

L'école, l'enfant et la ville

Les conditions de l'urbanisme scolaire
Cas de la Région de Bruxelles-Capitale

VALERIA CARTES LEAL

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en Art de bâtir et urbanisme

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
FACULTÉ D'ARCHITECTURE, D'INGÉNIERIE ARCHITECTURALE ET D'URBANISME – LOCI
ECOLE D'URBANISME ET D'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE

Thèse financée par l'Université catholique de Louvain

Tous les droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

CRÉDITS PHOTOGRAPHIQUES ET FONDS DE PLAN

Sauf mention expresse au bas de l'image ou dans la table des illustrations, toutes les photos ont été prises par l'auteur ou les collaborateurs de la recherche.

Malgré le soin apporté à la recherche des ayants droits, nous n'avons pu entrer en contact avec tous. Quiconque estime avoir des droits à faire valoir sur une ou plusieurs images est invité à s'adresser à l'éditeur.

Réalisé avec Brussels UrbiS©© - Distributions & Copyright CIRB.

© Presses universitaires de Louvain, 2015

© Diffusion universitaire Ciaco, 2015

Dépôt légal : D/2015/9964/38

ISBN 978-2-87558-421-2

Imprimé en Belgique

DIFFUSION

www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

SUR COMMANDE EN LIBRAIRE OU À

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Place 7, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax. 32 10 47 33 50

duc@ciaco.com

L'école, l'enfant et la ville

Les conditions de l'urbanisme scolaire
Cas de la Région de Bruxelles-Capitale

VALERIA CARTES LEAL

— COMPOSITION DU JURY —

Professeur Jean Stillemans (UCL), *président*
Professeur Bernard Declève (UCL), *co-promoteur*
Professeure Rosanna Forray (UCL-PUC), *co-promotrice*
Professeur Bernard Francq (UCL)
Professeur Eric Corijn (VUB)
Professeur Juan Torres (UdeM)

Louvain-la-Neuve
Septembre 2015

À la mémoire de Carlos, mon père

*À l'honneur de Luisa, une femme forte, combative, douce
et une mère merveilleuse*

À mi Elisa, la lumière de tous les jours

Aux enfants de la rue

Remerciements

Tous les mots dont je dispose ne pourront jamais exprimer mon amour, ma reconnaissance et ma gratitude envers Steven, qui m'a encouragée et m'a permis de faire aboutir ce projet, qui a toujours cru en moi, qui a toujours su me prendre dans ses bras lors des moments difficiles, et surtout qui a su accrocher mes pieds et mon esprit à la vraie vie, tout au long de ce travail-projet.

À ma famille, éloignée et pourtant si proche, qui a su me soutenir et m'encourager dans les moments difficiles. À Sonja et Eddy, qui m'ont soutenue et m'ont apporté une affection familiale. Ce travail constitue la meilleure occasion de vous prouver ma profonde reconnaissance.

Je tiens à remercier tout d'abord, Bernard Declève et Rosanna Forray pour avoir assuré ensemble la direction de cette thèse, pour leur soutien intellectuel, pour les échanges de réflexions et leurs conseils pertinents. Je te remercie Rosanna également pour ton appui psychologique et pour ton amitié. Ensuite, je remercie Bernard Francq qui a su me prodiguer des conseils bibliographiques très pertinents. Je souhaite spécialement remercier mes chères amies et compaïneras de batalla, Julie (ma camarade d'école urbaine), Claire et Chloé, sans leur aide, leurs encouragements, et leur amitié, je ne serais probablement jamais arrivée au bout de cette thèse. Je souhaite remercier Isabelle Rillaerts, qui a généreusement corrigé et relu ce travail. Je remercie également Ilse qui a mis sa touche de son art dans la mise en page. Merci à l'équipe H&D et URBA pour leurs conseils et appuis logistiques : Amélia, Dominique (†), Anne, Joël, Priscilla, Bianca, Pacci, Carole, Séréna, Roselyne, Aniss, Mario et Mauricio. Un grand merci à tous mes amis qui m'ont encouragé de près ou de loin durant cette recherche.

Je voudrais remercier également l'Université catholique de Louvain via l'ADRI qui a financé cette recherche doctorale.

Je remercie enfin les professeurs Juan Torres, Eric Corijn pour avoir accepté de participer en tant que lecteurs au jury et avoir encouragé l'originalité du sujet de thèse, ainsi que le professeur Jean Stillemans, Doyen de la Faculté LOCI, pour avoir accepté de présider ce jury.

Table des matières

Introduction	15
Chapitre I	31
Le modèle éducatif est un miroir de la société	31
1.1. Modèles éducatifs et évolution de l'espace social	32
1.1.1. La philosophie de Socrate et Platon comme base de l'éducation en Occident	35
1.1.2. Charlemagne et les premières institutions éducatives	36
1.1.3. L'influence du modèle éducatif de l'Église	39
1.1.4. Le développement de la science au service de l'éducation : de Ratke à Descartes	40
1.1.5. Robert Raikes et l'éducation des masses	41
1.1.6. Rousseau et "l'art d'éduquer les hommes"	43
1.1.7. De Jules Ferry à Edwards Robson : la démocratisation de l'éducation	44
1.1.8. Piaget et l'école moderne	48
1.2. Du modèle éducatif à l'espace scolaire habité par l'enfant	50
1.3. Conclusion du chapitre	51
Chapitre II	55
Quelle place la ville donne-t-elle à l'enfant?	55
2.1. Notion de l'espace chez l'enfant à travers les représentations	56
2.1.1. Processus cognitif de l'enfant et interaction avec l'environnement	58
2.1.2. Les pratiques de représentation de l'espace chez l'enfant	59
2.1.2.1. Les représentations sociales	60
2.1.3. Le rapport de l'enfant à la réalité et les représentations sociales	62
2.2. La notion de ville éducatrice, un de pilier de la réflexion	63
2.2.1. La ville comme support pédagogique	67
2.2.2. L'école comme moyen de socialisation	68
2.2.3. La participation de l'enfant et son rôle comme acteur social	68
2.2.3.1. L'enfant comme usager de la ville	71
2.2.3.2. La figure de l'enfant comme référent pour la planification urbaine?	73
2.2.3.3. Quelles conditions pour la participation des enfants?	73
2.2.3.4. Les cartes mentales comme outils de participation?	74
2.2.4. Quelles bonnes pratiques de participation communautaire à l'espace?	76
2.3. Le rôle de l'école et de la participation de l'enfant dans la structuration de la ville	78
2.3.1. L'ouverture de l'école à la ville et sa problématique scolaire	81

2.3.2. L'école, un espace urbain de centralité de la ville	84
2.3.3. Quelles formes de participation des enfants à l'aménagement urbain?	87
2.4. Conclusion du chapitre	88
Chapitre III	91
L'espace scolaire dans la production de l'espace urbain	91
3.1. La place de l'école dans les modèles urbains, vers l'utopie d'un urbanisme scolaire	92
3.1.1. Le modèle d'unité de voisinage et l'école de proximité	92
3.1.2. La ville fonctionnelle de Le Corbusier : le modèle "progressiste"	94
3.1.3. La ville industrialisée et la production des écoles modulées	97
3.1.4. L'école dans un modèle métropolitain : la ville dans la continuité de ses tracés	98
3.2. Articulation de l'espace scolaire et de l'espace urbain : la fabrication d'espace public par l'école	100
3.2.1. Relations territoriales générées par l'école dans l'urbanisme scolaire	100
3.2.1.1. Le territoire d'influence, domicile-école	101
3.2.1.2. Le territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école	101
3.2.1.3. Le territoire de l'école à partir de son projet éducatif	102
3.2.1.4. Tension entre deux figures de l'urbanisme scolaire	102
3.2.2. Le territoire de l'école, un lien d'identité avec la ville	103
3.2.3. Le quartier et l'école, une relation de proximité?	108
3.2.4. L'école dans la production de l'espace public	110
3.2.4.1. Le parvis comme espace de vie et passerelle entre l'école et la ville	112
3.2.4.2. Les espaces quotidiens de la rencontre	115
3.2.4.3 Le chemin de l'école : lieu d'expérience et espace public	117
3.3. L'école vue dans l'urbanisme comme un objet architectural dans la ville	120
3.4. Conclusions du chapitre	122
Chapitre IV	125
Dialectique école-ville, comme élément de structuration urbaine.	
Construction du concept d'urbanisme scolaire	125
4.1. Enjeux du concept d'urbanisme scolaire	126
4.1.1. La question de la dimension éducative du projet d'urbanisme scolaire	126
4.1.2. La question d'ouverture de l'intégration de la dimension sociale et spatiale	126
4.1.3. Des modèles architecturaux comme figures métaphoriques	128
4.1.3.1. Le modèle du cloître	130
4.1.3.2. Le modèle de la palestra	131
4.1.4. Les stratégies de l'urbanisme	133
4.2. Vers une école ouverte : concepts et références	134
4.2.1. Les modèles d'écoles et la question de l'ouverture de l'école à la ville	135

4.2.2. La nouvelle architecture scolaire, vers la polyvalence du bâtiment scolaire	137
4.2.3. Community school	141
4.2.4. Brede School	142
4.3. Comment penser autrement l'urbanisme? Vers une utopie du développement urbain participatif.	143
4.4. Critères et références d'un urbanisme scolaire	146
4.4.1. Critères sociaux ou condition d'un urbanisme scolaire participatif	147
4.4.1.1. La concertation entre acteurs du scolaire, de la ville et le politique	147
4.4.1.2. Collaboration entre les concepteurs, programmeurs, les équipes pédagogiques et les services de la ville	150
4.4.2. Critères spatiaux ou conditions d'un urbanisme scolaire opérationnel et d'un urbanisme scolaire de gestion	150
4.4.2.1. Accessibilité des espaces verts	150
4.4.2.2. Valeur patrimoniale des établissements scolaires	150
4.4.2.3. Critères de durabilité des établissements scolaires	155
4.4.3. Conditions d'une approche stratégique	156
4.4.3.1. Une politique foncière intégrée	156
4.4.3.2. Adaptation des règlements et outils d'urbanisme	156
4.4.3.3. Des dispositifs de veille	156
4.4.3.4. Des plans de mobilité scolaire	156
4.4.3.5. Partage et mutualisation d'équipements et de locaux	158
4.5. Conclusion du chapitre	159

Chapitre V **161**

Enjeux institutionnels et stratégies de l'urbanisme scolaire à Bruxelles. 161

5.1. L'évolution socio-politique du système scolaire en Belgique :	
vers une différenciation des réseaux	162
5.1.1. Un ancien paradigme dans l'enseignement, État et Église	162
5.1.2. La liberté d'enseignement et ses controverses	164
5.1.2.1. Vers une première guerre scolaire	164
5.1.2.2. Le "Pacte scolaire" de 1958	165
5.1.3. Les clivages qui conduisent à une multiplicité des réseaux	166
5.2. Les dynamiques du développement territorial bruxellois et la question scolaire	167
5.2.1. Contexte politico-institutionnel du scolaire à Bruxelles	167
5.2.2. Contexte socioculturel de l'enseignement à Bruxelles	170
5.2.3. Flux et provenance géographique des élèves fréquentant les écoles bruxelloises	171
5.3. Essor démographique: Impact sur l'enseignement en Région de Bruxelles-Capitale?	177
5.3.1. Les nouveaux défis auxquels est confronté le système scolaire aujourd'hui	178

5.3.1.1. Une approche socio-économique	178
5.3.1.2. Les enjeux du multilinguisme	179
5.3.1.3. L'explosion démographique comme un enjeu spatial	179
5.4. Conclusion du chapitre	180

Chapitre VI 183

La dimension sociale de l'urbanisme scolaire 183

6.1. Les problématiques socio-urbaines particulières à Bruxelles	183
6.1.1. Quel rôle peut jouer l'école dans la ségrégation spatiale ?	185
6.1.1.1. La question de la ségrégation scolaire à Bruxelles	185
6.1.2. L'inter-culturalité et le paysage linguistique : défis ou atouts pour un urbanisme scolaire bruxellois ?	187
6.1.2.1. De la diversité à l'adversité, les inégalités à Bruxelles	188
6.1.3. Reconnaissance de l'enfant comme citoyen à part entière ?	191
6.1.4 La participation et l'école – enjeux de gouvernance à Bruxelles	192
6.2. Méthodes de participation comme modèle de gouvernance à Bruxelles	194
6.2.1. La figure de l'enfant comme référent dans l'urbanisme scolaire	194
6.2.1.1. Le chemin de l'école comme enjeu d'éducation à la ville	195
6.2.1.1.1. Contexte et objectifs de l'expérience	195
6.2.1.1.2. Déroulement des ateliers	196
6.2.1.1.3. Résultats de l'expérience	196
6.2.1.2. Expériences et projets urbains à l'école	202
6.2.1.2.1. Contexte et objectifs de l'expérience	202
6.2.1.2.2. Déroulement des ateliers	202
6.2.1.3. Les moyens d'expression de l'enfant comme outils de production de données territoriales	205
6.2.1.3.1. Contexte et objectifs de l'expérience	205
6.2.1.3.2. Déroulement des ateliers	208
6.2.1.3.3. Résultats de l'expérience	209
6.3. Conclusion du chapitre	212

Chapitre VII 215

La dimension spatiale et les stratégies territoriales de l'urbanisme scolaire 215

7.1. Mobilisation des pouvoirs publics et demande d'études sur la situation scolaire à Bruxelles	215
7.1.1. Émergence de la question scolaire dans les différentes réflexions stratégiques en Région Bruxelles-Capitale	216
7.1.1.1. L'Étude Hinterland	216
7.1.1.2. Bruxelles 2040	218
7.1.1.3. L'école dans le Plan Régional de Développement Durable (PRDD) ?	221
7.1.2. La mise en place d'une Task force enseignement	222
7.1.2.1. Etude sur l'extension de l'offre en équipements scolaires	223
7.1.2.2. Analyse sur l'adéquation entre l'offre et les besoins en places sco-	

lares à Bruxelles	225
7.1.2.3. Monitoring de l'offre scolaire et facilitateur école	227
7.2. Quelle échelle pour l'urbanisme scolaire?	228
7.2.1. Articulation de l'urbanisme scolaire métropolitain et de proximité : la place de l'école dans les fonctions urbaines	228
7.2.1.1. Localisation et occupation du sol bruxellois par la fonction éducative	229
7.2.1.2. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – logements'	231
7.2.1.3. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – infrastructures de transports publics'	233
7.2.1.4. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – espaces verts et bleus'	235
7.2.1.5. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – équipements liés à la fonction scolaire'	238
7.2.2. Articulation de l'urbanisme scolaire de proximité : environnement immédiat, espaces intermédiaires (parvis) et architecture	239
7.2.2.1. Analyses de l'environnement immédiat de l'école	240
7.2.2.2. L'espace intermédiaire de l'école comme élément de rapport à la ville	241
7.2.2.3 Contextualisation bruxelloise des modèles architecturaux scolaires	242
7.2.2.3.1. Evolution des bâtiments scolaires à Bruxelles	244
7.2.2.3.2. Les normes physiques de la construction scolaire à Bruxelles	245
7.2.3. Fiche d'analyse d'exemple d'application	247
7.3. Conclusion du chapitre	250
Conclusions	253
Bibliographie	268
Table des images, encadrés, tableaux et cartes	280
ANNEXE 1.	284
Projet d'Anim'action financé par Cocof	
ANNEXE 2.	311
Méthodologie employée pour déterminer le ou les niveaux accueille chaque établissement scolaire	
ANNEXE 3.	312
Remerciements aux personnes mobilisées au cours de la recherche	
ANNEXE 4.	314
Liste des abréviations	

Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.

(Benjamin Franklin)

Introduction

La présente thèse est née d'une inquiétude et de la recherche d'un modèle de société qui tente de donner sa place à l'enfant. C'est ainsi qu'a été prise la décision de faire une thèse sur le rapport entre l'école et la ville. Au cours de nos premières recherches de références, nous avons rapidement rencontré le concept de " Ville éducatrice ". Ce dernier a suscité des questions liées à une dimension plus spatiale qui, à son tour, a débouché sur le concept d'Urbanisme scolaire, objet de notre thèse.

En tant qu'urbaniste, nous nous penchons sur l'école à la fois comme objet urbain, espace d'apprentissage, lieu de rencontres sociales et culturelles. Dans nos questionnements apparaissent très tôt la prise en compte de la place de l'enfant comme usager de la ville et l'importance du rapport entre école et ville dans la construction de la citoyenneté chez celui-ci. C'est ainsi que les problématiques que révèle notre question, concernent principalement l'urbanisme, notamment la place occupée par l'école dans cette discipline. La ville peut-elle d'une part répondre à une fonction éducative, ou cette responsabilité incombe-t-elle uniquement à l'école et à la famille? D'autre part, le gouvernement d'une ville doit-il être un simple générateur et gestionnaire des services publics de la ville, ou peut-il exercer d'autres fonctions, y compris une fonction éducative? Enfin comment l'école peut-elle jouer un rôle structurant dans l'élaboration des projets de ville et de société ? D'autres problématiques sont également à l'origine de ces préoccupations et se trouvent formulées dans les questions suivantes : quel rôle la ville exerce-t-elle sur l'école et inversement ? Enfin, quelle est la réponse fournie par l'urbanisme aux problématiques liées à l'école dans la ville ?

1. Genèses de la thèse

Si l'école est souvent analysée sous l'angle de l'éducation ou de la sociologie, elle peut aussi être comprise comme objet urbain et avoir d'autres fonctions que celle de l'enseignement et de l'apprentissage. Notre travail de thèse cherche à comprendre comment l'école s'articule à l'espace urbain et au projet de société ; et ce, sans perdre de vue sa fonction d'éducateur et d'agent social qui lui permet de jouer un rôle de médiation sociale et urbaine.

Nous considérons en effet l'école comme un agent¹, car elle est influencée par son environnement direct et l'influence à son tour. Elle peut modifier² la constitution de l'espace, les relations sociales, les pratiques urbaines de la population dont elle est proche

¹ Agent: du latin *agens*, -entis, participe présent de *agere* (faire), adj. Qui agit ou qui a la vertu d'agir / RAE

² Modifier : du latin *modificare*, tr. Phil. Donner un nouveau mode d'exister à la substance matérielle. S'utilise aussi dans un sens moral.

en exerçant simplement son rôle d'éducateur. Elle peut également agir sur la société au même titre que d'autres grands équipements grâce à l'influence exercée par sa localisation sur la forme, la structure et la manière de vivre la ville.

La tendance générale cherchant à fournir des solutions techniques aux problèmes politiques ou sociaux, conçoit l'éducation d'une manière individualiste et voit dans l'individu sa seule finalité en mettant au centre l'individu comme sujet cible du processus d'enseignement et d'apprentissage. Cela revient à négliger les modèles collectifs d'éducation. Cette vision réductrice peut avoir des répercussions négatives sur la communauté. Certains indicateurs comme l'absentéisme scolaire, la violence, l'insécurité sur le trajet, etc., traduisent un malaise dans notre société, malaise auquel l'école peut probablement apporter des solutions. Les dynamiques changeront-elles si nous parvenons à créer un modèle éducatif qui poursuive une éducation novatrice et collective, sur et avec le territoire ?

En général, dans notre société, la notion d'école est associée uniquement à l'idée d'un lieu où l'on dispense l'enseignement. Nous oublions souvent que dans la majeure partie du monde, les enfants âgés de six à douze ans vont quotidiennement à l'école et passent la majeure partie de leur temps dans des espaces où ils se socialisent d'une manière homogène, sans que l'institution ne tienne forcément compte de leurs particularités. De même, des millions de parents organisent leurs journées en fonction des heures d'entrée et de sortie de l'école de leurs enfants ; les rues et les transports en commun à proximité des écoles se remplissent ou se vident selon les rythmes scolaires ; le commerce et la publicité tirent parti, eux aussi, du calendrier scolaire, en faisant, par exemple, des offres commerciales pour les vacances ou la rentrée. L'école joue donc un rôle fondamental dans l'organisation spatiale et sociale de nos sociétés.

Si la pédagogie scolaire se prétend aujourd'hui flexible, participative et égalitaire, il n'en est rien en pratique : on rend les individus responsables de leur propre échec, on crée des codes spécifiques et ceux qui les ignorent restent exclus du système éducatif et par là, du système économique et de la citoyenneté. Nous adhérons cependant à l'idée qu'il est important de considérer l'école, au même titre que la ville, comme un espace d'apprentissage, qui contribue à donner une vision de la réalité urbaine et de la société dans laquelle on s'inscrit, à condition d'aider les enfants à sortir de l'enclavement spatial et social dans lequel ils se trouvent bien souvent enfermés. L'école peut en outre encourager les enfants à valoriser le territoire³ qu'ils habitent en intégrant des valeurs durables, telles que la tolérance, la solidarité, la compréhension mutuelle et le respect des autres.

³ Nous nous référons au territoire comme l'espace composé d'un ensemble de lieux connectés entre eux, comme les équipements, les monuments, les lieux de référence, les icônes et les espaces publics associés à des pratiques et usages particuliers c'est à dire des modes d'utilisation, d'occupation et d'appropriation de l'espace. (Di Méo et al. 1996).

1.1. La découverte du concept de Ville éducatrice et les limites de celui-ci

La notion de “Ville éducatrice” nous est apparue comme un des concepts les plus pertinents pour traiter la question de l'école et de son rapport à la ville.

Au début des années 1990, l'Espagne consolidait son intégration dans l'Union européenne et Barcelone se préparait à accueillir les Jeux Olympiques. Dans ce contexte, Barcelone commence un processus de profond renouvellement et de projection à l'étranger. Le maire de l'époque, Pasqual Maragall, conscient de la puissance éducative qui anime la ville, organise le premier *Congrès International des Villes Educatrices*, et ouvre le dialogue, l'échange d'expériences et la réflexion autour du potentiel éducateur des villes et le rôle que les gouvernements locaux peuvent jouer. Quatre ans plus tard, à Bologne, le IIIème Congrès international est le point de départ de la formalisation de l'*Association internationale des villes éducatrices AIVE*. Aujourd'hui, il existe huit réseaux territoriaux (Asie-Pacifique, Amérique Latine, Brésil, Espagne, Europe Centrale, France, Italie, Portugal). Ce qui représente la participation de 479 villes membres, de 37 pays en provenance de quatre continents, qui s'engagent à l'égard de la Charte des villes éducatrices. Celle-ci comprend trois grandes parties : le droit à la ville éducatrice, l'engagement de la ville, et le service intégral des individus.

Le concept trouve cependant ses limites dans l'absence de spatialisation et dans une approche essentiellement institutionnelle et “ top-down ”, où l'enfant est considéré comme sujet apprenant.

Bien que le concept de ville éducatrice nous présente la ville comme un espace d'éducation porteur d'un projet éducatif, nous avons constaté que cette approche n'impliquait pas directement les acteurs de l'école (enseignants, parents, enfants). La ville signe une charte ou y adhère, sans impliquer les citoyens ou acteurs liés à l'école. Le concept ne donne pas non plus d'indications concernant l'espace.

N'importe quelle ville peut signer la charte et devenir ville éducatrice sans même présenter les conditions sociales et spatiales nécessaires. Cette charte nous semble uniquement donner un titre à la ville et affirmer son appartenance au réseau des villes qui se préoccupent de l'éducation des enfants en ville sans définir pour autant les outils urbanistiques qui y correspondent.

Le concept de ville éducatrice nous amène toutefois à penser la ville comme un lieu d'apprentissage à la vie. Comme l'énonce Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation : “*Qu'elle le veuille ou non, toute ville est éducatrice... Anthropologiquement, il y a quelque chose qui relève de l'éducation dans tout espace public, dans tout espace collectif*” (*Revue Urbanisme* 2006: 67).

1.2. Les enjeux de l'ouverture de l'école à la ville

Un deuxième concept qui émerge très tôt dans notre recherche, est celui de l'ouverture de la ville ;

La notion d'ouverture urbaine, évoque une capacité d'articulation entre la spatialité du territoire et la prise en compte de sa dimension socio-culturelle. Dans notre cas, celle-ci dépendra de l'influence exercée par les espaces de l'école sur d'autres fonctions urbaines afin de répondre à des besoins qui se posent tout au long de la vie. En ce sens, l'ouverture de l'école – à savoir la mise à disposition des équipements urbains, la rencontre entre les enfants, jeunes et autres usagers, le partage des installations scolaires avec la population - pourrait créer une dynamique urbaine autour de l'école.

La thèse, au-delà de la nécessité de l'ouverture de la ville à l'école telle que le propose le concept de ville éducatrice, postule dès lors la nécessité de l'ouverture de l'école à la ville, que ce soit d'un point de vue spatial ou socio-culturel.

Tant l'école - comme équipement urbain - que la ville - comme espace habité où existent des tensions culturelles, économiques et sociales - peuvent être affectées par des facteurs démographiques. La migration, l'urbanisation, le baby-boom tout comme le vieillissement de la population, la diminution de la natalité, sont des facteurs démographiques à intégrer dans la constitution d'une vision de développement urbain durable. À Bruxelles, par exemple, depuis 2010 on parle dans les médias et dans les discours politiques, du boom démographique auquel la région bruxelloise devra faire face en 2040, et de la nécessité d'augmenter la capacité en nombre des places scolaires de la ville.

Force est de constater que derrière cette image alarmante transmise par les chiffres, il manque une réflexion prospective plus générale et un retour sur les expériences du passé. Pendant les années 1970, on a constaté le phénomène inverse : Bruxelles était confronté à une diminution de sa population scolaire et les différents pouvoirs organisateurs du scolaire se sont vu obligés de vendre ou de désaffecter leurs établissements scolaires. Cette situation a entraîné une perte d'emprise publique sur la propriété et le foncier à fonction éducative.

