrit dans un ouvrage devenu célèbre, les modalités de celle-ci.

---

122 Élèves, I. 124, 126, 128 à 130

### III.3 Développement Durable = Qualité de vie ?

#### III.3.1 Le Développement Durable

##### III.3.1.1 Le concept de « triple bilan » de John Elkington et ses trois dimensions politique, social, économique.

La compréhension des politiques de développement durable passe par un retour aux sources de ce mouvement. L'ouvrage de John Elkington, *Cannibals with Fork*, offre un tour d'horizon des grandes étapes de la réflexion sur la protection de l'environnement. Il distingue trois grandes étapes (1969/1973, 1988/1990, 1999/2002). Elles initient plusieurs visions de la relation entre l'homme et l'environnement lesquelles constituent ensuite les fondements du développement durable tel que nous le connaissons aujourd'hui. L'auteur situe le lancement des mouvements écologistes au début des années 1970 avec la création du *Earth Day*<sup>123</sup> en 1970 et la conférence des Nations-Unies sur l'environnement de Stockholm en 1972.

L'opposition grandissante entre les progrès techniques des XX-XXIe siècles et les dégâts environnementaux produits par l'homme conduit les lanceurs d'alerte à publier sur le sujet. J. Elkington cite ainsi Max Nicholson, l'auteur de *The Environmental Revolution* qui pointe l'atteinte d'un seuil de non retour : « The pride of having reached the moon [...] is canceled out by the humiliation of having gone so far towards making a slum of our own native planet »<sup>124</sup>. Le monde prend conscience de l'impossibilité de produire sans maîtrise et sans une réflexion développée à l'échelle mondiale. Les conséquences d'une recherche de profit uniquement financière et non concertée apparaissent sous de multiples formes : accidents d'ampleurs comme la catastrophe de Bhopal en 1984, rapports sur les conséquences écologiques telles que le rapport de 1970 du Club de Rome, intitulé *The Limits To Growth* ou *Halte à la croissance ?* en français, etc.

En 1987, sort le rapport Brundtland intitulé *Our Common Future*, produit par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU. Il définit le concept de développement durable comme suit : « development that meets the needs of the present world

---

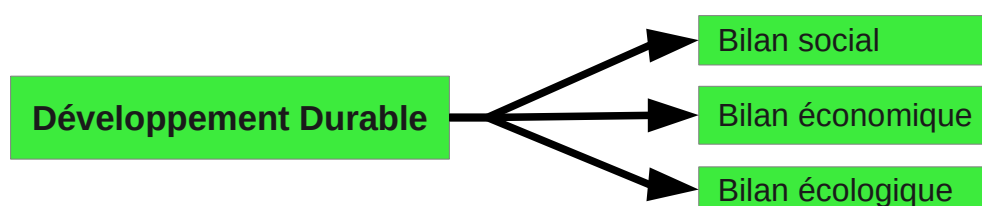
123 *Earth Day* : Jour de la Terre en français, fêté le 22 avril depuis 1970 à l'initiative d'un sénateur américain, Gaylord Nelson. Cette journée célèbre la naissance d'un mouvement pour l'environnement de notre planète.

124 Nous traduisons : La fierté d'avoir atteint la lune [...] est annulée par l'humiliation d'avoir été aussi loin pour faire de notre planète natale un taudis.

ELKINGTON, John. *Cannibals with forks. The triple bottom line of 21st century*. Oxford : Capstone, 1997. p.47.

without compromising the ability of future generations to meet their own needs »<sup>125</sup>. Cette acception des termes de développement durable propose d'abord une prise en considération des conséquences de notre mode de production et non pas des conséquences de nos besoins actuels. Il s'agit bien de *meets the needs*, de répondre aux besoins et non pas de transformer ou d'adapter les modalités de ceux-ci de façon à préserver les possibilités et les moyens de production pour le futur.

Elkington défend la possibilité de continuer à produire pour nourrir, vêtir, loger, transporter la population mondiale, en conservant un niveau de vie élevé mais en réfléchissant différemment les modes de production. « It may be not the best option as far as the planetary ecosystem is concerned, but it is almost certainly the option we will have to plan and manage in practice »<sup>126</sup>. Le concept de triple bilan propose donc de conserver notre mode de vie capitaliste en axant le développement des entreprises autour de trois axes, afin de garantir un développement durable. Ces axes composent les trois pics d'une fourchette, et sont :



Aujourd'hui la prise en compte, en France, du bilan économique dans le bâtiment scolaire relève de l'évidence, tout comme celle de l'écologie. La multiplication des constructions BBC ou HQE, l'attention portée aux dépenses énergétiques dans le cahier des charges du Conseil départemental et les injonctions ministérielles en matière de qualité des constructions confirment une volonté politique de s'inscrire dans la dynamique écologique. En revanche, la première des branches, concernant le bilan social, fait défaut. Les entretiens réalisés avec les usagers mettent en évidence le manque de prise en considération des usagers, mais également l'impact des défauts de conception ou de construction sur leurs conditions de travail, d'enseignement et de vie.

---

125 Nous traduisons : Un développement qui répond aux besoins du monde actuel sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire leurs propres besoins. (Nous traduisons).  
*Ibidem*, p.55.

126 Nous traduisons : Ce n'est peut être pas la meilleure option dans la mesure où l'écosystème planétaire est concerné, mais c'est certainement l'option que nous aurons à planifier et à mettre en place dans la pratique. (Nous traduisons).  
*Ibidem*, p.55.

### III.3.1.2 Prise en compte de la dimension humaine

La faible prise en compte de l'humain dans le bâtiment scolaire dévoile deux logiques d'usage. Dans le second établissement étudié, la logique d'usage utilisée pour concevoir le bâtiment et la logique d'usage des occupants divergent radicalement.

La première relève d'une logique collective : il s'agit de penser les espaces de manière à ce qu'ils renforcent l'action des personnels en faveur des missions de surveillance et d'encadrement. Dans cette optique, ce bâtiment intègre beaucoup de vitrage. La vie scolaire est ainsi entièrement vitrée et offre un point de vue sur les circulations au rez-de-chaussée comme dans les étages. Le mal-être de certains personnels vis-à-vis de la transparence les conduit à décrire eux-mêmes l'ambivalence du vitrage.

c'est un avantage et un inconvénient, parce qu'on peut surveiller aussi derrière et en même temps quand on veut faire quelque chose d'un peu discret, on est dans un bocal.<sup>127</sup>

Si la visibilité facilite la surveillance, cette dernière peut devenir oppressante. Leur établissement est organisé autour d'une petite cour centrale, aussi les surveillants peuvent-ils voir dans les classes depuis les ouvertures des circulations de l'étage. Ils expriment ainsi un malaise : « c'est pas toujours agréable pour les enseignants qui ont l'impression que des fois on les épie »<sup>128</sup>. Ces grandes ouvertures distraient également les élèves. Au niveau de rez-de-chaussée, les classes donnant sur la cour sont ainsi vitrées sur toute la longueur de la façade. Les récréations en décalées s'accompagnaient donc d'un phénomène de perturbation et de déconcentration dans les salles de classe. La direction a donc décidé de la pose d'un film opaque afin de réduire les interactions visuelles entre l'intérieur et l'extérieur. La structure favorise donc les échanges, la visibilité et les interactions. Cependant, dans le cadre d'un établissement scolaire, l'interaction libre et l'ouverture des espaces ne sont pas nécessairement les visées immédiates des équipes pédagogiques. La seconde manière de penser le bâtiment est à l'inverse centrée sur l'individu. Elle privilégie les petits espaces fermés, l'intimité et la confidentialité.

Les visées organisationnelles privilégiées par les concepteurs sont ainsi susceptibles de heurter les usagers, mais également de gêner leurs missions. La notion de confidentialité par exemple compose une part importante de l'activité de la vie scolaire. Chargée des relations avec les parents, ses acteurs détiennent des données sur la vie privée des familles et des élèves : les échanges téléphoniques ou les rencontres demandent de la discrétion. La protection des données et la confidentialité des échanges favorisent l'établissement d'un lien de confiance entre les

---

127 AED 2, I.30.

128 AED 2, I.23.

familles et l'établissement. La conception produit des bâtiments ayant un impact sur les usages et sur la mise en œuvre des actions : elle constitue donc une étape cruciale dans la réalisation des bâtiments scolaires.

La performance de l'école passe ainsi par un cadre de travail adapté à la mission des acteurs de l'enseignement, mais aussi par le bien-être de ces derniers. Or la construction des bâtiments et les normes édictées par le gouvernement entrent parfois en conflit : l'inadéquation entre la législation et les nécessités physiques conduisent ainsi les équipes à vivre des conditions de travail difficiles.

### III.3.2 Rencontre entre normes, circonstances et bien-être

#### III.3.2.1 Le choc des usages, des normes et de la technique

La conception technique des bâtiments recherche une perfection. L'usager peut être perçu comme un grain de sable dans cet idéal de technicité : capable du pire, ses comportements irresponsables affolent les compteurs de la consommation d'énergie et démentent les prévisions des ingénieurs. Ce constat, établi par les sociologues de la rénovation énergétique de l'habitat collectif s'applique également à notre objet d'étude.

Lors d'une journée d'étude sur les questions de recherches appliquées en sciences humaines et l'acceptabilité du développement durable, Dominique Desjeux relève les conséquences de cette forme de pensée. L'exemple du *Gherkin* de Londres – ce gratte-ciel en forme de cornichon – illustre les nécessités de sortir d'une logique mécanique du comportement humain. Cette tour d'immeuble, conçue pour fonctionner en *open space* par les ingénieurs, devait consommer 30 % d'énergie en moins, comparée à un immeuble équivalent. Aujourd'hui elle consomme 30 % d'énergie en plus : ses multiples cloisonnements intérieurs défont les prévisions techniques. Élaboré comme un bâtiment autonome vis-à-vis de l'humain, il ne prend en compte aucune variation du schéma d'utilisation et ne laisse aucune marge de manœuvre aux usagers. Les fenêtres ne peuvent pas s'ouvrir pour éviter les comportements supposés irrationnels des occupants. Ces derniers n'ont ainsi aucun contrôle sur leurs espaces de travail.

Si la domotique apporte une réelle plus value sur les parties communes où elles déchargent les individus de ce qui relève de l'usage collectif, elle est en revanche un problème dans les espaces personnels. Les hypothèses de comportement mécanique fragiliseraient ainsi la pensée conceptuelle du bâtiment.

Les dysfonctionnements du bâtiment, couplés à des moyens d'action limités, empêchent l'activité des usagers. Lors de la belle saison, le second établissement se trouve confronté à des températures très élevées dans les salles situées au sud.

On subit aussi les défauts de nos qualités, on emmagasine beaucoup la chaleur par exemple l'été et nos murs gardent cette chaleur : il y a des murs qui sont de vrais radiateurs. En plein été c'est un peu compliqué, quand c'est l'hiver et qu'on est bien isolé tant mieux, on n'a que les qualités de nos qualités mais l'été on n'a pas le système de ventilation qui fonctionne bien, c'est un peu ... ça devient un inconvénient.<sup>129</sup>

Ces problèmes de chaleur se traduisent concrètement par des élèves inattentifs, l'inconfort ressenti par les usagers et des évanouissements. Le premier établissement rencontre le même type de problématique, avec des salles surexposées en été. L'ouverture des fenêtres qui pourrait réguler la température et renouveler l'air ambiant est fortement limitée. Seule l'entrebâillement en oscillo-battant des ouvertures est autorisé dans les étages, pour des raisons de sécurité. Les normes préservent ainsi les accidents éventuels. Seulement cette sécurité se fait aux dépens de la modularité des espaces. Les usagers perdent la maîtrise des fonctionnalités du bâtiment. La baisse de l'adaptabilité des locaux est compensée par celle des occupants. Or cette compensation s'inscrit en négatif pour les individus : ils supportent les hausses de température et l'air vicié, dans la limite des capacités physiques de leur corps. Le défaut de ventilation et d'aération

pose un problème de recyclage d'air dans les salles et donc soit un air trop chaud quand on est l'été, soit parfois un air chaud et même vicié, voilà, donc ça pose des problèmes de santé après : maux de tête, fatiguabilité,<sup>130</sup>

Les impacts négatifs de ces complications techniques, alliés aux restrictions d'utilisation du bâtiment imposées par les réglementations soulignent le fil directeur des politiques de construction. Les législations comme la conception des établissements ne prennent en compte que le fonctionnement normal et optimal de la structure. Ils ne prévoient ni l'éventualité des malfaçons, ni l'apparition de défauts techniques contraignants. Or les deux établissements, pourtant récents, qui composent notre terrain, illustrent par plusieurs exemples les problèmes techniques rencontrés par les usagers.

