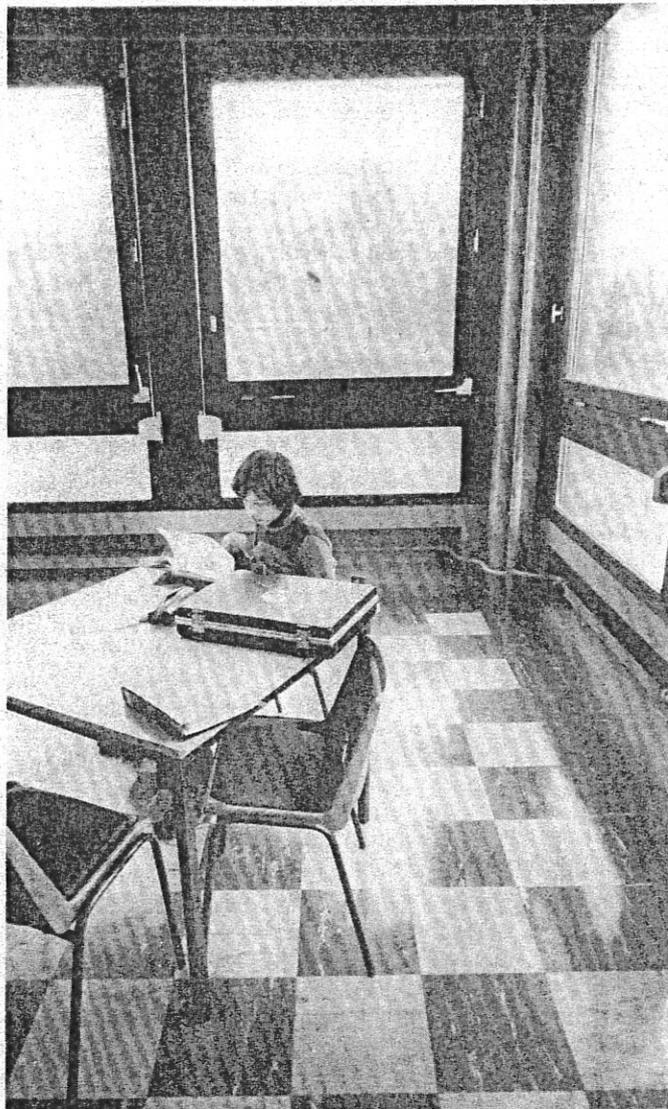


le monde comme il va

ouvrir l'école sur l'espace extérieur



Il était écrit autrefois dans les livres d'architecture qu'il valait mieux qu'une école soit « orientée au Nord pour éviter les inconvénients du soleil ». Cela pourrait faire sourire si le paysage scolaire français était moins morne : hélas, pour l'instant, la majorité de nos écoles offrent encore l'aspect gris et carcéral de boîtes rectangulaires dans lesquelles on aurait parqué en cellules individuelles, pardon, en classes isolées les unes des autres, le savoir, les maîtres et les élèves.

« La rénovation pédagogique en cours rend indispensable la transformation de la conception architecturale des établissements », déclarait en 1973 le secrétaire d'Etat auprès du ministre de l'Education nationale. C'était une façon de sonner le glas des écoles traditionnelles et d'ouvrir officiellement l'ère des écoles « à aires ouvertes ». Il y a quelques semaines nos lecteurs ont visité en compagnie de Jean-Pierre Vélis l'une de ces nouvelles écoles (celle de la rue Saint-Merri à Paris : voir **l'éducation** n° 231). Pour l'instant, elles ne sont encore qu'une exception à la règle, et qui se chiffre par dizaines seulement (citons pour exemple le Centre éducatif et culturel de Yerres qui fut le premier du genre dans les années 1966-1968). Mais, à en croire les textes officiels et les enquêtes (1), il apparaît que c'est le premier pas d'une rénovation architecturale rendue aujourd'hui inéluctable et irréversible.

On doit — entre autres « nouveaux » bâtiments scolaires — la réalisation de l'école Saint-Merri au cabinet d'architectes Bertrand, Gamard, Lombard et Roux. Ce dernier a accepté de faire pour nous le point sur le sujet.

(1) Signalons à ce propos la très remarquable et très pertinente étude publiée par la Documentation française (**Architecture scolaire et aménagement de l'espace**, notes et études documentaires du 31-12-1974, n°s 4147-4148-4149-4150).

l'école en chantiers

• Alors, monsieur l'Architecte, l'école-caserne se meurt, l'école-caserne va mourir... Il était temps, non ?

