

DE LA PÉDAGOGIE À L'ARCHITECTURE OU QUE VIENT FAIRE UN ARCHITECTE DANS LES CHEMINS DE PRATICIENS DE L'ÉDUCATION ?

CLAUDE BENSIMON

Question embarrassante à laquelle je n'aurais su répondre. Heureusement, la réponse m'a été soufflée par celui qui avait suggéré cet article : je suis un architecte qui a une conception de l'éducation et qui l'a répercutée dans sa pratique de l'architecture et de la programmation. C'est donc à ce titre que j'interviens ici.

LES DÉBUTS

Adolescence : projet de maison pour enfants à 14 ans. Je suis né en Égypte, et, à l'âge de 14 ans, j'ai eu le projet de créer une maison d'enfants sans parents, pour recréer des liens familiaux entre ces enfants et des adultes volontaires. Aujourd'hui c'est ce que fait l'association SOS Villages d'enfants. Ce projet m'avait amené à dessiner

les plans de cette maison, parce qu'à l'époque je pensais confusément que le plan déterminait un peu le fonctionnement, et donc le mode de vie. À cette époque je voulais être architecte seulement pour faire les plans de cette maison et la faire construire. Je me souviens de mon prosélytisme auprès de mes camarades de classe, et de leur réaction quand ils me brocardaient en parlant de mon « orphelinat ».

À 16-17 ans, j'étais responsable de louveteaux chez les Éclaireurs de France, où j'avais suivi une petite formation pour savoir m'y prendre avec des enfants de 6 à 11 ans.

BOURSIER ZELLIDJA À 17 ANS

À 17 ans, en 1958, j'ai été boursier Zellidja. La fondation Jean Walter accordait, sur concours, 150 bourses (300

francs de l'époque) à des élèves de première et de terminale de France et de l'Union Française. Ils s'engageaient à partir au moins 30 jours, en France ou à l'étranger, présenter un thème d'étude et un projet pour le mener à bien (ceci faisant l'objet du concours), et ils n'avaient pas le droit d'emporter plus d'argent avec eux que le montant de la bourse. Par contre ils pouvaient travailler pour gagner de l'argent.

Le thème que j'avais choisi était l'étude des méthodes pédagogiques en Norvège. Un camarade, qui y était allé en auto-stop, m'avait vanté l'éducation libérale de la Norvège qui lui paraissait beaucoup moins coercitive et faisait bien plus confiance à l'individu que celle que nous vivions en France, dans les familles ou au lycée. J'y ai été frappé par la confiance qui était faite a priori aux jeunes par les adultes.

ÉTUDES D'ARCHITECTURE, MARIAGE, DEUX ENFANTS, VOLONTÉ DE LEUR ASSURER UNE ÉDUCATION ADAPTÉE

Après le bac, je m'étais orienté vers la préparation des concours pour les grandes écoles d'ingénieurs, mais du fait des conditions de vie de ma famille, rapatriée d'Égypte en 1956, je ne pouvais pas assurer le travail nécessaire pour avoir des chances de réussir. Au bout de deux mois, influencé par un camarade, j'ai choisi d'opter pour la section architecture de l'École Nationale des Beaux-Arts, sans qu'il y ait de rapport direct avec le projet de mon adolescence.

J'ai eu du mal à m'adapter aux critères de réussite des études d'architecte : les unités de valeurs s'obtenaient par des concours d'architecture (déjà !), et pour réussir à intéresser un jury qui ne disposait que de 30 secondes par projet (le tout en 3 passages devant chaque projet !), il fallait une image qui frappe vite et fort. Au diable le fonctionnement correct !

Or, pour moi, un plan, un projet d'architecture, ce n'était pas une image, c'était une représentation destinée à devenir un bâtiment dans lequel des gens allaient vivre. Je ne pouvais pas répondre aux exigences des utilisateurs en rendant un beau dessin, une belle image, mais j'avais besoin de voir se dérouler le scénario de vie à l'intérieur pour savoir créer la coquille qu'il fallait mettre autour.

DÉSIR DE VIVRE DANS UN MILIEU AGRÉABLE...

À 25 ans, je voulais arrêter mes études d'architecture en France parce que je trouvais que ce que j'y faisais était

d'une médiocrité qui me désolait. En 1966, j'étais allé visiter des écoles d'architecture en Italie, mais je n'avais pas été convaincu par ce que j'y avais vu. Avec un camarade aussi peu motivé que moi par ce que nous faisons, et rencontré dans une agence d'architecte où nous travaillions pour gagner notre vie tout en poursuivant nos études, nous envisagions de tout arrêter, et d'aller planter des choux (littéralement), c'est-à-dire devenir agriculteurs. On n'était pas encore en 1968, et ce n'était pas encore à la mode, mais l'idée devait flotter dans l'air !

...ET DE PARTICIPER À L'AMÉNAGEMENT DE NOTRE CADRE DE VIE

Et puis, en creusant l'idée peu à peu, nous nous sommes dit que nous nous voyions mal dans une ferme en train de vivre une vie de paysans sans vouloir aménager notre propre environnement physique local. L'idée nous est alors venue de nous occuper de recherche sur le cadre de vie, en prenant en compte la vie rurale et l'agriculture comme partie intégrante.