### III.3.2.2 La rencontre des intérêts divergents

Les normes de sécurité dans les ESPE sont très strictes et contraignantes. Les exigences des collectivités s'ajoutent et durcissent encore les demandes. Pourtant celles-ci ne semblent pas

---

129 Principal 2, I. 43.

130 Principal 2, I. 43.



suffisantes. La présence de puits de lumière dans un couloir du premier étage d'un collège gêne l'équipe d'encadrement. Bien que les rambardes respectent les hauteurs de sécurité. Les responsables éducatifs considèrent que l'apport de lumière aurait pu être amené d'une autre manière. Ils craignent des accidents : lancement d'objets, chahut, etc. Une dalle transparente eut amenée la même luminosité, et c'est ce que l'équipe aurait souhaitée. Une telle demande n'est pas traitée par les services du Conseil départemental. Les normes étant respectées, aucun danger majeur n'étant à prévoir, rien ne justifie une modification de l'espace. Il y a donc un ajustement entre la sécurité et le coût des interventions.

### III.3.2.3 Problèmes d'intimité aux sanitaires : la question du bien-être dans le bâtiment

Le bien-être dans le bâtiment scolaire s'avère être une donnée complexe. Si les normes visent à garantir, par des moyens directs, la sécurité et le bien-être des usagers, elles ne prennent pas en compte les conséquences indirectes des installations. Ainsi les sanitaires représentent un lieu critique où le manque d'intimité peut conduire à des conséquences sur la santé des élèves.

La problématique des aménagements fut soulevée au cours de cette enquête par un CPE. En posant des questions à ses élèves, il a noté un nombre important de plaintes concernant la faible insonorisation des sanitaires de « type américain », c'est-à-dire avec des jours en dessous et au-dessus des cloisons et des portes. « C'est quelque chose que les garçons et les filles ont du mal à supporter en termes d'intimité et c'est tout à fait légitime »<sup>131</sup>.

Bénédicte Hoarau, Paul Vercherin et Christophe Bois ont réalisé, pour le compte de la Santé publique en 2014, une enquête sur le *ressenti des élèves et [la] prévalence des troubles urinaires et digestifs* en collège. Ils ont ainsi démontré une corrélation entre les difficultés de concentration et l'accès restreint aux toilettes. L'étude souligne la perception négative que les collégiens ont des sanitaires de leur établissement.

62 % ne se sentaient pas en sécurité et 54 % des garçons considéraient que leur intimité n'y était pas respectée. 34 % des collégiens ne fréquentaient jamais les toilettes de leur collège. 21 % ne les utilisaient jamais pour uriner et 85 % n'allaient jamais à la selle au collège. 28 % des élèves déclaraient avoir déjà présenté des douleurs abdominales car ils n'avaient pas pu aller aux toilettes au collège<sup>132</sup>

Menée sur trois établissements de la Loire, conclut sur la nécessité « de mener une réflexion sur la conception, l'aménagement et l'équipement des sanitaires, avec, en particulier, des progrès à

131 CPE 2, I. 14.

132 HOARAU, Bénédicte, VERCHERIN, Paul, et BOIS, Christophe. Toilettes au collège: moins j'y vais... et mieux je me porte?. *Santé publique*, 2014, vol 26. p. 421.

réaliser au niveau des portes des toilettes, afin d'offrir plus d'intimité aux collégiens<sup>133</sup> ».

Ce CPE relate également, en dehors de l'entretien, une anecdote recueillie au cours d'un échange. Un jour, ayant remarqué que les garçons laissaient systématiquement une pissotière de libre entre deux personnes, il s'est enquis du sens de cette disposition. La trop grande proximité des urinoirs et la tentation de regarder son voisin uriner provoquent la gêne des collégiens. Pour reprendre les mots de Bénédicte Hoarau, « il s'avère donc que les garçons sont pudiques et réclament de pouvoir uriner en-dehors de la vue de tous »<sup>134</sup>. L'intimité des sanitaires relève d'une question de santé publique, pourtant les dégâts constatés dans ces lieux amènent de nombreux établissements à en restreindre l'accès. La dégradation des toilettes et leur fréquentation regroupée sur un temps limité participent de la mauvaise perception de ces endroits par les élèves.

### III.3.3 Prise en compte de l'expertise des personnels

Les personnels développent une expertise au fil des années de pratiques. Selon leur profession, ils sont à même de définir quel type de matériaux sont adaptés à l'usage des locaux, ou encore de préconiser l'emplacement des prises de courant dans les salles, etc. Ainsi la MOE a fait le choix d'un linoléum pour le sol de l'administration du premier établissement bien que ce pôle soit situé au rez-de-chaussée. Or les déplacements dans cet espace, bien que moins importants que dans le hall, sont néanmoins suffisants pour légitimer la pose d'un carrelage. Le lavage du linoléum constitue un entretien plus difficile : il marque facilement, notamment avec la gomme. Les passages quotidiens d'élèves aux interours abîment ainsi le revêtement. Décrit par les personnels d'entretien, il ne fait pas l'objet de remarques précises dans le cahier des charges du département. L'expertise des personnels fait l'objet d'un recueil partiel, au travers des CHSCT, mais également des visites préparatoires à la rédaction du guide de construction des collèges du département. Mais quelle parole recueille-t-on exactement et qui s'en occupe ?

Les personnels TOS ont la possibilité de faire remonter leurs recommandations via leurs représentants. Sous la responsabilité du Conseil départemental, ce dernier a tout intérêt à profiter de ce savoir pour favoriser la construction d'établissements adaptés aux demandes de ses fonctionnaires. Lors des visites d'établissements neufs, les agents du service du patrimoine rencontrent le principale, l'adjoint, voire le CPE. Mais ils ne s'attardent pas particulièrement auprès des enseignants. Charge alors à l'équipe de direction de faire remonter les remarques des

---

133 *Ibidem*, p. 430.

134 *Ibidem*, p. 429.

professeurs. L'expertise de ces derniers, où celle des élèves, vis-à-vis de leurs espaces de travail ne figurent dans aucun des documents que nous avons pu réunir. Les témoignages recueillis laissent à penser que l'équipe de direction est le seul interlocuteur entre les usagers du pôle enseignement et les concepteurs des bâtiments.

L'expérience des professionnels se corrèle avec la constitution de la mémoire de leur activité et des données nécessaires à l'exercice de celle-ci. La question de la mémoire amène celle de la temporalité ou plutôt des temporalités. L'établissement scolaire est le creuset de la variabilité du temps de présence. Les services de gestion des bâtiments publics affirment souvent qu'un bâtiment est construit pour cent ans. De ce fait, l'adapter aux pratiques des usagers devient irréaliste puisque trop coûteux. Cependant les rénovations d'ampleur qui interviennent en moyenne tous les 40 ans viennent démentir ces affirmations.

Le temps passé dans un bâtiment par un personnel peut être assez long. Un personnel administratif peut rester 15 ans dans un bâtiment, un professeur de même. La temporalité perçue varie encore pour un enfant qui restera tout au plus 4 ou 5 ans ou encore un AED avec son contrat renouvelable seulement sur 6 ans. Ainsi les usagers à titre personnel, mais aussi selon leur fonction et leur statut, n'envisagent pas le temps de la même manière. Cette différence de temporalité influence-t-elle la relation des usagers au bâtiment ou encore leur légitimité à mettre en œuvre des transformations ? Il s'avère que les éléments réunis ne permettent pas d'affirmer l'existence d'un tel rapport. Au contraire, les modifications les plus importantes mises en œuvre après la livraison des bâtiments sont intervenues à l'initiative de personnels récemment nommés dans l'établissement.

### III.3.3.1 La différence entre l'approche stratégique et l'approche tactique ou l'apport de Michel de Certeau à l'étude des usages

#### III.3.3.1.1 La collectivité territoriale et la pensée stratégique

Michel de Certeau définit deux modes d'action possibles de l'homme : la stratégie et la tactique. La première est décrite comme suit :

J'appelle « stratégie » le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement ». Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un *propre* et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte. La rationalité politique, économique ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique.<sup>135</sup>

---

135 CERTEAU, Michel de, *et al.* L'invention du quotidien. *Arts de faire*, 1990, vol. 1. p.XLVI.

La rationalité technique dont les bâtiments scolaires sont pétris dans leur conception relève d'une approche stratégique. La rédaction du référentiel de construction des collèges par les services du Conseil départemental correspond à cette forme de pensée. La collectivité territoriale représente le lieu institutionnel où peut être stockée des connaissances sur le bâtiment scolaire. Ces savoirs relèvent aussi bien de l'expérience, que de la physique ou des avancées technologiques. Le référentiel donne à voir les orientations gestionnaires de l'institution et la stratégie qui organise ses actions. Le guide de construction écrit par les services du patrimoine scolaire s'articule autour de 4 axes principaux : la qualité, la sécurité, l'adaptabilité, la fonctionnalité.

- la qualité : confort, performance, économie, écologie
- la sécurité : normes, vandalisme, effraction
- l'adaptabilité : évolutif
  - salle de formes géométriques simples pour faciliter l'exploitation
  - évolutivité des principes d'installations : pouvoir rajouter du numérique si besoin
- fonctionnalité : typologie des locaux et des personnels (pôles), planning d'occupation des locaux

Chacun de ces thèmes constitue une branche à partir de laquelle s'organisent les thèmes secondaires de la conception. À la lecture des recommandations, il s'avère ainsi que l'écologie relève de la qualité du bâtiment, au même titre que la performance énergétique. La construction écologique doit en effet son nom à sa faible déperdition calorifique et ses besoins énergétiquement bas. Les exigences sur l'impact écologique du bâtiment en matière de choix et de provenance des matériaux, de la capacité des murs à renouveler l'air intérieur, etc, ne sont pas prises en compte dans le présent cahier des charges. Le terme de qualité, qui comprend le confort visuel et auditif, embrasse également la consommation de l'établissement, et le budget nécessaire à son entretien.

La notion de stratégie implique un ou des but(s), pour le(s)quel(s) cette dernière est mise en œuvre. Ainsi la recherche de qualité répond à des visées particulières.

Soigner la qualité de l'espace, condition essentielle au respect des lieux. Cette recherche portera aussi bien sur la qualité générale de l'établissement en termes de confort (confort thermique, acoustique, visuel), que sur les matériaux mis en œuvre qui devront allier performances techniques, aptitude au vieillissement et facilité d'entretien.<sup>136</sup>

Il s'agit donc de renforcer le respect du bâtiment, dans une démarche de réciprocité : la collectivité investit pour les usagers, et ces derniers se sentant considérés répondent en faisant attention aux biens publics. Les entretiens réalisés avec les personnels de vie scolaire et

---

136 Cahier des charges pour la Construction, l'Extension et la Réhabilitation des Collèges publics. In : *Référentiel pour la construction des collèges publics de Loire Atlantique*. Direction Générale Equipements et Direction du Patrimoine Immobilier de Loire Atlantique, avril 2014.

d'administration confirment jusque-là ce présupposé. Tous pensent que le caractère neuf et bien entretenu de l'établissement favorise le faible taux de dégradation. Les détériorations représentent un coût supplémentaire pour les établissements : temps de nettoyage accru, maintenance et travaux de réparation augmente les frais de fonctionnement. La recherche du respect des lieux répond donc autant à une logique citoyenne qu'économique.