Edouard-Marc Roux : C'est un peu l'histoire de l'école au bois dormant. C'est une vieille histoire qui remonte à Jules Ferry : je pense, en effet, que l'institution scolaire a été bâtie, puis figée durant des lustres, tant au point de vue architectural qu'au point de vue pédagogique. Elle n'a pas suivi du tout, au long de ces années-poussière, l'évolution politique, économique, industrielle, sociologique du pays. Il n'est qu'à voir, par exemple, en pédagogie le temps qu'il a fallu pour que les idées de Freinet aient enfin droit de cité !

Oublions le passé. Un consensus s'est enfin aujourd'hui créé dans notre pays pour en finir avec l'école-caserne. Les responsables de l'Education nationale se sont en effet petit à petit rendu compte qu'il y avait d'autres possibilités architecturales en ce domaine. L'exemple des pays étrangers a été à cet égard déterminant : je pense notamment à l'Angleterre, au Danemark, au Canada ou encore aux États-Unis.

Historiquement, c'est en Angleterre que l'idée de l'école à aire ouverte a vu le jour. Avec cet humour qui n'appartient qu'à eux, les Britanniques prétendent que cette renaissance du bâtiment scolaire est due au caprice d'un enseignant qui, dans une école, un jour — il y a une quinzaine d'années —, a obtenu l'autorisation de supprimer le couloir : il trouvait que c'était une place perdue ! Effectivement, les couloirs de circulation dans un bâtiment ne sont utiles qu'à des heures données, mais le reste du temps ce sont des surfaces perdues où il ne se passe rien. Bref, une cloison a été démolie, puis deux, et le couloir de notre pionnier s'est trouvé incorporé à la classe. Les « autres » continuaient tout de même par passer par le couloir, il faut bien circuler ! L'instituteur s'aperçut alors qu'un certain type de relations se modifiait : l'enseignant, notamment,

ne pouvait plus faire son cours comme avant — interrompu qu'il était par des va-et-vient qui détournaient son attention et celle des enfants. Il en tira aussitôt la conclusion qu'une nouvelle organisation des locaux scolaires modifiait le type de relation pédagogique avec la classe... C'était il y a quinze ans : vous connaissez la suite, l'idée a fait du chemin et les relations entre l'enseignant et l'enseigné aussi... Mais ce fut là, en quelque sorte, le commencement de la fin du cours en vase clos, ex cathedra.

Suite à cette première expérience, le ministère de l'Education britannique s'est intéressé à cette nouvelle forme de bâtiment (sinon déjà d'enseignement). Et un certain nombre de directeurs d'école — car, là-bas, ils sont beaucoup plus autonomes qu'en France — ont suivi et obtenu l'autorisation de former un certain nombre de groupes de travail pluridisciplinaires destinés à définir une nouvelle organisation architecturale de l'école.

• En gros, l'architecture de l'école cesse d'être carcérale pour devenir permissive. L'école s'ouvre : sur elle-même et sur l'extérieur ?

Je dirai que tout bâtiment a un caractère carcéral, toujours ! Mais la disposition intérieure peut permettre un autre type de relations, d'enseignement. C'est d'ailleurs ce que je vois à l'école de la rue Saint-Merri à Paris, que j'ai construite — la plus récente de mes réalisations scolaires. Je ne suis intervenu là-bas que pour le bâtiment, mais j'ai été extrêmement intéressé par la direction du projet : à savoir la commande d'une école « comme en Angleterre » à aire ouverte. Ceci dit, la construction a eu lieu dans le cadre plus vaste du projet Beaubourg, cela m'a grandement facilité la tâche et c'est bien sûr, pour cette raison, je tiens à le souligner, un cas d'espèce.

• Sinon, d'une façon générale, pour que l'école soit nouvelle, faut-il que

la ville le soit nécessairement aussi ?

Effectivement, dans les villes nouvelles, pas de problème, les écoles le sont aussi. Terrain, soleil, interlocuteurs attentifs et motivés, tout est réuni dans ce cas pour permettre l'innovation. Il est incontestablement plus facile de réaliser une école nouvelle dans ces conditions qu'à Paris, par exemple, où la structure administrative, hiérarchique, a encore trop souvent la pesanteur d'un corset de plomb. Il a fallu un événement comme Beaubourg pour que j'ai, comme je vous l'ai dit, toute la liberté d'action souhaitable. Je n'ai plus qu'à souhaiter que l'administration, à travers cet exemple, se rende compte qu'il y a d'autres possibilités.