Si la population scolaire venait à nouveau à diminuer, les institutions scolaires devraient sans doute faire le choix entre innover en jouant sur une reconversion et une programmation de l'occupation des classes, en ouvrant celles-ci à des initiatives portées par des institutions externes (initiatives artistiques ou autres cours, réunions locales, salles de spectacles, etc.), ou bien simplement fermer les classes ou vendre les bâtiments. En définitive, deux scénarios seraient possibles : revendre ou garder les espaces en gestion publique. Quels seraient alors les usages et fonctions publiques qui pourraient remplacer les classes? Quelle 'architecture scolaire permettrait de s'adapter à une diminution de la population scolaire ? A quelles conditions l'espace de récréation pourrait-il devenir un espace public et ouvert? La diminution des enfants à scolariser permettrait-elle aux établissements scolaires de se transformer en espaces

publics culturels ? Ces considérations nous amènent à l'idée de l'école ouverte, à savoir une école polyvalente et préparée à la mutualisation de fonctions et des espaces ou un espace de transition entre l'enseignement scolaire et l'enseignement de la citoyenneté..

Il est nécessaire d'évaluer les transitions démographiques, économiques et urbaines de ce genre pour réfléchir à des systèmes qui permettent aux opérateurs scolaires de s'adapter, sans perdre le patrimoine, et surtout sans le faire disparaître du champ de la gestion publique.

1.3. Une approche participative

Comment penser autrement l'urbanisme? Dans cette recherche, nous adhérons aux évolutions actuelles de l'urbanisme opérationnel qui a tendance à développer une dimension participative plus affirmée et à rendre le citoyen plus actif dans le processus de fabrication de la ville. Ces nouvelles approches de l'urbanisme sont liées aux évolutions contemporaines marquées par des crises à la fois économiques, sociales et écologiques auxquelles les villes doivent faire face. Pour pallier certains manques des pouvoirs publics, de nouvelles modalités d'accès à la ville, à l'éducation, au logement et à l'espace public se mettent en place. Dans ce mouvement, les habitants sont inclus en amont, ils participent non seulement à la prise de décision ou de programmation d'un projet, comme c'était le cas auparavant, mais prennent également part à l'exécution. Cela fait émerger de nouvelles formes d'urbanisme, libérées de la logique néolibérale (Contal 2014), dans lesquelles s'inscrit le concept d'urbanisme scolaire.

Penser la ville d'aujourd'hui et de demain, c'est inclure dans la réflexion la transition démographique, la transition urbaine, l'immigration, l'écologie, l'économie et la globalisation, tout en relançant l'actuel débat sur les modèles économiques et politiques, la crise des ressources qui atteint partout les sociétés, quel que soit leur niveau de développement. Cette idée, qui frise l'utopie, oblige à réfléchir à des pratiques alternatives s'intégrant dans les transitions actuelles de nos sociétés. Inspirées par ces nouveaux modèles de vivre-ensemble, différentes questions propres à l'urbanisme scolaire surgissent à propos de la polyvalence de l'école ouverte qui permet d'inscrire l'institution scolaire dans un réseau d'équipements plus au moins disséminés dans la ville, et de penser l'école comme un pôle de service en tant que tel.

C'est en utilisant comme métaphores les figures du "cloître" et de la "palestre" - empruntées aux modèles éducatifs de la société occidentale - que nous proposons de traiter la question de la polyvalence de l'école ouverte. La mise en tension de ces deux figures nous permettra d'amorcer une discussion conceptuelle à la fois en termes d'espace et de société, afin d'explorer comment le projet de société peut se traduire en politiques publiques, et se décliner en modes d'action et de gestion.

1.4. L'enfant au cœur de la question

Comme cela a été dit précédemment, la recherche enquête sur le rapport dialectique entre l'école et la ville en tant que facteur de structuration urbaine, tout en mettant les différentes figures de ce rapport en relation avec des projets pédagogiques. En optant pour la figure de l'école ouverte et de la ville comme milieu d'enseignement, nous faisons de l'enfant le sujet central tout autant comme élève que comme citoyen. L'enfant est considéré comme futur adulte et ressource du projet urbain et l'école devient un élément clé de la planification urbaine.

L'enfant ne va pas construire par lui-même une société, mais il va y participer. De notre point de vue d'urbaniste, il est au centre de la problématique car il contribue à la production de l'espace. Bien que l'enfant n'ait pas d'emprise directe sur la localisation des écoles, la négociation des terrains, ou le travail concernant l'aire d'influence, lorsqu'il s'agira de construire l'espace, de concevoir l'aire d'influence d'un espace d'habitat, il aura une place importante à tenir dans le processus. Directement ou indirectement il pourra participer au processus de réflexion, pour autant que son trajet pour se rendre à l'école ne se réduise pas à l'expérience de passager assis à l'arrière de la voiture de ses parents.

La prise en compte de l'enfant dans les processus de conception des projets urbains relatifs au rapport ville-école - en tenant compte des différences posées par ses étapes de maturation - est comprise dans la thèse soit comme une participation directe soit comme la prise en compte de son point de vue comme critère de la prise de décision, selon le cas.

Enfin, nous sommes conscients que les besoins de l'enfant, de même que ses capacités de se déplacer et de coproduire l'espace public, varient selon son âge. Nous sommes également conscients du risque de généraliser l'enfant comme une catégorie abstraite. C'est pour cette raison que dans un premier temps, nous chercherons les catégories générales qui permettront ensuite de caractériser le lieu, le temps, les acteurs de l'interaction entre l'école et la ville, et d'inscrire dans ce système l'enfant comme un des acteurs principaux.

2. Les hypothèses de la recherche et l'élaboration du concept d'urbanisme scolaire

La thèse démarre donc de façon exploratoire sur l'hypothèse qu'il existe un rapport dialectique entre l'école et la ville et formule les prémisses d'une potentielle relation fructueuse entre l'école et la ville. La proposition est que le rapport entre l'école et la ville soit conçu comme facteur de structuration urbaine.

Afin de définir les fondements du rapport ville-école dans le domaine de l'urbanisme la thèse repose sur une série de propositions soumises à débat. Une première consiste à dire que *l'école participe à la structuration de la ville* à différentes échelles temporelles et spatiales, notamment par l'aire d'influence de l'école, le rapport avec l'habitat, la relation

entre l'espace et le temps de la ville du quotidien. En effet, beaucoup de parents s'organisent au rythme de la scolarisation de leurs enfants. Une deuxième proposition, fait référence à la notion d'ouverture spatiale et sociale de l'école sur la ville, en affirmant que *l'ouverture de l'école peut contribuer à une meilleure ville* ; bien que ceci passe par une prise de position sur le dilemme d'ouverture ou de fermeture de l'école au monde, par le biais d'un projet pédagogique qui s'approche soit du modèle du "cloître", soit de celui de la "palestre", comme nous le verrons au quatrième chapitre. Une troisième proposition met l'enfant au cœur des préoccupations de l'urbanisme lors qu'il s'agit de questions liées au rapport ville-école, en le concevant comme "sujet" à toutes les étapes de développement qui le conduisent à l'âge adulte. L'historien des mentalités Philippe Ariès affirme qu'aujourd'hui, l'école exerce une influence sur l'enfant dès la naissance jusqu'à l'adolescence. Enfin, l'urbanisme scolaire est une structuration du monde autour du sujet-usager (enfant, jeune, adulte, enseignant, voisin, habitant, acteur public, etc.). Nous structurons notre réflexion autour de l'usager enfant, qui deviendra un futur adulte en traversant l'expérience du rapport entre l'école et la ville tout au long de son parcours de développement. Nous partons effectivement du principe que l'école ouverte à la ville est susceptible de participer à la construction de la citoyenneté. Dans ce cas, l'enfant futur adulte, évoluera dans et avec la mémoire de l'expérience citadine et citoyenne.

Les trois propositions développées ci-dessus nous permettent l'élaboration du concept d'"urbanisme scolaire". Celui-ci fait appel à l'urbanisme sur deux plans : d'une part, au plan opérationnel, il définit un mode de faire (méthode de projet, principe d'action, pensée) qui met l'accent sur les relations concrètes (en termes spatiaux et fonctionnels) entre l'école et la ville. D'autre part, au-delà de sa fonction d'outil, l'urbanisme scolaire comporte une vision du rapport entre l'école et la ville, comme sujet de construction d'une vision de société. Cette double approche nous permet de développer le potentiel de la thèse en termes de contribution à de nouveaux modèles de ville.

L'urbanisme scolaire place l'enfant considéré comme acteur de la ville au centre d'un système constitué de l'école, de l'urbain et de la société de la façon suivante:

- dans le rapport entre l'école et l'enfant, se construit un *projet pédagogique*, se situant au sein de l'école, avec une extension dans la ville ;
- dans le rapport entre l'enfant et la société, reposent les possibilités du développement d'une *conscience citoyenne* ;
- dans le rapport entre la ville et l'enfant, c'est la *localisation des écoles*, des *équipements* et de l'*espace public* qui se configurent ;
- dans le rapport entre la société et l'urbain, se définit la possibilité pour l'enfant de devenir *acteur* de la fabrication urbaine au travers de l'école.

C'est bien ce système de relations qui est à la base, dans notre thèse, des axes structurants de ce que nous entendons par Urbanisme Scolaire.

L'urbanisme scolaire traduit concrètement un projet de société au plan politique, pratique, social et urbanistique. Il intègre la relation de l'école à l'éducation mais aussi à l'espace public, aux politiques publiques et au projet de ville. Il s'agit d'un urbanisme où

l'école joue un rôle central dans les réflexions urbaines, tant en termes de planification, d'aménagement et de gestion de la ville et de l'espace public, qu'en termes de pédagogie, en utilisant l'école comme outil d'apprentissage de la ville et de la citoyenneté.

3. Développement de la recherche

3.1. Enjeux méthodologiques de la recherche

La diversité des approches mises en œuvre et l'évolution sociétale de la question pendant la durée de notre recherche nous amènent à formuler ici certains choix méthodologiques qui ont contribué, d'une part, à alimenter le concept d'urbanisme scolaire et, d'autre part, à donner une cohérence au choix d'un terrain d'étude.

Un premier enjeu méthodologique de la recherche a été l'articulation des dimensions sociales et spatiales. En effet, la question centrale de notre recherche revient à cerner la place de l'école dans le projet de ville, d'un point de vue opérationnel, stratégique et de planification, et à déterminer dans quelle mesure le projet éducatif peut devenir un outil urbanistique. Il est dès lors fondamental de comprendre et d'analyser le lien entre l'école et la ville tant d'un point de vue social que spatial (étudier les éléments urbains, comme la rue, le quartier, les espaces publics, etc.), comme nous le verrons dans la première partie de la thèse.

Même si les objets d'intervention sont l'école et la ville, et si le thème de cette recherche est l'éducation, ce qui importe ici c'est de mettre en évidence l'approche de la thèse valorisant la dimension spatiale de l'urbanisme comme milieu de socialisation de l'enfant. En tant qu'urbaniste, nous essayons de mettre en évidence les espaces d'éducation dans lesquels, à travers leurs pratiques, les enfants participent à la production de l'espace urbain (la rue, la place, l'entrée de l'école). C'est à partir de la compréhension de ces espaces considérés comme objets de l'urbanisme, que nous nous demandons comment le rapport entre école et ville construit un modèle de ville et de société ; comment ces espaces contribuent à la formation de l'enfant comme acteur. Nous réfléchissons également au potentiel de l'enfant comme acteur participant à la transformation de la ville, aux espaces de sa participation, espaces d'utilisation, qui déterminent les conditions (spatiales et de participation) de l'urbanisme scolaire.

Le deuxième enjeu de la recherche réside dans les liens à établir entre le domaine de l'éducation et celui de l'urbanisme. Nous avons d'ailleurs très vite été confrontée à un double problème de légitimité : il s'agit, d'un côté, de faire valoir l'intérêt que revêt un sujet comme l'école dans le domaine de l'urbanisme et de l'autre côté, d'être habilitée, au sein du monde de l'éducation (écoles, institutions publiques, décideurs, milieux politiques, etc.) à travailler sur ce thème en tant qu'urbaniste. Ce n'est effectivement que dans un deuxième temps de la recherche que surgit la question de l'école dans le champ du développement territorial à la suite des prévisions démographiques annoncées par le gouvernement régional bruxellois. Mais ceci pose la question dans un contexte d'urgence.

Pour atteindre les objectifs visés par la thèse et répondre aux deux enjeux énoncés ci-dessus, le troisième enjeu consiste à ouvrir la recherche à d'autres disciplines comme la pédagogie, la psychologie, la sociologie ou la politicologie. Ainsi, la recherche ouvre le champ de l'urbanisme à un meilleur rapport avec les sciences sociales et au développement d'une meilleure compréhension des rapports entre espaces et comportements ou pratiques sociales.

3.2. Des approches différenciées

Guidée par nos préoccupations et par notre hypothèse de recherche, nous avons suivi un parcours de thèse caractérisé par une diversité d'approches et de méthodes de recherche induites par le sujet lui-même, mais aussi par des opportunités d'études complémentaires et d'expérimentation ; ces dernières nous ont aidée à définir le choix d'un terrain de recherche, choix dont la pertinence s'est vérifiée au fil de notre étude.

3.2.1. Le DEA – approche théorique

Nous avons abordé la première question de notre recherche - à savoir comment définir en termes urbanistiques la relation entre l'école et la ville - dans le cadre d'un mémoire de DEA⁴ qui a consisté en l'élaboration d'une bibliographie commentée sur le territoire de l'école dans la ville. Ce travail nous a permis de jeter les fondements théoriques de notre thèse et d'étudier, d'une manière générale et au plan international, le rapport entre l'école et la ville.

Nos recherches bibliographiques ont porté sur le domaine de l'urbanisme et son rapport à l'école. Afin de couvrir l'éventail des questions et des problématiques relatives au thème de l'école, nous avons élargi l'étude de la littérature aux domaines de l'éducation, de l'architecture scolaire, de la psychologie de l'enfant et de la sociologie urbaine. La littérature sur l'action exercée par l'école sur l'urbanisme étant peu fournie, et les ouvrages consultés ne correspondant pas exactement à notre travail, nous avons, dans un premier temps, réalisé une analyse bibliographique en prenant, d'une part, l'école comme objet urbain transversal et, d'autre part, l'enfant comme usager central de notre analyse, afin d'étudier comment se traduit dans la société la relation de l'école à la ville et vice-versa. C'est au cours de cette recherche que nous avons découvert le concept de "ville éducatrice" évoqué ci-dessus. Nous avons également développé la notion de "quartier" comme territoire d'interaction entre l'école et la ville, la représentation que se font les enfants sur le chemin de l'école, les relations entre le projet pédagogique et le projet urbain.

4 Valeria Cartes Leal, 'Le Territoire De L'école Dans La Ville. Bibliographie Commentée', (Université Catholique de Louvain, Août 2005). Mémoire de DEA en Urbanisme et Développement territorial.

3.2.2. Le choix du terrain bruxellois

Le choix de Bruxelles comme terrain d'étude est le résultat d'un processus inductif qui conjugue des spécificités de ce territoire à la fois structurelles et conjoncturelles propices à nos questions de recherche avec des opportunités d'expérimentation et d'observation de la ville.

Le concept d'urbanisme scolaire traite la dimension spatiale du projet éducatif en introduisant dans la construction du rapport école-ville des éléments de spatialisation précis comme l'aire d'influence, le quartier, le parvis, etc. L'urbanisme scolaire est aussi une méthode de projet urbain qui tente d'inclure mieux les acteurs du scolaire. Ce que propose le concept d'urbanisme scolaire, c'est de réunir la dimension territoriale-spatiale avec la dimension sociale et éducatrice de la ville, tout en liant l'enfant "sujet-social" à son support spatial.

Notre cas d'étude belge est d'autant plus pertinent que la séparation entre l'école et la ville y est inscrite dans la constitution et dans l'accord de régionalisation. L'État belge est en effet construit sur cette séparation entre les matières liées à la personne, dont l'éducation ; et les matières liées au territoire. La troisième réforme de l'État (1988-1989) donne en effet aux Communautés les compétences notamment d'enseignement, ainsi que les matières culturelles, l'emploi des langues, tandis que les Régions reçoivent, entre autres, l'aménagement du territoire, les travaux publics, le transport, l'infrastructure, le logement, l'environnement, etc.

Les caractéristiques structurelles spécifiques au terrain bruxellois sont aussi liées à la complexité institutionnelle de Bruxelles où coexistent, sur un même territoire, deux communautés différentes qui administrent l'enseignement, le subventionnent et définissent les exigences en termes de programmation et d'intégration du parc scolaire dans le milieu urbain. Il existe aussi différentes échelles de pouvoir en matière d'aménagement du territoire avec les communes et la région de Bruxelles-capitale. Cette complexité institutionnelle fait de Bruxelles un terrain caractérisé par une grande diversité de localisation, de configurations et de modes de gestion des équipements scolaires. Les deux autres facteurs de complexité qui font de Bruxelles un terrain propice à notre recherche sont la multiculturalité et le multilinguisme. Ainsi, malgré la taille moyenne de Bruxelles au regard d'autres grandes métropoles européennes, la complexité décrite plus haut et les caractéristiques multiples de Bruxelles (taille, densité, immobilité et lourdeur administrative, inaction) permettent de la comparer à d'autres villes.

Un facteur conjoncturel a accru l'intérêt présenté par le terrain bruxellois pour notre recherche, à savoir l'annonce de la croissance démographique dans la Région de Bruxelles-Capitale (RBC) et la sortie en 2010 d'une étude statistique concernant l'impact de cette croissance sur la problématique scolaire⁵ ; prévisions et étude qui ont fait surgir des questions sociales sur la scène publique et ont fait apparaître, pour la

5 Xavier, Institut Bruxellois De Statistique Et D'analyse-Cellule Analyse Dehaibe, *Impact De L'essor Démographique Sur La Population Scolaire En Région De Bruxelles-Capitale* (Les Cahiers De L'ibsa, 2; Bruxelles: Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, 2010).

première fois, des problèmes urbains liés à l'école. Les divers débats relatifs à l'impact sur l'école de l'augmentation de la population scolaire et au manque actuel et futur de places dans les écoles, ont ainsi fait réfléchir à des questions, déjà posées par notre recherche, sur les types d'espaces scolaires souhaités, la mise en réseau des équipements, la gouvernance multisectorielle, le rôle de l'école dans le projet de développement de la ville et dans l'éducation à la citoyenneté, le tout vu sous un angle spatial, social et stratégique.

3.2.3. Les expériences de terrain

Différentes recherches ont été menées pour élargir notre cadre théorique et explorer le terrain bruxellois en appliquant diverses méthodes de recherche ; les outils de collecte et d'analyse de données mobilisés ont permis d'enrichir la réflexion. Nous avons appliqué une stratégie de recherche interdisciplinaire qui a multiplié les expériences et les démarches de recherche et de recherche-action. Le travail universitaire et les expériences de terrain se sont ainsi alimentés mutuellement.

En ce qui concerne lesdites opportunités, il s'agit principalement de notre participation aux différentes recherches sur l'espace public et la participation citoyenne au sein de l'équipe H&D⁶, qui ont été menées pour l'essentiel sur le terrain bruxellois. C'est l'étude des "chemins de l'école" qui nous a probablement le plus rapprochée de notre question doctorale. Pour ce qui est du travail de terrain, nous avons également été chargée par le gouvernement bruxellois de réaliser une étude sur l'extension de l'offre en équipements scolaires. Ces différentes missions dans lesquelles nous avons été engagée durant notre parcours de thèse sont développées ci-dessous.

La recherche sur "Les chemins de l'école" (2005)

La participation active à la recherche sur "Les chemins de l'école à Bruxelles" menée par l'équipe H&D (Ribeiro de Souza et Cartes Leal, 2005), a débouché sur une première étude de terrain sur le rapport entre l'école et la ville, dans le cadre territorial spécifique de la Région de Bruxelles-Capitale. Cela nous a permis de mieux comprendre les comportements de mobilité des enfants sur le trajet domicile-école, et d'insister sur la valeur fondatrice de cette expérience pour l'enfant qui élabore des symboles et des images, et construit des représentations traduisant la façon dont il s'approprie l'espace public.

Au cours de cette recherche, il est apparu important de comprendre et d'analyser d'une manière approfondie le territoire d'interaction entre l'école et la ville, territoire largement modelé par les déplacements scolaires et par le rôle de l'école dans sa fonction urbaine. Nous fondant sur cette idée, nous avons alors dégagé quelques pistes pour une nouvelle politique de médiation du territoire.

La recherche sur "Les chemins de l'école" a également mis en évidence le déplacement

6 L'équipe H&D était dirigée par Bernard Declève. Elle comptait un certain nombre de collaborateurs qui ont contribué aux activités sur la médiation et la participation aux espaces publics, notamment Rosanna Forray, Dominique Hibo, Julie Deneef, Anne Lescieux, Amélia Ribeiro, Valeria Cartes, Carole Lemaire, Andrés Loza, Paola Michialino.

scolaire comme phénomène urbain et culturel, dans lequel les pratiques des usagers acquièrent autant d'importance que l'expérience de se déplacer. Il ne faut pas oublier par ailleurs que chaque acteur concerné réagit différemment selon l'espace public auquel il est confronté.

L'identification de ce phénomène urbain et culturel et son rattachement à une structure spatiale, nous amènent à l'unité "Quartier". L'expérience de déplacement, comme objet territorial, éclaire aussi la relation entre ce phénomène urbain et l'espace public. C'est ce qui nous a incitée à prendre le quartier comme premier objet territorial d'étude et à découvrir, grâce à lui, le territoire constitué par l'école dans l'espace public.

Etude sur l'extension de l'offre en équipements scolaires (2011)

Si, au début de notre recherche, le rôle de l'école dans l'urbanisme n'était pas d'actualité dans le contexte bruxellois, les choses ont changé lors de la sortie de l'étude sur l'impact de l'essor démographique sur la population scolaire, car l'école et son rapport à l'urbanisme étaient devenus une priorité publique.

C'est ainsi que nous avons été chargée, au sein de l'équipe URBA (ancien H&D), de l'étude d'inventaire des écoles à Bruxelles⁷. Cette étape nous a permis de contextualiser les questions de recherche sur le territoire de Bruxelles, comme nous le verrons dans le dernier chapitre de notre thèse. Nous avons pu compléter les données théoriques (bibliographie commentée) du chapitre V, qui aborde la problématique scolaire à Bruxelles, et empiriques issues du terrain (ateliers pédagogiques) par des données issues de l'analyse sur la stratégie institutionnelle (données qualitatives et spatiales essentiellement), comme cela sera développé aux chapitres VI et VII.

3.2.4. Les explorations méthodologiques

Notre approche est donc résolument inductive ; les méthodes de recherche se sont construites de façon transversale et toujours dans un rapport dialectique avec les recherches théoriques et de terrain. Dès le début de la recherche, nous avions la volonté de n'exclure aucune méthode a priori, mais de nous nourrir au contraire des possibilités de co-construction méthodologique offertes par les expériences de terrain. En ce sens, le processus de construction méthodologique fait partie intégrante de cette recherche doctorale concernant l'urbanisme scolaire.

Une approche participative

La recherche sur "Les chemins de l'école" qui s'inscrivait du point de vue méthodologique dans les expériences de H&D, nous a aussi initiée à l'animation d'ateliers pédagogiques comme méthodologie de recherche, et nous a familiarisée avec le travail au contact d'enfants : il s'agissait de comprendre et d'assimiler le monde des enfants et leurs représentations sur la mobilité, la ville, le quartier et l'école. Les ateliers pédago-

⁷ Bernard Declève Urba 11, Valeria Cartes, et Priscilla Ananian, 'Cadastre Des Potentiels D'extension De L'immobilier Scolaire À Bruxelles', (Bruxelles: Agence de développement territorial de la Région de Bruxelles-Capitale (ADT-ATO) 2013).

giques ont été réalisés à divers niveaux d'enseignement dans différentes écoles bruxelloises francophones, ce qui a permis d'enrichir cette expérience⁸.

A d'autres moments, nous avons collaboré à divers projets de l'équipe H&D. Ces expériences qui concernaient principalement les dispositifs d'observation et de participation, tant dans le nord de la France qu'à Bruxelles, nous ont permis d'affiner nos réflexions sur l'espace public et la place de l'enfant dans celui-ci.

Une approche cartographique

A la suite de l'étude sur l'inventaire des écoles, un travail cartographique et d'analyse des données quantitatives et spatiales nous a permis d'articuler les différentes échelles, de proximité et métropolitaine, présentes dans notre travail. L'analyse cartographique nous a notamment permis de faire des analyses croisées entre les problématiques spatiales liées à l'école et des données d'ordre social, comme le niveau de formation de la population.

Cette approche géographique nous a permis de vérifier spatialement la multiplicité des combinaisons de niveaux d'enseignement et des réseaux, la diversité de leur localisation, ainsi que de répertorier un grand nombre d'associations dotées d'équipements ou de fonctions d'enseignement, telles que des hôpitaux, des universités et des centres d'éducation supérieure.

Une approche qui donne une place aux acteurs

Parallèlement à des contrats de recherche, nous avons effectué des entretiens et des enquêtes auprès de divers acteurs liés à l'éducation et à l'urbanisme : usagers, enseignants, habitants, parents d'élèves, fonctionnaires de l'éducation tant communale, régionale que communautaire, et fonctionnaires de l'urbanisme. Ces entretiens et non seulement de collecter des données pour notre analyse, mais aussi de formuler d'autres questions et hypothèses de recherche sur le rapport entre l'école et la ville à Bruxelles.

4. Plan de la thèse

La première partie de la thèse développe les principaux fondements théoriques du concept d'urbanisme scolaire. Nous y explorons les liens entre l'école et la société (avec l'enfant comme acteur principal); entre l'école et l'urbain (avec l'enfant comme usager) et y situons l'urbanisme scolaire comme faisant le lien entre la société et l'urbain.