Les visées stratégiques de la collectivité territoriale lui fournissent un principe organisateur qui classe, répertorie et articule les données de l'expérience humaine et technique en fonction de ses besoins.

Mais qu'en est-il des usagers ?

### III.3.3.1.2 Les usagers des bâtiments scolaires et les choix tactiques

Lorsque Michel de Certeau tente de définir la tactique, cet exercice s'avère beaucoup plus long que pour la stratégie. La tactique se révèle être un champ de réflexion extrêmement riche pour la compréhension des usages.

J'appelle au contraire « tactique » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance.[...] Ce qu'elle gagne, elle ne le garde pas. Il lui faut constamment jouer avec les événements pour en faire des « occasions ».<sup>137</sup>

La tactique se distingue de la stratégie sur deux points. Tout d'abord, elle se construit sur la variable temps et non plus sur l'espace. Enfin elle prend forme non pas dans les textes, mais dans l'action. Sa force d'action repose dans la mémoire de celui qui la met en œuvre. L'expérience constitue ainsi une force pour l'individu tactique : il accumule des fragments de savoirs, qui lui permettront de reconnaître au moment venu les circonstances adéquates à son intervention. La notion de tactique est intimement liée à celle du *kairos* – *καίρος* – c'est à dire de l'occasion. La *mêtis* – *μητις* – ou intelligence rusée, tactique, consiste en la capacité de saisir le moment opportun pour agir et renverser l'ordre des forces en sa faveur.

La ruse est une intelligence puissante : pour Michel de Certeau elle correspond aux manières d'agir des usagers quotidien. Face à des structures imposantes comme les Institutions, dont les stratégies sont fortes et solidement établies, seule la *mêtis* peut faire la différence.

Sans cesse le faible doit tirer parti de forces qui lui sont étrangères. Il l'effectue en des moments opportuns où il combine des éléments hétérogènes (ainsi, au supermarché, la ménagère confronte des données hétérogènes et mobiles, telles que les provisions au frigo, les goûts, appétits et humeurs de ses hôtes, les produits meilleur marché et leurs alliages possibles avec ce qu'elle a chez elle, etc.), mais leur synthèse intellectuelle a pour forme non

---

137 CERTEAU, Michel de, *et al.* L'invention du quotidien. *Arts de faire*, 1990, vol. 1. p.XLVI.

un discours, mais la décision même, acte et manière de « saisir » l'occasion.<sup>138</sup>

Les usagers des bâtiments scolaires agissent au quotidien de la même manière. Un enseignant dans sa classe adapte son cours en fonction des éléments dont il dispose : état des élèves, avancement de son programme, caractéristiques physiques de l'environnement comme la chaleur, le froid, la présence d'équipements, circonstances telles que l'heure du cours, l'activité précédente des élèves etc. De la même manière l'agent d'entretien régule son activité selon les conditions climatiques – boue sur le sol, poussière sèche de l'été – sa fatigue, les objectifs de la semaine – possibilité de laver des fenêtres supplémentaires pour avancer le travail des vacances – etc. Les usages des bâtiments scolaires s'inscrivent, tout comme les courses de la ménagère, dans la logique d'action de la *mètis*.

Contrairement à la stratégie, la tactique est individuelle : chaque individu la met en œuvre pour lui-même, en fonction de ses capacités. La stratégie, en centralisant les connaissances en un lieu donné, permet un partage, une action collectivement organisée. La grande figure de la *mètis* est le héros antique Ulysse : la forme d'intelligence qu'il développe lui permet de parer à toutes les situations. Amoral, il emploie la ruse dans le but de parvenir à ses fins. Et il réussit.

### III.3.4 Quelle possibilité pour une pensée globale de la conception et des usages du bâtiment scolaire ?

Appréhender le bâtiment scolaire dans sa globalité nécessite une pensée complexe. Le bâtiment scolaire recouvre aussi bien les questions d'usages et par là de transmission, de consultation, que les questions de bien-être, de valeurs, de pédagogie. S'il n'est plus à démontrer la nécessité humaine de prendre en considération le témoignage et l'expérience des usagers, peut être faut-il souligner les intérêts économiques d'une telle démarche.

#### III.3.4.1 La question de la transmission des usages

Les exemples de problèmes de maintenance ou d'entretien présentés précédemment illustrent pour une part, un défaut de communication entre les usagers et la MOE au sujet des caractéristiques du bâtiment et de ses installations. La transmission des indications relatives à l'entretien des matériaux – comme dans le cas des vitres autonettoyantes – permet la fonctionnalité du bâtiment. La rationalité d'une telle démarche en fait d'ailleurs l'un des points abordés par le cahier des charges établis par le Conseil départemental. La transmission doit s'effectuer au moyen d'un outil : le DOE ou Dossier des ouvrages exécutés, complété par une

---

<sup>138</sup> *Ibidem*, p.XLVI.

guide à l'attention des usagers.

Pour avoir eu l'opportunité de consulter le DOE d'un des établissements, il s'avère que celui-ci respecte les demandes du cahier des charges : les indications demandées sont bien fournies sur CD-ROM, et certaines sont sur document papier. Cependant ces données relèvent plus de la fiche technique de produits et matériaux que d'un guide d'entretien. D'autre part les formats des documents numériques sont parfois illisibles hors des logiciels spécialisés sur lesquels ils ont été conçus. Leur ouverture avec un logiciel de bureautique étant impossible, ils ne sont d'aucune utilité à l'établissement.

Le guide à l'intention des usagers, mentionné expressément dans le cahier des charges, n'a été cité ni présenté par aucun des usagers que nous avons rencontré. Il s'agit d'un ensemble de fiches pratiques « attrayantes et simples » afin de « résumer les fonctionnalités essentielles, préciser les zones d'action des équipements, notamment sous la forme de croquis ou schémas de localisation, indiquer les procédures d'action de base »<sup>139</sup>. Contrairement aux demandes de ce document, les personnels administratifs rencontrés ont regretté la complexité des installations et l'absence de transmission des informations relatives à leur utilisation. Pourtant, la facilité de l'appropriation assure une utilisation optimum immédiate de l'établissement et donc le respect des prévisions en matière de consommation d'énergie et de rentabilité.

#### III.3.4.2 L'intérêt de la consultation des usagers

Le Conseil départemental développe la consultation de ses personnels TOS sur les questions de gestion technique des collèges. Les services du patrimoine ont conscience que la consultation des personnels comporte un intérêt économique. Ainsi la pose des GTB s'arrête dans les nouvelles constructions. La Gestion Technique des Bâtiments fut généralisée dans toutes les constructions neuves comme un moyen sûr et efficace de gérer rationnellement l'énergie du bâti. Il s'agit d'un ordinateur relié à l'ensemble des installations électriques et électroniques, qui administre aussi bien les éclairages que le chauffage ou le fonctionnement des panneaux solaires. En réalité, les GTB s'avèrent complexes et fragiles : régulièrement en pannes, elles paralysent des secteurs entiers des locaux.

Afin de retrouver une maîtrise des installations, l'un des établissements défait sa GTB. En séparant les commandes par type, c'est-à-dire le chauffage, l'éclairage, etc, les équipes de maintenance identifient plus facilement l'origine des dysfonctionnements. La GTC est censée

---

<sup>139</sup> Cahier des charges pour la Construction, l'Extension et la Réhabilitation des Collèges publics. In : *Référentiel pour la construction des collèges publics de Loire Atlantique*. Direction Générale Équipements et Direction du Patrimoine Immobilier de Loire Atlantique, avril 2014.

faciliter la maintenance et la gestion. Mais cette installation, plus adaptée aux complexes industriels qu'aux bâtiments scolaires, constitue aujourd'hui un poids plutôt qu'une aide pour les personnels. Le coût de pose de cet outil et le mécontentement des agents de maintenance et des personnels de gestion conduisent la collectivité locale à apprécier différemment cette question et à cesser son installation.

Penser le bâtiment au regard des moyens humains dont il dispose et plus proche des besoins réels des usagers se révèle ainsi être un facteur possible d'économie pour les conseils départementaux.

### III.3.4.3 La durabilité des constructions : façade ou tournant majeur ?

La performance technique et technologique des bâtiments ne saurait faire oublier les malfaçons et les défauts de conception. Elle ne dissimule pas l'absence d'innovation pédagogique des constructions, ni la faible, voire l'absence de consultation des personnels au sujet de la conception.

De plus, l'abus de langage qui fait de la «durabilité» un quasi-synonyme de l'éco-conception a pour effet de focaliser l'attention sur l'impact environnemental des bâtiments, en supposant implicitement que la réduction de ce dernier génère nécessairement des bienfaits sociaux et économiques (Allacci,2009). Par conséquent, l'évaluation de la durabilité ne tient quasiment pas compte de ces paramètres apparemment secondaires et risque dans certains cas de promouvoir des principes de conception nuisibles à la santé (construction de bâtiments scolaires sur des sites toxiques reconnus, par exemple).<sup>140</sup>

Peter Lippman analyse la relation entre l'environnement physique et l'environnement pédagogique. Il s'interroge sur l'impact possible du premier sur le second. Cette étude réalisée en 2010 pour l'OCDE, souligne les limites de l'approche écologique du bâtiment scolaire. Les observations menées sur nos terrains d'enquête vérifient le manque de profondeur de la réflexion « durable ». La prise en compte des valeurs des usagers, de leurs connaissances, de la pénibilité de leur activité relève de la dimension sociale du développement durable. Peu présente dans la conception, elle y prend place de manière limitée sous la forme des normes institutionnelles.

Or, comme le démontre John Elkington pour les entreprises, au cœur même de l'économie, l'intégration des trois dimensions du développement durable constitue un facteur de développement.

Ainsi, les nouveaux bâtiments du département Loire atlantique sont équipées d'un faible nombre d'entrée sur le site : une porte principale à l'avant du collège et une entrée de service du côté des cuisines. Le nombre de portes du bâtiment lui-même sont également restreintes. Cette

---

140 LIPPMAN, Peter C., *et al. L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique?*. OECD Publishing, 2010. p.4.



disposition renforce la sécurité et limite les risques d'effraction. Elle participe également du sentiment de sécurité des agents d'accueil et de la baisse de leur temps de travail. Le gardien fait le tour des salles et des portes extérieures en fin de journée. Moins les locaux comportent d'ouvertures et plus son tour est rapide. La réduction du nombre d'entrée agit ainsi sur deux critères : le social avec un sentiment de bien-être renforcé et l'économique avec un temps de travail moins long et une baisse des risques.

Il est donc possible, et même souhaitable, de prendre en considération les besoins des usagers et la logique de leurs usages. Dans l'intérêt des collèges, dont la gestion comprend aujourd'hui autant les performances économiques que pédagogiques, l'étude des relations entre l'environnement physique et l'environnement pédagogique constitue un chapitre pertinent. L'étude des usages accompagne la compréhension de la relation entre l'espace et l'éducation. L'architecture écologique moderne constitue un support pour l'éducation à l'écologie, à l'esthétique, aux nouvelles technologies. Mais comment les usagers utilisent-ils cette ressource ? A-t-elle une place dans les programmes scolaires ? Dans quelles conditions peut-elle accompagner les innovations pédagogiques ?