Le défaut de l'école Saint-Merri, somme toute, c'est qu'elle a été construite avec des moyens exceptionnels qui ne sont pas disponibles tous les jours. Et ce ne sont pas simplement des moyens financiers. Tout le monde souhaitait que Beaubourg se réalise, c'était le souhait du président de la République, et tout a été mis en œuvre pour y parvenir. Mais lorsque vous construisez une école « ordinaire » dans Paris — j'ai été architecte à la direction de l'Enseignement — il faut en moyenne sept ans de démarches administratives, juridiques et financières, la phase de construction proprement dite ne prenant que douze à dix-huit mois de toutes ces années. Etonnez-vous, dans ces conditions, qu'on manque d'écoles en France !

• Qui a entraîné l'autre ? Est-ce le renouveau pédagogique ou le renouveau architectural ?

La réponse est ambiguë : le mouvement est double, comme toujours ! Les architectes essayent de précéder le mouvement : ils résonnent de toutes les nouveautés et tentent de les « mettre en place » — c'est leur rôle. Ils se trouvent en face d'individus qui comprennent bien les nouveautés mais n'ont pas forcément derrière eux le consensus nécessaire

exceptionnellement, à Saint-Merri,
toute la liberté d'action souhaitable

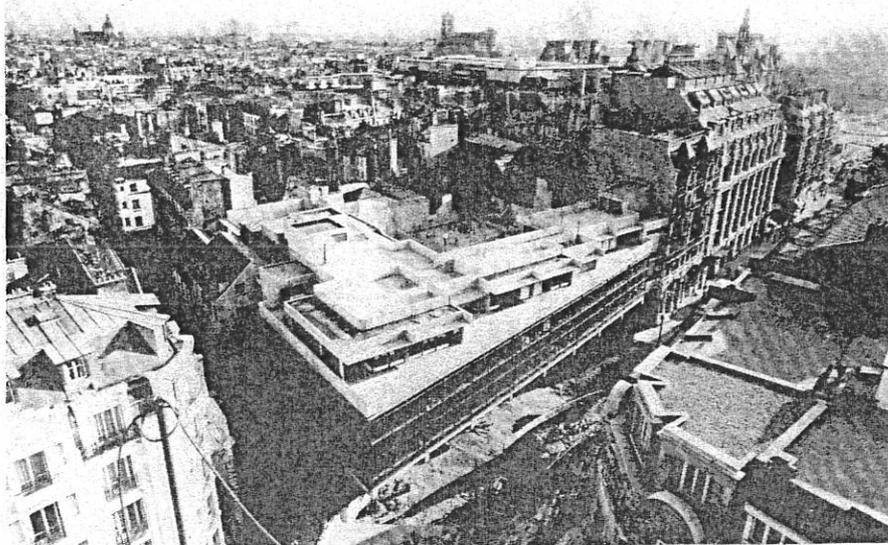
pour les accepter. Par exemple, la télévision a été longue à entrer à l'école; pourtant, tout le monde a la télé chez soi depuis combien de temps, dix, quinze ans ?

Le principal frein est naturellement d'ordre financier. Une école nouvelle coûte forcément plus cher qu'une école ancienne car elle est forcément mieux équipée : tout le domaine bâti réalisé sous Jules Ferry ne faisait intervenir que très peu de corps d'états. Vous aviez de la maçonnerie, de la menuiserie, de la charpente, de la couverture, du chauffage, très peu de plomberie, à la rigueur une cuisine, et des sanitaires au milieu des cours pour parfaire l'environnement. Les écoles que nous construisons aujourd'hui sont moins sommaires et coûtent, par conséquent, plus cher en frais d'équipement. Mais dans le coût d'une école, il faut bien voir qu'il n'y a pas seulement le coût de construction, mais aussi celui du terrain. Il faut toujours faire l'addition des deux. Or, quand nous comparons le prix de revient des écoles de Jules Ferry à celles d'aujourd'hui, nous oublions complètement le coût du terrain. Ajoutez à cela que les terrains pour une construction scolaire sont aujourd'hui, dans les villes, difficiles à trouver.