Au premier chapitre, nous faisons le point sur la question éducative et son influence sur la société au cours de l'histoire. Nous analysons également les implications du choix d'un modèle d'éducation spécifique sur un projet de société et, par conséquent, sur un modèle de ville.

⁸ L'expérience apportée par ces ateliers n'est pas exhaustive, car nous n'avons pas eu l'opportunité de la mener dans des écoles néerlandophones. Cependant, par le biais de la littérature et des interviews de quelques échevins de l'enseignement néerlandophone, fonctionnaires de la VGC et du Team Vlaams Bouwmeester, nous avons pu établir un panorama des problématiques scolaires néerlandophones à Bruxelles.

Au deuxième chapitre, nous nous intéressons aux questions liées au développement de l'enfant, aux différentes conceptions du rapport entre enfant et adulte et, enfin, à la place laissée à l'enfant dans la participation aux thèmes urbains ; nous cherchons, notamment à définir le rôle de l'école comme espace d'ouverture et comme moyen de socialisation dans l'intégration de l'enfant à la scène urbaine.

Au troisième chapitre, nous abordons tous les aspects spatiaux, voire architecturaux, qui consolident et réadaptent au fil du temps la constitution du modèle actuel de l'école correspondant globalement à un modèle standard. Une brève analyse suffit cependant pour faire surgir certains doutes sur l'évolution de ce modèle standard et la façon dont il répond aux attentes de la société actuelle en mutation.

Le quatrième chapitre fait une synthèse de la réflexion théorique, abordée à partir de différentes pistes - les modèles éducatifs et urbanistiques, l'articulation de l'espace architectural, l'enfant et la participation, le territoire de l'école, les échelles, etc. - développées aux chapitres précédents. Tous ces éléments nous permettent de construire le concept d' "urbanisme scolaire ".

Dans ce chapitre, nous soulignons la problématique urbanistique issue de la relation entre l'école et la ville. Nous y répondons au moyen du concept d'urbanisme scolaire qui pose des questions urbaines, de localisation des écoles et d'équipements, liées à la fonction scolaire, à l'aménagement de l'espace public, à l'articulation des réseaux d'équipement.

C'est ainsi que surgit non seulement la question de la polyvalence et de l'école ouverte, qui s'inscrit dans un réseau d'équipements plus au moins disséminés dans la ville, mais aussi celle de l'école comme pôle de service elle-même. C'est en utilisant les exemples du cloître et de la palestra comme métaphores, et en les mettant en tension que la question de la polyvalence et de l'école ouverte trouve des éléments de discussion conceptuelle en termes d'espace et de société, et que nous montrons comment le projet de société se traduit en politiques publiques et modes d'action et de gestion.

La deuxième partie de la thèse traite des conditions urbaines existantes et manquantes à Bruxelles pour que l'urbanisme scolaire devienne une stratégie intégrable au projet de développement de la Région de Bruxelles-Capitale. Dans cette partie, nous confrontons le concept de l'urbanisme scolaire à la réalité bruxelloise, en nous fondant sur l'analyse des conditions sociales, politiques et spatiales qui ont consolidé certains modèles éducatifs et architecturaux, sur une réflexion menée sur le rapport de l'enfant à l'espace et sur le rôle qu'il peut jouer grâce à la participation.

Bruxelles devenant le terrain d'application du concept, nous donnons au cinquième chapitre le cadre institutionnel et stratégique bruxellois, et nous procédons à une mise en contexte socioculturel. Ce chapitre répond aux questions théoriques du premier chapitre concernant les modèles éducatifs. Il expose les conditions contractuelles qu'une future mise en place de l'urbanisme scolaire devrait prendre en considération.

Les sixième et septième chapitres conduisent à la concrétisation du concept d'urbanisme scolaire sur le terrain bruxellois : au chapitre VI, nous répondons aux problématiques sociales de l'urbanisme formulées au deuxième chapitre, grâce à la mise en place de méthodes de participation au sein des différentes écoles à Bruxelles. Au chapitre VII, nous relierons finalement les dimensions spatiales, énoncées au troisième chapitre, sur l'adhérence de la spatialité de l'école à la production de la ville et aux stratégies territoriales mises en œuvre sur le territoire bruxellois.

Enfin, dans la conclusion de ce texte, nous verrons dans quelle mesure les applications de l'urbanisme scolaire à Bruxelles pourraient être étendues à d'autres contextes.

Fondamentalement, cette recherche s'inscrit comme une analyse du modèle scolaire actuel qui n'inclut pas suffisamment la ville comme élément structurant de son organisation, et des modèles urbanistiques qui n'impliquent pas suffisamment l'école et l'enfant comme acteurs des dynamiques urbaines contemporaines. Par le biais de ces prémisses, nous cherchons à ouvrir le champ des possibles concernant les liens qui pourraient exister entre l'école, la ville et la société.

Le modèle éducatif est un miroir de la société

Ce chapitre vise essentiellement à décrire dans quel contexte historique se situent les différents modèles éducatifs en Occident, et à expliquer comment les mettre en relation avec les modèles de société. Nous nous attacherons à montrer les liens existant entre modèles pédagogiques et espaces sociaux d'éducation.

Nous identifierons huit grands moments en retraçant les corrélations entre les différentes conceptions de l'enseignement et les modèles d'éducation auxquelles elles aboutissent. Nous évoquerons les moments historiques qui sont déterminants dans la construction d'une société dont les valeurs sont transmises par le biais de l'éducation.

De nos jours, quand nous parlons d'éducation, nous avons encore présente à l'esprit l'image d'une école où enseignent des professeurs stricts, une institution formelle composée de longs pavillons ou de bâtiments sans prétention architecturale, construits spécialement à cet effet. Nous rappellerons, ensuite, qu'au début du XIX^{ème} siècle, les premiers établissements scolaires étaient de prestigieux collèges de niveau secondaire, réservés aux fils de familles nobles et bourgeoises. L'enseignement élémentaire n'était pas dispensé à l'école mais à la maison. C'est à cette époque qu'est née la réflexion sur la relation entre les modes d'apprentissage et la forme architecturale de l'école. Les nouvelles pédagogies ont rapidement fait évoluer les idées, comme l'explique l'architecte suisse Roth (1903-1998).

Nous achèverons le chapitre en soulignant que, dès la fin des années 1960, la pédagogie s'attache davantage à la personnalité des enfants. On démonte les estrades et les murs des classes se couvrent de dessins. Certains psychologues, dont Jean Piaget, étudient l'importance d'un environnement stimulant pour l'enfant. S'inspirant de la biologie et de la philosophie, il étudie le développement des jeunes enfants, terrain idéal pour observer l'élaboration de la pensée. Il en arrive ainsi très tôt à la conclusion que le développement cognitif est le fruit d'interactions complexes entre la maturation du système nerveux et du langage, et que cette maturation dépend des interactions sociales et physiques avec le monde qui nous entoure (Piaget, 1896-1980).

1.1. Modèles éducatifs et évolution de l'espace social

Nous nous demanderons tout d'abord en quoi les modèles éducatifs agissent sur l'espace social ou sont en relation avec lui. Le modèle éducatif trace, d'une part, les lignes à suivre dans les pratiques éducatives en donnant une cohérence aux représentations partagées entre les acteurs ; d'autre part, dans le domaine de l'éducation, *"un modèle est par définition en lien avec les rapports sociaux entretenus par des groupes qui ont eux-mêmes des rapports particuliers au savoir et à la culture (Fablet 2007: 31). C'est ainsi que l'organisation du système scolaire, ses institutions, son programme, etc., se fondent sur un modèle éducatif particulier qui renvoie à un modèle de société. Ce modèle éducatif renvoie en outre à une théorie qui cherche à expliquer la nature de sa conception. Parallèlement, l'enseignement, ses éléments et ses processus internes configurent des styles et des formes d'écoles, aboutissant ainsi aux modèles architecturaux, comme nous le verrons plus loin. Dans le même esprit, le pédagogue De Peretti (1916-) entend par modèle un ensemble de croyances, de conceptions de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs, des intérêts, une façon de faire, un sens global (De Peretti 1987). Cela explique l'idée d'unité, voire de compromis, entre acteurs au sein d'une société. Ainsi pouvons-nous analyser le modèle éducatif, d'une part, comme ce qui détermine le projet pédagogique d'une société et, d'autre part, comme une marque des pratiques éducatives de la société. À cet égard, les modèles participent activement à la construction de l'éducation de l'enfant.*

Les modèles sont en outre à l'origine des mouvements sociaux à une période donnée de l'histoire des sociétés. Jacques Donzelot rappelle que l'émergence de modèles éducatifs et l'élaboration d'un système favorisant la socialisation précoce des jeunes enfants ne constituent pas un phénomène moderne (Donzelot 1977). Dans *"l'Emile"*, J.J. Rousseau avait développé toute une vision humaniste de l'éducation (Rousseau 1998) qui s'attache à mettre en avant les particularités de l'enfance ; l'éducation correspond à un besoin de contrôle social des familles par les sociétés industrialisées.

Un modèle éducatif est le reflet du projet que toute société tente de construire. Son choix détermine les lignes d'action en matière de pratiques éducatives. Il assure la cohérence des représentations partagées par les acteurs concernés et permet d'établir un lien entre espace urbain et architecture scolaire afin de définir le rôle qui incombe à l'enfant dans le développement de la société à laquelle il appartient et de l'espace qu'il habite.

Peut-on dire que l'espace est un lieu de lien social?

Les activités socioculturelles des hommes produisent des formes concrètes et symboliques, spatialement organisées et dynamiques, que Di Méo et Buléon appellent espaces ou territoires, *"qui sont en fait des espaces-temps, [de même que] l'espace social se construit au rythme des luttes et des enjeux qui engendrent la différenciation sociale de la surface territoriale"* (Di Méo et Buléon 2005: 4). L'espace social se manifeste, en premier lieu, dans la structuration de cet espace, comme produit des rapports et des pratiques qui déterminent la conception de l'espace social comme espace structuré ; en deuxième lieu,

dans son imposition comme cadre relativement contraignant, qui structure lui aussi les actions et les situations qu'il supporte (espace structurant) et enfin, en troisième lieu, dans la fonction symbolique de l'espace, dans la fondation et la permanence du lien social d'une communauté (espace formant des communautés) (Paschalis 2003).

Il se pose, par ailleurs, la question de l'interaction entre la structuration de l'espace et la structuration des relations des personnes qui l'occupent, à savoir la question de la *reliance*¹ ou du sens entre l'homme et l'espace. Cette "liaison" a pour but de donner sens à l'attachement des individus à leur environnement vécu en commun, aux résistances que provoquent leurs aménagements, bref, à l'importance de leur stabilité pour la permanence des groupes qui les occupent (Paschalis 2003: 3).

En bref, nous constatons que l'espace collectif, à savoir l'espace-cadre et son support, l'espace-matière, assume une double fonction dans le cadre de la mémoire collective : il rappelle aux acteurs sociaux les groupes dont ils sont membres et il assure, grâce à sa nature stable, la continuité des groupes qu'il supporte. (Paschalis 2003)

Selon Pierre Bourdieu (1930-2002), de génération en génération, les individus ou les groupes d'individus cherchent à maintenir ou à améliorer leur position sociale : c'est le principe de la reproduction sociale. Il évoque l'existence des inégalités liées au fonctionnement de l'école. La réussite scolaire des enfants des classes dominantes ne s'explique pas tant par leur talent que par leur héritage culturel. Chaque participant au jeu social dispose de ressources transmises par les parents, ressources assimilables à des "capitaux" : tout d'abord, le capital culturel qui regroupe les connaissances comme la maîtrise de la langue, la précision dans l'expression (le choix du mot juste), ou encore le goût de l'art, qui est un atout à l'école ; ensuite, le capital économique qui représente l'ensemble des ressources matérielles ; enfin, le capital social qui est l'étendue des relations sociales et les réseaux des connaissances dont on hérite (un sorte de carnet d'adresses).

La manière substantialiste² de penser dont parle Bourdieu dans le Capital culturel, renvoie au sens commun et au caractère subjectif des réalités. Elle traite les activités ou les expériences à un moment donné, conduit aux mêmes erreurs constatées non seulement dans différentes sociétés, mais également à différentes époques dans une même société. Certains peuvent donc émettre des objections au modèle proposé (Image 1 : Modèle de l'espace social (Bourdieu 2008)), dans lequel le diagramme présente d'une manière synoptique la correspondance entre l'espace des classes construites et l'espace des pratiques. Ainsi, le tennis ou le golf ne sont plus, comme autrefois, l'apanage de l'aristocratie ou de la classe dominante. Une pratique réservée dans un premier temps à la noblesse peut être abandonnée, à un certain moment, par celle-ci pour être ensuite

1 Nous entendons par "reliance" le fait de "créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes". Marcel Bolle De Bal, "Reliance, Déliance, Liance : Émergence De Trois Notions Sociologiques", *Sociétés*, 2/80 (2003), 99-131 at 103.

2 "Voy pues a presentarles el modelo que he construido en la distinción, tratando primero de ponerlos en guardia contra la lectura realista o sustancialista de análisis que se quieren estructurales o mejor, relacionales (me refiero aquí, sin poder recordarla en detalle, a la oposición que hace Ernst Cassirer entre "conceptos sustanciales" y "conceptos funcionales o relacionales"). Para hacermos comprender diré que la lectura sustancialista o realista se detiene en las prácticas (por ejemplo, la práctica del golf) o en los consumos (por ejemplo, la cocina china) a los que el modelo intenta explicar, y concibe la correspondencia entre las posiciones sociales, las clases, pensadas como conjuntos sustanciales, y los gustos o las prácticas, como una relación mecánica y directa". Pierre Bourdieu, *Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social*, trans. Isabel Jiménez (Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A., 2008) at 25-26.

adoptée par les bourgeois ou les *petits-bourgeois* (Bourdieu 2008: 27), voire par les classes populaires (c'est ce qui s'est passé en France avec la boxe, un sport davantage pratiqué à la fin du XIXème siècle par les aristocrates). De même, une pratique d'abord populaire peut être ensuite reprise par l'aristocratie.

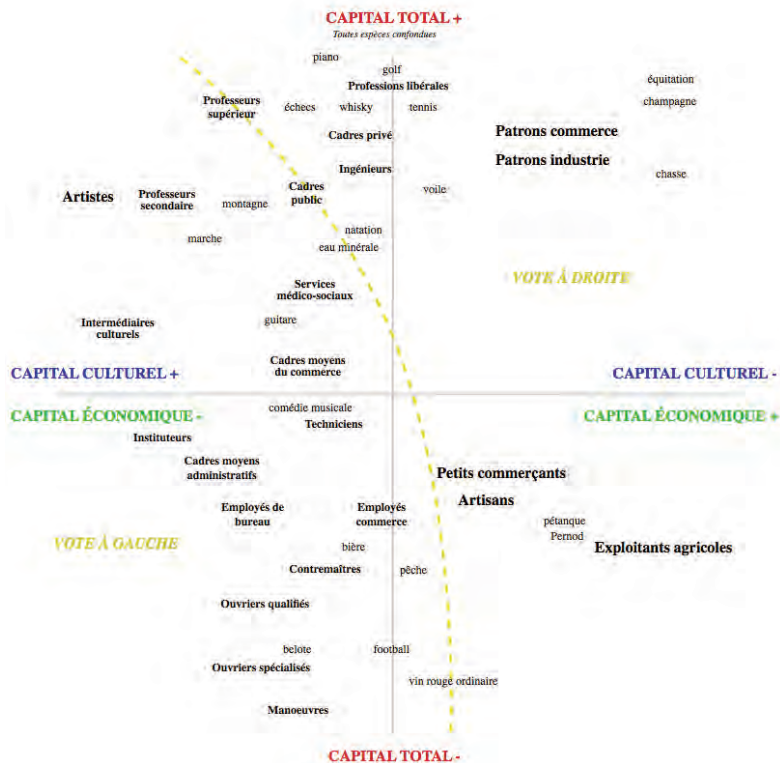


Image 1 : Modèle de l'espace social (Bourdieu 2008)

Le modèle (Image 1) définit les distances qui prédisent les types de rencontres, les affinités, les sympathies ainsi que les souhaits : concrètement, cela signifie que les personnes figurant au sommet de l'espace ont très peu de chances de se marier avec des personnes situées en bas. Ils fréquenteront rarement le même endroit à moins qu'il ne s'agisse de lieux dits de *"mauvaise réputation"* (Bourdieu 2008: 33); ensuite, s'ils se rencontrent accidentellement, ils ne se comprendront pas, ne se verront même pas et ne s'attireront vraisemblablement pas. En revanche, la proximité dans le même espace social prédispose au rapprochement : les personnes inscrites dans un secteur restreint de l'espace seront à la fois les plus proches et les plus sujettes à se regarder, les plus susceptibles de se rapprocher.

De même, l'espace social se définit par l'existence de plusieurs champs (économique, politique, scolaire, culturel, familial, etc.) qui interagissent entre eux. Un champ

dépend donc plus ou moins des autres et son degré d'autonomie est variable. Chaque champ fonctionne avec ses règles, ses principes explicites et implicites et, en ce sens, constitue un champ de force pour chaque être humain et pour le groupe social. Le champ de la santé peut être décrit comme un espace de relations où chaque personne tient un rôle et occupe une position par rapport aux règles de fonctionnement du champ et au pouvoir qui lui est attribué, qu'il occupe et qu'il se donne. Éduquer dans le champ de la santé ne serait alors pas de même nature qu'éduquer dans le champ du scolaire. La relation au temps, aux savoirs et à la consommation n'est pas la même. Transposer des pratiques éducatives du champ scolaire dans celui du sanitaire ou du social devient chose périlleuse et se fait au mépris de la spécificité de ce champ. Cependant la chose n'est pas si simple, lorsque l'école doit s'occuper d'enfants atteints de troubles physiques ou de problèmes sociaux ; les champs peuvent alors se trouver mêlés, tant pour l'élève, que certainement pour l'enseignant (Eymard 2004).

1.1.1. La philosophie de Socrate et Platon comme base de l'éducation en Occident

Dans les pays occidentaux, les systèmes d'éducation se fondent sur la tradition judéo-chrétienne, mais la seconde source d'inspiration provient de l'éducation dispensée dans la Grèce antique. Des penseurs tels que Socrate, Platon, Aristote et Isocrate ont fortement influencé la conception de l'éducation. C'est ainsi, par exemple, qu'un penseur comme Socrate s'efforce d'enseigner aux jeunes Athéniens toutes les vertus familiales et sociales (Image 2).



Image 2. "L'École d'Athènes" (1509-1510). Fresque du peintre italien Raphaël aux musées du Vatican, représentant la philosophie classique et mettant en scène les philosophes de l'Antiquité entourés de leurs disciples : on y voit Platon et Aristote au centre et, à leur gauche, Socrate qui instruit un groupe de jeunes Athéniens entourés d'autres érudits célèbres.

Dans la Grèce antique, le système éducatif vise à préparer intellectuellement les jeunes à assumer leur futur rôle de dirigeants, ainsi qu'à assumer les tâches de l'État et de la société. Par la suite, les concepts grecs ont servi de fondement au développement des arts, à l'enseignement de toutes les branches de la philosophie, à la culture de l'esthétique et à la promotion de la gymnastique.

Chez les Romains, par ailleurs, l'enseignement de la rhétorique et de l'art oratoire est

considéré comme fondamental ; Rome a sans aucun doute transmis au monde occidental le goût pour la langue latine, la littérature classique, l'ingénierie, le droit, l'administration et l'organisation du gouvernement, autant de matières d'enseignement. Sous l'empire, les enfants sont confiés au pédagogue, souvent l'esclave le plus instruit de la famille. L'enseignement commence dès sept ans. Les enfants qui n'ont pas de précepteur particulier vont chez le "magister ludi", un esclave qui enseigne dans les arrière-boutiques ou sous les portiques. La classe se fait à l'air libre, sur la place publique ; les élèves sont assis sur des chaises tandis que le magister ludi se trouve sur une estrade (Image 3).



Image 3. "Scène d'école" (IIème-IIIème siècle après JC). Ce bas-relief gallo-romain découvert à Neumagen, se trouve au Rheinisches Landesmuseum de Trèves en Allemagne. Les élèves lisent sur un rouleau de papyrus qu'ils déroulent devant eux, à droite arrive un autre élève qui lève la main comme pour s'excuser de son retard.

Les cours de grec et de latin sont dispensés le matin. L'après-midi, les étudiants vont habituellement se détendre aux thermes et se rendent d'un lieu à l'autre de la ville, activité étroitement liée à l'enseignement. Cela montre que, déjà à cette époque, la ville était un espace pédagogique d'apprentissage. Au même titre que les espaces dans la ville, certains moments de la vie sont destinés à la détente et aux loisirs.

En d'autres termes, la culture utilise les espaces urbains pour dispenser un apprentissage en ville sur la manière dont est conformée la société urbaine. À l'époque, l'enseignement était indissociable de la façon dont étaient constitués les espaces d'apprentissage en ville : la ville était conçue comme un milieu d'apprentissage.

1.1.2. Charlemagne et les premières institutions éducatives

C'est au IXème siècle que l'Europe connaît une importante évolution dans l'élaboration des modèles éducatifs. Sous le règne du roi Alfred en Angleterre et de Charlemagne en Europe centrale, se développent en particulier un mouvement de reconnaissance de la valeur de l'éducation, ainsi qu'un goût de la lecture et des sciences.

En Angleterre, le roi Alfred promeut des institutions éducatives contrôlées par des monastères. Cette même influence se fait sentir en Irlande où les centres d'apprentissage envoient de nombreux moines enseigner sur le continent européen. Au Moyen Âge, l'enseignement est dispensé par des religieux, prêtres ou moines. Les textes sacrés sont utilisés comme matériel d'étude et les étudiants les entendent à l'école comme à l'église. Les idées scolastiques qui dominent dans les cathédrales et les études générales



Image 4. Saint Augustin va à l'école, "Histoire de Saint Augustin" (1464-1465) Fresques de Benozzo Gozzoli à l'église de Saint Augustin à San Gimignano

inspirent les universités médiévales européennes, notamment entre le milieu du XI^{ème} et le milieu du XV^{ème} siècle ; ce mouvement utilise la logique pour réconcilier la théologie chrétienne et les concepts philosophiques d'Aristote. Les représentants de cette doctrine scolastique sont Thomas d'Aquin et le professeur ecclésiastique Anselme de Canterbury. Cette période est marquée tant par les croisades, l'émergence des villes et la centralisation du pouvoir papal, que par l'idée d'une société hétérogène accueillant des courants philosophiques variés, gréco-latins, arabes et juifs. L'objectif est de créer et de consolider un système social sans contradiction interne, en assimilant l'ancienne tradition philosophique. En outre, à la scolastique est associée une certaine dépendance excessive à l'autorité en même temps qu'un désintérêt pour les sciences naturelles et les expériences empiriques.

Durant cette période, les défenseurs de la scolastique essayent de comprendre la théologie chrétienne en appliquant les concepts rationnels des philosophes grecs. Les enseignants font appel à des concepts tels que la 'Raison' et la 'Révélation'. Au milieu du XV^{ème} siècle, le peintre italien Benozzo Gozzoli réalise une fresque illustrant la vie de Saint Augustin, l'un des principaux représentants de la scolastique. La scène reproduite ci-dessus (Image 4) montre des enfants se rendant à l'école, dont le jeune saint, vêtu d'une tunique verte ; nous le voyons ici accompagné par son père et sa mère dont le geste semble dire "prenez soin de lui".

L'explosion démographique qui se produit dans une grande partie de l'Europe entre le XI^{ème} et le XIII^{ème} siècle, les progrès de l'agriculture et les grands échanges commerciaux entre les différentes régions marquent le début de l'urbanisation,. Ainsi, l'exode rural fait évoluer les anciennes pratiques des populations tant rurales qu'urbaines. La commercialisation des produits, notamment des denrées agricoles, facilite l'ouverture de la campagne vers la ville, les paysans s'installant en ville avec leurs familles où ils deviennent souvent commerçants ou artisans (Image 5).



Image 5.
Les paysans labourant (1510) - Bréviaire Grimani

Au Moyen Âge, les villes sont généralement de petite taille et comptent quelques milliers d'habitants ; elles accueillent des marchés hebdomadaires ainsi que des activités artisanales. Au centre, se trouve l'église où est dispensé l'enseignement scolaire aux fils des représentants du seigneur. La plupart des enfants ne sont pas scolarisés, c'est dans la rue qu'ils s'initient à la "vie urbaine" : ils apprennent d'une manière informelle et même ludique. L'enseignement est pour l'essentiel oral et se donne dans la ville même. À cette époque, l'individu accède à la majorité entre onze et quatorze ans. Dans ce contexte, l'enfance a une représentation minimale dans l'espace public et dans l'espace temporel de la vie urbaine.



Image 6. Jeux d'enfants (1560) de Pieter Brueghel l'Ancien, Kunsthistorisches Museum, Vienne

Les enfants de toutes conditions sociales font, pour la plupart, leur apprentissage, non à l'école, mais auprès des familles dans lesquelles ils sont placés dès l'âge de sept ans. Tous les enfants n'apprennent pas à lire et à écrire, car beaucoup doivent aider leurs parents aux travaux des champs. Les enfants sont donc continuellement mêlés à la vie des adultes, voire assimilés à des adultes (Image 6).

Pour faire sortir le nord de l'Europe du profond déclin dans lequel il a sombré depuis la chute de l'empire romain, Charlemagne fait venir de York (Angleterre) l'ecclésiastique et éducateur Alcuin afin de créer une école dans son palais d'Aix-la-Chapelle. Il étend cette

expérience à tout l'empire et ce jusque chez les Saxons, qu'il veut civiliser tant par la religion que par l'éducation. Ce mouvement conduit à l'implantation d'écoles dans toutes les villes épiscopales et les grands monastères, et à la création de centres d'études qui forment de nombreux hommes célèbres.