RÉFLEXION SUR L'ARCHITECTURE, LE CADRE DE VIE

CRÉATION DE L'AEDE, ÉLABORATION D'UNE MÉTHODE À DEUX VOILETS

Ensuite, nous avons fait la rencontre de plusieurs chercheurs en sociologie qui se sont intéressés à notre projet, et une association a été créée. Ce fut l'AEDE, association pour l'étude du développement et de l'environnement.

L'objet de l'association était d'étudier le cadre de vie humain selon deux approches simultanées : la première consistait à réunir des données sur tous les secteurs de la vie sociale, travail, agriculture, éducation, santé, transports, etc., d'étudier ces domaines de manière analytique dans leur fonctionnement, en étudier les pratiques novatrices, les perspectives d'évolution, en déterminer les besoins en terme d'espace et d'organisation ; la deuxième consistait à mettre au point une méthode d'aménagement global de l'espace local, en relation avec l'espace régional et national, méthode qui associerait les habitants qui le souhaiteraient à la réflexion sur les questions comme : « Où et comment allons-nous

habiter? Où et comment allons-nous travailler, nous déplacer, nous distraire? Qu'est-ce qu'il faut prévoir comme équipements? Qu'est-ce qu'il faut laisser libre pour des développements futurs? », etc.

Quelques-uns d'entre nous, dont j'étais, ont fait une étude bénévole en 1968 dans une commune semi-rurale de la banlieue de Chartres, et que nous avons intitulée « Étude des perspectives de développement ». Nous avons organisé plusieurs réunions avec des habitants, des enseignants, des élus, tous réunis en commissions extra-municipales, pour examiner l'ensemble des problèmes économiques, éducatifs, culturels, de travail, de transport, etc., qui se posaient aux habitants.

Cette commune nous a servi de premier laboratoire d'essai d'une méthode d'aménagement associant les habitants à la réflexion.

MON INTÉRÊT POUR LA PÉDAGOGIE

Parallèlement, dans le cadre de l'approche sectorielle de l'AEDE, mon intérêt pour l'éducation m'a conduit à m'intéresser aux méthodes pédagogiques. En tant qu'architecte, mon but était de savoir comment aménager les lieux d'éducation, et en tant que père de deux enfants, j'étais concerné par la qualité de l'éducation qui pouvait être dispensée.

J'ai commencé par lire un certain nombre de publications françaises sur l'Éducation Nouvelle, la pédagogie Freinet, Decroly, Cousinet, le mi-temps éducatif et sportif...

PROJET DE DIPLÔME D'ARCHITECTE

En 1968, j'ai choisi pour sujet de mon diplôme d'architecte la réalisation d'un établissement scolaire du premier cycle du second degré, à pédagogie dite moderne, à vocation mixte (générale et professionnelle), avec des activités sportives et culturelles intégrées, ainsi que des activités communautaires de formation continue et de loisirs. Je suis parti à la recherche du programme de construction d'un tel établissement au sein du Département de la Recherche de l'Institut Pédagogique National à Paris.

J'y ai rencontré des chercheurs travaillant dans des domaines très différents, qui m'ont dit qu'il y avait des expérimentations en cours sur des secteurs ponctuels : l'enseignement par des méthodes audiovisuelles au collège de Marly-le-Roi, l'expérience des groupes de

niveaux au collège de Sucy-en-Brie, etc. Mais aucun d'eux n'était en mesure de me fournir un programme d'établissement scolaire complet correspondant à mes attentes. Je me suis rendu compte également qu'il n'y avait pas du tout de liaison entre le langage des éducateurs et le langage des architectes.

C'est le responsable du Service de Documentation de la Recherche, Jean Hassenforder, rencontré à cette occasion, qui m'a guidé vers la lecture de publications anglaises, américaines, suédoises, relatant des expériences pédagogiques novatrices comme l'enseignement en équipes d'enseignants, le travail individuel indépendant, le développement de la lecture et de la documentation ; et c'est dans le bureau de la documentaliste du Service de la Recherche, aidé d'un dictionnaire anglais-français, que j'ai pris connaissance du contenu de ces documents. La particularité des expériences que je découvrais était l'importance nouvelle accordée aux espaces où se déroulait l'enseignement.

À partir de mes lectures, je me suis retrouvé dans la peau de quelqu'un qui allait fabriquer le programme d'un établissement d'enseignement, et qui allait devoir être forcément un intermédiaire entre les pédagogues et les architectes. La méthode de programmation architecturale a commencé à naître peu à peu pour moi, à partir du travail que je faisais.

Ceci se passait au moment du bouillonnement de l'année 1968. J'ai rencontré de nombreuses personnes pour affiner mon projet : directrices d'écoles novatrices (Mion Vallotton, de l'école Decroly à Saint-Mandé, Mademoiselle Jasson, de l'école La Source à Meudon, la directrice de l'école de Vanves qui avait instauré le mi-temps sportif à l'instigation du docteur Fourestier, rencontré lui aussi), chercheurs indépendants ou institutionnels, pédagogues ayant exercé en France ou à l'étranger dans une optique de pédagogie active, responsables sportifs nationaux, etc.