## IV. Politiques éducatives pour aujourd'hui et pour demain, au cœur du bâtiment écologique

L'école évolue. De ses débuts en 1975 aux réformes de 2015, le collège unique a certes connu des modifications, mais il accueille toujours les adolescents de la 6e à la 3e. De la mise en place des Centres de Documentation et d'Information dans les années 1980 jusqu'aux réflexions sur la création d'espaces dédiés aux parents, le collège accompagne les questions de sociétés. Cependant, l'étude des usages fait ressortir la fixité de certains espaces et la difficulté à intégrer les nouvelles pratiques.

### IV.1. Le bâtiment scolaire aujourd'hui

#### IV.1.1. Sclérose des espaces

L'espace scolaire se compose de plusieurs types de lieu, et chacun répond à une fonction. La salle de classe sert à l'enseignement. La salle de restauration n'est ouverte que pour la durée du repas. L'administration est réservée aux adultes. Et la cour est le domaine des enfants. Les espaces à usage déterminé tels qu'ils sont conçus dans les établissements scolaires interrogent la possibilité d'une plasticité des lieux. Chaque salle a une fonction précise, de telle sorte que même lorsqu'elle sert à un autre usage – de manière extrêmement brève au regard de son temps total d'occupation – elle conserve le nom de son usage d'origine. Ainsi la « salle de cours » lorsqu'elle sert à une réunion ou à une activité extrascolaire reste dénommée comme « la salle de cours ». Il en est de même pour la salle de permanence ou la salle de restauration. Le nom des lieux est extrêmement explicite quant à l'usage qui en est fait. Il recèle de fait une dimension performative. Le nom d'un lieu conditionne les équipements et les fonctionnalités que l'utilisateur compte y trouver.

Les établissements sont demandeurs de salle polyvalente, susceptible d'accueillir des activités annexes comme le club de théâtre pour les collèges qui en possèdent un, un repas avec les parents d'élèves, une animation de prévention, etc. La présence de ces espaces intermédiaires, dont la fonction est par définition changeante, apparaît comme problématique pour les usagers. La salle polyvalente fait l'objet de critiques dans les deux établissements que nous avons visités. Les usagers déplorent son absence ou son manque de praticité. La salle polyvalente apparaît comme une recherche d'idéal : une salle modulable, aux cloisonnages légers et mobiles à l'infini,

parfaitement insonorisée, avec des meubles pratiques, mais capable de disparaître au besoin. Son existence souligne l'usage extrêmement codifié des autres espaces de l'établissement.

La détermination nominative interroge donc la capacité des acteurs du monde éducatif à faire évoluer des pratiques au sein de ces bâtiments. L'espace dévolu aux enseignements est porteur de contraintes telles que la disposition des espaces ou la quantité de meubles qui limitent la plasticité des lieux. Ainsi transformer une salle afin d'y proposer temporairement une activité, relevant d'un usage complètement différent de celui habituellement mis en place, suppose le déménagement du mobilier, souvent lourd, déjà présent dans la pièce. Une telle manœuvre est faite une ou deux fois, puis abandonnée. Elle est pesante pour les personnels tant en termes de temps que de fatigue. Dans le cas où l'usage que l'on souhaite introduire est compatible avec l'aménagement de la salle, une seconde résistance se dévoile : celle des usagers eux-mêmes. Ainsi un des établissements de notre corpus, situé en zone rurale, a des problèmes de capacité d'accueil dans son unique salle de permanence. Celle-ci peut accueillir au maximum deux classes. Or le vendredi après-midi, les effectifs en permanence dépassent largement ce seuil. Pour pallier à cela, et n'ayant pas d'autres salles disponibles, les AED investissent la salle de restauration. Cette solution cependant n'est pas viable pour eux. Ils notent que les élèves se mettent beaucoup moins vite au travail qu'ils ne le font en salle de permanence. La disposition des tables, l'atmosphère de détente et de bruit associées à cet espace semblent entrer en conflit avec une activité de travail. Les AED jugent donc que cette salle n'est pas adaptée.

Les usagers ne sont pas en position de dominants au sein de l'espace scolaire. C'est-à-dire qu'ils occupent cet espace, mais n'ont de pouvoir direct ni sur les prises de décision concernant la conception, ni sur celles relevant du programme ou des normes. La résistance des uns et des autres à la mobilité des espaces, la résistance des éléments non fixes comme le mobilier, et le mécontentement des acteurs nous conduit à nous interroger sur les moyens dont ils disposent pour appréhender leur espace de travail ou d'études. Quelles conceptualisations de leur environnement développent-ils au travers de leur activité ? Peut-on utiliser celles-ci pour construire un rapport créatif à l'espace ? Un tel changement de rapport peut-il conduire à rendre les usagers acteurs de l'espace et non utilisateurs ?

#### IV.1.2. L'entrée timide du numérique

Dans son article sur l'environnement pédagogique, Peter Lippman dénonce le manque de réflexion sur l'intégration des technologies dans l'enseignement. En prenant l'exemple d'une salle de classe avec tableau interactif, il souligne la permanence du modèle pédagogique du siècle dernier. « Cet outil se contente en définitive de remplacer le tableau traditionnel vers lequel a

toujours convergé l'attention. De plus, cette technologie – tout comme le tableau – ne suscite qu'une participation périphérique et perpétue le modèle classique de l'environnement pédagogique centré sur le professeur »<sup>141</sup>. Les commentaires des enseignants interviewés sur les nouveaux périphériques des salles de classes rejoignent cette analyse.

Lorsqu'ils décrivent les évolutions pédagogiques de l'enseignement, les enseignants mentionnent la plus grande mobilité du professeur, le déplacement du bureau vers les côtés de la salle et la pose des tableaux interactifs. L'intégration de ces derniers dans l'espace pose quelques difficultés : d'abord ils ont été posés après la livraison du bâtiment. « Ils n'ont pas pensé les tableaux, où est-ce qu'on les mettait ... ça a été fait tardivement »<sup>142</sup>. L'installation de ces nouvelles technologies n'a donc pas fait l'objet d'une consultation préalable. Or les opportunités qu'elles offrent demandent à être explorées : une occasion offerte aux enseignants qui le souhaitent pour peu qu'ils disposent des salles équipées. « Le choix a été fait d'avoir des choses fixes, ça fait des salles qui sont dédiées à ça, et il y a des profs à qui elles sont attribuées parce qu'ils utilisent beaucoup ça. On aurait pu imaginer une ou deux salles où ceux qui voulaient venir de temps en temps auraient pu venir »<sup>143</sup>. Cette proposition rencontre une opposition de la part d'un des enseignants. Par expérience, il souligne la faible utilisation des salles en libre service. L'échange met en évidence la difficulté de s'approprier ces nouvelles technologies et de les intégrer de manière performante et intéressante dans les activités pédagogiques. L'appropriation se fait à titre individuel et non en équipe. Chaque enseignant développe sa pédagogie en fonction ou non des potentialités de son environnement.

Le numérique est indiscutablement entré dans le collège. L'accès à un poste informatique pour tous les élèves de l'établissement relève d'une injonction. Au nom de l'égalité des chances, l'école favorise l'accessibilité à la culture et à l'information. Les enseignants intègrent eux aussi la technologie à leurs cours. Pour autant, pouvons-nous parler d'innovation pédagogique ? Les usages décrits par les enseignants que nous avons rencontrés confirment les propos de Peter Lippman. Le vidéoprojecteur et le tableau interactif consolide la pédagogie de l'enseignement simultané. Les parois de la salle et les aménagements technologiques restent ainsi des périphériques, et non des éléments actifs de l'apprentissage. Au numérique, s'ajoutent les injonctions d'éducation à l'écologie. L'entrée dans les nouveaux programmes de la formation à l'écocitoyenneté participe d'une rénovation pédagogique plus générale.

---

141 LIPPMAN, Peter C., *et al. L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique?*. OECD Publishing, 2010. p. 2.

142 Enseignant, I. 82.

143 Enseignant, I. 78.

## IV.2. Les propositions éducatives

Malgré les scléroses et la permanence des modes d'enseignement, les modalités de transmission évoluent. Les changements des programmes scolaires soulignent la présence affirmée des préoccupations contemporaines dans les questionnements éducatifs. La place de l'écologie, de la démocratie, la question de la sécurité sont autant de sujets qui prennent place dans les politiques éducatives.

### IV.2.1. L'écologie : une formation tout au long de la vie ?

Les bâtiments écoconstruits constituent une opportunité pour sensibiliser les élèves à l'écologie. L'établissement le plus récent de notre corpus propose ainsi un club écocitoyen, le club « Développement Durable » – DD. Une heure par semaine, les élèves membres réfléchissent aux moyens de valoriser et réduire les déchets de l'établissement. À l'initiative d'une enseignante, le collège propose peu après son ouverture un point de collecte des piles et des batteries dans le cadre d'un partenariat avec un organisme agréé. Depuis deux ans, d'autres partenariats permettent aux usagers de trier cartouches d'encre, téléphones portables et bouchons. Ce club s'occupe également de transformer les matières récupérées : ainsi la collecte de papiers a permis la réalisation de cahiers de brouillon. Si la valorisation des piles et batteries, voire le tri des papiers sont courants dans les collèges, la mise en place des clubs développement durable se développe progressivement. Les actions menées peuvent varier grandement selon les établissements : lettre d'information mensuelle, élection d'éco-délégués, visite d'usines de valorisation des déchets, achats locaux pour favoriser les commerces de proximité, collectes de matériels scolaires à destination de l'Afrique, équipement des robinets avec des mousseurs, création d'un potager ou d'un composteur, etc. La multiplicité des projets présentés par ces clubs de collégiens témoigne de la porosité des frontières entre écologie et solidarité, mais également entre écologie et technologie.

L'Éducation nationale promeut l'éducation au développement durable – EDD : celle-ci est inscrite dans le socle commun de connaissances et de compétences et sa généralisation planifiée en trois phases. Tout d'abord par l'inscription de l'EDD dans les programmes disciplinaires. Dès 2004, ceux de Sciences et Vie de la Terre et d'histoire-géographie font parties des premiers concernés. Ils sont rejoints l'année suivante par les mathématiques, les sciences physiques et de chimie. La deuxième phase est axée autour de la formation des personnels et le renforcement la présence de l'EDD dans les programmes :

La mise en œuvre de l'EDD doit d'abord reposer sur les enseignements obligatoires. Grâce

au **socle commun** de connaissances et de compétences, le développement durable est désormais solidement ancré dans la base des savoirs fondamentaux. Ainsi le socle inclut la connaissance de “l’impact sur l’environnement” de nos activités techniques, il fait référence à une attitude de “responsabilité face à l’environnement, au monde vivant, à la santé “, il mentionne le développement durable comme un moyen de “comprendre l’unité et la complexité du monde”.<sup>144</sup>

La troisième phase en 2011 préconise la pérennisation de l'EDD au sein des établissements et le développement des partenariats externes. La mise en place de comités académiques, sous l'autorité du recteur, vise à coordonner les actions des établissements et valoriser la dynamique nationale. Dans l'optique de la COP 21 ou l'accueil de la Conférence des Nations Unies sur le changement climatique prévue pour la fin de l'année 2015, les politiques publiques accentuent les programmes en faveur de l'EDD : journée nationale de l'EDD en mai, réseaux d'acteurs, partenariat entre les écoles et les parcs naturels, etc.