Le palais (Image 7) abrite également les activités littéraires de l'Académie palatine, qui ne se déroulent pas dans un bâtiment précis car Charlemagne aime entendre des poèmes tant à la piscine que dans sa salle-à-manger. L'école du palais éduque les enfants du roi comme les fils d'aristocrates.

L'école qui est dirigée par Alcuin dans le palais d'Aix-la-Chapelle (Image 7) sert de modèle à toutes celles fondées par la suite ; on y enseigne la grammaire, la jurisprudence, la poésie, l'astronomie, l'histoire naturelle, les saintes Écritures, la révision des manuscrits sacrés et profanes et, enfin, la musique. Charlemagne, qui a commencé son éducation à trente-deux ans, a été l'un des élèves les plus assidus de l'École du palais.

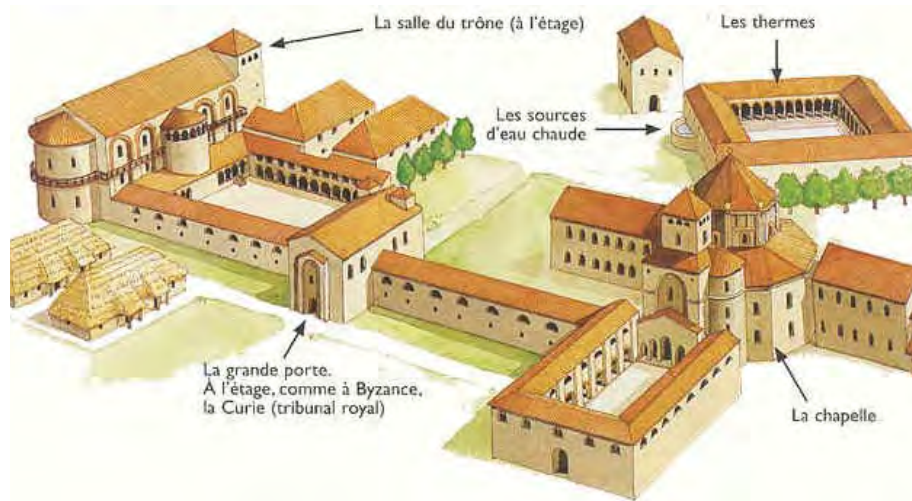


Image 7. Palais d'Aix-la-Chapelle

1.1.3. L'influence du modèle éducatif de l'Église

Le modèle éducatif de l'Église connaît de nombreuses évolutions. Il intègre notamment les idées de la Renaissance en matière d'éducation tant dans les écoles dirigées par l'Église catholique que dans celles créées dans l'esprit de la Contre-Réforme pour répondre à l'influence croissante du protestantisme. Le moteur de la Contre-Réforme est sans aucun doute le Concile de Trente (1545-1563) qui s'attache à examiner les dogmes, les disciplines du pontificat et des ordres religieux.

À l'origine, l'école, qui est réservée à un petit nombre de clercs de tous âges, ne dispose pas de vastes locaux. La plupart des écoles étaient hébergées dans les monastères. C'est seulement à la fin du VII^{ème} siècle, ainsi que sous le règne de Charlemagne, que des écoles sont créées hors des monastères. Comme nous l'avons vu plus haut, Charlemagne souhaite qu'un plus grand nombre d'enfants soient scolarisés et apprennent la lecture, l'écriture, le calcul et les prières.

Rappelons que les enfants scolarisés dans les monastères sont pensionnaires : ils sont confiés aux moines pour quelques années, le temps de savoir lire, compter, chanter et réciter leurs prières. Les parents donnent aux religieux de l'argent, parfois des terres, pour qu'ils prennent soin de leur enfant et assurent son instruction. En revanche, dans les petites écoles, les élèves n'apprennent que l'essentiel : la lecture, le calcul et parfois l'écriture. Les garçons y sont admis vers six ou sept ans et ne sont pas pensionnaires. Ils arrivent tôt le matin, avec leur déjeuner dans un panier, et rentrent chez eux le soir. Les petites écoles sont aussi dirigées par des prêtres qui, en principe, enseignent gratuitement ; ils accueillent beaucoup de jeunes enfants destinés à entrer dans les ordres, ainsi que des élèves pauvres ou de futurs commerçants. Certains parents font entrer leurs enfants au monastère pour qu'ils deviennent moines ; les moines accueillent les enfants pauvres qui peuvent ainsi être instruits et échapper à la misère.

Dans les villes, les petites écoles ne se développent qu'à partir des XI^{ème}-XII^{ème} siècles. À cette époque, en effet, les artisans et les marchands commencent à attacher davantage d'importance à l'instruction de leurs enfants : pour pratiquer le commerce, il est indispensable de savoir lire, écrire et compter. Les petites filles, elles, vont dans des monastères de femmes où les moniales leur enseignent en outre la couture et la broderie.

Ce n'est qu'à partir du XV^{ème} et surtout du XVI^{ème} siècle que l'école, portée par le développement de l'imprimerie et la lutte entre Réforme et Contre-Réforme, commence à se généraliser et à constituer le lieu ordinaire de l'éducation. Apparaît alors le collège, avec ses classes et ses examens de passage, lieu à la fois d'enseignement et de surveillance, où une population nombreuse se voit soumise à une hiérarchie autoritaire. Les élèves sont désormais groupés par classes d'âge et ont un statut bien distinct de celui des maîtres.

C'est d'abord la bourgeoisie qui envoie ses enfants à l'école. Les familles pauvres et la noblesse ne suivront que progressivement. Au niveau élémentaire, l'enseignement a un but catéchistique et n'apprend qu'accessoirement à lire et à écrire ; il est dispensé par les écolâtres des chapitres de cathédrale (Demey 2003).

C'est à la Renaissance - qui marque le début de la modernité - que se développe l'étude des mathématiques et de la pensée classique. Cette dernière est suscitée par un intérêt pour la culture grecque et romaine, renouvelé par la découverte de manuscrits conservés jusqu'alors dans les monastères. L'esprit de l'éducation pendant cette période est très bien illustré dans les écoles fondées par les italiens Vittorino da Feltre et Guarino Veronese à Mantoue (1425), où sont introduites des disciplines comme la science, l'histoire, la géographie, la musique et la formation physique. À la Renaissance, par ailleurs, les jésuites jouent un rôle important dans l'enseignement, notamment dans les collèges tels que le collège de Clermont, actuel lycée Louis-le-Grand à Paris, ou le chapitre de Sainte-Gudule à Bruxelles. Après la Réforme, qui met l'accent sur l'instruction du peuple, l'Église catholique s'attache à former les classes aisées dans le but principal de résister à la Réforme.

Parallèlement, les églises protestantes, apparues après la Réforme promue par Martin Luther au début du XVI^{ème} siècle, instituent des écoles où l'on enseigne la lecture et l'écriture, des notions d'arithmétique, le catéchisme au degré élémentaire, ainsi que la culture classique, l'hébreu, les mathématiques et les sciences. L'autre branche du protestantisme se développe en Suisse à l'initiative du théologien et réformateur français Jean Calvin. Son académie fondée en 1559 à Genève devient un centre important d'enseignement moderne.

1.1.4. Le développement de la science au service de l'éducation : de Ratke à Descartes

Au XVII^{ème} siècle, la science se développe et l'on assiste à l'essor d'institutions destinées à la recherche et à la divulgation des connaissances scientifiques. C'est ainsi que

la création de certaines organisations facilite l'échange d'idées et de connaissances entre étudiants de différents pays d'Europe. De nouvelles matières s'ajoutent aux programmes des études secondaires et universitaires. L'Hôpital du Christ à Londres est la première école secondaire à enseigner la science d'une manière adaptée à de jeunes élèves.



Image 8.
Un moine
enseignant la
lecture. Fresque
à Givry-Côte
chalonnaise

À cette époque, le philosophe anglais Francis Bacon (1561-1626) démontre l'importance de la science. Il explique les processus d'apprentissage par l'application de la méthode inductive qui consiste à encourager les étudiants à observer et examiner les objets et les situations d'une façon empirique.

C'est aussi au XVII^{ème} siècle que nombre d'éducateurs influencent fortement le développement de l'éducation, comme l'Allemand Wolfgang Ratke qui préconise l'utilisation de nouvelles méthodes pour enseigner plus rapidement la langue vernaculaire, les langues classiques et l'hébreu. De son côté, le philosophe français René Descartes souligne le rôle de la logique comme principe fondamental de la pensée rationnelle, postulat qui reste le fondement de l'éducation en France. L'autre grand philosophe qui contribue à ce mouvement, est l'anglais John Locke, fondateur de la pensée empirique qui recommande un plan d'études et une méthode d'éducation fondée sur l'examen empirique des faits démontrables avant d'en tirer des conclusions. Sa méthode encourage ainsi à étudier un arbre plutôt qu'un livre sur la botanique, ou à visiter la France au lieu de lire un livre sur la France ; pour lui, l'expérience couvre à la fois la sensation et la réflexion et il attache une grande importance à l'observation des enfants pour adapter l'enseignement à leurs besoins et à leurs capacités.

1.1.5. Robert Raikes et l'éducation des masses

L'Angleterre voit sa population doubler au XVIII^{ème} siècle. L'industrialisation provoque un vaste exode rural. De nombreux paysans espèrent trouver du travail en ville ainsi qu'une vie plus confortable. Mais la ville, qui manque d'infrastructures adaptées pour accueillir ce flux de nouveaux citadins, devient synonyme de misère sur tous les

plans, matériel, social, moral, etc. La vie est dure pour ces gens qui travaillent seize heures par jour, - plus de dix heures pour les enfants – six jours sur sept.

En ville, la structure familiale est mise à mal. Il n’y a pas d’église dans ces “villes nouvelles”, les réformes sociales ne suivent pas ou ne sont pas efficaces. L’ère industrielle doit légiférer sur l’organisation du travail pour fixer un cadre et lutter contre les excès qui frappent la population plus âgée.

C’est dans ce contexte, qu’à la fin du siècle, se fondent en Angleterre “les écoles du dimanche” (*The Sunday schools*). Fondées par le philanthrope et journaliste Robert Raikes, ces écoles veulent offrir le bénéfice de l’éducation aux jeunes, pauvres ou travailleurs. À la même époque, Raikes introduit la “méthode monitoriale” d’enseignement, selon laquelle les élèves plus avancés aident les enfants qui ne suivent pas. Les élèves de tous les âges organisent avec les enseignants le temps de séjour à l’école ainsi que le type d’occupation de leur espace (Ruolt 2012).

Le dimanche étant le seul jour de liberté pour ces jeunes, c’est le jour choisi pour tenter de leur dispenser un peu d’instruction. L’école du dimanche ne comporte pas d’enseignement religieux, ce dernier relevant de la responsabilité des pasteurs. L’église locale et l’école du dimanche sont des associations distinctes. Ce sont des membres diplômés de l’église qui instruisent les jeunes enfants en commençant par l’alphabétisation des jeunes non scolarisés. Tout enfant entre cinq et quatorze ans est admis, de quelque milieu social qu’il provienne. Les leçons sont données par des dames rémunérées à cet effet. Au début, seuls les garçons y participent, mais les filles sont acceptées ultérieurement. La responsable donne les leçons aux plus grands qui supervisent ensuite le travail des petits. Certains enfants pauvres sont réticents à fréquenter l’école à cause de leurs vêtements, mais Raikes leur assure que l’important est d’avoir le visage propre et les cheveux bien peignés.

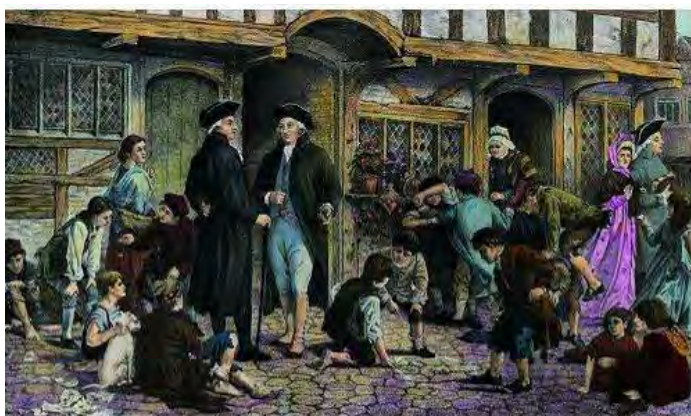


Image 9.
Origine des Écoles du
Dimanche, Quartier
Hare LANE, Gloucester
1780 (Dowling 1880)

La gravure ci-dessus (Image 9) représente une scène de rue, dans un quartier populaire de Gloucester à l’époque victorienne - à proximité d’ailleurs d’une des premières

écoles fondées par Raikes -. Sur cette image, nous remarquons des adultes issus de milieux aisés, partageant l'espace avec les enfants livrés à eux-mêmes.

1.1.6. Rousseau et "l'art d'éduquer les hommes"

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), éminent théoricien du XVIII^{ème} siècle, exerce une influence considérable dans le domaine de l'éducation tant en Europe que sur d'autres continents. Au XVIII^{ème} siècle, la discipline scolaire est adoucie. Rousseau, pour sa part, prétend donner libre cours à la nature ; l'art de l'éducateur consiste à écarter les obstacles et à créer



Image 10. Le Maître d'école (Saint-Pol)

les conditions optimales pour permettre aux facultés et aux instincts de se développer conformément à la nature des enfants. Selon lui, il ne faut imposer aucune éducation par l'autorité. L'enfance a son rythme et son temps, comme toute autre période de la vie, et elle ne doit pas être traitée comme une simple préparation. Dans son ouvrage "L'Emile" (Rousseau 1998), l'auteur analyse les processus par lesquels l'enfant se socialise et perd son innocence naturelle. Face à la culture rationaliste de l'éducation, il propose une éducation qui harmonise les processus naturels de l'homme sans les altérer et qui se fonde sur les sentiments propres à la nature de l'enfant. Jusqu'ici, on ne considérait l'enfant que du point de vue des adultes ; or, selon Rousseau, l'enfant a le droit naturel de se développer librement. D'une certaine manière, cette méthode critique l'aspect formel de la pédagogie illustrée qui fait apprendre très tôt à l'enfant de grands ouvrages de grammaires, de géométrie, d'histoire, etc.;

Rousseau est considéré comme le découvreur moderne de l'enfance et, surtout, comme le précurseur de la psychologie de l'enfant : l'enfant n'est pas un adulte en miniature, il a sa façon propre de penser, de sentir et d'agir. Le projet fondamental de Rousseau est celui d'une éducation selon l'expérience de liberté. Il expose dans "L'Emile" son idéal pédagogique ; il énonce une nouvelle théorie sur l'éducation, où il souligne l'importance de laisser "s'exprimer" l'enfant avant de le reprendre, pour qu'il trouve son équilibre et apprenne à penser par lui-même. Cet enseignement intuitif est clairement exprimé aux Livres III et IV de son ouvrage, lorsque Emile, guidé par son maître, voyage et parcourt la ville ; c'est par le biais de l'intuition qu'il acquiert une vision immédiate des connaissances en géographie, en histoire naturelle, en politique, en langues étrangères, et qu'il devient adulte (Rousseau 1998).

L'auteur raconte en cinq livres la vie d'Emile, de la petite enfance au début de l'âge adulte, en passant par l'enfance et l'adolescence. Au Livre I, il traite de son premier sujet d'étude, l'enfant, au sens étymologique d'"in-fans" = "celui qui ne parle pas", c'est-à-dire l'enfant qui n'articule ni ne parle adéquatement la langue des adultes. Ici, l'auteur propose une formation ciblée, "l'éducation pour la vie" ; en d'autres termes, faire de l'enfant un homme maître de lui-même. Pour lui, l'éducation est un art. Elle dépend donc moins des connaissances du précepteur que de sa capacité à les transmettre, et de l'ingéniosité qu'il déploie pour susciter de la bonne volonté chez son disciple (Rousseau 1998).

Au Livre II, il aborde l'interaction de l'enfant (de deux à douze ans) avec le monde. Rousseau croit qu'à ce stade, l'éducation doit être apportée non seulement par les livres, mais aussi par l'interaction avec le monde extérieur, pour exercer les sens et la capacité spontanée de déduction. Il encourage l'enfant à développer ses facultés sensorielles et à exercer son corps par le jeu, la nage, le saut, etc. Cette conception pourrait être considérée comme l'ancêtre de la méthode Montessori qui prône l'apprentissage par le jeu.

1.1.7. De Jules Ferry à Edwards Robson : la démocratisation de l'éducation

Au XIX^{ème} siècle, on assiste à la démocratisation de l'éducation en Europe par le biais de plusieurs mouvements: la France encourage le développement de l'école républicaine ; l'Angleterre soutient la lutte contre le travail des enfants et renforce les mesures pour leur éducation. Le nombre de bâtiments scolaires augmente et l'on assiste à certaines tentatives de formalisation de leur architecture.

C'est ainsi que tout au long du XIX^{ème} siècle en France, les grands principes de la Révolution française inspirent le système éducatif et sont progressivement appliqués par les partisans de la République, par opposition aux partisans d'une restauration de la monarchie. Dans cette perspective, l'école de la République représente un changement social majeur : c'est une école laïque publique, obligatoire et gratuite, désormais indépendante de l'Église. Cette structure éducative contribue à faire cesser le travail des enfants dans les mines, les usines ou les ateliers. Jules Ferry, considéré comme

Image 11.
Élèves de l'école
moderne.
"L'information
scolaire" (Doisneau
1956)



le promoteur de l'école gratuite et obligatoire, promeut dans les années 1880 la création d'établissements scolaires républicains. C'est ce qui permet la concrétisation des idéaux républicains comme l'adoption de la loi sur le divorce et de celle sur la liberté de la presse.



Image 12.
L'école de la République.
"The Children's Class"
(Henri Jules 1889)

Un vaste effort d'éducation se poursuit au cours du siècle. Sous la III^{ème} République, l'école devient une institution essentielle de la vie publique dans la moindre commune rurale. Les premiers plans types de bâtiments scolaires sont publiés en 1832 par l'architecte Bouillon. Ils s'appuient sur la politique d'enseignement suscitée par la loi Guizot. Dans les années 1850, alors que certaines écoles s'installent dans des édifices qui ne sont pas destinés à l'enseignement (hospices), les rares écoles neuves présentent une façade néo-classique. L'école est souvent accolée à la mairie et ressemble par son architecture aux gares de campagne qui se répandent alors sur tout le territoire.

C'est grâce aux lois de Jules Ferry que les bâtiments scolaires se multiplient dans les années 1880. À cette époque, filles et garçons sont séparés dès la maternelle. L'école devient un bâtiment public bien spécifique, d'importance essentiellement locale. aisément identifiable, la maçonnerie des écoles de l'époque de Jules Ferry (1832-1893) présente une composition symétrique aux ouvertures soulignées de briques rouges parfois alliées à la pierre. Au XIX^{ème} siècle, les écoles prennent par conséquent une allure monumentale. (Maison des Mairies et Confolent). En 1873, le recueil de plans publié par César Pompée est diffusé dans toutes les sous-préfectures et préfigure la standardisation des bâtiments scolaires.

Ce système d'éducation moderne dans sa forme démocratique permet d'intégrer l'enseignement et les bâtiments scolaires dans le plan d'urbanisme. Dans certains pays comme l'Angleterre, certaines considérations urbanistiques jouent dans l'organisation de l'éducation dispensée à la classe ouvrière à partir de la fin du XVIII^{ème} siècle (1800-1840) avec le début de l'industrialisation. *"Dans cette période de brusque expansion industrielle, à laquelle est liée une transformation fondamentale de la société, l'idée de l'enseignement public, tâche sociale au sens moderne du mot, existait à peine"* (Roth, 1966; 9).

Avec l'entrée en vigueur de la *Factory Act* (Image 13 et Image 14) en 1833, les usines se voient obligées de dispenser deux heures d'enseignement par jour aux enfants travailleurs (Dudek 2007). Des écoles se construisent en série dans les quartiers ouvriers.

En 1833, en effet, le gouvernement anglais adopte la *Factory Act* pour améliorer les conditions de travail des enfants dans les usines, conditions qui sont souvent très pénibles. La loi repousse à neuf ans l'âge d'entrée des enfants à l'usine et oblige à dispenser quelques heures d'enseignement par jour. Elle énonce six principes selon lesquels : aucun enfant ne travaille avant l'âge de neuf ans ; les employeurs disposent d'un certificat établissant l'âge des enfants travailleurs ; les enfants de neuf à treize ans ne travaillent pas plus de neuf heures par jour ; ceux de treize à dix-huit ans ne travaillent pas plus de douze heures par jour ; les enfants ne travaillent pas la nuit ; ils reçoivent deux heures d'enseignement par jour ; quatre inspecteurs du travail sont désignés pour faire respecter la loi.

Pour accueillir cette nouvelle fonction d'enseignement à Londres, il est nécessaire de construire de nouveaux bâtiments dans les quartiers ouvriers. Cette tâche est confiée à l'architecte, géomètre et pédagogue Edwards Robert Robson (1836-1917), qui a une vision novatrice de l'éducation à dispenser dans un bâtiment scolaire. Son travail, élaboré entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle, est l'un des premiers exemples associant explicitement architecture scolaire et pédagogie.

La loi sur l'interdiction du travail des enfants dans les usines entraîne la création d'un système d'enseignement, l'invention de pédagogies nouvelles et la conception de modèles architectoniques d'écoles. Les anciens collèges catholiques qui dispensaient un enseignement magistral pour des élèves classés par âge et soumis à des programmes d'études détaillés et rigoureux, servent de référence. La salle de classe qui est l'espace le mieux adapté à ces principes, se présente comme un espace rectangulaire doté de grandes fenêtres ; des rangées de pupitres sont tournés vers le bureau du maître, souvent posé sur une estrade. Cette architecture intérieure est destinée à faire respecter l'ordre et la hiérarchie.



Image 13. Enfants travaillant dans une usine de coton (The National archives 1833)



Image 14. Le photographe Lewis Hine a très bien photographié la pénibilité du travail des enfants. (The National archives 1833)



Image 15. Bâtiment scolaire dans un quartier londonien du district de Camden, construit en 1874 par Edward Robert Robson, dans le style victorien

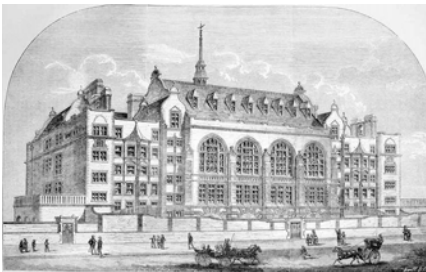
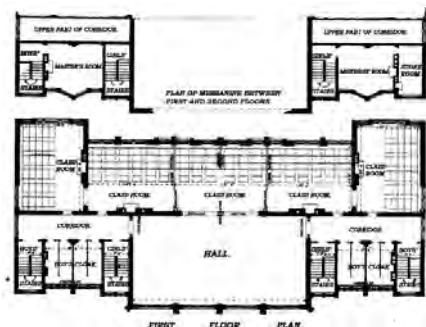


Image 16. Oban School à London, de l'architecte Edward Robert Robson.



Le style Queen Anne créé par Robson, adopte le modèle intérieur prussien : les classes vitrées ouvrent sur un hall central - lui-même utilisé pour les enseignements communs et les rassemblements - ce qui permet une surveillance et un contrôle constant des élèves. Les bâtiments dans leur sobriété sont censés inspirer le respect de l'instruction. L'objectif est de répondre aux besoins des classes ouvrières et de veiller à l'hygiène tout en faisant régner la discipline et en assurant l'éducation.

Pendant la période victorienne, entre 1837 et 1901, l'augmentation du nombre de bâtiments scolaires incite les architectes à adapter les espaces intérieurs aux besoins des élèves. Conformément aux valeurs victorienne, garçons et filles sont séparés tant dans les classes que dans les espaces de circulation. Des cloisons coulissantes permettant de diviser les grandes salles de classe, rendent les espaces modulables, ce qui correspond déjà au modernisme (Image 17). Ces salles de classe polyvalentes deviennent la norme dans les écoles de la fin du XIXème siècle.

En publiant, en septembre 1881, cette conception de l'école de Robson, l'hebdomadaire *The Builder* contribue à diffuser ces idées nouvelles en Grande-Bretagne (Image 16 et 17). Les similitudes dans le plan ne signifient pas l'uniformité.

Image 17.
Plan du premier étage et la mezzanine d'Oban School à London, de l'architecte Edward Robert Robson. On aperçoit le tracé simple de l'espace des salles et le caractère centralisateur du hall

Même si les façades présentent une variété de styles, les principes d'éducation de base et les normes édictées pour tous restent constants.

Après la généralisation de l'école obligatoire, de nombreux penseurs se font les défenseurs d'une autre école, mieux adaptée à la psychologie enfantine. En 1924, la pédagogue-psychanalyste Susan Sutherland-Isaacs (1885-1948) ouvre la *Malting House School*³ à Cambridge (Châtelet et Le Coeur 2004) pour créer un laboratoire de nouvelles pratiques éducatives. L'école, qui ne dispense ni enseignement formel ni leçons fixes, s'ouvre sur des espaces verts aménagés pour l'expérimentation et l'observation. Tout est à l'échelle de l'enfant et conçu pour l'amener à se poser des questions et à apprendre par l'expérience (Forster et al. 2004).