Peu à peu se dessinait l'esquisse d'un établissement ouvert sur la communauté locale, assurant la fonction d'enseignement secondaire, faisant appel à des méthodes favorisant l'acquisition de l'autonomie d'apprentissage des élèves, incluant une composante sportive importante, une possibilité de formation professionnelle initiale en rapport avec les activités de la région, ainsi que des possibilités de recyclage professionnel dans les mêmes domaines pour les adultes. Enfin, on pourrait y trouver des activités sociales et

culturelles intégrées à l'enseignement d'une part, et à la vie communautaire de l'autre.

C'est Claude Collard, qui était ingénieur en bâtiment, assistant technique de mon atelier d'architecture à l'école des Beaux-Arts, et président du Comité Olympique Français, qui m'a suggéré d'aller voir du côté de Quiberon, dans le Morbihan, où le tourisme, la navigation de plaisance, le déclin de la pêche traditionnelle à la sardine, et le développement pressenti d'activités halieutiques, pouvaient donner naissance à un projet composite correspondant à mon souhait.

Le temps de préparer un guide d'entretien, et je partais à Quiberon, muni d'un magnétophone à cassettes, et nanti de trois adresses : le Maire de Quiberon et deux médecins.

Sur place j'ai fait connaissance avec certaines particularités de l'enseignement dispensé au collège (orientation hôtelière des classes pratiques de quatrième et troisième, sous l'impulsion d'un enseignant qui tenait un hôtel pendant les vacances scolaires), des activités sociales, culturelles et sportives des jeunes et des adultes, des expériences menées dans la presqu'île par la Compagnie Générale Transatlantique dans le domaine de l'élevage des crevettes. J'ai aussi rencontré ici et là en Bretagne un biologiste-océanographe, promoteur d'une expérience d'habitats artificiels en béton pour poissons, un plongeur-chercheur du laboratoire de recherches marines de Roscoff, et des responsables du Centre d'Étude et de Liaison des Intérêts Bretons (CELIB), sorte de Comité Régional de Développement de la Bretagne avant l'heure. J'ai également rencontré des représentants de l'Éducation Nationale (enseignants, Inspecteurs, administrateurs), des animateurs d'associations sportives et culturelles locales, ainsi que des élus.

UNE ÉCOLE-OUTIL : PRISE EN COMPTE DU MILIEU, ET PROGRAMMATION

En septembre 1968, j'ai mis au point, aidé par les personnes ressources citées ci-dessus, un document intitulé « Une école-outil – Un collège communautaire pour la presqu'île de Quiberon ». Il comportait une étude sur les conditions socio-économiques, éducatives, sportives et culturelles de la région, et proposait un programme d'établissement d'enseignement secondaire de premier cycle, associé à :

– un établissement d'enseignement professionnel court pour de futurs techniciens halieutes, des techniciens

pour les bateaux à voile, à moteurs, des personnels hôteliers,

– une section de formation professionnelle continue pour les mêmes activités,

– des activités sportives pour les élèves et les habitants,

– des activités sociales et culturelles pour les élèves et les habitants.

L'établissement pouvait rester ouvert toute l'année, les personnels chargés de le faire fonctionner pouvant être différents selon les périodes.

Je diffusai des exemplaires de mon document à quelques personnes qui m'avaient aidé dans l'élaboration du projet. Claude Collard en envoya une copie au sénateur-maire de Quiberon. Ce dernier réagit très favorablement. Il demanda au ministère de l'Éducation Nationale que l'établissement proposé soit inscrit à la Carte Scolaire, et qu'un financement soit dégagé pour sa réalisation.

Devant ce développement imprévu de l'affaire, et la nécessité probable de mettre au point le projet, dont la réalisation était envisagée à moyen terme, il me parut nécessaire de reprendre contact avec toutes les personnes rencontrées pendant l'élaboration de mon projet.

Au début de 1969, une partie de ces personnes se sont réunies dans les locaux du Service de la Recherche Pédagogique, dans un bureau contigu à celui de Jean Hassenforder, avec le but de compléter le document de septembre 1968, dans la perspective d'une création de l'établissement projeté. Il fallait affiner, détailler les propositions à caractère pédagogique, et en déduire les conséquences sur les espaces du bâtiment.

La directrice de l'École La Source à Meudon ne pouvait assister aux réunions. Elle délégua une mère d'élèves, Édith Aujame, architecte, militante de longue date de la pédagogie active, et dont les enfants avaient toujours fréquenté des « écoles nouvelles ».

Après quelques réunions, il nous est apparu que le travail effectué ensemble par les personnes de différentes compétences, réunies à l'occasion du projet de Quiberon, avait une portée plus générale et pourrait donner naissance à une méthode pluridisciplinaire exploitable pour d'autres bâtiments éducatifs. De là, l'idée nous vint de créer une association qui aurait pour but de promouvoir des bâtiments adaptés à une pédagogie novatrice, favorisant l'autonomie et l'équilibre d'apprentissage des élèves.

C'est aussi au début de 1969 que je me présentai devant un jury de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts

(section architecture), avec mon étude pour le Centre communautaire destiné à la presqu'île de Quiberon, et que m'était attribué le diplôme d'architecte.