Enfin, il y a les freins administratifs dont je vous ai parlé. De l'extérieur, le public voit sortir de terre en moins d'un an, grâce au procédé de construction industrialisée, une kyrielle d'écoles-champignons. En fait, la récolte est le fruit de six, sept ans de patience : le temps de trouver le terrain, le temps de faire ensuite une expropriation avec déclaration d'utilité publique, le temps encore de reloger les gens, etc. L'architecte n'est que le dernier wagon du tortillard administratif...

• Depuis 1964, la plupart des écoles sont construites en « industrialisé » : pour des raisons de rentabilité. Mais la rentabilité n'est-ce pas aussi le tout-venant, la norme, la routine, en un mot, le contraire de l'innovation ?

Pour des raisons de rentabilité,



dites-vous ? C'est en effet le principal argument avancé par l'administration. Mais il n'est pas évident que les procédés de construction industrialisée soient toujours meilleur marché qu'un autre système. Les conditions dans lesquelles vous réalisez une école sont, en effet, toujours différentes ; vous devez chaque fois vous adapter à un terrain nouveau, à une situation nouvelle. L'industrialisation, elle, au contraire, n'envisage jamais par définition un cas d'espèce. Vous pouvez imaginer parfois le décalage qui en résulte financièrement. Bref, la construction industrialisée, ce n'est pas le contraire de l'innovation, ce n'est pas forcément la routine : ça peut l'être...

• Il y a eu tout de même, si j'en crois les revues techniques, une innovation à l'intérieur de ce procédé : un changement de trame permettant une plus grande souplesse de structure...

C'est exact. Lorsque la préfabrication a été lancée — et il faut en voir les mérites qui étaient de répondre vite à des urgences difficiles — il a été défini une trame d'1,75 m. En conséquence, les constructeurs — qu'ils soient architectes, entrepreneurs ou responsables départementaux — devaient passer par cette unité de structure pour avoir un bâtiment « conforme » au règlement — donc financièrement agréé. L'Etat disait aux collectivités locales : « Vous pouvez construire l'école que vous voulez mais je ne vous financerais que si vous prenez un modèle indus-

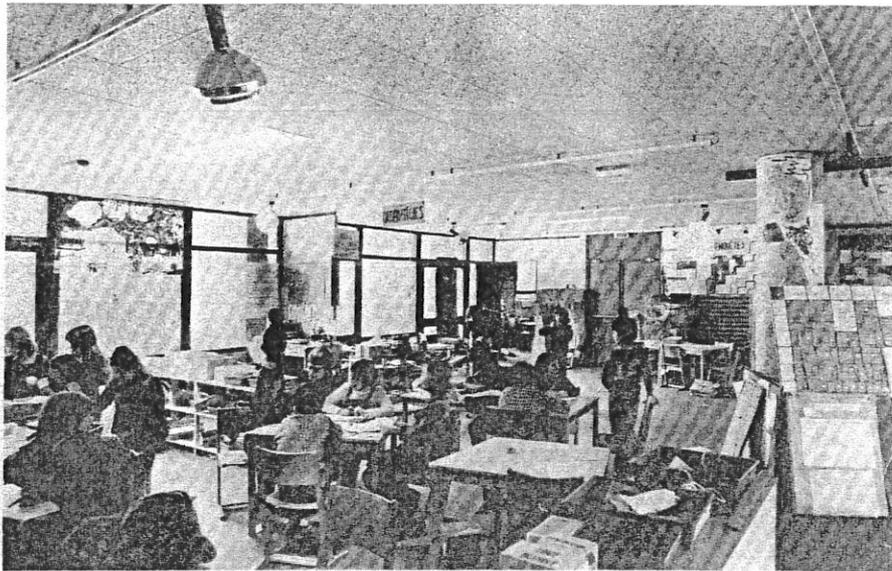
trialisé... »

Qu'il s'agisse du gros ou du second œuvre, la trame d'1,75 m s'est, à l'expérience, avérée extrêmement rigide. La Direction des équipements de l'Education nationale lui a finalement préféré une trame plus vaste de 7,50 m qui permet plus de souplesse dans les réalisations, et qui a été notamment imaginée pour répondre aux exigences de l'aire ouverte. Le procédé est donc moins contraignant que jadis. Il n'en reste pas moins qu'un jour à son tour, par rapport à l'évolution prévisible de la pédagogie, cette nouvelle trame paraîtra anachronique.