1.1.8. Piaget et l'école moderne

Dans les années vingt, Piaget (1896-1980)⁴ énonce l'idée que l'école moderne doit proposer une éducation intégrale en appliquant des méthodes intuitives et spontanées d'apprentissage. Elle doit s'adresser simultanément aux composantes intellectuelles, physiques, morales, éthiques, esthétiques et émotionnelles de la personnalité, et ne pas dissocier le monde de l'étude et celui du travail. Selon cette conception, les enfants sont libres de jouer et de faire des exercices en plein air puisque cette théorie prône l'équilibre entre environnement naturel et environnement social. Concrètement, il s'agit d'organiser des sorties culturelles pour que les étudiants puissent visiter lieux de travail, musées, centres urbains, bibliothèques, institutions publiques, etc. Les comptes rendus de ces expériences deviennent l'un des piliers de l'apprentissage. Cette méthode implique aussi les familles : ainsi, les parents sont invités à des conférences données par les enfants.

Pour Piaget, il ne suffit pas de voir ou de percevoir, il importe également d'agir et d'expérimenter. L'apprentissage consiste d'une part à disposer des outils conceptuels, ce qui renvoie aux modèles théoriques, et d'autre part à expérimenter, ce qui renvoie au vécu. Piaget est convaincu que l'approche scientifique est la seule voie d'accès légitime à la connaissance, et que les approches réflexives ou introspectives de la tradition philosophique ne peuvent, au mieux, que participer à l'élaboration d'une certaine sagesse (Piaget 1965).

Dans ces principes et ces pratiques, nous retrouvons notre quête du lien entre spatial et social, entre urbanisme et pédagogie. Il convient d'établir un parallèle entre le monde scolaire au sein de l'école et le monde extérieur urbain. D'une certaine manière, nous pouvons établir une relation entre les principes et les méthodes de l'école moderne et l'introduction au monde urbain des enfants.

Entre 1927 et 1933, l'architecte suisse Hannes Meyer, directeur du Bauhaus, entreprend

3 House school: c'est une école pionnière qui accueille les enfants de deux ans et demi à sept ans. L'approche pédagogique consiste à laisser le champ libre à l'imagination, aux explorations et aux expérimentations des enfants. Les professeurs sont présents et notent discrètement leurs observations. À la suite de ses échanges fructueux avec Klein, en Angleterre, S. Isaacs est la première à introduire l'approche psychanalytique dans le domaine de l'enfance et de l'éducation. Anne-Marie Châtelet et Marc Le Coeur, 'L'architecture Scolaire. Essai D'historiographie Internationale', *Histoire de l'éducation*, /N°102 (2004): 306

4 De 1929 à 1968, Piaget est à la tête de l'organisation internationale BIE (Bureau international d'éducation) au sein de l'UNESCO

de réformer en profondeur la formation d'architecte, inspiré en cela par l'approche constructiviste⁵ de l'apprentissage de Piaget. *"Ce dernier, largement interdisciplinaire était représenté sous la forme, demeurée célèbre, d'une rosace. Les commandes extérieures engendraient les travaux pratiques. Dans ce cadre, Hannes Meyer invitait les étudiants à proposer des exercices et à discuter de leurs résultats dans des débats contradictoires. Ses buts étaient la recherche active, l'autonomie et l'exercice de l'esprit critique. Les étudiants devaient se construire en se posant des questions et en s'interrogeant sur eux-mêmes"*(Forster et al. 2004: 5).

En 1896, Piaget - qui est également l'un des partisans les plus enthousiastes de la nouvelle école et de l'éducation active - postule que l'éducation consiste à adapter l'individu à l'environnement social et qu'elle doit être fondée tant sur la psychologie infantine que sur les manifestations et les caractéristiques de l'enfance.

Cet auteur a le grand mérite de rénover en profondeur la conception de la pensée de l'enfant. Ses travaux sur la psychologie génétique et l'épistémologie tentent de répondre à la question fondamentale de la construction des savoirs. Les différentes enquêtes menées dans le domaine de la pensée des enfants lui permettent de montrer que non seulement la logique de l'enfant se construit progressivement en suivant ses propres lois, mais aussi qu'elle se développe tout au long de la vie. L'enfant a, en définitive, une manière de penser qui lui est propre et le distingue de l'adulte, notamment en ce qui concerne la notion de son appartenance à l'espace.

Il affirme qu'avant six ans, si l'enfant a une conception très spécifique de l'espace représenté par sa maison et sa rue, il n'a cependant aucune notion claire de sa ville ou de sa commune. La notion d'espace se développe plus rapidement que celle du temps chez l'enfant, notamment parce que cela le renvoie à certaines références liées à des personnes ou à des situations de jeu, par exemple. Par ailleurs, l'enfant de six ou sept ans n'est pas encore capable de situer son pays. Il considère sa ville comme un pays et pour lui, se déplacer d'un quartier à l'autre revient à changer de ville. Entre douze et quinze ans, l'enfant se libère de l'égoïsme infantile et commence un processus d'auto-affirmation qui favorise la conscience entre la relation du sujet et son environnement. L'adolescent, pour sa part, est capable de mieux généraliser et d'utiliser les abstractions. Il est en outre en mesure de remplacer les images concrètes par des concepts abstraits et des symboles (Piaget 1978).

Piaget restreint l'importance de la relation sociale de l'enfant. Il met en avant le processus individuel dans la construction des connaissances, en insistant sur le développement plutôt que sur l'apprentissage. Vygotsky, quant à lui, se concentre davantage sur l'activité personnelle de médiation de l'étudiant par le contexte et souligne que les

⁵ "Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. Développée par Jean Piaget (1964) en réaction au behaviorisme, la théorie constructiviste met en avant le fait que les activités et les capacités cognitives inhérentes à chaque sujet lui permettent de comprendre et d'appréhender les réalités qui l'entourent. Ainsi, une personne confrontée à une situation ou à un problème donné va être amenée à mobiliser un certain nombre de structures cognitives, nommées schèmes opératoires. À partir de là, la personne peut soit incorporer les informations perçues au sein de sa structure cognitive (assimilation), soit modifier sa structure cognitive afin d'incorporer les éléments nouveaux provenant de la situation (accommodation)." Jennifer Kerzil, 'Constructivisme', *L'abc De La Vae* (ERES "Education - Formation", 2009), 112-113 at 122.

traits culturels ont une incidence sur les traits naturels, entendant le développement individuel comme l'adoption des outils accordés par l'interaction avec les autres.

Vygotsky (1896-1934) considère que le milieu social est essentiel pour l'apprentissage car c'est le produit entre l'intégration des facteurs sociaux et personnels. Pour lui, le phénomène de l'activité sociale contribue à expliquer les changements dans la conscience. Il construit une théorie psychologique qui unifie le comportement et la pensée. Le milieu social influe sur la cognition par le biais d'"instruments", à savoir des objets culturels comme une voiture ou une machine, et par celui des institutions sociales, comme l'église ou l'école. La vision de Vygotsky est un exemple de constructivisme dialectique, car il met l'accent sur l'interaction entre les individus et leur environnement.

1.2. Du modèle éducatif à l'espace scolaire habité par l'enfant

L'éducation est un processus complexe qu'influencent des facteurs situés tant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle de classe. Depuis des décennies, les planificateurs cherchent à déterminer l'impact de l'architecture sur l'apprentissage. C'est en ce sens qu'argumente Beynon (1939 -) à propos du rapport entre bâtiments scolaires et apprentissage : *"Des données fiables recueillies dans des recherches récentes révèlent que les locaux éducatifs sont un facteur important de l'assiduité et de la réussite des élèves."* (Beynon et UNESCO-IIIEP 1998). Nous partageons pleinement le souci primordial de ces planificateurs de l'éducation qui cherchent à identifier les bâtiments favorisant la réussite scolaire.

L'école, en particulier la salle de classe, devient un lieu de découverte avec ses coins lecture et ses aires de jeu. Comme le préconise dans les années 1950 l'architecte suisse Alfred Roth (1903-1998), et comme nous le verrons plus loin, en classe, l'enfant doit se sentir chez lui. Pour cela, il convient d'aménager des espaces de lecture comme des petits salons avec des coussins, des matelas par terre ou des fauteuils. Quant à l'espace extérieur, la cour de récréation doit être une aire de jeu reproduisant l'environnement des places urbaines.

C'est presque à la même époque que se développe dans les pays anglo-saxons et nordiques le mouvement des écoles à aire ouverte ou *"open classrooms"* ou *"open education"* (Forster et al. 2004). L'objectif consiste à créer de vastes volumes, jugés plus stimulants que celui de la classe, où des enfants d'âges différents peuvent apprendre en faisant. Cette innovation est d'abord expérimentée en Angleterre après la seconde guerre mondiale. Les États-Unis suivent quelques décennies plus tard. Le mouvement de la classe ouverte s'inscrit dans un mouvement contestataire dirigé contre l'autorité et l'enseignement traditionnel. Au début des années 1970, marquées par la stagnation de l'économie et la chute de la démographie, les écoles traditionnelles regagnent du terrain, les espaces sont à nouveau cloisonnés. (Forster et al. 2004). Aujourd'hui, on revient à cette même idée de flexibilité mais dans un autre contexte. Le monde a changé ; les nouvelles technologies commencent à bouleverser l'apprentissage et l'enseignement.

Elles risquent même de rendre la classe obsolète. On parle de plus en plus d'espaces modulables pour le travail individuel ou de groupe.

En somme, nous pouvons dire que l'histoire de l'architecture et des pédagogies traitée tout au long de ce chapitre montre que les moments de rencontre sont multiples, qu'ils sont liés à des facteurs contextuels et historiques qui contribuent à leur évolution. L'important, en définitive, c'est que le bâtiment de l'école donne du sens à l'école elle-même et à sa mission d'instruction et d'éducation. La nature des liens entre école et architecture varie selon les pays et selon le contenu de l'engagement sociétal à des moments différents.

1.3. Conclusion du chapitre

Sans vouloir disserter ici sur le rapport entre éducation et société, les références faites aux différents auteurs évoqués dans ce chapitre, illustrent la tentative faite pour instaurer un dialogue permanent entre la société et l'espace qu'elle construit. Ce dialogue recherché tant par des penseurs, des politiciens que des habitants, est également un processus de création et d'apprentissage. Cela nous permet d'affirmer que sans une vision claire de société et sans la volonté de mettre en place des politiques publiques prenant en considération l'évolution, les origines (socioéconomiques, culturelles et spatiales dans la ville) et les différents stades par lesquels passe l'enfant jusqu'à l'âge adulte, la construction d'un modèle éducatif représentatif de la société actuelle n'aura aucun effet formel sur l'espace public et sur l'architecture scolaire.

Nous estimons également que la prise en compte des différents stades de développement de l'enfant qu'explore Piaget, aide à concevoir des espaces d'apprentissage (écoles, espaces publics, plaines de jeux, etc.) mieux adaptés à la mentalité enfantine. La reconnaissance de l'enfant en tant qu'enfant et non comme ouvrier (comme l'ont fait au plan politique le républicain Jules Ferry (1832-1893) et au plan spatial, l'architecte anglais Edwards Robson (1836-1917)), incite à construire un espace scolaire urbain, tel qu'une école, qui insiste sur l'apprentissage. C'est là que réside en fin de compte le changement social.

Ce premier chapitre montre par ailleurs le rôle fondamental que jouent l'école et l'enseignement tant dans l'organisation spatiale et sociale de nos sociétés que dans leur organisation temporelle. C'est ce que soulignent les réflexions de Vygotsky, de Piaget ou de Rousseau sur l'importance d'éduquer. Ces auteurs confirment le rôle de l'apprentissage dans la construction de la société, comme moyen d'amplifier l'interaction entre les individus et leur environnement: il est essentiel d'éduquer les futurs citoyens pour leur permettre de s'adapter à leur environnement. L'apprentissage ouvre le champ de l'interaction de l'enfant avec son environnement et établit un lien tant avec la société à laquelle il est appartiennent qu'avec la ville qu'il habite.

Nous avons vu également que le développement de la société civile veut donner à l'enfant un statut de citoyen et lui offrir des espaces adaptés à ses rythmes (cela va d'une simple école ou d'une plaine de jeux de quartier à la construction de centres scolaires

et de loisirs), qui sont à leur tour subordonnés selon les différents stades de la société qui les accueille. Pour permettre à l'enfant de s'exprimer pleinement, il faut reconnaître sa capacité d'apprendre d'une manière intuitive, comme l'a souligné Rousseau. Cela contribuera de concevoir les éléments qui permettront de déterminer la taille, la forme, l'affectation et la qualité des espaces utilisés par les enfants et les jeunes.

Toute société nécessite en outre une cohérence qui passe par l'éducation. Même si l'objectif idéal est d'arriver à un modèle éducatif commun, il est un fait qu'aujourd'hui comme par le passé, l'éducation varie d'une classe sociale à l'autre. Selon Durkheim, l'éducation dépend de la classe sociale, tout comme le milieu social de la ville n'est pas celui de la campagne, ni le statut du travailleur celui du bourgeois.

Même si actuellement les enjeux historiques de société décrits par les différents auteurs et figurés dans les modèles de société relatifs à l'éducation ne rendent parfaitement le rapport de la société et de l'éducation aux familles contemporaines, ils sont un outil qui fait apparaître les tendances et l'évolution des modèles éducatifs et leur manifestation spatiale.

Précisons par ailleurs que même si l'éducation d'un enfant ne devrait dépendre ni du lieu de sa naissance ni de son milieu, on constate des différences de socialisation *"en fonction des origines familiales des élèves et des logiques de sélection scolaire traversant l'école."* (Barrère et Sembel 1998: 23). Il n'est pas souhaitable d'en arriver à une standardisation de l'éducation ou de l'utilisation de l'espace, mais même si nous ne pouvons pas changer l'histoire culturelle de chaque individu, nous pouvons, comme urbanistes, renforcer les rapports entretenus par l'école et l'enfant avec l'espace urbain, les consolider et les rendre harmonieux.

Nous savons parfaitement que, actuellement, la constitution de la famille contemporaine et son rôle dans la société ne sont plus les mêmes que par le passé. En soulignant l'évolution du rapport entre la société et l'école, nous insistons cependant sur le fait que c'est grâce au processus de socialisation que l'école et la famille permettent aux enfants et aux jeunes de s'intégrer dans la société, de s'approprier les valeurs et les grands principes portés par cette dernière et d'adopter les normes de comportement socialement acceptées.

Il existe actuellement un rapport de forte dépendance entre l'école et les familles quel que soit le milieu socioéconomique auquel elles appartiennent. C'est en effet par le biais de l'éducation – et, plus précisément, par la qualification ou le diplôme décerné par l'école – que la société range la population en catégories. L'école joue par conséquent un rôle essentiel dans la socialisation des enfants et des jeunes car c'est elle qui permet leur intégration socioéconomique. Selon Philippe Ariès (1914-1984), l'école moderne exerce une influence de la naissance jusqu'à l'adolescence, voire après.

En outre, nous avons pu constater que dans toute société quel que soit son niveau de développement l'éducation entretient un lien étroit avec la construction de la notion de citoyenneté et de participation de l'enfant à cette construction, comme nous le verrons d'une manière plus détaillée dans le chapitre suivant.

Chapitre II

Quelle place la ville donne-t-elle à l'enfant?

Dans ce chapitre, nous essaierons d'analyser dans quelles conditions l'enfant se situe dans l'espace urbain et dans la société, et de quelle manière les dispositifs de planification et de participation mis en place par la ville, considèrent l'enfant comme un acteur-décideur, ou non, dans la construction du territoire et de la société. Toutefois, quand on parle de place dans la société, on se réfère également aux représentations et perceptions qui la forgent et à la participation qui est nécessaire pour que l'individu soit à son tour considéré comme un membre actif de la société. Or, pour arriver à cette synchronisation des facteurs, il faut qu'une structure urbaine et sociale, comme pourrait être l'école, crée une interrelation entre l'univers de l'enfant et le monde de l'espace urbain.

Dans la première partie, notre objectif sera d'entrer dans l'univers de l'enfant. Nous nous fonderons sur les études de Piaget pour analyser les différentes étapes et le statut que la société confère à l'enfant. L'enfance n'a pas toujours été perçue et décrite comme elle l'est de nos jours, de la même manière que l'enfant n'a pas toujours occupé la même place selon l'époque et le milieu social auxquels il appartenait.

Dans la deuxième partie, nous chercherons à savoir comment les représentations que se fait l'enfant peuvent être novatrices dans l'aménagement des espaces. Les représentations spatiales et sociales que se fait l'enfant de son milieu traduisent sa perception de l'espace.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous nous attacherons à la notion d'ouverture urbaine, à savoir à la capacité de certains lieux ou éléments urbains d'articuler les flux les plus divers (circulation de personnes, d'activités, de fonctions, etc.). L'articulation de ces flux dépend de l'influence exercée par les espaces sur d'autres fonctions urbaines, et en ce sens, l'ouverture de l'école – à savoir la mise à disposition des équipements urbains, la rencontre entre les enfants et autres usagers, le partage des installations scolaires avec la population – pourrait créer une dynamique autour d'elle. À cet égard, la notion de "Ville éducatrice" nous est apparue comme l'hypothèse la plus pertinente pour traiter la question de l'ouverture de l'école à la ville et vice-versa.

2.1. Notion de l'espace chez l'enfant à travers les représentations

L'enfance est une notion complexe qui a évolué avec le temps. Aujourd'hui, elle se définit juridiquement comme la tranche d'âge dans laquelle se situent les individus de moins de dix-huit ans et dont la société a la responsabilité. Dans notre société, le statut de l'enfant est traditionnellement défini par opposition à celui de l'adulte. Le mot enfant à une racine latine qui signifie "qui ne parle pas" (*infans*). Il s'agit bien évidemment d'un stade transitoire puisque l'enfant est également considéré comme un adulte en devenir qui prendra le contrôle de son existence.

En nous fondant sur les travaux de Jean Piaget (1896-1980), nous considérons le passage de l'enfance à l'âge adulte comme le processus qui allie obtention d'expérience et transformation naturelle des capacités intellectuelles. Être adulte suppose avoir acquis la capacité de penser, d'abstraire, d'adopter des principes moraux. Dans ses travaux sur l'application de la théorie de la psychanalyse au développement de l'enfant, Sigmund Freud (1856-1939) considère que pendant l'enfance, l'individu apprend à réprimer certaines caractéristiques de sa personnalité, notamment ses instincts. Être adulte consisterait à adapter son comportement à la vie sociale en contrôlant ses impulsions instinctives.

C'est avec une certaine lenteur que l'enfant acquiert la notion d'espace. Tout petit, il en a une conception très concrète qui se limite à la maison, à la rue. Il ne se représente pas la localité dans laquelle il vit. La notion d'espace se développe toutefois plus rapidement que celle du temps parce qu'elle a des références plus sensibles. L'enfant de six ou sept ans n'est pas encore en mesure de reconnaître, géographiquement parlant, ce qu'est son pays ; il pense que c'est la ville dans laquelle il vit, ou que sa ville est son quartier ; par contre, un enfant qui voyage apprend rapidement à différencier ville et pays. Jusqu'à huit ou neuf ans, l'enfant n'a pas la notion d'espace géographique. La lecture d'une carte ou du globe terrestre n'est pas simple, l'interprétation des nombreux symboles et abstractions requièrent une certaine habilité.

Piaget, qui est une référence dans le domaine du développement cognitif de l'enfant, considère que chez ce dernier, l'espace est une notion très concrète (Carratalá 2004; Piaget 1977). Selon sa théorie, l'enfant passe par des étapes spécifiques conformes à son intellect et à sa capacité de percevoir les relations matures. Ces étapes se développent dans un ordre fixe chez tous les enfants, même si l'âge auquel cela se produit peut légèrement varier d'un enfant à l'autre.

Les étapes sont les suivantes :

De cinq à huit ans : l'enfant commence à dominer l'environnement dans lequel il vit. Il est capable d'imaginer des conditions de vie distinctes de celles qui l'entourent. Il a peu d'expérience mais quelques intérêts concrets. Sa pensée est intuitive et égocentrique. Il n'a qu'une idée concrète de l'espace. Il définit les choses pour son usage. À partir de huit ans, sa mémoire s'exercera à apprendre les définitions les plus usuelles.

Il peut réaliser des activités concrètes et des observations intuitives sur ce qui l'entoure puisque cela l'intéresse. Il peut reconnaître des points de référence (éléments géographiques, édifices, arbres visibles). Il peut aussi collecter des photos de lieux.

De neuf à onze ans : l'enfant évolue rapidement à partir de dix ans. Il commence à se libérer de l'égoïsme infantile, en acquérant une pensée plus objective. Il est capable d'entrevoir l'idée de cause, mais selon sa structure mentale, il découvre les rapports de cause à effet plus par l'intuition que par un processus de réflexion. C'est la pensée pré-conceptuelle. Apparaissent alors les intérêts spéciaux. L'enfant comprend déjà bien ce qu'il lit, son imagination est vive, sa mémoire se développe rapidement et lui permet d'apprendre et de retenir une énorme quantité de données. Le processus de localisation se développe progressivement. La capacité d'observation plus objective s'oriente vers l'étude du milieu local. Le milieu cesse d'être une réalité globale pour se convertir en objet d'analyse. Ces observations directes et analytiques lui fournissent des éléments de jugement pour commencer à raisonner, classer et capter l'interdépendance de certains faits avec d'autres. L'enseignement a un ton plus descriptif et intuitif, mais l'observation et l'analyse doivent être complétées par des classifications simples.

À cet âge, l'enfant est capable de généraliser, quoique d'une manière limitée. L'étude de l'environnement local sert à acquérir une méthode de compréhension des phénomènes naturels et de la vie humaine. Pour cela, à partir de lieux connus, comme une place, un musée, on peut lui demander de se situer sur une carte, de trouver plusieurs trajets ; puis de repérer les centres urbains proches et finalement de s'orienter dans toute la région à partir de lieux qu'il connaît déjà. On peut lui demander d'identifier les lieux qu'il aimerait découvrir dans les environs, démarche qui pourrait déboucher ultérieurement sur un projet de classe. La mémoire lui permet d'acquérir un vocabulaire fondamental ainsi que de retenir des données indispensables ; Il faut amener l'enfant à utiliser les connaissances élémentaires dont il dispose dans toutes les matières pour développer ses facultés de compréhension et d'assimilation.

De douze à quinze ans : le mouvement d'auto-affirmation propre à la puberté favorise la prise de conscience des rapports du sujet avec son milieu. La pensée de l'adolescent se situe à un niveau conceptuel, il est de plus en plus capable de généraliser, d'utiliser des abstractions, de faire des expériences impliquant des concepts et symboles et non plus seulement des images concrètes. C'est le passage de la pensée logico-concrète à la pensée logico-abstraite. Bien qu'à cet âge, les jeunes continuent à s'intéresser au descriptif, ils parviennent à donner une explication des phénomènes. La faculté de développer un raisonnement abstrait évolue lentement chez l'adolescent, à un degré et à un rythme qui varient considérablement d'un sujet à l'autre. Il n'y a pas lieu, dès lors, de le soumettre à trop d'exposés explicatifs de théories complexes.

À cet âge, l'adolescent est en mesure d'apprendre à raisonner et à mettre en relation, à ordonner et classer les concepts. Les descriptions doivent s'accompagner, graduellement, de raisonnements concrets et d'explications théoriques, tout en soulignant les interrelations entre les phénomènes sociaux, politiques ou économiques.

2.1.1. Processus cognitif de l'enfant et interaction avec l'environnement

Sur la perception de l'espace urbain, Piaget a une vision dynamique de la connaissance qui est liée à l'interaction du sujet avec son environnement. Il construit une théorie qui se fonde sur la perception de l'espace. Pour lui, la connaissance ne se résume pas à une simple copie du réel car elle est indissociable de l'interaction du sujet avec son milieu. Selon cette théorie, la réalité existe indépendamment de la perception, mais elle ne peut s'expliquer que par des constructions perceptives de l'information. La connaissance serait la construction active, ou plus précisément la reconstruction de la réalité. Ici, le sujet constitue un élément actif dans le système qui influence l'environnement ; l'objet, à son tour, est construit à partir du sujet et ne se traduit pas nécessairement dans la conscience.

Piaget distingue, pour sa part, dans le développement de la logique chez l'enfant, trois stades principaux: sensori-moteur, concret et formel. Chaque stade se caractérise par un plan de connaissance distinct ainsi que par un certain degré de complexité des activités cognitives. Le milieu scolaire permettra d'étudier les facteurs sociaux dans leur fonction et leur aspect institutionnel ; de même, le trajet domicile-école et le quartier rendront compte des rapports entretenus par l'enfant à l'espace urbain.

L'enfant reconnaît l'espace dans la mesure où il apprend à le dominer. Les philosophes et psychologues, James Mark Baldwin (1861-1934), William Stern (1871-1938), distinguent chez l'enfant, un "espace primitif" ou "espace buccal", un "espace proche ou d'adhérence" et un "espace lointain" que l'enfant apprend à dominer et va découvrir au fur et à mesure qu'il apprend à se déplacer par lui-même (Vygotski 2007). Avec l'évaluation de la distance, on met également en rapport l'évaluation des dimensions des différents objets. Pour de petites distances et des figures simples, à deux ans, il existe déjà une constance de dimension et d'ampleur. L'évaluation exacte des dimensions d'un objet dans différentes situations coïncide avec la compréhension de raccourcissement de la perspective des objets. La compréhension des perspectives figurées, qui est l'aspect le plus complexe de la représentation spatiale, se développe plus tard. Le point essentiel du développement général de la compréhension de l'espace est la transition du système de calcul (coordonnées) fixé dans le propre corps à un système avec des points de référence librement mobiles.

Les notions spatiales reflètent des sensations corporelles et des états émotionnels. Les choix à représenter répondent à une manière de sentir et de se relier aux éléments, aux personnes et à son propre corps. Dans ses premières manifestations graphiques, l'expression de l'enfant est centrée sur le "moi" et les liens qu'il va développer avec l'environnement. Il ne s'intéresse pas à établir un ordre dans la représentation des éléments ; or la feuille est un support qui permet à l'enfant d'y déverser ses idées comme il remplirait un récipient.