À la même époque, sur l'incitation de Paul-Henry Chombart de Lauwe, je me suis inscrit en troisième cycle à l'École Pratique des Hautes Études, pour une thèse sur la sociologie de l'Action Culturelle, au Laboratoire d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie, à Montrouge. Le sujet de la thèse était l'incidence des sciences sociales sur la conception des équipements éducatifs et culturels. Il était centré sur le travail effectué pour le projet décrit plus haut.

Jusqu'en 1973, j'assisterai au séminaire hebdomadaire animé par Maurice Imbert, assistant de P.-H. Chombart de Lauwe, et je rédigerai même une bonne partie de ma thèse, avant de décider de ne pas la soutenir car, entre-temps les règles avaient changé, et de ce fait, j'aurais dû en reprendre presque entièrement la rédaction.

MON PARCOURS AVEC L'ASSOCIATION POUR L'ENVIRONNEMENT PÉDAGOGIQUE (AEP)

Tout d'abord, je veux dire que ce chapitre ne constitue pas l'histoire de l'AEP dont je n'ai été qu'un des maillons, et dont je ne serais pas en mesure d'écrire l'histoire tout seul. Il s'agit ici de la partie de mon itinéraire au contact de l'éducation, qui fait lui-même partiellement route commune avec l'Association pendant près de trente ans.

NAISSANCE DE L'AEP : RÉFLEXION COLLECTIVE ET INTERDISCIPLINAIRE SUR LES RAPPORTS ENTRE ÉDUCATION, CADRE DE VIE ET ARCHITECTURE

Une Fondation, bénéficiant de fonds octroyés par une grande entreprise de construction spécialisée dans les constructions scolaires, nous a proposé de constituer en son sein une structure vouée au développement d'établissements éducatifs dits « intégrés », c'est-à-dire associant un établissement scolaire du second degré, des équipements culturels et sportifs, l'ensemble pouvant être utilisé par la population scolaire et la communauté d'habitants de proximité.

L'objectif assigné par cette Fondation paraissait trop restreint par rapport aux intentions de ceux qui allaient constituer le noyau fondateur d'une nouvelle association :

elle s'appellera Association pour l'Environnement Pédagogique, et sera créée le 9 décembre 1969.

De quoi s'agissait-il

À ce moment-là, cela faisait près d'un siècle que la salle de classe était l'élément de base de la construction scolaire. Elle répondait à des besoins limités :

– l'enseignant devait voir tous les élèves et les élèves devaient voir l'enseignant,

– l'enseignant était la source de l'information et les élèves enregistraient et restituaient cette information pour le contrôle des connaissances,

– tout le monde faisait la même chose en même temps,

– l'ameublement se limitait à peu près à des bancs, des tables à pupitres, un bureau, une chaise, un tableau noir.

Pourtant, depuis des dizaines d'années, des enseignants se heurtaient aux limitations que ce type d'espace apportait aux activités qu'ils souhaitaient introduire dans leur pratique : ateliers d'activités artistiques et manuelles, documentation, imprimerie, etc.

Ces activités se traduisaient dans la pratique par une autre organisation pédagogique :

– travail en groupes de tailles diverses,

– des groupes pouvaient avoir simultanément des activités différentes,

– la part d'autonomie dans les activités d'apprentissage devait aller en croissant,

– les espaces devaient se diversifier en taille mais aussi en caractéristiques qualitatives et en équipement : bibliothèques, ateliers divers, salles de musique, espace d'expression corporelle, espaces de jeux intérieurs et extérieurs, etc.,

– les enseignants aussi étaient amenés à diversifier leurs activités et ils avaient désormais, eux aussi, besoin d'espaces adaptés.

Quelles conséquences sur les bâtiments ?

Face à ces aspirations, quelle évolution de l'architecture scolaire semblait souhaitable ?

L'Éducation Nationale arguait de la limitation des moyens financiers pour justifier son immobilisme dans ce domaine. Mais d'autre part elle créait ponctuellement des établissements expérimentaux caractérisés par un coût sensiblement supérieur à celui des établissements courants. Ces établissements ne se sont pas multipliés outre mesure. Leur caractère expérimental a même disparu au bout de quelques années, après un apparent constat de « réussite » des expériences. Cela fait penser à

cette formule célèbre : « *Opération réussie – stop – patient décédé – stop –* ».

Mieux utiliser les moyens disponibles

À l'AEP nos analyses de bâtiments existants nous avaient montré que dans les établissements courants, les circulations par exemple représentaient 30 % environ des surfaces, et elles étaient utilisées moins d'une heure par jour. Dans certains pays comme la Grande-Bretagne, elles n'occupaient que 7 à 10 % de la surface.

Ces observations, et quelques autres (comme l'étude des coûts de construction en France et à l'étranger) nous ont fait prendre le parti de proposer des améliorations aux bâtiments en chassant d'abord le gaspillage, c'est-à-dire en utilisant mieux les moyens disponibles. Dans certains cas il était possible d'ajouter un quart de la surface en prestations nouvelles demandées par les enseignants et l'on pouvait malgré tout réaliser une économie de 5 à 10 % sur la surface, et donc sur le prix de la construction, économie qui permettait un transfert de moyens vers la programmation, l'équipement, le mobilier, voire même vers la formation des enseignants.