Dans cette perspective, l'Éducation nationale encourage les projets d'établissement en ce sens. L'un des collèges étudié a ainsi inscrit dans son projet d'établissement la volonté d'obtenir le label E3D, c'est-à-dire École ou Établissement en Démarche globale de Développement Durable. Cette appellation, décernée par l'académie comporte six exigences :

- Intégration de la démarche dans les activités et le fonctionnement de l'établissement
- Ouverture sur le contexte social, économique et environnemental
- Intégration au projet d'établissement
- Développement des partenariats
- Implantation visible du processus dès la première année
- Mise en place d'un projet de communication sur la démarche

Le collège met donc en place des opérations de visibilité, notamment lors des journées « Portes ouvertes », afin de sensibiliser les parents, les CM2 et les personnels au recyclage. Powerpoint, discours de présentation, espace de tri sont autant d'installations qui représentent l'engagement de l'établissement. Les collaborations avec les entreprises du secteur favorisent l'ancrage de l'opération dans son territoire.

Le site Éduscol illustre l'EDD par le schéma ci-contre. Il inclut les trois dimensions du développement durable, à savoir l'écologie, le social et l'économie, déclinées en sous-dimensions selon leurs interactions – vivable, viable et équitable – et réunies par une visée durable de la croissance. Cette représentation reprend le concept de « triple bilan » ou *Triple Bottom*



144 Circulaire n° 2007-077 du 29 mars 2007 publiée au Bulletin officiel n°14 du 5 avril 2007 [mars 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C>

*Line* définit par John Elkington dans les années 1990<sup>145</sup>. La mobilisation de la pensée de cet auteur répond à un besoin formatif. Elle permet de définir clairement la ligne directrice de l'EDD, laquelle est énoncée comme suit : « il s'agit ainsi de former le futur citoyen aux choix complexes qui mettent en jeu le développement durable dans son existence personnelle et dans la société dans laquelle il vit<sup>146</sup>. » En prenant comme support de réflexion le collège, soit le lieu où les élèves passent la majeure partie de leur temps, cette politique vise à leur permettre de penser le développement durable au cœur de leur quotidien.

Le bâtiment scolaire sert ainsi de cadre à l'EDD, autant pour les élèves que pour les personnels. Contrairement aux gestes individuels qui se pratiquent au domicile, le collège permet la quantification et donc la valorisation de l'impact du DD en France. Sa surface délimitée et son utilisation temporelle mesurable en font un objet exploitable. Dans l'optique de la COP 21, l'Éducation nationale participe grandement au projet de sensibilisation au DD : elle est un acteur à part entière de la Grande cause nationale de 2015.

Le bâtiment écologique dévoile ainsi l'un de ses intérêts : il ouvre un espace de dialogue et de rencontre autour des problématiques environnementales qui marquent notre siècle. Bien que ce type de construction ne soit pas indispensable à la mise en œuvre d'actions écologiques, il s'avère que le HQE comme le BBC se prêtent bien à ces projets. Le bâtiment responsable répond à une demande politique et sociale, de fait, il place ses occupants au cœur des préoccupations de son temps. Sur les questions d'environnement, il offre une **structure** et se propose comme **support** des apprentissages et des réflexions. S'il ne suffit pas de penser écologiquement un bâtiment pour s'inscrire dans un processus de développement durable, ce dernier remplit un des buts du DD. En s'appuyant sur l'existant, les équipes pédagogiques et les élèves peuvent alors développer des projets en relation avec les autres objectifs. Le concept de *Triple Bottom Line* met en évidence la nécessité de penser chaque élément dans sa globalité et donc de prendre en compte plusieurs de ses dimensions.

L'Éducation nationale considère que la mise en place de projets pédagogiques centrés autour des questions écologiques et adoptant pour support leur propre environnement pédagogique (compost, recyclage, étude de la technologie verte, etc) favorise l'émergence d'une conscience écologique chez l'élève. Mais les politiques nationales et locales souhaitent également encourager l'engagement des personnels. En complément de la formation initiale et continue des personnels sur le DD, le département de Loire-Atlantique incite les directions des

---

145 ELKINGTON, John. *Cannibals with forks. The triple bottom line of 21st century*. Oxford : Capstone, 1997.

146 *Labellisation E3D*. Eduscol. [Consulté le 05/05/2015]. Disponible à l'adresse :

<http://eduscol.education.fr/cid78075/labellisation-e3d.html>

établissements à des actions durables comme la mise en place d'un composteur. Si certains architectes intègrent cet équipement dès la construction, comme le groupe scolaire Aimé Césaire de Nantes, la plupart des établissements ne bénéficient pas d'une telle dotation. La mise en place d'un composteur pour valoriser les déchets de la restauration scolaire suppose une réflexion préalable. La gestionnaire d'un des collèges a ainsi proposé à la chef de cuisine de mettre en place cet aménagement. Les doutes rencontrés par cette dernière au sujet de la faisabilité du projet sont légitimes. L'image des déchets est associée aux mauvaises odeurs, à l'insalubrité : leur valorisation semble complexe et difficile à l'échelle d'un établissement. Comment savoir si les déchets vont se dégrader ? Comment les réutiliser ? Faut-il vendre ses déchets à un producteur ? Combien d'heures et de personnes nécessaires pour s'en occuper, nettoyer les contenants ?, etc.

Le recyclage des déchets organiques à l'échelle d'une cantine disposant d'une cuisine nécessite une organisation adaptée : la quantité de matières rejetées par jour avoisine les 106<sup>147</sup> grammes par personnes – contre 125 grammes pour les établissements livrés par une cantine centrale. Ces chiffres fournis par le Groupement National de la Restauration en partenariat avec l'ADEME<sup>148</sup> furent publiés en 2011. Pour accentuer la prise en charge de ces déchets, les normes imposent depuis 2012 un seuil de production des déchets au-delà duquel les collectivités comme les entreprises se trouvent dans l'obligation de valoriser. L'arrêté relatif aux seuils applicables dans le cadre du code de environnement indique, qu'à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2016, les collectifs produisant plus de 10 tonnes<sup>149</sup> par an seront soumises à cette réglementation. Un collège comptant environ 600 élèves demi-pensionnaires, mangeant 4 repas sur 36 semaines d'enseignement annuel, dépasse les 10 tonnes par an si l'on se réfère aux 125g de déchets moyens par plateau.

Les collectivités locales ont anticipé ce seuil et certains collèges sont d'ores et déjà équipés de composteurs et encadrés par des professionnels du compost. L'Essonne a ainsi pourvu dès 2010 un établissement du secondaire de composteurs mécaniques. Aujourd'hui cinq collèges sur les cent du département bénéficient d'un accompagnement à la gestion et réduction des bio-déchets. La réduction des déchets passe par plusieurs points dont la qualité de l'alimentation, la sensibilisation au tri et la valorisation. En Loire-Atlantique, le département expérimente par le

---

147 Groupement National de la Restauration. *Étude estimative de la production de bio-déchets au sein des établissements de restauration*. 2011. [Consulté le 17 juin 2015]. Disponible à l'adresse : [http://www.optigede.ademe.fr/sites/default/files/fichiers/2011-11-10 - Rapport\\_biodechets\\_GNR\\_avec\\_Annexes.pdf](http://www.optigede.ademe.fr/sites/default/files/fichiers/2011-11-10_-_Rapport_biodechets_GNR_avec_Annexes.pdf)

148 ADEME : Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie.

149 Arrêté du 12 juillet 2011 fixant les seuils définis à l'article R. 543-225 du code de l'environnement. [Consulté le 17 juin 2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000024388182&dateTexte=&categorieLien=id>



biais d'établissements pilotes, comme le collège de Triniac, afin de trouver des solutions adaptées à ces structures. Cet établissement est le premier du département à s'équiper de composteurs mécaniques. En revanche, les cantines bénéficient d'un accompagnement formatif et de partenariats. Les chefs de cuisines sont sensibilisés à l'alimentation biologique, locale et de saison. La mise en place d'un regroupement de producteurs biologiques, comme GAB 44, et de fournisseurs biologiques, tels que Manger Bio 44, facilite la transition en proposant un mode de commande similaire à la gestion classique des restaurants scolaires.

La qualité des aliments et la sensibilisation des usagers au gâchis passent autant par une démarche de qualité que par des actions comme la semaine du goût. L'un des établissements qui constituent notre terrain d'enquête associe la chef de cuisine aux ateliers pédagogiques mis en place par les enseignants. Les thèmes choisis cette année, chocolat et légumes d'hier ont permis de présenter aux élèves des produits inconnus comme le butternut mais également de redécouvrir les couleurs de légumes plus « classiques » comme la carotte et la betterave. Blanche, jaune, orange, rose, violette ou noire, chaque espèce offre une palette singulière et parfois méconnue. La dimension éducative de l'alimentation s'inscrit dans une logique de longue durée et ne se cantonne pas à un événement. Pour cette professionnelle, c'est un moyen de « casser la monotonie ».

Il y a ces animations, moi j'essaye de faire une animation entre chaque période en fait. Alors souvent la première c'est la semaine du goût parce que c'est une date imposée, là ça va être plus festif parce qu'on va faire le repas de Noël, avant les vacances de Noël, au mois de janvier on va sûrement avoir les petits déjeuners, le repas allemand, et puis, après dans l'année, une ou deux fois j'essaie de faire une animation qui n'a rien à voir avec le côté éducatif.<sup>150</sup>

La difficulté réside dans la capacité à trouver l'équilibre entre une alimentation saine et responsable – donc locale et de saison – et la nécessité de ménager des élèves parfois peu enclins à consommer tout l'hiver du chou cru en entrée. Les animations égayent le roulement régulier des menus et permettent néanmoins d'ouvrir l'horizon gustatif des usagers du restaurant scolaire. Les collectivités relèvent ainsi une corrélation entre l'éducation et la sensibilisation à l'alimentation et la réduction des déchets à l'issue des repas.

Le traitement des déchets nécessite donc une approche globale du fonctionnement d'un établissement scolaire et fournit un exemple d'application de concept de Triple bilan. L'information des élèves et des personnels, l'apprentissage des gestes de tri et la connaissance des mécanismes du recyclage et du compostage constituent la dimension sociale du projet. Cela permet à chacun de s'investir dans une démarche d'intérêt général, mais aussi d'apprendre pour

---

150 Chef de cuisine, I. 46.

soi. Le compost créé alimente le potager de l'établissement, souvent mis en place à cette occasion. Ce dernier est entretenu par un club d'élèves comme c'est le cas à Triniac. La création d'un jardin peut être indépendante de toute valorisation : à Couëron, le collège dispose d'une production de fruits et légumes et d'un compost alimenté par celle-ci. La mise en place de composteurs pour la cantine engendre des conséquences économiques. Les déchets ne sont plus pris en charge par la collectivité mais traités sur place : cette dernière bénéficie donc d'un retour sur investissement. Enfin la dimension écologique d'une telle action n'est plus à démontrer : la réduction de l'empreinte carbone et des déchets contribuent à répondre aux objectifs du Grenelle de l'environnement.

#### IV.2.2. Comment traiter la question de la sécurité dans le cadre de l'éducation à la démocratie ?

##### IV.2.2.1. Renforcer la sécurité dans les établissements

Dans les quartiers situés en zone prioritaire, l'Éducation nationale tente de réintroduire depuis 2009 des personnels supplémentaires dotés de compétences spécifiques dans le maintien de l'ordre et la prévention de la violence. Ces personnels, pour certains, sont nommés à un poste fixe dans un établissement. Leur présence interroge sur les fonctions de l'École et redéfinit les limites des interventions éducatives et la géographie de l'espace de l'École.

L'intégration en 2012 des Agents chargés de Prévention et de Sécurité dans les établissements situés en zone sensible vise à renforcer la présence des encadrants dans les collèges. Contrairement aux AEMS – les Agents d'Équipe Mobile de Sécurité – qui interviennent lors des situations de crises dans un établissement, les APS sont présents à l'année dans leur collège d'affectation. La dimension transversale de leurs missions leur permettent d'être au plus près des élèves. Chargés d'être à l'écoute mais aussi de s'occuper des élèves les plus en difficulté du point de vue comportemental, ils accompagnent ces derniers même en dehors du collège. Stages de découverte des métiers, rencontre avec les parents, présence en-dehors du périmètre de l'établissement : les APS prennent en compte la vie globale des jeunes, tant sur le plan de l'espace que de l'histoire personnelle. Les actions mises en œuvre recoupent celles d'autres acteurs éducatifs du secondaire. Toute la difficulté du poste est d'être pertinent sur ses interventions sans être redondant avec les autres personnels.