D'autre part, il est à noter que le journaliste Philippe Ariès (Ariès 1973), argumente que c'est l'extension de la fréquentation scolaire, c'est-à-dire l'expansion de l'école, qui a été un facteur essentiel engendrant d'une part un nouveau rapport à l'enfant et d'autre part un nouveau rapport à la famille.

Selon lui, la famille moderne est donc indissociable en dehors de l'histoire de la scolarisation. L'enfant occupe une place plus importante dans cette famille que dans les autres types de famille dans le passé. On parle d'un modèle de famille nucléaire fermé, où l'enfant devient l'objet de toutes les attentions. L'agent de la transformation de la famille est l'idée de réussite sociale qui s'incarne dans le processus d'éducation.

Selon l'auteur, le passage de la famille "ancienne" ou classique à la famille "moderne" se fait par un changement du rapport à l'enfant. La famille moderne "se replie sur l'enfant", sa vie en grande partie se base avec les relations plus sentimentales des parents et des enfants. Ce changement, il est donc, naît à partir des formes de l'éducation et là, l'école crée une idée particulière de l'enfance. Aujourd'hui, l'école exerce une influence de la naissance jusqu'à l'adolescence.

En effet, pour Ariès, la famille moderne ne se définit pas exclusivement par l'augmentation du sentiment familial mais elle repose aussi sur les préoccupations éducatives. En effet, l'enfant peut être objet à la fois d'affection et d'ambition. L'existence d'une suprématie du capital scolaire et la diminution du patrimoine économique, mettent en évidence, une sorte de "gestion familiale de l'école" où certaines transformations, pédagogiques, de gestion et spatiales, subies par l'école viennent de la pression des familles. On assiste à l'idée que l'école joue un rôle de plus en plus crucial dans la socialisation des enfants et des jeunes.

2.1.2. Les pratiques de représentation de l'espace chez l'enfant

Si la représentation spatiale, en tant qu'expression de la conscience de l'environnement, apparaît, d'une part, comme une des modalités de compétence de l'enfant, elle contribue, d'autre part, à diminuer le sentiment d'insécurité (Declève 2001) produit par les lieux inconnus de la ville et à mieux gérer les déplacements. La représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent d'éléments cognitifs, affectifs et de possession de valeurs concernant un objet en particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, d'attitudes, de valeurs, d'images mentales, de liens, d'associations, etc. *La réalité territoriale se définit dans l'articulation d'une dimension objective de l'espace, constituée des réalités matérielles et sociales du territoire, et une dimension idéelle, conceptuelle de l'espace qui fait appel à l'imaginaire, au symbolique et au politique (Denef 2011: 137).* C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se construisent des théories spontanées, des opinions, des préjugés, des décisions d'action. (Partoune 2004).

Le concept de représentation, à savoir un des objets d'étude des sciences humaines à partir du XIX^{ème} siècle, est introduit dans le domaine de la recherche par Moscovici (1925) en 1961. Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à ce concept dans différentes disciplines, telles que la psychologie sociale, l'éducation, etc. C'est un concept multidisciplinaire puisque, comme l'écrit Moscovici, il nous permet d'étudier les comportements et les rapports sociaux sans les déformer ni les simplifier. (Moscovici 1979)

Selon la conception traditionnelle de Jean Piaget et de Sigmund Freud, l'imagination est dirigée par les émotions et les désirs. Elle est sollicitée pour suppléer la réalité et

permet de remplacer le réel absent par l'imaginaire : comme le dit Freud : "l'imagination est un moyen de combler les désirs frustrés par la réalité".

2.1.2.1. Les représentations sociales

Depuis quarante ans, le concept de représentation suscite un intérêt lié à un changement social ; il suscite des questions fondamentales sur le fonctionnement de la société moderne, le rôle des groupes, des individus et des idées. La notion de représentation sociale est un *phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier appréhendé par un sujet : cela peut être pour un enfant, sa mère, son chat ou la noirceur ; ou encore, pour une personne, le quartier où elle habite, la nature ou la démocratie par exemple. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.* (Garnier et Sauvé 1999: 66)

Bien que le concept de représentation sociale puisse figurer dans différents textes de psychologie et de psychologie sociale, son élaboration conceptuelle et sa formulation théorique sont relativement récentes et sont dues à Serge Moscovici (1925). L'objectif de ce psychologue social consiste à reformuler en termes psychosociaux le concept durkheimien de représentation collective. Selon l'auteur, le concept de représentation sociale diffère de celui de la représentation collective en ce que le premier a un caractère plus dynamique. Dans son étude sur la théorie des représentations sociales, Moscovici note que la représentation sociale est une modalité particulière de la connaissance, dont la fonction est l'élaboration des comportements et la communication entre les individus. La représentation est un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent intelligible la réalité physique et sociale, s'intègrent dans un groupe ou dans une relation quotidienne d'échanges, libèrent les pouvoirs de leur imagination (Moscovici 1979).

La connaissance du sens commun a pour objectif de communiquer, d'être à jour, de se sentir dans l'environnement social ; elle trouve son origine dans l'échange de communications du groupe social. C'est une forme de connaissance à travers laquelle celui qui connaît se place dans ce qu'il connaît.

De l'avis de ce psychologue social, les représentations sociales sont non seulement des produits mentaux, mais aussi des constructions symboliques qui se créent et se recréent au cours des interactions sociales; elles n'ont pas un caractère statique et ne déterminent pas inexorablement les représentations individuelles. Elles sont définies comme des manières spécifiques de comprendre et de communiquer la réalité et influencent en même temps qu'elles sont déterminées par les personnes à travers leurs interactions.

Les représentations sociales sont des phénomènes qui ont besoin d'être décrits et expliqués. Moscovici lui-même les définit comme un "ensemble de concepts, déclarations et explications engendrés dans la vie quotidienne, au cours des communica-

tions interindividuelles. Elles sont l'équivalent, dans notre société, des mythes et systèmes de croyances des sociétés traditionnelles; on peut même affirmer qu'elles sont la version contemporaine du sens commun. Ces formes de penser et de créer la réalité sociale sont constituées d'éléments de caractère symbolique puisqu'elles ne sont pas seulement des formes pour acquérir et reproduire la connaissance, mais qu'elles ont la capacité de doter la réalité sociale de sens. Leur finalité est de transformer ce qui est inconnu en quelque chose de familier.

Il existe deux processus à travers lesquels sont engendrées les représentations sociales. Le premier est désigné comme un *ancrage* et suppose un processus de catégorisation à travers lequel nous classons et nommons les choses et les personnes. Ce processus permet de transformer ce qui est inconnu en un système de catégories qui nous est propre. Il désigne l'insertion d'une science dans la hiérarchie des valeurs et parmi les opérations réalisées par la société. En d'autres termes, à travers le processus d'ancrage, la société change l'objet social par un instrument dont il peut disposer et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants.

Le second processus est désigné comme l'*objectivation* et consiste à transformer des entités abstraites en quelque chose de concret et matériel, les produits de la pensée en réalités physiques, les concepts en images. L'objectivation conduit à rendre réel un schéma conceptuel, à reproduire une image avec une contrepartie matérielle. Le résultat, en premier lieu, a une instance cognitive : *la provision d'indices et de signifiants qu'une personne reçoit, émet et prend dans le cycle des infra-communications, peut être surabondant. Pour réduire la séparation entre la masse des mots qui circulent et les objets qui les accompagnent (...), les 'signes linguistiques' s'accrochent à des 'structures matérielles'.* (Moscovici 1979: 75). Il s'agit donc d'accoupler le mot à la chose.

D'autres psychologues sociaux, tels que Berger (1929-) et Luckman (1927-), préconisent l'usage de cette perspective dans la recherche et posent à ce propos deux thèses fondamentales : la réalité se construit socialement et la sociologie de la connaissance doit analyser les processus par lesquels cela se produit (Berger et Luckmann 1986) ; la réalité est comprise comme une qualité propre des phénomènes que nous reconnaissons comme indépendants de notre volonté, tandis que nous définissons la connaissance comme la certitude que les phénomènes sont réels et présentent certaines caractéristiques.

Réalité et connaissance sont des termes relatifs parce que ce qui est réel pour un mapuche⁶ peut ne pas l'être pour un européen, de même que la connaissance d'un criminel diffère de celle d'un criminaliste. La sociologie de la connaissance étudie ces différences ainsi que les processus par lesquels toute connaissance est considérée socialement comme une réalité. En d'autres termes, la sociologie de la connaissance s'occupe de la construction sociale de la réalité. L'expression "sociologie de la connaissance" est employée par l'allemand Max Scheler (1874-1928) vers 1920 dans un contexte philosophique et non sociologique. Quoi qu'il en soit, si la sociologie de la connaissance nous

6 Communauté aborigène de la zone centre-sud du Chili et de l'Argentine. Le mot Mapuche, littéralement veut dire, en langue mapudungún "Peuple de la terre".

intéresse ici, c'est parce qu'elle traite du rapport entre la pensée humaine et le contexte social où elle trouve son origine.

2.1.3. Le rapport de l'enfant à la réalité et les représentations sociales

Pour préciser la représentation et le développement cognitif de l'enfant, nous nous référons à l'étude psychologique menée par Vigotsky (1874-1928), que nous avons citée précédemment, selon laquelle l'enfant se situe toujours au-delà de son âge moyen, au-delà de son comportement habituel, comme s'il était au-dessus de lui-même. L'auteur considère que le milieu social est essentiel pour l'apprentissage et qu'il produit l'intégration des facteurs sociaux et personnels. Ceci étant, le phénomène de l'activité sociale aide à expliquer les changements dans la conscience et fonde une théorie psychologique qui unifie le comportement et l'esprit. L'environnement social influence la connaissance par le biais de ses "instruments", à savoir ses objets culturels mondains (objets d'art, machines, etc.) son langage et ses institutions sociales (église, écoles, hôtel de ville, etc.).

Cette position est un exemple du constructivisme dialectique parce qu'elle souligne l'interaction des individus et de leur environnement. Selon Vigotsky, le rapport qu'a l'individu avec sa réalité extérieure n'est pas simplement biologique puisque, en utilisant les instruments adéquats, il peut étendre sa capacité d'action sur cette réalité. Parmi ces instruments, une place spéciale est accordée au langage qui permet à l'individu d'agir sur la réalité à travers les autres et le met en contact avec leur pensée et leur culture qui exerce une influence réciproque sur lui (Vygotski 2003).

Pour l'auteur, le langage est l'instrument qui règle la pensée et l'action. En assimilant la signification des différents symboles linguistiques qu'il utilise, et en les appliquant à son activité quotidienne, l'enfant transforme qualitativement son action. D'instrument de communication, le langage devient instrument d'action et de culture et exerce une influence décisive sur le développement individuel.

Toute réalisation étant nouvelle, il s'agit du reflet d'un objet du monde extérieur, d'une construction déterminée du cerveau, ou d'un sentiment éprouvé par un enfant, soit à travers un récit, un dessin, la construction d'un objet ou un comportement particulier.

L'enfant a la faculté de dessiner de mémoire, ce qui nous informe sur la représentation qu'il se fait d'un espace, d'une situation ou d'un objet. L'enfant dessine ce qu'il connaît, ce qui lui semble important et non ce qu'il voit ; il représente les choses comme il les imagine. Dans ses dessins, l'enfant n'essaie pas d'être naturaliste ; il cherche à dessiner sa réalité en recourant à des symboles que l'on peut considérer comme son langage, sa manière de distinguer le bien du mal ; cela nous permet de découvrir ses goûts ou ses opinions qui sont parfois plus tranchées et plus critiques que celles de l'adulte. Ces dessins sont donc des outils qui nous permettent de comprendre la représentation que se fait l'enfant de son école, par exemple.



Image 18. Dessins sur le chemin de l'école, réalisés dans les ateliers de la recherche "Les chemins de l'école" à Bruxelles. (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005)

La réalité de la vie quotidienne chez l'enfant

En ce qui concerne la représentation de la réalité chez l'enfant, nous analyserons comment la connaissance oriente la conduite dans la vie quotidienne. Cette dernière se présente comme une réalité interprétée par les hommes, elle a pour eux un signifié subjectif d'un monde cohérent. Parmi les nombreuses réalités, la réalité par excellence est celle de la vie quotidienne, avec toute l'intensité de l'ici et du maintenant. Elle est perçue comme ordonnée par une routine, comme le fait d'aller tous les jours au travail ou à l'école. Les gens considèrent la réalité quotidienne comme "leur" monde.

À cet égard, le monde quotidien se structure dans l'espace et dans le temps. La réalité de la vie quotidienne impose ses temps, qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'un individu à l'autre; il faut par exemple attendre pour obtenir quelque chose. Le temps de la vie quotidienne est perçu comme limité et continu et les projets de vie doivent s'y adapter.

2.2. La notion de ville éducatrice, un de pilier de la réflexion

En 1990, a été lancée pour la première fois l'expression "ville éducatrice", à l'occasion du premier Congrès International des Villes Éducatrices à Barcelone, congrès qui a réuni les représentants d'une soixantaine de villes du monde. Aujourd'hui, Il existe huit réseaux territoriaux (Asie-Pacifique, Amérique Latine, Brésil, Espagne, Europe Centrale, France, Italie, Portugal), ce qui représente la participation de 479 villes membres, de 37 pays

venant de 4 continents, étant le réseau français le plus important, avec une cinquantaine de communes. À travers lesquels, l'association impulse la création de partenariats territoriaux, afin d'encourager le dialogue et les échanges d'expériences entre villes géographiquement plus proches ayant des réalités communes, pour pouvoir ainsi établir une coordination entre elles et de faciliter la réalisation d'activités partagées.

La notion de "Ville éducatrice" repose sur la conviction qu'une ville est éducatrice du seul fait qu'il s'agit d'une ville, qu'elle devient source d'éducation grâce à sa morphologie, à sa population, à sa vocation et à ses institutions. La ville est vue comme agent éducateur ; *la ville est donc éducatrice en elle-même: il est indubitable que la planification urbaine, la culture, les centres éducatifs, les sports, les problèmes environnementaux et de santé, économiques et budgétaires, se référant à la mobilité et la viabilité, à la sécurité, aux différents services, ceux correspondant aux médias, etc. incluent et génèrent différents modes d'éducation des citoyens* déclare le Réseau Français des Villes Éducatrices. Bien que tous les éléments susmentionnés concernent la vie en ville, ce paradigme de ville éducatrice ne pourrait pas se concrétiser sans la transversalité et la coordination entre pouvoirs publics et société civile. À cet égard, Paulo Freire, l'un des premiers promoteurs de l'éducation populaire, a expliqué lors de sa participation au II^{ème} Congrès international des villes éducatrices à Göteborg (Suède) en 1992, à propos de l'interrelation souhaitable entre la ville et l'éducation, que *La ville devient éducatrice à partir du besoin d'éduquer, d'apprendre, d'imaginer... Étant éducatrice, la ville est à son tour éduquée. Une bonne partie de son travail éducatif est liée à notre positionnement politique et évidemment à la manière dont nous exerçons le pouvoir dans la ville, à la manière dont l'utopie et le rêve imprègnent notre politique au service de ceux et de celles que nous servons – la politique des dépenses publiques, la politique culturelle et éducative, la politique de santé, des transports et des loisirs* (Stockfelt 1993).

Cette notion, met l'accent sur le fait d'éduquer aussi en dehors de l'espace scolaire et familial, cette logique inscrit l'éducation au cœur du territoire et le conduit à prendre en compte le fait que les enfants et les jeunes se construisent également hors du temps scolaire et familial, dans des interactions entre pairs et avec leur environnement qui fréquent. Toutefois, la ville éducatrice ne s'adresse pas seulement aux enfants ou jeunes, sinon également à la communauté qui intègre la ville. L'éducation devient, dès lors, une dynamique communautaire fondée sur la mise en réseau des équipements, la mobilisation des savoirs et où l'éducation et participation à l'espace des enfants et jeunes, ne resterait pas uniquement monopolisé par l'école.

En d'autres termes, le territoire conçu par l'école se fonde largement sur le type de mobilisation qu'elle produit. Ce territoire pourrait faire l'objet d'un projet urbain pédagogique pour travailler avec le public scolaire, dans le cadre duquel il serait possible d'aborder la dimension de la ville avec un langage plus pédagogique. À l'évidence, ce type de projet devrait considérer des liens comme la collaboration avec les différents acteurs de la ville, en abordant les thèmes relatifs à des politiques publiques d'urbanisme scolaire et de développement social. Cela suggère aussi le besoin d'une meilleure articulation entre l'offre d'enseignement et l'action publique dans la production et la gestion de la ville.

Cette perspective va à la rencontre du principe d'une "ville éducatrice" selon lequel la ville est à la fois :

- un milieu porteur de ressources éducatives: "apprendre dans la ville";
- un outil de formation: "apprendre à travers la ville";
- un contenu éducatif: "apprendre la ville".

Il ne faut cependant pas oublier que la notion de ville éducatrice évolue aussi avec la complexité et la mutation constante d'une ville et de ses habitants. Les nouvelles caractéristiques - et ce que l'on pourrait appeler la personnalité des villes - profilent différemment les besoins urbains tant individuels que collectifs, sociaux ou spatiaux.

PRINCIPES DES "VILLES ÉDUCATRICES"

Aujourd'hui plus que jamais, les villes petites ou grandes, disposent d'innombrables possibilités éducatrices, mais peuvent être également soumises à des forces et à des inerties contre-éducatrices. D'une manière ou d'une autre, la ville offre d'importants éléments de formation intégrale: il s'agit d'un système complexe en même temps que d'un agent éducatif permanent, plural et polyédrique, capable de contrer les facteurs contre-éducatifs.

Le réseau des villes de l'AIVE (Association internationale des villes éducatrices) compte avec 35 pays associés où il y a 442 villes membres dont 360 villes en Europe, 56 villes en Amérique, 21 villes en Asie-Pacifique et 5 villes en Afrique.

I. Le droit à une ville éducatrice

- *Tous les habitants d'une ville auront le droit de jouir, dans des conditions de liberté et d'égalité, des moyens et des opportunités de formation, de distractions et de développement personnel que celle-ci leur offre.*
- *Pour la planification et la gestion de la ville, on prendra les mesures nécessaires ayant pour objectif de supprimer les obstacles de tous types, y compris les barrières physiques, qui empêchent l'exercice du droit à l'égalité.*
- *La ville éducatrice devra encourager le dialogue entre générations, non seulement en tant que forme de coexistence pacifique, mais comme recherche de projets communs et partagés entre groupes de personnes d'âges différents.*

II. L'engagement de la ville

- *La transformation et la croissance d'une ville devraient être présidées par la recherche d'une harmonie entre les nouveaux besoins et la perpétuation des constructions et des symboles qui constituent des références claires à son passé et à son existence.*
- *L'ordonnement de l'espace physique urbain devra veiller aux besoins d'accessibilité, rencontre, rapports, jeu et loisirs et d'un plus grand rapprochement de la nature.*
- *La ville éducatrice devra encourager la participation citoyenne avec une perspective critique et co-responsable.*

- *Le conseil municipal devra doter la ville d'espaces, d'équipements et des services publics nécessaires au développement personnel, social, moral et culturel de tous ses habitants, en prêtant une attention spéciale à l'enfance et à la jeunesse.*

III. Au service intégral des individus

- *La municipalité offrira des lieux de formation et de débat, incluant les échanges entre villes, afin que tous ses habitants puissent assumer pleinement les nouveautés que celles-ci génèrent.*
- *La ville devra veiller à ce que les familles reçoivent une formation qui leur permettra d'aider leurs enfants à grandir et à appréhender la ville, dans un esprit de respect mutuel.*
- *La ville devra stimuler la vie associative en tant que mode de participation et de co-responsabilité civique afin de canaliser des interventions au service de la communauté...*

Encadré 1. Extrait de la "Charte des villes éducatrices" 2004, où est clairement exprimé l'engagement pris par les villes de souscrire à toutes les valeurs et les principes qui y sont retracés.

Nous prenons également note des nombreux exemples de bonnes pratiques qui nous ont apparues éloquent sur le rapport entre l'espace scolaire et la ville, et qui nous aideront à préciser un nombre des conditions que l'urbanisme scolaire devrait réunir, et comme on pourra le constater dans les paragraphes qui suivent:

Un premier projet qui met bien évidence la relation entre l'école et les ressources que la ville comporte, c'est le projet "L'école adopte un monument" à Turin Italie, qu'a pour objectif de sensibiliser les nouvelles générations en ce qui concerne la protection et la sauvegarde du patrimoine historique, grâce à l'adoption d'un monument par les écoles et la participation conséquente des élèves. Chaque école primaire ou secondaire, qui est rattachée à ce projet devient responsable d'un monument et, sous la supervision des professeurs, les élèves deviennent les protagonistes des activités qui seront réalisées afin de faire connaître aux citoyens. La promotion du monument auprès des citoyens se réalise à l'aide d'événements, d'expositions et de visites guidées dont se chargent les élèves eux-mêmes. Il est également procédé à des visites d'échanges entre les élèves des différentes écoles ayant adhéré au projet, afin qu'ils puissent également connaître d'autres monuments. Les monuments adoptés sont : églises, musées, palais historiques, fontaines, statues, etc. mais également des rues et des places ayant une importance historique et affective pour la communauté. Au cours de l'année scolaire 2013-2014, 49 monuments ont été adoptés par 45 centres éducatifs, avec la participation de plus de 3.000 élèves.

Un deuxième projet, tout intéressant comme le précédent, c'est un projet entamé par la ville de Torres Vedras au Portugal, qu'après avoir constaté que la population de la ville de Torres Vedras présente un pourcentage élevé de personnes âgées, a créé en 2003 le projet "Personnes âgées saines et actives" afin d'intégrer ce groupe de population à

la vie active de la ville, ce qui améliore sa qualité de vie, alors qu'ils rendent en même temps un service à la communauté. Ce projet se compose de deux programmes différents : D'une part, le programme nommé Sécurité Routière, où les personnes âgées offrent un service de prévention des accidents de la circulation, dont la police municipale ne peut pas toujours se charger. Pendant l'entrée et la sortie des enfants de l'école, qui sont les moments de plus grande affluence piétonnière, ces personnes aident les enfants de 6 à 10 ans à traverser sans risque les passages pour piétons. D'une autre part, le programme Patrimoine se base sur l'intégration des personnes âgées aux activités relatives à la promotion du patrimoine historique de Torres Vedras, et celles-ci interviennent en tant que guides des visiteurs.

2.2.1. La ville comme support pédagogique

Dans la même perspective que la "Ville éducatrice", la ville établit une relation dialectique entre la variété de ses formes physiques, ses espaces d'échanges et l'organisation sociale ; relation chargée d'images et d'expériences individuelles qui donnent du sens à l'espace vécu, à savoir la ville même, *...une construction progressive, complexe de tracés, de rues, de façades de monuments, un tissu vivant* (Allain 2004), qui présente une certaine densité d'habitat sur un territoire. La ville ne constitue pas seulement un espace urbain de flux ou de lieux où nous dormons et travaillons, elle écrit aussi une histoire dans le vécu de chacun, construite à partir de nos parcours quotidiens, de nos rencontres, de nos découvertes, des risques auxquels nous sommes exposés. Jordi Borja, urbaniste catalan, considère la ville comme une aventure qui enferme une diversité de riches émotions : *...Le spectacle urbain est formateur du goût, la ville transmet des esthétiques, non seulement grâce aux produits culturels et aux signes,... mais aussi grâce au spectacle qu'offrent... son mouvement et sa diversité* (Borja 1990: 393). Il nous fait découvrir la ville comme un espace physique complexe qui éveille la sensibilité de ceux qui y grandissent, *... la ville pourra changer mais la ville de leur enfance, réelle et mythique, vivra toujours en eux* (Borja 1990: 393).

Par ailleurs, Frabboni souligne que l'intégration à la ville pourrait se faire en ouvrant l'école vers l'extérieur et en abandonnant l'espace traditionnel de la salle de classe (Congrès international de villes à fonction éducatrice 1990, Frabboni). Même si cette ouverture contribue à intégrer l'école dans son territoire, ce mouvement doit également se faire en sens inverse, de l'extérieur vers l'intérieur pour faciliter l'intégration. Pour cet auteur, il existe trois pathologies entre l'école et l'extrascolaire (le monde extérieur, la ville) ; la désintégration, qui en fait partie, se réfère aux signes diffus de séparation-rupture des "trames" scolaires. L'école montre d'une part une rupture "verticale" interne due à une absence de relations entre l'école, la famille, les institutions locales et les associations, qui se traduit par la faible implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Il existe d'autre part une rupture "horizontale", dans la relation entre l'aspect culturel et les institutions informelles; le "corps" culturel est séparé des institutions extrascolaires qui exercent une fonction "capitalisatrice", "accumulatrice" de la connaissance et de l'instruction. C'est ce que reflète le grand nombre d'activités offertes au public scolaire par différentes associations, activités qui ne sont nullement coordonnées avec les écoles.

2.2.2. L'école comme moyen de socialisation

L'école est une des grandes institutions qui initie l'enfant à la vie en société, elle lui donne les fondements du point de vue normatif, formatif et créatif ; c'est pour cela que la problématique de société est une tâche qui rend responsables tant les enseignants que les parents, et les acteurs de collectivités, publics ou privés. Des études menées dans divers pays de l'OCDE montrent que la participation de la collectivité à la gestion et à l'entretien de l'école entraîne un sentiment de propriété et d'appartenance favorable aux apprentissages, même dans les quartiers défavorisés. L'exigence de qualité ne doit donc pas toujours s'adresser à la formation mais aussi à l'environnement immédiat. C'est pourquoi l'école qui est un projet de société au sein d'une communauté, devrait animer cette communauté, ne pas s'adresser à ses seuls élèves, et devenir un centre d'apprentissage pour tous, ouvert toute l'année.