Par exemple, on parlait beaucoup, à cette époque, des « ressources » de toutes natures que l'« apprenti » devait pouvoir trouver dans un Centre documentaire qui se respecte : livres, documentation de référence, albums, bandes magnétiques, photos, diapos, bandes vidéos, etc. On a commencé à parler de « médiathèques ».

Parallèlement, les enseignants qui avaient comme objectif de favoriser l'autonomie de l'apprentissage chez leurs élèves, se plaisaient à dire que, dans la perspective d'un développement des bibliothèques et de l'accès libre des élèves aux documents, ils deviendraient eux-mêmes des « personnes-ressources ». L'enseignant était libéré de l'activité qui faisait de lui un « document-bipède » et il pouvait mieux se consacrer aux tâches où il était indispensable : accompagnement individualisé, travail de formation en petits groupes, travail en équipe avec ses collègues, conseil en formation, tutorat, etc. C'est grâce à l'existence d'une documentation suffisante et accessible qu'il pouvait espérer jouer son rôle spécifique. Dans cette optique, la bibliothèque et le Centre documentaire prenaient une importance particulière dans la conception d'établissements scolaires novateurs.

Comment faire ?

La chasse aux gaspillages, le caractère polyvalent de certains espaces, les dispositions des activités les unes par

rapport aux autres, ne pouvaient, selon nous, être déterminées qu'avec la participation active des utilisateurs. C'est pourquoi nous avons proposé d'introduire dans la démarche de conception des établissements, la programmation architecturale avec la participation des usagers et de l'architecte. Elle consistait à définir, en équipe, le programme de construction constitué des objectifs visés par les utilisateurs, la description de leurs activités, la liste des espaces nécessaires avec leurs caractéristiques physiques et les relations entre eux. Ce programme devait permettre à l'architecte de concevoir le bâtiment.

Ce travail devait passer par la connaissance des activités, de leurs durée et périodicité, des protagonistes concernés, des types d'espaces avec leurs caractéristiques quantitatives et qualitatives, les relations avec d'autres activités, les équipements et le mobilier nécessaires, ainsi que les perspectives d'évolution.

Les utilisateurs et usagers connaissaient leur demande et leurs souhaits ; l'architecte pouvait proposer des aménagements, des dispositifs à discuter et à adopter en commun pour qu'en fin de compte ce soit le bâtiment qui se plie aux exigences des utilisateurs et non le contraire.

Un exemple concret

Pour reprendre l'exemple du Centre documentaire, quatre indicateurs sont des révélateurs assez objectifs du rôle et de l'importance attribués à une bibliothèque-médiathèque scolaire ou universitaire dans le fonctionnement de l'établissement :

a – Sa surface, qui est en fonction de la quantité de documents qu'elle abrite et surtout du nombre de places prévu pour les utilisateurs. Elle indique la part de travail autonome dans l'emploi du temps des élèves. Est-elle de 0 %, 5 %, 10 %, 15 ou 20 % ou plus ?

b – La diversité des lieux de consultation et la variété du type de documents (visionnement, écoute, lecture, etc.), sont un révélateur plus qualitatif que le précédent de la place dans le programme d'enseignement du travail autonome.

c – Sa localisation dans un établissement : est-elle en position centrale ou périphérique ? Dispose-t-elle d'une accessibilité facile depuis l'extérieur de l'établissement ? Ceci nous indique si la documentation est au cœur des préoccupations pédagogiques.

d – Enfin, l'évolutivité du plan de la Bibliothèque ou du Centre Documentaire est-elle possible ? Un fonds de

livres ou de documents, s'ils se trouvent dans une collectivité qui croît, doit pouvoir croître avec elle. S'il est dans un établissement d'enseignement, il croîtra aussi avec l'accroissement de la part du travail autonome qui accompagne l'évolution du processus pédagogique. Cela doit faire partie du programme.

En conclusion, après l'élaboration d'un programme architectural digne de ce nom, c'est la première démarche, le meilleur architecte ne peut vous donner un espace adapté et adaptable que s'il peut s'instaurer un travail d'équipe entre lui, les bibliothécaires et documentalistes, les enseignants et même le public.

À quel prix ?

La programmation n'échappait pas pour autant au principe de réalité et les limites financières étaient établies par les « argentiers-financeurs ». Mais l'ajout de cette démarche présentait l'avantage, à prix égal, de permettre la hiérarchisation des besoins, la rationalisation des choix, l'adoption de solutions architecturales qui ménageaient l'avenir soit en facilitant des transformations ou des extensions ultérieures, soit en permettant la réalisation d'un établissement par tranches étalées dans le temps.

Nous postulions qu'à un certain degré de cohérence entre le fonctionnement et l'adaptation de l'espace, des formules paraissant plus ambitieuses étaient réalisables avec des budgets normaux et dans de bonnes conditions de préparation, d'équipement, d'ameublement.