L'APS interviewé nous décrit ainsi la mise en œuvre de ses missions : « je traite beaucoup des problèmes externes du collège, des problèmes liés à l'internet, de l'accompagnement, et faire des mesures de prévention ». Pour éviter la confusion avec les

AEMS, créés en 2009, l'APS et l'équipe administrative, d'un commun accord, n'utilisent pas le terme de « sécurité ». La porte du bureau de l'APS comporte donc un panneau intitulé « Agent de Prévention ». Pour le professionnel, cette mesure éviterait aux élèves d'assimiler APS à « flic de l'établissement »<sup>151</sup>. Bien que cet APS soit centré sur la prévention, l'intitulé de son poste désigne un métier aux larges facettes. L'APS, dans le monde de l'entreprise, désigne le « vigile », mais aussi la personne chargée de veiller et d'informer sur les réglementations en matière de sécurité, d'assurer la sécurité des locaux et des personnes. Recrutés pour leur condition physique et leur capacité à assurer les premiers secours et leur connaissance des réglementations, les APS assurent littéralement la sécurité des lieux où ils travaillent. La redéfinition des missions de l'APS au sein de l'Éducation nationale et plus particulièrement au sein de son établissement d'affectation correspond à un besoin, mais aussi à l'environnement.

Bien qu'il se concentre sur la prévention, l'APS n'exclue pas des interventions liées à la sécurité. S'interposer dans une bagarre, renforcer l'autorité dans une salle de classe en cas de débordement, prise en charge d'un élève hors de contrôle : autant d'actions de médiation et de discipline qu'il partage avec les AED et le CPE. Sa posture et la dimension sécuritaire ou éducative de son poste dépendent beaucoup des choix du chef d'établissement. Dans ce collège, l'équipe d'encadrants – Chef d'établissement, Principale-Adjointe, CPE – ont décidé d'associer l'APS aux réunions pédagogiques. Ils renforcent ainsi la part éducative de ses actions et assurent une visibilité de l'APS sur ces questions.

L'une des caractéristiques architecturales de la qualité de conception d'un bâtiment est son intégration harmonieuse dans l'espace. L'un des établissements de notre panel, situé en zone urbaine sensible, propose une singulière vision de l'intégration dans le paysage urbain. Situé à 900 mètres d'un centre de détention, l'établissement arbore en façade, un mur de béton percé d'ouvertures étroites et doublé d'une clôture de barreaux métallisés. Les élèves décrivent une impression d'enfermement appuyée par le contrôle des entrées et sorties. « En fait c'est comme une prison, quand on rentre, on doit faire voir notre carnet avec la photo. S'il n'y a pas la photo ils ne te laissent pas rentrer, ils ne te laissent pas sortir »<sup>152</sup>. Ces mesures répondent au besoin des AED de vérifier les emplois du temps des élèves et leur légitimité à sortir de l'établissement, ce que les élèves interviewés acceptent. Ce qui leur semble illogique c'est le contrôle des carnets de correspondance à l'entrée dans l'établissement. Ces dispositions visent selon toute logique à assurer la sécurité de l'établissement en interdisant l'accès aux personnes étrangères à celui-ci. La

---

151 APS, I.20.

152 Élèves, I.155.

lourdeur de l'entrée est telle que les élèves « détournent » l'obligation en feignant d'avoir oublié le-dit carnet, pourtant présent au fond du sac, et ce, pour ne pas avoir à faire l'effort de le sortir. Le contrôle est assimilé à l'enfermement, mais aussi à la structure matérielle de l'établissement : « il ne manque plus que les barbelés » selon un des élèves. D'autres rapportent un sentiment de cloisonnement dans les salles du niveau – 1, avec des vues fermées et des pièces sombres.

#### IV.2.2.2. Entre protection et démocratie : quel équilibre ? La complexité de l'enseignement en collège.

En 2004, la revue anglo-saxonne *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* publie son premier numéro sur l'architecture scolaire. Rena Upitis de *Queen's University* s'interroge sur l'impact possible de l'architecture sur les apprentissages non-disciplinaires, mais aussi sur des apprentissages liés à la musique, au théâtre, à la danse ou encore les arts visuels, c'est-à-dire ceux qui ne sont pas mesurés par les tests d'évaluation. En somme, cet article réfléchit à l'influence de l'environnement bâti sur la mise en œuvre des apprentissages collectifs par les enseignants et les élèves. Il s'appuie sur les applications et les travaux de pédagogues reconnus sur la place de l'espace d'apprentissage et analyse les jardins d'enfants de Friedrich Fröbel, les écoles de la ville italienne de Reggio Emilia, ou encore les écoles Waldorf. La relation entre l'espace et les apprentissages est appréhendée comme un système complexe : l'environnement physique est considéré comme un acteur de l'apprentissage au cœur d'un système dynamique.

La théorie de la complexité désigne « the study of adaptive and self-organizing systems<sup>153</sup> (Davis, 2004) »<sup>154</sup>, c'est-à-dire l'étude de systèmes dynamiques, au fonctionnement non linéaire et cohérent en eux-mêmes. L'organisation interne de ses systèmes leur permet d'évoluer et de fonctionner de manière auto-suffisante. Ils n'ont pas besoin d'une intervention extérieure, ni d'un but défini ou encore d'un leader pour exister et avancer. Cette théorie, valable autant en sciences dures qu'en sciences sociales, permet notamment d'étudier le fonctionnement des collectifs. L'enseignement étant une action collective, Rena Upitis la qualifie donc d'imprévisible. La classe est un espace d'interaction entre les élèves et l'enseignant. Ce dernier ne maîtrise pas totalement le processus. En se référant aux travaux de Brent Davis, l'auteur souligne la complexité de l'enseignement. Il s'agit de maintenir l'équilibre entre une organisation suffisamment établie pour orienter les apprentissages et une ouverture suffisamment grande pour autoriser des expériences variées.

---

153 Nous traduisons : « l'étude de l'adaptation et de l'auto-organisation des systèmes ».

154 *Ibidem*, p. 26.

Dans les établissements, la prédominance des salles de cours traditionnelles se fait au détriment des salles d'art, des studios de danse ou des espaces naturels. Cela illustre la prégnance des disciplines canoniques comme les mathématiques et la physique. Effectivement, ces dernières se prêtent précisément à l'enseignement standard – valables autant aux États-Unis qu'en France – et ses « paper-and-pencil methods ». L'école perpétue un mode de transmission, mais elle communique également les valeurs portées par une société.

Taylor (1995) talks about the transmission of cultural values through architecture in more general terms, stating that “we expect schools to prepare children for living in a democratic society, yet we provide a learning environment that resembles a police state—hard, overly durable architecture, giant chain-link fences, locked gates, guards, and even guard dogs. Such architecture fails to encourage the sense of ownership, participation, or responsibility required for a democracy.”<sup>155156</sup>

L'article rappelle ainsi que les éléments de protection, de sécurité et les modes de circulations à l'intérieur du bâtiment alimentent une vision particulière du monde. Plus la place du contrôle et de la sécurité est importante dans l'école et plus elle nourrit la représentation d'un monde dangereux où le contrôle est absolument nécessaire pour garantir la sûreté des biens et des personnes. L'article n'aborde pas la question de la sécurité sous un angle dialectique. Il pointe une surprésence sécuritaire et ses conséquences probables sur les élèves. Nous avons constaté lors de notre enquête que ces questions sont sujettes à débats. Les commentaires des élèves interviewés montrent la perception négative qu'ils ont de ces modes de contrôle. Mais ceux-ci décrivent également l'incohérence des mesures de contrôle.

En parallèle, les acteurs éducatifs tâchent de jongler entre protection des usagers et respect des droits. L'éducation à la démocratie rencontre plusieurs difficultés. Les personnels éducatifs sont responsables de la protection des élèves au sein de l'établissement. L'appropriation des locaux par ces derniers ne peut donc se faire si elle compromet les mesures de sécurité. La participation des élèves s'avèrent limitée. Des tentatives pour renforcer l'éducation à la démocratie apparaissent néanmoins dans les collèges français. La formation des délégués, mise en place par les CPE et les enseignants, fournit des connaissances sur les instances décisionnelles ou consultatives de l'établissement. Elle vise à préparer les élèves à leur rôle de représentants et à les instruire sur les manières d'exercer leurs fonctions. Les professionnels de l'éducation rencontrés lors de notre étude ont insisté sur l'importance de la participation des élèves à la vie

155 *Ibidem*, p. 21.

156 Nous traduisons : Taylor parle de la transmission des valeurs culturelles par l'architecture, dans des termes plus généraux, en déclarant que « nous nous attendons à ce que les écoles préparent les enfants à vivre dans une société démocratique, alors que nous fournissons un environnement pédagogique qui ressemble à un État policier, une architecture exagérément durable, des grillages barbelés, des portails verrouillés, des gardes et même des chiens de garde. Une telle architecture échoue à encourager le sentiment d'appartenance, la participation ou la responsabilité nécessaire à la démocratie. »

de l'établissement. Sur la question de la sécurité et des mesures de contrôle, deux visions s'opposent. Par exemple, dans un des établissements, classé REP+, les responsables éducatifs discutent de la création de coins libre de surveillance dans la cour. Les positions divergent. D'un côté la proviseur-adjointe défend le besoin de chacun à disposer de son intimité. Elle dénonce une omniprésence des thèmes de civilité et de citoyenneté dans le discours public en décalage avec l'aménagement des locaux. D'autre part, la CPE oppose le non-respect des règles et le climat de violence. Le chef d'établissement a tranché en faveur de la sécurité. La question pourtant demeure. Évoquée lors des entretiens, chaque professionnel expose les paramètres de la situation et les raisons qui expliquent sa prise de position. Si les uns sont favorables aux expérimentations, les autres priorisent la sûreté du collègue.

L'éducation ne se limite pas à l'apprentissage de la citoyenneté, mais elle comprend également une formation esthétique.

#### IV.2.3. Éduquer à l'esthétique ou être éduqué par l'esthétique ?

La question de l'impact du bâtiment scolaire sur les pratiques enseignantes fut en partie invalidée par les travaux de Marie-Claude Derouet-Besson. Suite aux expérimentations sur les écoles ouvertes, des interrogations émergent sur la possibilité d'amener les professeurs à modifier leurs pratiques d'enseignement en les plaçant dans des espaces nouveaux. L'étude de la sociologue démontre l'échec de cette politique et l'avènement du détournement des aménagements. Les enseignants cloisonnent les salles et les ouvertures pour accommoder le bâtiment à leur pédagogie. Pourtant si la structure d'un établissement ne peut forcer les professionnels à adopter une pédagogie particulière, elle peut les obliger à adapter leurs pratiques. En s'appuyant sur des travaux anglo-saxons, l'auteur de l'article, Rena Upitis, défend l'impact de l'architecture sur la réussite éducative. Les chercheurs ont mesuré à plusieurs reprises des écarts de performance des élèves selon la tenue des établissements.

Researchers conclude, more often than not, that students who attend schools that are well maintained, meet safety standards, and are kept clean, are also more likely to demonstrate higher levels of academic performance than those students in schools with leaking roofs, broken windows, missing toilet stalls, and dark classrooms<sup>157</sup> (Berner, 1992, 1995; Boss, 2001a; Kolleeny, 2003; Lezotte & Passalacqua, 1978; Peters, 2003).<sup>158</sup>

---

157 Nous traduisons : « Les chercheurs concluent le plus souvent que les étudiants qui fréquentent des écoles bien entretenues, en accord avec les normes de sécurité, maintenues propres, sont également les étudiants susceptibles de faire preuve d'un meilleur niveau de performance scolaire que les élèves des écoles avec des fuites dans le toit, des fenêtres cassées, des portes de toilettes manquantes et des salles de cours sombres. »

158 UPITIS, Rena. School architecture and complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2004, vol. 1, no 1. p. 22.