Selon certaines études, les écoles mal entretenues aux murs couverts de graffiti, aux fenêtres cassées, engendrent des comportements qui sortent des normes et n'enregistrent que de médiocres résultats scolaires. C'est ce qui a poussé certains chercheurs américains à étudier l'incidence de l'architecture sur le travail et le comportement des élèves (Forster 2004). Ils ont mis en évidence les relations entre la qualité de la construction et de l'entretien des collèges et les résultats obtenus par les élèves. En effet, pour résoudre les problèmes de société, il est essentiel de tenir compte de l'influence exercée par l'architecture sur les enfants. Ainsi, il peut être bénéfique pour la société de penser l'architecture scolaire à partir du choix pédagogique.

Pour accéder au monde de l'école, il est capital de comprendre l'univers de l'enfant. Comme nous l'avons dit précédemment, Rousseau, qui est considéré comme le "découvreur moderne de l'enfance"⁷, décrit dans son ouvrage "L'Emile", un idéal pédagogique qui considère les enfants comme des personnes à part entière, aux besoins et intérêts propres, et non comme des adultes en miniature. (Rousseau 1998). Il présente une nouvelle théorie de l'éducation qui insiste sur l'importance de l'expression plutôt que sur la répression, afin d'amener l'enfant à trouver son équilibre et à penser par lui-même. Il prône un enseignement intuitif, centré sur la pratique.

2.2.3. La participation de l'enfant et son rôle comme acteur social

L'image que l'on se fait de l'enfant commence à changer en 1979 après l'Année internationale de l'Enfant, qui culmine avec la Déclaration des Droits de l'Enfant. Presque parallèlement, l'UNICEF organise le Sommet mondial pour l'Enfance où 159 pays s'engagent à réaliser toute une série d'objectifs pour le bien-être des enfants.

La participation est devenue un des thèmes récurrents lorsque l'on parle d'inclusion sociale, or ce concept est loin d'être une réalité dans la pratique ; il y a toujours beaucoup d'exclus, dont des enfants⁸, alors que leur participation et leur inclusion dans la

⁷ Enfance, compris dans le sens étymologique d'in-fans : "celui qui ne parle pas", c'est à dire l'enfant qui n'articule pas clairement et correctement le langage des adultes.

⁸ Au regard de la Convention internationale, tout individu de moins de dix-huit ans est considéré comme un enfant

société sont des priorités (Sepulveda et al. 2001). L'image sociale de la participation des enfants est minime et devient seulement plus visible dans certains environnements professionnels et associatifs déterminés. Il faudra cependant encore du temps pour apprécier le potentiel des enfants et modifier la vision qu'en a le monde des adultes : *les enfants sont immatures, doivent être formés à la maturité; ils sont ignorants, ils doivent être instruits; ils sont irresponsables, ils doivent être disciplinés* (Johnson 1998). Toutefois, la participation survient réellement quand les membres d'une institution, d'une communauté ou d'un groupe exercent une influence sur les processus de la vie institutionnelle et sur la nature des décisions. Cela signifie que la participation implique le fait d'être membre actif d'un groupe et de prendre des décisions. Pour faire participer les enfants, il faut les prendre au sérieux, essayer de voir les choses selon leur perspective, et en faire des sujets actifs de leur destin.

Certaines expériences menées dans divers pays, comme le programme "Growing up in cities" mis au point par l'Unesco, montrent que dans différentes cultures et différents contextes, les enfants se sont révélés de véritables acteurs sociaux aux capacités souvent sous-estimées. Il ne faut pas oublier la place qu'ils occupent dans la population mondiale. En 1989, les Nations Unies adoptent la Convention des Droits de l'Enfant qui inclut une série de clauses sur les droits de l'enfant, dont le droit d'exprimer ses idées sur les sujets qui le concernent, comme l'école, le quartier, la ville, les espaces de jeu, etc. Les enfants sont vus dans la Convention comme des participants actifs de la société. Personne ne conteste que les enfants aient non seulement droit à être nourris, logés, vêtus, soignés et éduqués de manière à survivre et parvenir à l'âge adulte mais aussi à être protégés contre les abus, l'exploitation, la violence et les dangers. Ce qui est nouveau, c'est que la Convention étend ces droits en y incluant celui de participer. Selon Boyden et Ennew, l'idée selon laquelle l'enfant a le droit de participer aux décisions qui se prennent en son nom, - notamment dans les affaires familiales - se fonde sur l'observation et la reconnaissance des aptitudes qu'il acquiert progressivement au fur et à mesure qu'il évolue vers l'âge adulte (Boyden et Ennew 1997). La Convention souligne clairement que le droit de participer dépend de l'âge et de la maturité ; c'est ce que nous expliquions plus haut à propos des travaux de Piaget. Par ailleurs, les lignes directrices pour la mise en œuvre de la Convention identifient explicitement certains sujets en rapport avec l'environnement sur lesquels les enfants doivent avoir droit au chapitre.

Dans les années 90, l'Agenda 21 adopte l'idée, lors de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, qu'il importe de prendre en compte le point de vue des enfants au moment d'aménager des espaces de qualité pour tous. Sur le terrain du développement urbain et de l'environnement, la participation a aussi son espace et son importance. En 1992, à la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement à Rio de Janeiro, des représentants des gouvernements du monde se mettent d'accord sur les principes de l'Agenda 21. Le chapitre 25 de l'Agenda identifie les enfants et les jeunes comme des acteurs principaux qui ont besoin d'être impliqués tant dans la protection de l'environnement que dans l'action à mener pour rendre les sociétés plus durables et plus équitables. Le chapitre 28 de l'Agenda 21 se réfère expressément au rôle des jeunes dans l'environnement. Il presse les autorités locales à réaliser un pro-

cessus consultatif pour parvenir à des consensus dans un agenda local ²¹ pour chaque communauté et incite les autorités à faire un effort spécial pour que les femmes et les jeunes soient représentés dans les processus de prise de décision, de planification et d'implantation.

Ceci explique l'importance que donne ce programme à la collaboration entre les autorités et les habitants pour améliorer l'environnement.

Nous savons désormais que la participation des enfants est considérée comme une des clés du développement durable ; c'est ce qui est dit au chapitre 25 sur le "Rôle des enfants et des jeunes dans la promotion d'un développement durable" : *Il faut que les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions qui touchent à leur vie actuelle et à leur avenir. Outre sa contribution intellectuelle et sa capacité de mobilisation, la jeunesse apporte sur la question un point de vue original dont il faut tenir compte* (United Nations Division for Sustainable Development 2005, ch 25.2).

ACTION 21:

Chapitre 25 (United Nations Division for Sustainable Development 2005)

Role des enfants et des jeunes dans la promotion d'un developpement durable

Activités

25.14 Les gouvernements devraient s'employer à :

- e) Mobiliser les collectivités par le biais des écoles et des dispensaires locaux en faisant des enfants et de leurs parents des agents de sensibilisation des communautés locales aux questions d'environnement;*
- f) Etablir des mécanismes visant à intégrer les besoins des enfants à toutes les politiques et stratégies pertinentes en matière d'environnement et de développement aux niveaux local, régional et national, notamment en ce qui concerne le droit aux ressources naturelles, au logement et aux loisirs et à la lutte contre la pollution et la toxicité dans les milieux rural et urbain.*

Plus tard, en 1996 à Istanbul, lors du sommet Habitat II la réflexion sur la problématique de l'urbanisation mondiale aboutit aux principes du Programme pour l'habitat, adopté par 171 pays. Ce programme insiste sur l'implication des enfants dans l'aménagement des villes, comme cela est dit au point 13 : *"Les besoins des enfants et des jeunes doivent être pris en considération, notamment à l'égard de leur milieu de vie. Une attention particulière doit être accordée au processus participatif d'aménagement des villes, des villages et des quartiers afin d'améliorer les conditions de vie des enfants et des jeunes et de tirer profit de leur point de vue et de leur créativité"*⁹(Nations United 1996).

⁹ Traduction libre du texte original: "The needs of children and youth, particularly with regard to their living environment, have to be taken fully into account. Special attention needs to be paid to the participatory processes dealing with the shaping of cities, towns and neighbourhoods; this is in order to secure the living conditions of children and of youth and to make use of their insight, creativity and thoughts on the environment".

Lors de ce sommet, le bien-être des enfants est décrit comme un indicateur fondamental d'un bon habitat, d'une société démocratique et d'une bonne gouvernance. En relation avec la participation, il est clairement établi que l'objectif consiste à parvenir à la participation effective, sur un pied d'égalité, des femmes, des hommes et des jeunes à la vie politique, sociale et économique. Dix ans plus tard, lors du troisième Forum Urbain Mondial (Habitat III) qui s'est tenu à Vancouver, il est répété que la participation des enfants à la prise des décisions concernant leur environnement est avantageuse et nécessaire (Torres 2009).

En ce qui concerne, la Conférence d'Istanbul tenue en 1996, elle offre un cadre théorico-conceptuel aux principes des Droits de l'Homme et à la philosophie de la solidarité, de l'égalité, de la dignité humaine, du respect et de la coopération. Elle exhorte à l'action, à construire un monde où, grâce à la coopération, la solidarité et la participation de tous, on assurera à tous un foyer sûr, une vie décente dans des conditions de dignité, de santé, d'espérance et de bonheur en mettant spécialement l'accent sur la participation effective des personnes les plus vulnérables et les plus pauvres.

Les besoins des enfants et des jeunes doivent donc être pleinement pris en compte, notamment lors de la définition de leur cadre de vie et dans les processus de prise de décisions en matière d'urbanisme. Simultanément, cette prise en compte devrait assurer *de bonnes conditions de vie aux enfants et aux jeunes et tirer parti de leurs idées, de leur imagination et de leurs réflexions sur l'environnement* (United Nations Human Settlements Programme 1997: 5). Il convient en outre d'*institutionnaliser une approche participative du développement et de la gestion durables des établissements humains, reposant sur un dialogue constant entre tous les protagonistes de l'aménagement urbain (secteur public, secteur privé et communautés), notamment les femmes, les personnes handicapées et les populations autochtones, compte tenu des intérêts des enfants et des jeunes.* (United Nations Human Settlements Programme 1997: 22)

2.2.3.1. L'enfant comme usager de la ville

Même si l'espace scolaire peut être considéré comme un outil ou un objet dans l'enseignement, il est perçu différemment par chaque usager. L'enseignant, par exemple, peut considérer que le bâtiment scolaire et sa salle de classe, pris comme un tout, constituent son lieu de travail. Pour les enfants, même si l'école peut être vue comme un lieu de travail, c'est plutôt un lieu de sociabilité, de contacts avec le monde extérieur, hors de la maison. Le trajet de l'école lui offre en outre l'occasion de se déplacer en ville.

Ainsi, malgré les différentes formes possibles de participation, les enfants sont rarement impliqués dans l'aménagement urbain de leur environnement et sont généralement relégués au rang de simples usagers. En tant que tels, les enfants jouent un rôle restreint dans la ville. Leurs activités, de plus en plus souvent contrôlées par leurs parents et autres adultes, se déroulent dans des environnements aménagés en fonction des adultes (Commission Européenne. Direction Générale de l'Environnement 2002), comme c'est le cas de la mobilité et des modes de déplacement.

On observe que la mobilité des jeunes et des enfants dépend de plus en plus de l'auto-

mobile, par conséquent de leurs parents ou autres adultes ; en raison de cette dépendance, ils restent souvent isolés chez eux, loin des espaces publics et des lieux d'activité à l'extérieur. Dans les régions métropolitaines du Canada, la présence d'enfants de cinq à douze ans constitue pour la famille, une dépendance à l'automobile pour les trajets quotidiens (Torres 2009).

La marche à pied et le vélo, modes de déplacement qui supposent une activité physique, confèrent aux enfants une certaine autonomie. Cette activité n'est cependant pas encouragée par la structure urbaine qui facilite généralement la circulation des voitures plutôt que celle des piétons ou des cyclistes. Ceci étant, la mobilité des enfants et des jeunes est, avant tout, influencée par les parents ; ce sont eux qui choisissent le type de trajet et le mode de transport des enfants, et exercent un contrôle qui est directement lié aux préoccupations posées par la circulation, les risques éventuels et les agressions (Torres 2009).

Image 19.
"Le chemin de
l'école", dessin
réalisé par un enfant
cinquième primaire,
lors d'un atelier à
l'Institut des Sœurs
de Notre-Dame, à
Anderlecht (Ribeiro
de Souza et Cartes
Leal 2005)



La transformation de l'espace avec les enfants comme principaux usagers

Si, pour certains, les enfants sont seulement "des adultes en puissance", beaucoup reconnaissent leur importance et leur rôle actif au sein de la communauté. Il est admis que l'enfance n'est pas seulement le stade préalable à l'âge adulte, mais un processus durant lequel les enfants peuvent établir des liens significatifs avec leur communauté et la transformer.

Nous percevons l'enfant comme un "agent" capable de se développer et d'interagir avec l'environnement pour son propre apprentissage. Un "agent" en ce sens que l'enfant est une personne en interaction, à la fois influencée par son milieu et capable de l'influencer : *l'enfance est comprise comme une période de la vie dans laquelle les enfants, en tant qu'acteurs à part entière, peuvent agir sur la société. On y considère l'enfant en tant qu'agent, dans le sens que Wartofsky (1983) donne au terme : il est à la fois influencé par son milieu*

de vie et capable d'influencer celui-ci (Cloutier et Torres 2010: 5). Ainsi, les enfants sont bien plus que des "adultes en puissance". Ils sont une partie importante et active de la société, ils ont une vision propre du monde, vision qui peut être créative pour l'aménagement urbain des quartiers et des villes où cohabitent adultes et enfants.

2.2.3.2. La figure de l'enfant comme référent pour la planification urbaine?

Quand on réfléchit à la façon de faire de la ville un lieu accueillant pour tous, où les habitants peuvent accéder librement à l'espace, se sentir représentés, se déplacer facilement, se distraire sans contraintes, la première question à se poser peut s'énoncer comme suit: à partir de quelle perspective faut-il penser la ville ?

À cet égard, le pédagogue italien Francesco Tonucci (1940-) propose de penser la ville selon la perspective qu'aurait un enfant comme une stratégie d'intégration des citoyens dans leur ville, par le biais de la récupération des espaces publics. Tonucci, préoccupé par le problème de la solitude des enfants dans les villes riches, commence à chercher et expérimenter des manières de planifier la ville en considérant la perspective des enfants. Mais pourquoi ce groupe de population et pas un autre ?

Quelle que soit sa condition socio-économique, ethnique ou autre, l'enfant se voit exclu de la ville en raison de son âge. Il n'est pas inscrit sur les listes électorales, il vit sous la supervision d'adultes qui décident ce qui est bon ou non pour lui et personne ne lui demande son avis sur sa ville. D'où l'idée que la figure de l'enfant est un référent puisque son exclusion est un problème qui touche toute la société ; sont exclus les enfants de toutes les classes sociales, de toutes les religions, de toutes les ethnies ainsi que les enfants immigrants de toutes les nationalités.

Par ailleurs, l'enfant est une figure forte, capable de sensibiliser toute la société, car il représente le passé, le présent et le futur, comme l'exprime l'auteur. *L'enfant est notre passé, un passé souvent rapidement oublié, mais qui nous aidera à mieux vivre avec nos enfants, et à commettre moins d'erreurs si nous parvenons à le maintenir vivant et présent. L'enfant est notre présent parce que la majorité de nos efforts et de nos sacrifices lui est consacrée. L'enfant est notre futur, la société de demain, lui qui pourra continuer ou trahir nos décisions et nos attentes* (Tonucci 1996).

2.2.3.3. Quelles conditions pour la participation des enfants?

Pour que les enfants puissent participer d'une manière significative, ils doivent être informés des raisons et conséquences de ce qu'ils font ; ils doivent en outre être formés aux aptitudes sociales nécessaires à la prise de décisions, au débat et à l'action. Si les adultes sont préparés pour partager le pouvoir, même les enfants en âge préscolaire peuvent participer à la prise de décisions.

Tant les enfants que les adultes doivent développer des aptitudes qui permettent une interaction facilitant la participation. À ce propos, Save the Children Fund décrit les éléments clefs qu'un adulte doit observer pour assurer une participation authentique des enfants : écouter les enfants et comprendre ce qu'ils disent ; prendre au sérieux leurs expériences car elles sont valables; prendre au sérieux leurs choix car ils sont

valables ; ne pas mettre les garçons avant les filles; permettre aux enfants de choisir librement leurs activités et ne pas les leur imposer en fonction du genre; développer un espace dans lequel ils peuvent parvenir à concevoir leurs propres décisions ; être un facilitateur, pas un professeur; chercher des stratégies pour stimuler la connaissance d'alternatives et d'options à leurs décisions ; chercher des méthodes pour organiser des ateliers participatifs ; ne jamais utiliser les enfants pour “décorer” des événements d'adultes(Boyden et Ennew 1997). Dans la mise en marche de cette participation, il importe aussi de considérer la différence de pouvoir regrettable entre les enfants et les adultes. Cette différence de pouvoir est encore plus manifeste dans les milieux défavorisés, aux lourds problèmes sociaux et économiques.

2.2.3.4. Les cartes mentales comme outils de participation?

De nombreux chercheurs utilisent cette méthode avec les enfants pour découvrir les représentations associées au trajet de l'école. Nous ferons ici une brève référence aux travaux de Sandrine Depeau qui enseigne la méthodologie des cartes mentales (Depeau 2006); ses recherches sont orientées spécialement sur l'analyse des comportements d'enfants et de jeunes en rapport avec le milieu de vie et leurs pratiques de mobilité. Ses études cherchent la correspondance entre la cognition et l'environnement. Elle signale, à ce propos, que la carte mentale correspond à une forme de représentation en deux dimensions qui est sous forme de production graphique d'une réalité perçue en trois dimensions. Ceci pourra donc nous servir comme outil méthodologique pour mettre les choses en perspective, analyser des relations et établir des priorités.

Par ailleurs, l'analyse des représentations par le biais des cartes mentales apporte des réponses dans le domaine de la conception de l'espace par l'enfant. À ce sujet, dans ses recherches, la psychologue sociale Valérie Haas nous signale que le concept de carte mentale est *actuellement, largement utilisé dans le domaine de la cognition humaine ; cependant, bien que la terminologie reste la même, ce terme prend plusieurs sens, selon que l'on s'intéresse au processus ou au produit de la représentation mentale de l'espace. De plus, il peut être, aussi, attribué à la méthode utilisée pour faire extérioriser ce produit spatial par les sujets (Haas 2004: 621).*

L'élaboration des cartes mentales peut se faire sous forme de jeu, d'entrevues et d'enquêtes. Chaque espace est une possibilité d'incorporer des éléments précieux pour l'enfant, même s'ils sont disposés d'une manière non connexe. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, surgit le besoin d'établir un ordre et des liens spatiaux dans ses représentations. L'évolution dans la manière de voir l'espace est très personnelle et répond à des niveaux de maturation qui ne peuvent être forcés. Il ne sert à rien de proposer, à partir de la vision de l'adulte, des solutions spatiales déterminées puisque celles-ci, pour être significatives pour l'enfant, doivent partir de découvertes personnelles. On peut aider ce dernier à prendre davantage conscience de l'espace entourant les activités et les jeux qui l'attirent, le stimulent et le confrontent à divers défis. Dans les dessins d'enfant, on observe une série de solutions spatiales qui n'ont pas de rapport avec la captation visuelle, mais qui rendent les concepts et les émotions que souhaite exprimer l'enfant. Le besoin de raconter ce qui est significatif pour lui, ce qu'il connaît des lieux, des mécanismes et des objets, amène l'enfant à dessiner des éléments “transpa-

rents” pour que l’on voie à l’intérieur. Parfois, dans un même dessin, il exprime deux situations survenues à des moments différents. L’enfant dessine souvent un même objet sous différents points de vue, matérialisant ainsi son expérience de l’objet et rendant une expression naissante du volume. Quand, chez l’enfant, surgit le besoin d’élaborer des images plus réalistes, c’est le moment de l’aider à aiguïser son sens de l’observation.

En conséquence, il est essentiel que les enfants effectuent des activités dans le quartier et s’impliquent dans leur communauté (Chawla 2002) ; c’est ce que confirment les expériences menées dans différentes parties du monde dans le cadre du programme de l’UNESCO “Grandir en ville”. Ce programme a été créé en 1970 par Kevin Lynch et étendu à plus de trente villes de différents pays ; des enfants, des jeunes et des adultes collaborent pour évaluer et transformer ensemble leur quartier. Bien que généralement situés dans un environnement défavorisé, les quartiers concernés sont très variés, tant d’un point de vue spatial que culturel. Par le biais d’entretiens, de groupes de discussion, de promenades, de travaux photographiques et autres, les participants élaborent un portrait de leur environnement et conçoivent les transformations à y apporter. Bien que modestes, ces dernières ont un grand impact sur les enfants et les jeunes qui se sentent ainsi utiles et intégrés dans leur communauté. Ils peuvent en outre porter un autre regard sur leur ville et, surtout, sur leur propre pouvoir d’action (Driskell 2002).

Le projet “Growing up in Cities” élaboré en 1970 par Kevin Lynch (1918-1984) au MIT, a été repris par Louise Chawla, psychologue spécialisée en environnement à CU-Boulder, sous les auspices de l’UNESCO-MOST Programme, Norwegian Centre for Child Research, et Childwatch International en 1994. Ce projet étudie le sens du processus d’urbanisation accélérée dans la vie des enfants et des jeunes, pour comprendre, selon leur point de vue, ce qui rend une ville agréable à vivre. L’objectif principal consiste à mener une recherche sur l’évaluation de l’environnement par les enfants, car c’est pendant l’enfance et l’adolescence que les jeunes sont sensibles à l’environnement physique et motivés pour explorer les grands espaces. L’UNESCO a soutenu ce projet, mené entre 1971 et 1975 dans neuf villes et quatre pays : à Salta en Argentine, à Braybrook en Australie, à Toluca et Ecatepec au Mexique ainsi qu’à Varsovie, à Cracovie et à Bystra Podhalanska en Pologne. La recherche visait essentiellement à impliquer les enfants dans la planification, la conception et l’amélioration de leurs communautés.

En 1995, dans le cadre du Fulbright Scholar au Norwegian Centre for Child Research, Louise Chawla relance le projet et entreprend de refaire l’étude de Lynch dans les mêmes villes ainsi que dans de nouvelles. L’objectif, cette fois-ci, consiste à documenter l’amélioration ou la détérioration des conditions et les expériences des enfants, en comparant les données de 1970 à celles de 1997. L. Chawla entend en outre montrer au plan local et national que les enfants sont capables d’observer et d’améliorer la qualité de la vie urbaine. Elle veut aussi créer un manuel de participation destiné aux planificateurs de la ville concernés par les besoins des enfants.

Les résultats de cette recherche (Chawla 2002) montrent la créativité des enfants et leur capacité à manifester leurs opinions dans des contextes et des pays différents. Ces

travaux dressent en outre une liste d'indicateurs qui définissent les aménagements à apporter à un lieu de vie pour le rendre agréable. Ces indicateurs traduisent la façon dont l'enfant trouve sa place dans l'espace public ainsi que la forme d'inclusion sociale qui permet aux enfants de participer à la vie urbaine. Nous énumérerons ci-après certains des plus marquants: un lieu agréable à vivre doit favoriser l'intégration sociale, offrir des lieux de rencontre entre amis ainsi que des activités intéressantes et divertissantes ; il doit être sûr, permettre la liberté de mouvement et comporter des espaces verts. Par contre, au nombre des lieux aliénants figurent ceux où règnent l'exclusion sociale, l'ennui, la peur, la criminalité, les tensions raciales, le manque de services de base, la saleté des rues, l'isolement géographique, une circulation insupportable et un sentiment d'impuissance politique. À ces besoins fondamentaux, les enfants ont ajouté l'importance d'améliorer les conditions sociales, culturelles et environnementales plutôt que d'encourager la consommation de biens matériels (Chawla 2002).

2.2.4. Quelles bonnes pratiques de participation communautaire à l'espace?

La participation doit être développée comme faisant partie intégrante d'un programme, d'un projet ou d'une recherche ; c'est un processus lent qui permet aux enfants et aux adultes d'avancer dans la compréhension de leur nouveau rôle, d'apprendre de nouvelles manières d'interagir et de communiquer et de partager le pouvoir de planifier et de décider. Il faut bien évidemment éviter de tomber dans une "participation frivole", une exploitation des enfants au service des objectifs des adultes, comme le dit Roger Hart.

Nous évoquerons ici quelques exemples de participation d'enfants à des projets de développement urbain, menés à partir de la planification, de la collecte de données, puis de leur classification et de leur interprétation. Nous citerons la recherche effectuée à New York avec un groupe d'enfants dans le but d'implanter et d'aménager des parcs et des plaines de jeux, réalisée par Roger Hart (Hart et UNICEF. International Child Development Centre 1992) ; ou bien les travaux réalisés avec des groupes d'enfants au Kenya portant sur des projets relatifs à la construction d'un parc et d'un pont à Nairobi (Dallape 1990). Pour ce dernier projet, il a été demandé aux enfants de dessiner les circonstances difficiles dans lesquelles ils vivent et de réfléchir ensuite à d'éventuelles solutions. Les enfants ont répondu en proposant la création d'un lieu public pour se réunir avec leurs amis, où ils pourraient prendre leur goûter, acquérir une formation professionnelle et même travailler. Avec l'appui de la municipalité, un bâtiment disponible a été trouvé et converti pour permettre la réalisation du projet des enfants.