Activités de l'AEP

L'Association pour l'Environnement Pédagogique a regroupé des pédagogues et des architectes, ainsi que des urbanistes, sociologues, un biologiste et un économiste. Certains étaient des chercheurs, d'autres exerçaient leurs activités en tant qu'intervenants dans des structures professionnelles publiques ou privées.

Les activités de l'Association ont consisté à¹ :

- Recueillir des informations et des documents, se documenter sur des expériences novatrices en matière de réalisations éducatives, sportives et culturelles,
- Diffuser l'information recueillie aux publics les plus divers, par le biais de conférences, animation de débats, publications, expositions, organisation de voyages d'études,

– Établir, avec la participation active des utilisateurs, des programmes de construction de bâtiments à vocation d'écoles, de restaurants scolaires, d'équipements sportifs, culturels, etc.,

– Organiser et animer des programmes de formation d'équipes d'éducateurs et d'animateurs culturels, sportifs ou sociaux pour les préparer à l'utilisation d'espaces plus diversifiés que ceux auxquels elles étaient habituées.

Le nombre d'adhérents a varié de 15 à 35 personnes, membres actifs qui sont tous intervenus à un moment ou à un autre, à titre bénévole ou professionnel selon la situation.

LA PÉRIODE PARISIENNE (1970-1973)

Au cours de l'année 1969, Édith Aujame avait passé quelques mois aux États-Unis.

À cette occasion, elle avait visité plusieurs établissements scolaires novateurs, et pris de nombreux contacts avec des organismes et des personnes qui s'occupaient de constructions scolaires. Elle avait notamment rencontré les responsables d'une association nommée EFL (Educational Facilities Laboratories) financée par la Fondation Ford, qui suivait de près en les aidant un certain nombre d'expériences pédagogiques et architecturales, et qui éditait de nombreux documents (livres et films) pour diffuser l'information sur l'innovation concernant les bâtiments scolaires.

De ce voyage Édith Aujame rapporta de nombreuses publications en anglais, des films, et une série de diapositives prises par elle dans les écoles qu'elle avait visitées. Ceci constitua le premier fonds documentaire qui nous servit à informer et sensibiliser les différents publics auxquels nous nous sommes adressés.

De 1970 à 1973, j'ai été permanent de l'AEP, avec une secrétaire à mi-temps, et le bénévolat à plein-temps d'Édith Aujame, présidente, qui, avec son mari Roger, a hébergé l'association dans leur appartement de Boulogne pendant 2 à 3 ans.

Mon travail a consisté, en étroite collaboration avec les administrateurs de l'association, à :

- Développer et faire connaître les activités assurées par une vingtaine de membres actifs qui intervenaient soit bénévolement pour diffuser l'information, mener des

1. Voir le numéro 86 (de mai-juin 1973) de la revue *Éducation et Développement* consacré à l'architecture et l'innovation pédagogique, qui comporte plusieurs articles écrits par des membres de l'AEP.

recherches particulières, soit à titre onéreux dans le cadre de contrats d'étude ;

- Participer à l'animation de réunions d'information sur l'innovation pédagogique et ses conséquences architecturales, présentées par des équipes composées d'un pédagogue et d'un architecte ;
- Proposer des contrats d'étude ou de recherche à des donneurs d'ordre publics : ministères, Établissements publics, communes ;
- Participer aux études et coordonner l'ensemble des activités de l'association.

LA PÉRIODE BRETONNE DE DÉVELOPPEMENT RÉGIONAL DE L'AEP (1973-1992)

En 1973, nous déménageons en Bretagne, ma femme, nos deux enfants et moi. Le motif était d'entamer, avec des membres de l'AEDE, une recherche sur le cadre de vie, dans une zone à vocation rurale, avec la participation des habitants. La Bretagne avait été choisie car elle répondait le mieux à une série de critères sélectionnés pour favoriser la généralisation des conclusions de cette recherche au plus grand nombre de régions.

Une recherche sur l'habitat en zone rurale sera menée en 1975 et 1976 dans les communes de Scaër, Coray et Leuhan, avec un financement du Ministère de l'Agriculture et du Plan Construction.

L'école de l'Établette

En 1975, une rencontre avec le Maire de Saint-Brieuc, Monsieur Le Foll, débouchera à court terme sur la réalisation d'une école, appelée l'« Établette », dans le quartier nouveau de la Croix-Lambert.

L'équipe municipale souhaitait de longue date la création d'un espace éducatif adaptable à l'évolution des méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser l'épanouissement des possibilités créatrices des enfants et des adultes.

Au nom de l'AEP, j'ai proposé au Maire de Saint-Brieuc un processus global de conception et de réalisation du groupe scolaire avec la participation la plus large des usagers, en respectant l'enveloppe financière globale prévue. La conception prendrait en compte, en outre, la possibilité de réutiliser les espaces, partiellement ou totalement, pour d'autres activités, en cas de nouvelle affectation pour raisons démographiques.

La Ville acceptait d'effectuer un transfert de dépense de la construction vers :

- La participation des usagers à la programmation, la conception et l'aménagement des bâtiments,
- La préparation des enseignants au travail dans de nouvelles conditions humaines et matérielles, par une information, des stages et des voyages,
- Un ameublement plus conforme aux nécessités de l'individualisation de l'enseignement et des nouveaux types d'espaces qui en découlaient.