Ces propos rejoignent l'expérience de l'équipe éducative, que nous avons rencontrée, et qui a vécu la reconstruction de leur collègue. Les personnels ne parlent pas d'une hausse des résultats. Mais ils évoquent une évolution positive de l'ambiance générale de l'établissement. Le passage des vieux bâtiments aux locaux neufs s'est accompagné d'un soulagement. Les personnels interrogés ayant vécu le déménagement en témoignent positivement. Si Steiner, Froebel et les écoles de Reggio Emilia axent une grande partie de leur réflexion sur l'environnement physique, c'est qu'ils prêtent à l'espace des qualités d'enseignement. Un environnement éducatif riche et complexe s'avère susceptible de renforcer les relations entre les personnes et de constituer un support au développement de la pensée intellectuelle et esthétique de l'élève comme de l'enseignant. À l'inverse, pour reprendre les propos de Patricia Tarr, la salle de classe américaine « reflects notions of preparation for the future world of work [with] simplified visual forms [that] protect children from the outside world<sup>159</sup> »<sup>160</sup>. Les écoles construites selon les idées de John Dewey ou encore Rudolf Steiner comportent du bâti et des espaces naturels. Le contact avec la nature constitue une part de l'éducation. Il permet des apprentissages, comme la notion de cycle, de système, de volume, etc.

Le fait de vivre dans un bâtiment architecturalement pensé offre la possibilité d'être au contact d'une pensée esthétique. Pourtant l'accès à cette pensée n'est pas corrélé à la fréquentation régulière de la structure. La présence d'un médiateur s'avère nécessaire : il donne les rudiments de la pensée architecturale et facilite le contact avec l'œuvre d'art. L'association ARDEPA propose ainsi des ateliers pour aborder les questions d'urbanisme et d'architecture. La réalisation de maquettes de l'établissement offre aux élèves la possibilité de voir leur bâtiment sous un nouvel angle. Cependant l'incompréhension face à la conception architecturale ne se restreint pas aux adolescents. Les adultes ne comprennent pas toujours la logique du dessin et des choix esthétiques. De la même manière, le 1 % artistique rencontre un accueil très mitigé dans les collèges que nous avons visités. Les installations d'art, bien que soutenues par les politiques publiques, ne font pas l'unanimité chez les usagers. L'incompréhension est parfois telle, qu'un chef d'établissement a demandé à l'artiste en charge du 1 % artistique de son collègue, de poser une plaque explicative à côté de celle-ci. L'œuvre était supposée se donner à voir au spectateur. La description lui ôte donc une partie de son sens.

La cohabitation entre art et éducation s'avère difficile. Et pourtant elle permet de réinterroger la place du bâtiment dans l'enseignement. Pour citer Winston Churchill, « We shape our buildings, and afterwards our buildings shape us ». En définitive que proposent les structures

---

159 Nous traduisons : « reflète les conceptions de la préparation [des enfants] pour le futur monde du travail [avec] des formes visuelles simplifiées [qui] protègent les enfants du monde extérieur ».

160 *Ibidem*, p. 23.

architecturales ou urbaines en termes d'éducation ? Influencent-elles le devenir des pratiques ?

### IV.3. Et demain ?

#### IV.3.1. L'innovation pédagogique au-delà des contraintes techniques

L'innovation pédagogique ne relève pas nécessairement d'une impulsion volontaire et maîtrisée. Elle naît parfois des contraintes de la situation et de la volonté des personnes, qu'elles soient des personnels éducatifs ou non, à renverser l'équilibre des forces en présence pour servir les visées formatives de l'établissement scolaire.

La contrainte technique ou financière peut constituer un facteur d'innovation pédagogique. Ainsi les défauts de fonctionnement d'une sonnerie ont obligé un des collègues à s'en passer pendant quelques semaines. Au lieu d'attendre le signal sonore, les élèves furent invités à monter d'eux-mêmes en classe à l'heure de début des cours. Devant l'absence de perturbation majeure et l'accommodation de l'ensemble des usagers à ce nouveau système, les personnels éducatifs ont fait le choix d'arrêter définitivement de s'en servir. Un vote majoritairement favorable des enseignants a entériné la décision. Ces derniers apprécient de maîtriser la fin du cours et de ne plus être interrompus par une sonnerie, qui bien souvent, signale mécaniquement le départ précipité des élèves.

Un autre établissement profite des dons de casiers d'un lycée voisin pour mettre en place des ateliers de peinture et de remise en état. Bien qu'ayant besoin de tels meubles pour accueillir les sacs des demi-pensionnaires, les frais nécessaires n'ont pas eu à être engagés. Les élèves ont notés l'arrivée impromptue de ces armoires en mauvais état et déplorent leur apparence. Cette situation offre donc l'opportunité à la Vie scolaire de proposer une activité supplémentaire sur le temps du midi. Ce choix répond à un double but : valoriser un matériel en fin de vie et en permettre aux élèves de s'approprier un peu plus l'espace et les aménagements de leur établissement.

L'innovation pédagogique s'inscrit également dans le mouvement et la transformation. Le besoin de réaménager ou de pousser les murs transparaît dans le récit de professionnels désireux de proposer des conditions d'apprentissages différentes. Les propos tenus par la principale-adjointe<sup>161</sup> sur l'appropriation de l'espace scolaire via l'inventivité et la création de nouveaux espaces illustrent cette prise de position de certains usagers. Ce qui relie ces deux types d'innovations – par la contrainte factuelle ou par volonté – c'est l'engagement des usagers en

---

161 Voir II. 2.1.2 Lien entre émancipation, création et appropriation.



faveur d'un changement. Quel que soit le déclencheur, il est nécessaire que les professionnels ou les élèves s'en emparent pour construire un projet ou une action.

L'erreur peut ainsi constituer un facteur d'innovation spatiale. Des usagers – un élève et un enseignant – ont relaté chacun à leur manière la même anecdote. Un professeur d'histoire-géographie, contraint par l'orientation du vidéoprojecteur de la salle, avait projeté sa carte sur le mur blanc. Dans le feu de son cours, il confondit le mur avec le tableau et traça directement sur la peinture. Il existe au moins deux manières de traiter cette histoire. La première consiste à souligner que le vidéoprojecteur devrait donner sur le tableau, ce qui est à la fois logique et utilitaire. La seconde conclusion serait d'envisager la possibilité de bénéficier de murs effaçables. L'ensemble de la salle deviendrait ainsi un support à l'enseignement et à l'apprentissage.

#### IV.3.2. Mettre en œuvre une mémoire organisationnelle ? La question de la participation

Rena Uptis conclue son article sur la question de la participation lors de la conception architecturale des écoles ; celle des parents, des enseignants, du monde éducatif. Elle cite Carey, K. K. : « Don't try to fool the public by holding a hearing when decisions are already cast in concrete<sup>162</sup> »<sup>163</sup>. La consultation des usagers n'a pas de sens si elle intervient à la fin du phénomène de construction. Ils ne peuvent agir que sur le détail des aménagements et non discuter de la pensée conceptuelle qui organise le dessin du bâtiment. Pour revenir aux propos de Serge Kalisz que nous citons en introduction : « il faut développer le dialogue et la confrontation des images produites par notre main avec leur compréhension, leur interprétation, les réflexions qu'elles font émerger chez le client, chez l'utilisateur – quand il est connu, quand il sait ce qu'il veut et qu'il sait le dire ». Les usagers captifs que nous avons rencontrés au cours de cette étude ont dit beaucoup sur le bâtiment scolaire qui leur sert de lieu de travail, d'études, mais aussi de lieu de vie.

Le recueil des réflexions sur l'espace scolaire comprend aussi bien le récit des impressions que les anecdotes, les données factuelles ou les réponses apportées aux problèmes du quotidien. En observant l'activité des professionnels, en discutant avec eux du sens de leurs actions et des buts poursuivis, il est possible de comprendre les logiques d'usage. La disposition des aménagements, les déménagements et les demandes de travaux sous-tendent des besoins. Ainsi chaque professionnel, chaque élève tente de trouver l'adéquation entre son espace et les

---

162 Nous traduisons : « N'essayez pas de tromper le public en tenant une audience alors que les décisions sont déjà coulées dans le béton. »

163 *Ibidem*, p. 33.

nécessités de son activité et de sa personne. Les situations que nous avons décrit et étudié tout au long de ce mémoire comportent des points communs. Elles décrivent des prises de décisions des usagers par rapport à l'espace scolaire. Un aménagement ne représente qu'une possibilité parmi d'autres. Il témoigne d'une préférence, et donc de la réflexion qui le justifie.

La conservation de ces réflexions, des aménagements réalisés suivant les besoins et les contraintes, les innovations découlant d'une erreur, d'un problème ou d'une avarie constituerait un fonds incroyablement riche. Nous posons l'hypothèse que la mise en place d'une mémoire organisationnelle, à la manière des grandes entreprises, rend possible l'étude et l'intégration des logiques d'usages dans la conception des espaces scolaires.

## Conclusion

L'approche sociologique de l'architecture scolaire offre un cadre adéquat pour étudier les usages de l'espace en collège. Le choix de restreindre cette étude à des établissements récents nous a permis d'approcher la relation entre les bâtiments scolaires et les questions de société. Les difficultés rencontrées sur le terrain pour définir les logiques d'usages relèvent d'une double cause. D'abord le transfert de la notion de logique d'usage, du numérique vers le bâtiment a nécessité quelques adaptations. Si les travaux des sociologues des usages de l'habitat collectif nous ont aidé dans cette entreprise, cette redéfinition nous a demandé une présence importante sur le terrain. La connaissance fine du fonctionnement des établissements dont font partie les professionnels que nous avons rencontrés, a alimenté le développement de notre méthodologie d'enquête. Notre posture et nos questionnements ont évolué au fur et à mesure des rencontres et des entretiens. La définition des logiques d'usages des professionnels et des élèves des deux établissements de notre corpus s'avère non seulement possible, mais aussi pertinente. La sociologie des usages fait émerger la rationalité des pratiques et permet leur traduction à destination des concepteurs.

L'usage est une donnée complexe. Constamment remis en question, il correspond au choix effectué par l'utilisateur en fonction des paramètres dont ce dernier dispose. Ce choix met en évidence les priorités de l'utilisateur et le but poursuivi au travers de l'usage de l'objet. L'utilisateur renégocie l'usage lorsque les paramètres de la situation évoluent. L'identification des logiques d'usages des professionnels de l'éducation, des élèves ou des techniciens du bâtiment scolaire est possible. En étudiant la manière dont les usagers conçoivent leur activité, mais également la manière dont ils la mettent en place dans l'espace, nous pouvons accéder aux logiques d'usage. L'analyse des négociations entre l'activité et l'espace met en évidence les besoins des occupants. Elle rend possible l'établissement d'une médiation entre les usagers et les concepteurs. Parmi ceux que nous avons côtoyés, de nombreux professionnels ne comprenaient ni les intentions de l'architecte ni la vision qu'il avait de leur activité. La maîtrise d'usage, en identifiant les besoins de chacun des acteurs de la construction du bâtiment scolaire, contribue à une meilleure qualité de vie. Nous avons tâché de comprendre comment la mise en œuvre d'une telle médiation est possible, et ce qu'elle apporte. L'intérêt de la maîtrise d'usage réside dans le double mouvement qu'elle impulse. Sa connaissance des mécanismes de fonctionnement du type de structure dont elle s'occupe et sa compréhension des impératifs économiques du propriétaire fonde sa légitimité et la pertinence de son intervention. Son activité se différencie de celle du

programmiste. Elle ne se contente pas de traduire les volontés des uns et des autres au travers d'un programme de construction. Elle étudie les besoins des acteurs pour trouver des points de jonction et proposer des solutions concrètes.