• Pratiquement, la nouvelle architecture scolaire varie-t-elle en fonction de chaque tranche d'âge ?

Il y a, si vous voulez, un principe général de souplesse, de flexibilité de l'architecture. Qui se traduit notamment en espaces polyvalents sans affectation définie, susceptibles de s'adresser aussi bien à un grand nombre qu'à un petit groupe d'élèves, et capables également de favoriser le travail individuel (grâce, par exemple, à un jeu de cloisons mobiles). L'espace scolaire doit aussi, d'une façon générale, franchir ses murs non porteurs et s'ouvrir sur l'espace extérieur (le soleil, un jardin, la nature quand cela est possible) et l'environnement immédiat (le quartier, les adultes). Ces exigences sont évidemment modulées en fonction des besoins spécifiques de chaque tranche d'âge scolaire.

Partons de la maternelle. Qui va



le centre de documentation à Saint-Merri :
cœur de la nouvelle pédagogie

en maternelle ? Des enfants qui en sont encore à un niveau très animal, tant du point de vue des réflexes que de celui du comportement. A mon sens, à ce stade-là, l'école doit être presque irrationnelle. Vous ne pouvez pas prévoir la façon dont un enfant va s'occuper à l'âge de deux ans. Il crie, il roule, il joue avec des boîtes de carton, l'autre joue avec un pneu, fait de la peinture, etc. Vraiment, les activités à ces âges sont aussi diverses que possible. Pour y répondre, il faut donc une école qui offre une multiplicité de possibilités, tant au niveau de l'architecture qu'à l'échelle de l'enfant, de l'enseignant ou du mobilier. En maternelle, le mobilier compte énormément. Malheureusement, on choisit souvent surtout le solide, le moins cher et c'est parfois aux dépens de la colonne vertébrale des enfants : j'exagère, disons qu'ils ne sont pas toujours aussi confortablement assis qu'ils devraient l'être.

J'ajouterai que l'école à aire ouverte existe en fait officieusement depuis des années dans les maternelles. Tout naturellement. Ce n'est pas formel, les cloisons n'ont pas forcément été abattues, mais les enfants s'y sont toujours beaucoup amusés. Lorsqu'ils sont fatigués, par exemple, eh bien, ils s'allongent ; d'ailleurs, ils n'apprennent pas au sens où nous l'entendons vous et moi ; ils jouent. On parle aujourd'hui de ludothèques pour désigner le lieu de cette gaité, de cette liberté : c'est un terme sophistiqué, mais il dit bien ce qu'il veut dire.

• **Dans le primaire et dans le secondaire, il semble que le cœur de la nouvelle architecture soit le centre de documentation ?**

Il ne s'agit pas en fait du cœur de la nouvelle architecture, mais bien de celui de la nouvelle pédagogie. L'architecture précède quelquefois l'enseignement dans la mesure où elle propose des solutions : mais c'est aux pédagogues de les examiner, d'en retenir ce qui leur convient et ce n'est qu'ensuite que l'architecte passe à la réalisation. C'est d'ailleurs ce dialogue permanent qui nous permet aujourd'hui, à nous architectes, de réaliser des bâtiments différents de ce qu'ils étaient autrefois.

Le centre de documentation est-il le centre de la nouvelle école ? Je ne le crois pas. Il en fait bien sûr partie. Mais ce qui me paraît le plus important, c'est d'abord d'offrir la possibilité de cultiver dans un même lieu à la fois le corps et l'esprit : et là je pense à l'école de la rue Saint-Merri où il y a tout à la fois une piscine, un gymnase et un centre documentaire. Si vous me passez l'expression, les trois font la paire...

Et cette trilogie me semble valable encore pour le supérieur. J'attache, pour ma part, beaucoup d'importance aux équipements sportifs. Il me semble impensable qu'un étudiant n'ait pas la possibilité de consacrer tous les jours une heure de son temps, sinon deux, à la pratique d'un sport.

• **Comment pourrait-on définir l'aire**

ouverte ? C'est la polyvalence ?

Je la définirai d'une façon différente. C'est tout bêtement pour moi la possibilité de faire pénétrer le soleil dans la maison, le soleil dans l'école. A Saint-Merri, pour notre part, nous y sommes parvenus : il y a du soleil toute la journée. Ceci me semble capital. Le soleil, pour qui que ce soit, adulte ou enfant, est un incomparable facteur de développement. Où partons-nous en vacances ? Au soleil d'abord, regardez les migrations estivales sur la Côte d'Azur, c'est un besoin fondamental.