La démarche² nécessitait que les futurs enseignants soient connus à l'avance. L'Inspection d'Académie a lancé en septembre 1976 un appel d'offres aux enseignants volontaires pour travailler dans de nouvelles conditions, et treize enseignants d'école maternelle et primaire ont choisi en octobre 1976 de faire partie de l'équipe du futur groupe scolaire.

Édith Aujame et moi avons été chargés de la réalisation architecturale du projet.

L'école a vu le jour progressivement en 1977 et 1978. Douze des treize enseignants d'origine ont enseigné dans cette école. Elle a fonctionné jusqu'en 1999, date à laquelle elle a été partiellement désaffectée pour des raisons d'évolution démographique du quartier. L'école maternelle de 3 classes est toujours en fonction, et elle a failli passer à 4 classes par suite d'un accroissement de la population concernée. Les locaux de l'école primaire ont été temporairement utilisés par un groupe théâtral qui, de plus, a collaboré pendant ce temps-là avec les élèves et les enseignants de l'école.

Cette réalisation a atteint beaucoup de ses objectifs, tant pédagogiques que financiers. Elle démontrait qu'avec des moyens équivalents, utilisés différemment, il était possible d'améliorer sensiblement les bâtiments scolaires ainsi que les conditions de vie et de travail des membres de ce qu'on appelle maintenant « la communauté éducative ».

L'AEP-Bretagne

En mai 1983, dans la dynamique de la décentralisation administrative, et compte tenu du développement des activités de l'AEP en Bretagne, a été créée à Saint-Brieuc l'AEP-Bretagne, composée pour une part de membres de l'AEP installés en Bretagne.

En dehors de l'école de l'Établette à Saint-Brieuc, l'AEP est intervenue, bénévolement ou à titre onéreux, dans

2. Voir l'article de Françoise Hélard dans *Éducation et Développement* n° 138 de janvier 1980 « Naissance d'une école ouverte : l'Établette à Saint-Brieuc ».

de nombreuses communes ou pour le compte de collectivités comme le Conseil Général des Côtes-d'Armor et le Conseil Régional de Bretagne. J'ai participé, en équipe, et en faisant appel à la participation des utilisateurs, à des études portant sur des programmations d'écoles du premier ou du deuxième degré, des analyses des conditions de restauration scolaire ou de l'hébergement en internat en Bretagne, des bilans et des études de besoins en équipements éducatifs, culturels, sociaux et sportifs de communes ou de quartiers, pour définir des réhabilitations et des créations d'équipements.

À partir de 1990, l'AEP a été associée à la démarche de restructuration et d'extension d'une école expérimentale tunisienne à Chenini-Gabès. Cette école a été jumelée à l'Établette et à l'AEP. L'association et les enseignants de l'Établette ont aidé au développement de cette école, tant sur le plan pédagogique que pour son remodelage et son extension physique, dans le cadre d'un financement assuré par la Coopération décentralisée, le Conseil Général des Côtes-d'Armor, la Fondation de France, la Ville de Saint-Brieuc et le Crédit Mutuel de Bretagne.

J'ai participé à la programmation architecturale du remodelage et de l'extension, avec la collaboration des enseignants et des Inspecteurs tunisiens, en partie en Bretagne, et en partie à Chenini.

Cette école est achevée depuis l'année 1997, et elle fonctionne apparemment de façon satisfaisante. De nombreux liens ont été tissés entre les enseignants tunisiens et les protagonistes bretons de l'expérience.

Les dernières années de l'AEP

À partir de 1992, l'AEP n'a plus été en mesure de maintenir un local et une permanence. L'association a continué à s'occuper essentiellement du projet tunisien (surtout Françoise et Louis Hélard ainsi que Joseph Morfoisse). Les autres activités bénévoles étaient assurées par les mêmes membres, suite aux contacts pris généralement avec Françoise Hélard ou moi-même.

Aujourd'hui, l'AEP est en sommeil depuis plusieurs années, et une partie de ses documents a été déposée au Centre de Recherche en Éducation qui se trouve dans les locaux du CDDP des Côtes-d'Armor, 30 rue Brizeux, à Saint-Brieuc.

Le reste des archives et des publications se trouve chez moi. Il arrive aussi que je participe encore à des actions sollicitées par des enseignants et des parents d'élèves, (voire des élus), actions qui visent à réaménager des bâtiments à vocations éducatives ou culturelles, ou des espaces de jeux.

MON CHEMIN AUJOURD'HUI

À la création de l'Association pour l'Environnement Pédagogique, sa présidente-fondatrice, Édith Aujame, avait dit : « Nous créons une association pour 25 ans ; après, le relais devra être pris. »

Elle signifiait par là l'espoir que les pratiques institutionnelles concernant les bâtiments scolaires aient, à cette époque, intégré les principes de notre travail, et qu'elles assurent la concrétisation d'une architecture facilitant l'éducation active et l'apprentissage autonome. L'AEP a existé significativement pendant trente ans environ. On ne peut pas dire que le relais ait été véritablement pris par l'Institution, bien que les choses ne soient pas actuellement au même point qu'en 1968³.