La description des problèmes rencontrés par les professionnels dans leur quotidien souligne la résistance des murs face à l'usage. Cette résistance prend des formes variées. Des malfaçons qui gênent ou empêchent l'activité, aux contre-performances liées à la valorisation excessive de la gestion électronique centralisée, les exemples sont nombreux. Les exigences des normes de sécurité sont telles qu'elles réduisent fortement la marge de manœuvre des acteurs et donc leur réactivité et leur adaptation. Or ces constructions nouvelles s'inscrivent dans une démarche de développement durable qui comprend trois axes : l'économie, l'écologie et le social. Dès lors la prise en compte des acteurs et de leur parole devient indispensable pour construire une réelle démarche durable.

Le collège, même en tant que bâtiment écologique, est d'abord un lieu de savoir. Son caractère durable peut cependant servir de supports pédagogiques aux enseignants. Si certains espaces sclérosés témoignent de la lenteur des évolutions, les bâtiments portent en eux les germes de l'enseignement de demain. Ils accueillent des usages innovants comme l'éducation à l'écologie et portent des questions de sociétés autour de la sécurité ou de la démocratie. Écologie et innovation pédagogique entrent dans les usages et l'espace scolaire joue un rôle important dans ce tournant.

L'intérêt de cette étude réside non pas dans les résultats d'analyse mais dans la possibilité d'appliquer les logiques d'usage à l'utilisation des bâtiments scolaires. Un travail plus approfondi, en relation avec les acteurs directs de la conception – architectes, programmistes, ingénieurs – permettrait d'éprouver l'utilisation de cette approche et ses apports. Les conseils départementaux ont besoin de construire des bâtiments économiquement performants et répondant aux injonctions formatives des politiques publiques. La baisse du coût de fonctionnement nécessite une participation active des usagers. En effet, plus les collèges sont conçus en adéquation avec les besoins des personnels et moins les collectivités reçoivent de demandes de modifications. La maîtrise d'usage procure des solutions pratiques et densifie les échanges entre les concepteurs et les usagers. Aussi la présence de la maîtrise d'usage ne redéfinit-elle pas la place des usagers dans le processus de conception ? L'expérimentation de cette approche pourrait apporter un éclairage nouveau cette problématique.

## Références bibliographiques

### 1. Ouvrages

#### 1. Sur la sociologie des usages

BRISEPIERRE, Gaëtan, *Les conditions sociales et organisationnelles du changement des pratiques de consommation d'énergie dans l'habitat collectif*. Thèse de doctorat : Sociologie. Paris : Université Paris Descartes, 2011, 2 vol.

PERRIAULT, Jacques. *La logique de l'usage: essai sur les machines à communiquer*. Réédition. Paris : Éditions L'Harmattan, 2008.

#### 2. Sur l'architecture scolaire

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. *Les murs de l'école : éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Éditions Métailié, 1998.

#### 3. Sur l'usage et les usagers

CERTEAU, Michel de, *et al.* L'invention du quotidien. *Arts de faire*, 1990, vol. 1.

CHEVALLIER, Jacques. Figures de l'usager. In : DRAI, Raphaël. *Psychologie et science administrative*, Paris : PUF, 1985, p. 35-69.

DESJEUX, DOMINIQUE. *Le sens de l'autre. Stratégies, réseaux et cultures en situation interculturelle*. Paris : UNESCO, 1991.

EDWARD, T. Hall, *La dimension cachée*. Paris : Seuil, 1971.

PINSON, Daniel. *Usage et architecture*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1993.

#### 4. Sur le service public

CHEVALLIER, Jacques. *Le service public*. Paris : PUF, 1987. Collection Que sais-je.

PELLEGRINI, Bernard. Service public. In : BARREYRE, Jean-Yves et BOUQUET, Brigitte. *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*. Paris : Bayard, 1995.

### 5. Autres

ELKINGTON, John. Cannibals with forks. *The triple bottom line of 21st century*. Oxford : Capstone, 1997.

### 2. Articles

#### 1. Sur la sociologie des usages

AKRICH, Madeleine. Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. In : *Education permanente*. 1998. p. 79-90.

JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 2000, vol. 18, n°100, p. 487-521.

PAPI, Cathia. Causes et motifs du non-usage de ressources numériques. Logiques d'usage des étudiants en formation initiale. *Recherches & éducations*, 2012, n°6, p. 127-142.

ROUX, Marie-Agnès. Promouvoir la place de l'usager. *Les Cahiers de l'Actif*, 2002, n°318-319, p.137 à 148.

## 2. Sur l'architecture scolaire

- DEROUET-BESSON, Marie-Claude. L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France. *La Revue de l'Inspection générale*, février 2005, n°2, p. 4-19.
- DEROUET-BESSON, Marie-Claude. Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires, Compétences techniques et légitimité politique. *Éducation et société*, 1998, n°1, p. 73-89.
- JOHNSON, Chris et LOMAS, Cyprien. Design of the learning space: Learning and design principles. *EDUCAUSE Review*, Juillet/Août 2005, vol. 40, n°4, p. 16-28.
- LIPPMAN, Peter C., et al. *L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique?*. OECD Publishing, 2010.
- MAZALTO, Maurice, PALTRINIERI, Luca. Les espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, décembre 2013, n°64, p. 31-40.
- MARIE, Musset. De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage: au bonheur d'apprendre ?. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 2012, n°75.
- UPITIS, Rena. School architecture and complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 2004, vol. 1, no 1, p.19-38.

## 3. Sur l'analyse des réseaux

- LAZEGA, Emmanuel. Analyse de réseaux et sociologie des organisations. *Revue française de sociologie*, 1994, p. 293-320.

## 4. Autres

- HOARAU, Bénédicte, VERCHERIN, Paul, et BOIS, Christophe. Toilettes au collège: moins j'y vais... et mieux je me porte?. *Santé publique*, 2014, vol 26, p. 421-431.

## 3. Ouvrages méthodologiques

- ALAMI, Sophie, DESJEUX, Dominique, GARABUAU-MOUSSAOUI, Isabelle. *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF, 2009. Collection Que-sais-je.

## 4. Sitographie

- ATILF. [En ligne]. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/>
- HENNIN, Jean-Marie. *La maîtrise d'usage* [en ligne]. [Consulté le 28/06/2014]. Disponible à l'adresse : <http://www.maitrisedusage.eu/>
- LEGIFRANCE. *LOI n° 2013-403 du 17 mai 2013 relative à l'élection des conseillers départementaux, des conseillers municipaux et des conseillers communautaires, et modifiant le calendrier électoral* [en ligne]. Mise à jour le 18/01/2015. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027414225>.
- Le CAUE et les collectivités locales*. In : CAUE 44 [en ligne]. Nantes : 2009. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse : <http://www.caue44.com/Le-CAUE-et-les-collectivites.html>
- CNRTL. [En ligne]. Nancy : 2012. [Consulté le 20/06/2015]. Disponible à l'adresse :

<http://www.cnrtl.fr/>

5. Documents annexes

Cahier des charges pour la Construction, l'Extension et la Réhabilitation des Collèges publics. In : *Référentiel pour la construction des collèges publics de Loire Atlantique*. Direction Générale Équipements et Direction du Patrimoine Immobilier de Loire Atlantique, avril 2014.

## Glossaire

AED – Assistant d'éducation

APS – Agent de Prévention et de Sécurité

ARDEPA – Association Régionale pour la Diffusion Et la Promotion de l'Architecture

BBC – Bâtiment Basse Consommation

CAUE – Conseil Architecture Urbanisme Environnement

CPE – Conseiller Principal d'Éducation

HQE – Haute Qualité Environnementale

MOA – Maîtrise d'Ouvrage (Commanditaire/Propriétaire)

MOE – Maîtrise d'Œuvre (Concepteur/Constructeur)

MU – Maîtrise d'Usage



## **Abstract**

School Architecture is a reflection of the political and pedagogical aim of a country. The analysis of pedagogical spaces gives us an insight into the matter of educational politics. With a sociological approach, and focusing on two French schools, we investigate the connections between a school building and its speakers. The people analyzed consist of teachers, directors, secretaries, students, maintenance staff and cleaners. By an analysis of the logic of usage, we study the ways buildings are appropriated by their users. The procedures of data collection include semi-structured interviews, observation of workers activity and visits to schools. The aim is to describe interactions between the three key actors in the school building; local authority, architects, and users. By analyzing connections of these key actors, this work highlights the difficulty for user to be part of the process of a buildings design. By occupying the space of the school, they put their imprint on it. They appropriation of the structure also occurs through physical attendance, the reusage of space, and hiring of staff. The adaptation of the school building for these purposes takes place after its construction and not during the design phase. This survey is divided into four parts. Part 1 presents the methodology of the survey and its theoretical foundations; Michel de Certeau, Marie-Claude Derouet-Besson and Dominique Desjeux form the core of this study. Part 2 suggests ways of using sociology to analyze both professional and student activities. Power of decisions is mainly in the hands of politicians but by making adjustments and reorganizing, users also try to impact their work space. Part 3 studies the political and economical aim of school buildings as well as their quality of environment. This is done by taking into account the working conditions, social matters, as well as the sustainability of the building. Part 4 deals with the place of ecological buildings in educational politics. Course materials for aesthetic education, or technological studies on sustainable energy; these have both acquired a pedagogical value for teachers. The conclusion underscores the possibility of utilizing the users experience in the school building to help design its construction

**Keywords : School Architecture – Design – Sociology of uses**

## Résumé

L'architecture des bâtiments scolaires illustre les visées politiques et pédagogiques d'un territoire. L'analyse de la conception des espaces pédagogiques permet ainsi d'approcher les questions de politiques éducatives. La présente étude traite de l'architecture scolaire de deux collèges de Loire atlantique sous un angle sociologique. Il s'agit d'étudier la possibilité de prendre en compte la parole des usagers de ces locaux ; c'est-à-dire les professionnels d'éducation, les personnels chargés de la gestion, de l'entretien et de la maintenance ainsi que les élèves. Au travers de l'étude des logiques d'usages de ces derniers, nous analysons les modalités d'appropriation des locaux. La réalisation d'entretiens semi-directifs, la visite d'établissement et l'observation de l'activité des personnels constituent le fondement de notre recueil de données. Soutenue par les apports théoriques de la sociologie des usages et l'analyse des réseaux, ce travail montre les difficultés que rencontrent les usagers pour participer à la conception des bâtiments. En s'appropriant les bâtiments, ils laissent leur empreinte : occupation physique, réaménagement de l'espace et réalisation de travaux de moyenne ampleur constitue leurs modes d'appropriation. L'adaptation du bâtiment scolaire à l'usage s'effectue donc après la livraison de ce dernier et non pendant la phase de conception. L'analyse des interactions entre les trois principaux acteurs de la construction scolaire – la collectivité territoriale, les usagers et les architectes – illustre les mécanismes de décisions relatifs à l'activité de conception et les facteurs de prises de décision propres à chaque type d'acteurs. L'étude des détournements de l'espace mis en œuvre par les occupants permet d'accéder aux logiques d'usages, mais également de souligner les conséquences d'une conception inadaptée sur l'activité des professionnels. Nous concluons cette approche du bâtiment scolaire par le rôle de celui-ci dans les politiques éducatives et son utilisation sous forme de support pédagogique par les enseignants.

**Mots- clés : Architecture scolaire – Conception – Collège – Sociologie des usages**