Il y a aussi la nécessité de vivre en communauté. Car qu'est-ce que l'école au départ, sinon l'apprentissage de la vie collective ? Ce qui n'empêchera pas d'avoir la possibilité aussi de se retirer à l'écart, pour être seul, un temps, faire le point. Je pense que les architectes d'aujourd'hui tiennent compte de cette double exigence qui n'est contradictoire qu'en apparence.

• **Autre exigence : l'ouverture de l'école sur l'extérieur, sur la nature, la verdure si possible...**

Le contact avec la nature me semble indispensable. La piscine, le patio intérieur tenteront à la ville de suppléer son absence, de faire fleurir tant bien que mal le ciment. Par ailleurs, il faut que l'école soit intégrée à ce qui l'entoure — en ville, cela veut dire qu'il faut qu'elle soit intégrée à son quartier. Il y a là deux éléments. L'élément physique auquel moi, architecte, je suis naturellement sensible : qu'y a-t-il à droite, à gauche de l'école, dans quel quartier se situe-t-elle, quelle est la population du quartier, etc. ?

Au fait, je crois que, du temps de Jules Ferry, les écoles étaient beaucoup plus intégrées à leur quartier qu'elles ne le sont aujourd'hui : la robotisation du travail, l'habitude des week-ends aussi me semblent avoir coupé l'école de la vie quotidienne, mais ce n'est bien sûr qu'une impression personnelle qui vaut ce qu'elle

vaut. Seconde exigence : il faut que l'école puisse être ouverte au quartier en dehors des heures scolaires, puisse servir à d'autres qu'aux seuls écoliers. C'est là où le centre documentaire doit prendre toute son importance : ce n'est pas encore concrétisé dans les textes, mais l'idée est dans l'air, le centre doit, à plus ou moins longue échéance, devenir aussi bibliothèque municipale. De telle sorte qu'au moment des grandes vacances l'école n'arrête pas brutalement de vivre durant de longs mois.

A cet égard, il y a déjà des exemples. Notamment à Paris, celui d'un établissement privé, le collège Stanislas qui fonctionne toute l'année. Salles de conférences et dortoirs permettent d'accueillir des séminaires, des congrès, etc. Je ne dirai pas que c'est un hôtel mais enfin, à la limite, ce pourrait être cela ! Eh bien, j'é pense que l'enseignement laïque pourrait s'inspirer d'un tel exemple.

• **Depuis 1974, la création d'établissements « à espace aménagé » instaure et officialise la concertation entre pédagogues et architectes. C'est une nouveauté, non ?**

Sur le plan formel, en effet, la concertation jusque-là n'était pas inscrite dans les textes. Mais, comme je vous l'ai dit, la démarche d'un architecte a toujours été de se renseigner auprès des futurs utilisateurs de son bâtiment. La concertation a donc toujours existé. Mais aujourd'hui en effet, elle est plus étroite, plus efficace. La réforme de l'architecture, instituée il y a deux ans, oblige dorénavant l'État ou la collectivité locale à fournir un programme précis, tant au niveau des besoins des utilisateurs qu'à celui du financement. En tant qu'architecte, j'ai donc désormais d'abord à écouter, avant même de bâtir. Quitte bien sûr à intervenir pour exprimer mon point de vue, mais ce n'est qu'au fil des réunions que le programme sera bâti et ma réalisation proprement dite n'interviendra qu'ensuite. Oui, la concertation entre les péda-

gogues et nous n'a rien d'un vœu pieux : c'est une réalité.

• **Mais de méchants esprits insinuent que certains enseignants auraient tendance à freiner une innovation architecturale qui bouleverse leur confort, leur ronron pédagogiques... De même certains architectes, pour des raisons de facilité, préféreraient en rester aux anciennes constructions...**

Ce ne sont pas de méchants esprits qui le disent : c'est la vérité. L'école à aire ouverte est encore une idée récente en France et il y en a encore relativement peu. D'après celles que je connais, guère plus d'une dizaine.

Soyons juste : il n'y a pas frei-

nage, il n'y a pas réticence, il y a seulement une situation nouvelle, inattendue, qui nécessite un temps d'adaptation. Et naturellement ceci conduit parfois à un phénomène de refus que je trouve tout à fait naturel — aussi bien chez les architectes que chez les enseignants. Dans toute catégorie sociale — et ce n'est pas un reproche que je leur ferai, mais une constatation — il y a des gens qui n'arrivent pas à bouger, à accepter l'évolution.