À l'heure actuelle, les derniers membres de l'AEP s'apprentent à en fermer la porte, en essayant de préserver la possibilité de transmettre l'expérience acquise pour un hypothétique relais ultérieur, qu'il soit institutionnel ou privé.

De l'architecture à la pédagogie

Pour ma part, le sens de mon engagement dans cette aventure m'apparaît plus clairement depuis quelques années.

Au travers de mes quelques expériences de formateur et de mes recherches récentes, je me rends compte que mon centre d'intérêt principal a toujours été de *comprendre* et de *faire comprendre*. Peut-être est-ce dû au fait que j'étais un élève « moyen », et que chaque fois qu'on m'avait fait comprendre quelque chose, je voulais savoir reproduire ce qui faisait passer de l'état de non-compréhension à celui de compréhension.

C'est probablement ce souci que j'ai porté en essayant de promouvoir, avec les autres militants de l'association, des bâtiments qui supposaient de la part des enseignants

3. Voir « *Architecture et Éducation : convergences et divergences des conjonctures politiques et scientifiques* » de Marie-Claude Derouet-Besson, dans le n° 115 de la *Revue Française de Pédagogie* (avril-mai-juin 1996), p. 99-119. Voir également sa thèse de doctorat à l'université René Descartes-Paris V, de janvier 1994 : *Les lieux d'école depuis trente ans : politique, conception, gestion, recherche, usage...*

un intérêt préexistant pour l'efficacité de leur pratique, et qui entraînaient par la suite une mise en mouvement de leur vigilance pédagogique.

Aujourd'hui, l'expression la plus simple de mon objectif actuel est d'acquiescer et de pouvoir transmettre « la capacité de faire comprendre n'importe quoi à n'importe qui ». J'ai conscience que cette ambition peut paraître démesurée, bien que mon projet ne soit pas de « faire comprendre tout à tout le monde » ! Mais je répondrai à l'objection que je n'ai pas dans l'idée d'atteindre mon objectif tout seul, ni même qu'il soit atteint de mon vivant.

Une recherche en cours

Il s'agit d'une orientation, d'un sens que je propose à ma recherche, et pour lequel il me semble avoir trouvé quelques clés, notamment dans les travaux de chercheurs qui ont déjà bien défriché le terrain. C'est dans l'assemblage de ces clés que j'essaierai de proposer quelque chose de nouveau, après en avoir vérifié moi-même la validité si possible.

Une de ces clés a son origine dans le constat que l'incompréhension provient souvent des mots abstraits dont le sens est différent pour les différents élèves d'un même groupe, voire inexistant pour beaucoup d'entre eux. Ces élèves, en fonction de leur histoire familiale et scolaire, sont inégalement armés vis-à-vis de l'abstraction. Mon hypothèse est que ceux qui ont des difficultés scolaires sont souvent ceux qui ont été les moins familiarisés avec l'abstraction.

Or le remède est rarement administré à l'école, et généralement pour de « bonnes raisons » : par exemple l'enseignant dira que la notion aurait dû être acquise auparavant, et qu'il ne peut, dans le cadre horaire qui lui est imparti pour traiter son programme, recommencer les explications ; ou bien, en exposant la notion, l'enseignant utilisera d'autres mots abstraits supposés connus,

et il répugnera à utiliser des mots simples et concrets, parce que trop triviaux (au sens originel de « connu de tous » ou commun, banal). Peu d'enseignants invoquent le motif, bien légitime pourtant, de ne pas savoir comment répondre à cette demande.

Ainsi, bien des élèves seront perdus dans la recherche du sens, ne comprenant pas ce qui se dit, et n'osant avouer qu'ils ne comprennent pas ce que tout le monde a l'air de comprendre. J'ai pu vérifier ce comportement dans des groupes d'adultes en formation, et constater le soulagement de certains d'entre eux quand l'explication allait jusqu'au plus simple, leur permettant de participer avec plus d'efficacité au travail du groupe.

Outre la clarification de ces notions, l'élève a besoin que les mots qui les désignent lui deviennent familiers, et pour cela qu'il ait l'occasion de les utiliser à plusieurs reprises et dans diverses situations. Or la répétition a acquis mauvaise presse au nom de la modernité de l'éducation, et de la priorité donnée à la « créativité » sur le « rabâchage ».

Si l'école ne peut assurer cette fonction pour ceux qui en ont besoin, il faudra trouver le moyen de la faire assurer autrement car sinon, on continuera, pour parler de façon « triviale », à vouloir « remplir une bouteille sans en avoir au préalable ôté le bouchon ».

L'action de l'AEP, à laquelle j'ai été associé pendant la moitié de ma vie, à ce jour, avait probablement pour but, par les moyens physiques et l'organisation qu'elle mettait à la disposition des élèves et des équipes pédagogiques volontaires, de faciliter la mise en œuvre didactique et pédagogique. Aujourd'hui, après m'être occupé des contenants des activités éducatives, mon intérêt se concentre sur la manière de savoir en faire comprendre les contenus à tous les élèves.

Claude BENSIMON