Pour ne retenir que le cas des enseignants — qui intéresse en premier chef une revue comme la vôtre — il faut bien comprendre que la transition entre une classe cloisonnée, des horaires fixes et le bouleversement pédagogique qu'entraîne nécessairement l'aire ouverte, que

le drame de Pailleron

Le 6 février 1973, dans le XIX^e arrondissement de Paris, un CES brûlait entièrement en trente minutes. Vingt cadavres calcinés furent retirés des décombres : quatre adultes et seize enfants. Voilà, pour les faits, le drame nu.

L'enquête de police révèle que la vieille comptine « Les cahiers au feu, les maîtres au milieu » venait de trouver une tragique illustration : c'est un élève qui a volontairement provoqué l'incendie pour épater, semble-t-il, des copains qui ont tendance à le rejeter.

Est-il le seul coupable ? Qui est vraiment coupable ? Son milieu familial, ses camarades, un système scolaire sclérosé ou bien encore les bâtisseurs d'un « CES de carton » ?

Pendant de longs mois, André Coutin, l'auteur des *Cahiers au feu* (1) a enquêté sur place, s'est mis à l'écoute d'un quartier secoué par la catastrophe. Il a recherché des vérités figées par le silence officiel, jusque derrière les murs de la prison où l'on a relégué le jeune incendiaire. Patiemment, minutieusement, passionnément, André Coutin a donné la parole aux familles des victimes comme à celle de Patrick, l'infortuné héros du drame.

En ouvrant ainsi le dossier de l'affaire sans attendre qu'elle soit jugée, en livrant à l'opinion publique ce « document d'actualité non expurgée », l'auteur a volontairement encouru les reproches de ceux qui ne manqueront pas de l'accuser de vouloir influencer la justice : « Si je pouvais penser un seul instant, écrit-il, que la publication de mon ouvrage avant l'ouverture du procès est de nature à entraver la manifestation de la vérité, et risquer sérieusement de contribuer à une iniquité, j'aurais la conscience de m'abstenir [...] Attendre la chose jugée ? Pourquoi ne pas dissiper dès à présent les idées fausses qui ont circulé sur le compte des élèves du CES Pailleron et qui, à travers eux, ont éclaboussé toute une jeunesse ? »

Est-il besoin d'ajouter que le manuscrit d'André Coutin a effrayé nombre d'éditeurs célèbres qui auraient eu, lui écrivaient-ils, plaisir à le publier dans leurs collections mais qui le trouvaient juridiquement trop risqué ? Oui, c'est sans doute une utile précision.

J.-P. G.

(1) André Coutin, *Les cahiers au feu*, Hallier, « L'écrivain public », 294 p., 35 F.

cette transition, oui, risque d'être brutale. Face à cette architecture nouvelle qui ruine la classe ex cathedra, le premier réflexe de beaucoup de maîtres est de se demander : « Comment vais-je pouvoir enseigner ? » ou encore : « Qu'est-ce que cette école qui m'est imposée de l'extérieur ? »... A Saint-Merri, les enseignants ont été conviés à un voyage de quatre jours en Angleterre : pour y prendre en quelque sorte une teinture de la nouvelle architecture et de la nouvelle pédagogie qui les attendaient à leur retour...

● **Nous n'avons pas parlé des problèmes de la sécurité dans les bâtiments scolaires. Y a-t-il, pour un architecte, une morale à tirer de l'affaire du drame Pailleron ?**

Oui, bien sûr, il y a des conclusions à en tirer. Quoiqu'elles ne soient pas encore pour l'instant totalement fondées dans la mesure où l'enquête n'est pas achevée et où l'épilogue judiciaire n'est pas trouvé. Ceci dit, je suis allé voir la carcasse de Pailleron : j'ai été effondré. Il n'y a pas de mystère : il faut de l'argent pour réaliser le gros œuvre, il est impossible de vouloir faire des économies en un tel domaine. Pour ce qui est du second œuvre, il est toujours possible de remettre à plus tard certaines ambitions (encore qu'en matière d'argent public, ce ne soit pas, à mon sens, une bonne définition des dépenses) ; c'est impossible dans le cas du gros œuvre. Voilà ma conclusion.

Mais par ailleurs, à Pailleron, le gros œuvre, comme vous le savez, n'est pas seul en cause (sous réserve d'un examen approfondi, et quelle que soit sa qualité, il semble n'avoir pas cédé) : c'est aussi un drame absolument imprévisible, le résultat d'un événement extérieur, comme pourrait l'être une bombe, un attentat. A la vérité, c'en fut un. Mais disant cela, comprenez bien que je ne veux pas charger un malheureux gamin inconscient des suites de son geste.

● **« Ne pas faire d'économies », dites-vous. Mais Saint-Merri et ses sœurs des villes nouvelles ne sont-elles pas précisément l'exception à la règle de l'économie à tout prix qui semble la norme du paysage scolaire français ?**

Vous avez raison, le paysage dans son ensemble n'est pas encourageant. Là je dirai quand même que c'est faute d'argent. Effectivement, tirer à tout prix sur les cordons de la bourse, choisir les matériaux les moins chers, c'est bien la politique générale. Mais, de temps en temps, les représentants des collectivités locales nous écoutent et, ainsi, nous réussissons à « passer », pardonnez-moi le mot, une école différente.

Il faut bien voir que les bâtiments scolaires, réalisés le plus souvent dans des conditions économiques très acrobatiques, coûtent très cher en entretien et en gestion à la communauté. En second œuvre, en électricité, en chauffage. Les économies faites à l'investissement ne se retrouvent pas après...

● **Alors, que faire ? La solution ?**

Il me semble en premier lieu qu'il faut envisager différemment le financement global d'un établissement. C'est l'idée générale. Je vais être plus explicite : le domaine scolaire en France me semble actuellement dans l'ensemble obsolète. Vous avec encore une pléthore de bâtiments qui ont au moins cent ans, que ce soient des lycées à Paris, à Bordeaux, à Marseille, à Toulouse. Cela veut dire des plafonds bas, des locaux parfois encore chauffés au charbon, des escaliers très pénibles à gravir (un homme ne monte jamais facilement que sa hauteur, tous les architectes vous le diront). Alors que faire ? Je prétends qu'il suffit de rénover sur place. Pas de restaurer, cela ne servirait à rien. Non, il faut rénover sur place. Je sais qu'à Paris, par exemple, la solution est là. Il faut démolir ce qui existe et qui n'a plus aucun intérêt et reconstruire (bien sûr, cela pose

des problèmes de logement de la population scolaire pendant un certain nombre d'années : dans des conditions qui ne seront pas forcément précaires mais qui, en tout cas, ne seront pas pires que celles qui existent actuellement) ; fournir au bout d'un certain laps de temps des bâtiments adaptés. Equipés : en gymnases, en piscines, en arbres, en soleil. J'insiste sur le soleil : pour l'avoir du matin au soir, il suffit que les ailes dans lesquelles sont placées les classes soient orientées de façon que la bissectrice passe par le Sud, c'est aussi simple que cela...

Bref, je vous le répète, rien ne sert de tirer au maximum les prix de construction si l'on oublie dans l'addition le grèvement capital que représente aujourd'hui en France le coût du terrain : la solution me semble donc de reconstruire **d'abord** sur place, là où le terrain est déjà acquis.

Je suis optimiste quant à l'avenir. Je crois que ça va bouger. Les écoles nouvelles des villes nouvelles ne sont pour l'instant encore qu'une exception, mais c'est déjà un premier pas. Irréversible, le mouvement est amorcé et, à plus ou moins longue échéance, l'intendance devra suivre...

Il y a enfin ce grand argument qui est tout simplement l'ambiance de ces nouveaux bâtiments. Allez faire un tour par exemple à Saint-Merri. Moi je ne manque pas, régulièrement, d'y retourner. Les bâtiments collectifs s'ouvrent plus facilement à leur architecte que l'appartement d'un particulier. Eh bien, c'est précieux que de pouvoir se rendre compte de la vie de ce qu'on a construit. A Saint-Merri, la vie scolaire est heureuse. Je n'en voudrai pour preuve que ces quatre familles qui, récemment déménagées, ont dû réinscrire leurs enfants là-bas : ils n'avaient pas pu supporter « l'autre école », l'ancienne école, la traditionnelle et sempiternelle bâtisse que le déménagement leur avait fait connaître...

Propos recueillis par
Jean-Paul Gibiat