La participation des enfants, des parents, des enseignants et des habitants génère une vraie dynamique urbaine au plan spatial et social, comme on peut le constater en Islande où plusieurs écoles ont été construites sur un modèle participatif. Pour ce faire, la ville a fait appel à Bruce Jilk, architecte américain spécialiste des écoles du futur, qui estime que *si nous continuons quelques années encore à transmettre les savoirs dans des écoles, l'approche la plus logique consisterait à construire des petits bâtiments flexibles, ouverts toute l'année et intégrés à la vie de la communauté* (Forster et al. 2004: 33). Dans le cas de la construction de cette école, l'étroite association entre l'école et la localité a garanti l'efficacité et la rigueur de l'apprentissage.



Image 20. L'école obligatoire Ingunnarskóli à Reykjavik, Islande (2002)
Source: PEB Echanges n47, OCDE, 2002

Cette école primaire et secondaire accueille quelque 400 élèves (Image 20). Sa construction résulte du travail d'une commission qui a réuni les futurs utilisateurs : parents, enseignants, administrateurs, élèves, population locale. L'environnement pédagogique a été envisagé sous les quatre angles retenus par la commission ; il englobe notamment des éléments tels qu'une bibliothèque, des équipements sportifs et de restauration, une galerie d'art, un café/salon de thé pour attirer la population locale dans l'école, un forum ouvert, au cœur de l'école, pour renforcer, à l'instar d'un hôtel de ville, le sentiment de démocratie, une salle des parents, des accès directs aux espaces extérieurs à partir des zones d'enseignement ainsi qu'une serre pour la culture de légumes (OCDE 2002: 10)

Quels espaces d'accueil?

Chez l'enfant, l'apprentissage de l'espace reflète la construction progressive de son identité, prise entre deux pôles, la dépendance par rapport aux adultes, et l'apprentissage de l'indépendance, de l'autonomie et de la mise à distance. L'espace est un support d'activité. L'environnement est non seulement le théâtre d'événements mais il suggère un ensemble de comportements, de postures ou de gestes (Noschis 1984).

C'est surtout lorsque l'enfant circule seul ou avec ses camarades que l'environnement lui semble surprenant et nouveau. Si, au cours de ses déplacements dans son environnement proche, l'enfant a l'occasion de côtoyer des ateliers, des commerces, des

bureaux, des cafés, etc., à savoir le cadre des activités de la vie adulte, il aura ainsi l'occasion d'en approcher le mystère. Il s'agit alors de définir les conditions nécessaires pour que l'enfant puisse découvrir le monde qui l'entoure et lui faire confiance. Mais cet environnement doit être celui de notre monde d'aujourd'hui et non un endroit protégé, un paradis pour enfants. Ce n'est qu'à cette condition que l'enfant se sentira concerné par son environnement.

La ségrégation des différents groupes d'utilisateurs dans les espaces urbains tue le sens même de la ville. En ce qui concerne les enfants, la création de zones protégées des voitures ou éloignées des activités urbaines pour leur permettre de "s'ébattre en liberté" génère le contraire de ce que cherchent les enfants qui aiment être au centre de la vie urbaine – *de la circulation, des commerces, de l'agitation* (Noschis 2006).

Dans les grandes villes du sud de l'Europe, comme en Asie, en Amérique du Sud et en Afrique, l'enfant est (encore) constamment dans la rue. Ces villes grouillent de monde et la population évolue dans un espace public envahi par un flot continu de gens. Tout est mélangé, souvent confondu, ralenti, bloqué mais ininterrompu : il est impossible d'avancer sans se confronter aux autres. En Europe du Nord, la situation est différente, les flux de circulation sont moins denses et contrôlés par une réglementation plus efficace.

La ville reste cependant *pour l'imaginaire, un lieu de rencontres, de surprises, de confrontation et de discussion avec les autres ainsi qu'un endroit où on fait ses courses, on va au cinéma, au café, au restaurant*. (Noschis 2006: 43) Mais la réalité d'aujourd'hui est souvent différente de celle que décrit l'auteur : on assiste à une ségrégation de plus en plus importante des groupes d'utilisateurs et des espaces publics eux-mêmes. La fluidité a son prix : la séparation des circulations et la hiérarchisation des espaces publics rendent les rencontres moins fréquentes. On se déplace en voiture, en taxi, en bus ou en tram ; seuls les derniers mètres sont parcourus à pied. Or l'enfant urbain est aujourd'hui une réalité numériquement importante et sans cesse croissante. Selon les prévisions, d'ici dix ans, plus de la moitié de la population du globe vivra dans les grandes villes. Dès lors, l'environnement urbain deviendra nécessairement l'environnement naturel et, dans bien des cas, le seul milieu où grandiront les enfants.

2.3. Le rôle de l'école et de la participation de l'enfant dans la structuration de la ville

Nous présenterons ici le point de vue du sociologue américain Richard Sennett (1943) qui, d'une manière ou d'une autre, évoque l'école quand il parle de la relation d'inégalité et de diversité entre le corps et le sujet (Sennett 2003). L'auteur établit une relation nécessaire entre le corps et le construit et entre l'espace et le construit, qui détermine ce qui convient pour le corps. Cette relation est prise en se fondant non seulement sur l'idée d'un corps spectateur ou interprète, mais aussi sur celle d'un corps concepteur et constructeur de spatialité qui, à notre sens, renverrait à l'école et qui est en permanente évolution. Comme c'est le "sujet" (enfant et adulte) qui fait de la ville un espace de vie,

si ledit “sujet” n’a pas conscience de son rôle en tant que citoyen et ne se sent pas forcément représenté dans l’espace-lieu, cet espace peut devenir un lieu de conflit. Aussi est-il capital de faire de l’école un espace ouvert sur l’extérieur, pour faciliter la participation et l’interaction de l’enfant à la construction sociale et lui accorder la parole en tant que citoyen.

La relation entre le corps et l’espace telle que la décrit Sennett¹⁰, nous fournit tant des éléments spatiaux que des éléments relatifs aux prises de décisions politiques remontant à la Grèce antique (447-437av. J.C.). L’Académie de l’âge d’or a été l’une des premières à établir une relation entre école et contexte urbain et à se laisser guider par une certaine vision urbaine et sociale pour choisir la localisation de l’école. L’Académie est située extra muros (Image 21), donc loin du centre de la ville, qui représente le monde “païen” et mondain, et seuls quelques hommes privilégiés sont habilités à diriger l’éducation.

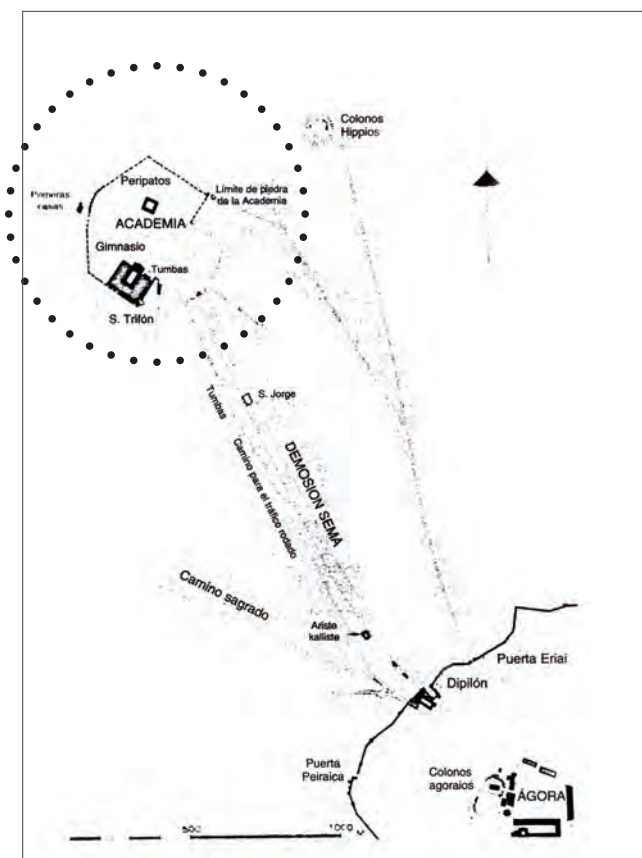


Image 21. L’Académie se trouve loin de l’Agora dont la froideur ôte toute force aux corps. (Sennett 2003)

10 Commentaire de Thierry Paquot: “Je défends l’idée, écrit Richard Sennett, que la forme des espaces urbains s’inspire en grande partie de l’expérience qu’ont les gens de leur propre corps. Pour que les habitants d’une ville multiculturelle puissent être attentifs les uns aux autres, je crois qu’il est important de changer la manière dont nous appréhendons notre corps”.

Les Athéniens établissent ainsi leurs académies en dehors de la ville. L'enseignement passe par la discussion et les jeunes ne subissent aucun apprentissage routinier. Les Grecs croient fondamentalement en ce qu'ils nomment la "chaleur corporelle" générée par la nudité du corps. Ce sont cette philosophie et cette relation au corps qui expliquent l'urbanisme des villes grecques, où chaque lieu est marqué par l'intensité de chaleur accompagnant les activités qui s'y déroulent. Aussi, le lieu qui dégage le plus de chaleur et représente par conséquent la perfection est le "gymnase", mot qui vient du grec *gymnoi* qui signifie "nus". À Athènes, il y a trois gymnases, dont le principal, qui se trouve à l'Académie, est devenu, quelques générations après Périclès, l'école de Platon.

Les gymnases ont pour mission de former le corps du jeune (homme) dès l'adolescence, quand ses muscles commencent à se développer ; on y initie également les jeunes aux joutes verbales, à l'art oratoire, un talent nécessaire pour participer à la vie démocratique de la ville (Sennett 2003). C'est dans le gymnase que le jeune apprend que son corps fait partie d'une collectivité plus large appelée "polis", qu'il appartient à la ville. Le corps représente le guerrier fort, à la voix assurée, qui doit pouvoir intervenir dans les affaires publiques et répondre à ce que la ville attend du citoyen.



Image 22. Dessins de Francesco Tonnuci, alias Frato. Chercheur à l'institut de psychologie du CNR de Rome, pédagogue de l'Università Cattolica di Milano et créateur du projet "la città dei bambini", un laboratoire qui s'occupe du rapport entre l'enfant et la ville.

Dans ses premières manifestations graphiques, l'expression de l'enfant est centrée sur le "je", sur les liens qu'il développe avec son milieu et ne se soucie pas d'établir un ordre dans la représentation des éléments. La feuille, par exemple, est un support sur lequel il peut déverser ses idées, comme il remplirait une boîte. Chaque espace offre la possibilité d'incorporer des éléments précieux pour lui, même s'il les dispose d'une manière incohérente. Au fur à mesure qu'il grandit, l'enfant développe le besoin d'établir un ordre et des liens spatiaux dans ses représentations.

L'évolution dans la manière dont l'enfant conçoit l'espace est un phénomène très personnel qui répond à un certain niveau de maturité et ne peut être forcé. L'adulte ne doit pas lui proposer de solutions spatiales car, pour être significatives, elles doivent

avoir été découvertes par l'enfant. Comme l'illustre le premier des dessins représentés ci-dessus, (Image 22) un enfant s'adresse au bourgmestre en lui disant que les enfants ne veulent ni toboggans ni hamacs, mais la ville ; sur le second, deux enfants remettent le dessin d'une plaine de jeux à un architecte, en lui expliquant qu'ils veulent du sable, de l'eau, de la verdure et des pierres plutôt que des toboggans, des carrousels et autres jeux. La sensibilisation à l'espace peut donc être encouragée par le biais des activités et des jeux qui plaisent aux enfants et les stimulent en leur posant des défis. En ce qui concerne, par ailleurs, le rôle du jeu et du langage dans le développement global de l'enfant, Vygotski souligne que le jeu est une réalité changeante et le moteur du développement mental de l'enfant (Vygotski 2007).

Dans ses dessins, l'enfant représente certaines solutions spatiales qui n'ont que peu de rapport avec la réalité telle qu'il la perçoit, mais qui révèlent les concepts et les émotions qu'il souhaite exprimer. Il importe, au moment de la conception de l'école, de la considérer comme un élément intégrateur de l'espace urbain ; c'est en faisant participer l'enfant à ce processus que l'on parviendra au succès en termes urbanistiques, sociaux et pédagogiques.

2.3.1. L'ouverture de l'école à la ville et sa problématique scolaire

L'ouverture de l'établissement scolaire et de son projet pédagogique qui permet d'établir une communication entre l'école et l'extérieur, est un des atouts majeurs de la réussite de son intégration dans la ville. La politique de connexion entre les écoles, d'une part, et entre l'école et le reste de la ville, d'autre part, vise à offrir à chacun des acteurs du système éducatif et de la ville un accès au bâtiment et aux projets éducatifs et urbains.

Nous ferons, à cet égard, une brève parenthèse sur la notion d'ouverture : ouvrir, c'est faire qu'un "objet ou quelque chose qui est clos, fermé, ne le soit plus". Le vocable "ouvrir" vient du latin "aperire" – qui signifie "ouvrir, découvrir" (cf. it. "aprire", es. "abrir") En architecture, une ouverture désigne une surface de l'enveloppe d'un bâtiment qui sert à mettre en contact l'intérieur avec l'extérieur. Une ouverture peut généralement être fermée par un vantail, une porte, une fenêtre, par exemple. Or l'école, lieu qui forme, éduque à la société, instruit et prépare à la vie citoyenne, est un lieu où nous n'avons pas accès physiquement, un lieu "sacralisé" et fermé depuis toujours. C'est pourquoi l'ouverture de l'école nous renvoie à l'idée de la faire découvrir d'un point de vue spatial, social et symbolique et de créer une connexion entre elle et la ville.

Lorsque l'école est "ouverte", élèves, enseignants, habitants et institutions peuvent utiliser ses bâtiments non seulement pour y dispenser ou recevoir l'enseignement mais aussi pour y effectuer les activités communautaires, les réunions, les travaux collectifs, etc. Une école ouverte facilite l'intégration spatiale au sein d'une communauté : elle fait connaître et valorise, d'une part, ses projets auprès de la population, en agissant comme moteur de la participation et de l'intégration de la communauté, et fait accéder, d'autre part, l'enfant à la citoyenneté.

Cet aspect offre de nouvelles possibilités de communication entre les responsables de la gestion scolaire et ceux de la gestion de la ville au moment de programmer l'affectation des bâtiments scolaires et d'aménager leurs alentours.

Au-delà de l'ouverture physique du bâtiment scolaire, c'est l'ouverture du projet scolaire à la communauté qui est l'élément mobilisateur, celui qui donne du sens à l'idée d'ouverture et d'intégration. L'école en ville s'inscrit, le plus souvent, dans un système clos, où le passage de connaissances et la transmission d'expériences à l'enfant, le futur adulte, se fait entre des murs. C'est ce que nous avons constaté à l'Institut Notre Dame de Lourdes à Bruxelles lors de la réalisation d'ateliers urbains (Cartes Leal et Ribeiro 2010). La direction de l'école cherche essentiellement à donner une bonne image d'elle-même à la Communauté Française, l'institution qui lui accorde des subventions, en renonçant à susciter la participation de la population, des associations, des gestionnaires de la ville et autres entités à l'apprentissage.

C'est pour cela que nous croyons que le système éducatif devrait être ouvert sur le monde extérieur pour que chaque élève puisse se préparer à la vie urbaine et acquérir la formation nécessaire au citoyen qu'il sera demain.

L'ouverture contribue à préparer les enfants au monde, elle leur fait sentir qu'ils appartiennent à un projet collectif qui regroupe les élèves et les groupes d'âges, de conditions sociales et culturelles différents, qui peuvent se côtoyer en dehors des heures de classe. Une meilleure connaissance des différentes cultures permet l'apprentissage de la diversité et des valeurs coopératives. L'ouverture permet également de se familiariser avec le monde professionnel, renforçant par là la qualité de l'offre de formation, en instituant une relation privilégiée entre l'établissement scolaire et les institutions professionnelles. Elle permet de répondre aux besoins d'un public désireux de participer aux activités didactiques et aux projets intergénérationnels que l'école organise.

Une école agit en interaction avec le milieu social où interviennent des acteurs multiples à différents moments : parents, habitants de quartier, intervenants sociaux (psychologues, assistants sociaux, éducateurs, etc.), représentants du monde professionnel, associations (sur des thématiques urbaines, l'enfant, la participation, l'intégration sociale, l'environnement, etc.), agents des services publics (chauffeurs de bus, agents de sécurité), représentants de la ville (échevins, services de l'urbanisme, de la mobilité, des espaces public, etc.). Une école ouverte renforce les liens avec les structures locales (associations culturelles, maisons de quartier, etc.) et avec les lieux de ressourcement (parcs, bibliothèques, piscine, centres sportifs, etc.), tout en offrant elle-même des ressources à ces lieux.

L'un des aspects importants qui sous-tend le concept d'ouverture est, sans doute, le "significat collectif" de l'espace, qui prend forme à travers l'expérience directe, le vécu dans le lieu et la valorisation qui est donnée à l'espace. Dans notre cas, l'école et son environnement direct font partie de cet univers que la collectivité reconnaît et auquel elle accorde un significat.

Il nous apparaît que les projections de la ville mises en commun dans les exercices participatifs de planification peuvent faciliter l'élaboration d'un projet collectif. En effet, la ville imaginée, la ville souhaitée, voire la ville idéale, faciliteraient la construction d'éléments réels de connexion entre la réalité urbaine et l'imagination du désir. Et le jeu, qui est la manière dont l'enfant participe à la culture, peut faciliter ce projet collectif.

2.3.1.1. La mise en réseau des enseignements

L'enfant est, comme chacun sait, au centre du système scolaire ; toute l'institution est orientée sur lui. Le plaisir d'apprendre ne doit être entravé par une atmosphère de concurrence paralysante. Le travail en équipe est par ailleurs au cœur du système de l'institution scolaire, la coopération sous toutes les formes (entre élèves, entre parents et école, entre les écoles elles-mêmes, entre l'école et la commune) est déjà très largement pratiquée.

Selon un rapport réalisé par l'OCDE en 2011, Les pouvoirs publics devraient investir davantage dans les établissements défavorisés et soutenir les élèves en difficulté afin de promouvoir l'égalité des chances. D'après un dernier rapport "Équité et qualité dans l'éducation – Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés" (OECD 2013), l'apport d'une telle aide permettrait de réduire l'échec scolaire, de stimuler la croissance économique et contribuerait à bâtir une société plus juste. C'est ce que soulignent de nombreux rapports et publications de l'OCDE.

S'il est nécessaire d'aider les écoles et les élèves à améliorer le cadre physique, il convient aussi d'adopter des réformes en matière d'éducation ainsi que de nouvelles politiques pour mettre en œuvre une vision transversale entre éducation, architecture scolaire et urbanisme. Les écoles à forte proportion d'élèves défavorisés sont plus exposées aux risques liés au manque de performance. Les écoles les plus démunies n'ont souvent ni la capacité interne ni le soutien nécessaire pour améliorer tant la position des enseignants, l'environnement de l'école, que l'espace des salles de classe ; les quartiers où elles se situent ont en outre souvent du mal à leur offrir une expérience d'apprentissage de qualité. Le rapport effectué en 2013 par l'OCDE, a mis en évidence cinq mesures susceptibles d'améliorer les performances : il faut notamment renforcer et soutenir la direction des établissements ; attirer, soutenir et retenir des enseignants compétents ; mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces ; nouer des liens avec les parents et les communautés. Il faut en outre, en priorité, promouvoir un climat et un environnement scolaires propices à l'apprentissage, moyennant dans certains cas, la réduction du nombre d'élèves par classe et par établissement ; cela permet en effet une meilleure interaction entre enseignants et élèves et entre camarades de classe et améliorer l'efficacité des méthodes d'apprentissage. (OECD 2013)

Nous avons par ailleurs le modèle des écoles nordiques, notamment de l'école finlandaise qui est considérée comme exemplaire, au niveau tant de l'efficacité de son système (taux élevé de réussite) que de l'égalité. Les différentes enquêtes internationales organisées par PISA confirment que les élèves finlandais arrivent en tête du classement effectué par trente pays de l'OCDE. Il semble que la réussite de ce modèle n'est due ni à la proportion de richesse nationale consacrée à l'éducation et aux in-

frastructures, ni à la durée de la scolarité. Le budget consacré à l'éducation n'étant pas plus élevé en Finlande qu'en Belgique¹¹, les bons résultats finlandais s'expliquent par d'autres raisons.

Au nombre des facteurs de réussite de l'école finlandaise, figure notamment le fait que le redoublement n'existe pratiquement pas, chaque enfant étant soutenu en cas de difficulté. Les établissements scolaires sont organisés d'une manière homogène et le programme éducatif comporte un tronc commun entre sept et seize ans. Comme les programmes, le projet éducatif, la composition sociale de la population et les caractéristiques spatiales des bâtiments présentent peu de différences, les élèves fréquentent l'école la plus proche de leur domicile. Ce système est égalitaire en ce que la composition sociale et le niveau de connaissances des élèves sont relativement hétérogènes. Les plus faibles continuent à étudier sans craindre de doubler ou d'être relégués dans des filières spéciales. L'encadrement des élèves est assuré par des enseignants qui jouissent d'un certain prestige dans la société.

La Finlande, la Suède et la Norvège ont des systèmes scolaires proches. Ces trois pays se posent les mêmes questions sur la structure et le contenu pédagogique du système éducatif. Les pays nordiques ne prétendent nullement à l'exemplarité mais, en matière d'éducation, ils méritent toute notre attention en ce qui concerne la place dans l'espace et les solutions qu'ils apportent aux problèmes d'ordre organisationnel et d'intégration. Au début des années 70, la Finlande a mis en place l'école intégrée (de sept à seize ans), où les élèves avancent ensemble par classe d'âge et où trois langues (finnois, suédois, anglais) sont enseignées dès l'école primaire. Les programmes prévoient l'établissement d'un lien entre temps et espace, en créant un dialogue entre l'instance nationale et l'instance locale.

2.3.2. L'école, un espace urbain de centralité de la ville

Il nous semble essentiel de réfléchir à la façon de combiner architecture et réussite scolaire et de comprendre toute l'étendue d'un projet éducatif, surtout au moment de construire de nouvelles écoles ou de rénover des bâtiments scolaires. Sans pour autant perdre en considération les différentes étapes franchies par l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Ce qui permettra une meilleure utilisation et l'appropriation des espaces par les personnes de tous âges. L'urbanisme doit s'attacher à ces considérations au moment de planifier et de dessiner la ville pour en faire un facteur de construction sociétale.

L'espace scolaire, qui comprend non seulement les bâtiments mais aussi le contexte urbain et les équipements liés au projet pédagogique, est, par définition, un lieu particulier que la société consacre à l'école et par conséquent aux enfants. C'est aussi un outil pédagogique qui établit les conditions spatiales d'apprentissage au domaine spatial, social et de l'éducation. Quand l'apprentissage saisit l'espace comme objet, l'espace scolaire peut devenir lui-même objet d'éducation dans la mesure où il est espace.

11 Les dépenses publiques d'éducation en 2005 représentaient 6,3% du produit intérieur brut alors qu'en Belgique elles atteignaient 6%. Oecd, *Regards Sur L'éducation 2008: Les Indicateurs De L'ocde* (OECD Publishing, 2008).

En outre, la ville contribue largement à la concentration des activités humaines, en attirant la vie économique, le pouvoir politique et la vie culturelle. Ce n'est cependant qu'au XVIII^{ème} siècle et durant la révolution industrielle que la ville entame un processus de développement accéléré. Avec l'arrivée de la technologie et la diversification du travail, les centres urbains se transforment en pôles d'emploi, attirant la population en provenance des campagnes. L'expansion des villes industrielles est un phénomène nouveau : en peu de temps, de nouveaux quartiers se construisent pour accueillir industries et ouvriers. *La répartition et l'implantation des écoles construites plus tard, lors de l'expansion industrielle des faubourgs qui se développèrent normalement à proximité immédiate des fabriques et des voies ferrées, ne sont ni plus intelligentes, ni plus heureuses dans leurs dispositions que dans les vieux quartiers. Dans ces amas d'immeubles qui surgirent au début du siècle, les bâtiments d'école sont des colosses à multiples étages que le hasard a comprimés sur des terrains trop restreints* (Roth 1966: 11). Cette croissance, nécessaire au développement économique du moment, pose de nombreux problèmes, spécialement en termes d'aménagement urbain.

La nécessité de vivre à proximité du lieu de travail puisque, à cette époque, les déplacements en ville se font essentiellement à pied, et la forte demande de logements à des prix accessibles, entraînent l'apparition de secteurs densément peuplés, généralement mal équipés, aux rares espaces verts, aux services insuffisants, où les problèmes sanitaires sont considérables. (Lynch 2001).

Si l'espérance de vie augmente durant la révolution industrielle, les conditions de vie des familles ouvrières continuent d'être dures : aux longues journées de travail mal rémunérées s'ajoutent la précarité de l'emploi, l'inaccessibilité ou le quasi inexistance de services sanitaires et d'écoles. Dans ce contexte, la place des enfants dans l'espace urbain est quasiment nulle. Ce sont les habitants les plus vulnérables de la ville. Même si, à cette époque, les enfants trouvent peu à peu leur place dans la vie urbaine en allant à l'école ou à l'usine, la ville n'est ée pas adaptée à leurs besoins et ne comporte aucun espace de détente ou de jeu. Cette situation s'explique par l'absence de toute doctrine d'urbanisme claire dans les villes, soutenue par la loi et pleinement consciente de l'importance sociale des écoles pour l'organisme urbain (Roth 1966: 11), par l'absence d'un urbanisme scolaire, soutenu par une politique foncière adéquate, dans le cadre de la commune, par l'absence de tout programme pédagogique et spatial, condition préalable de tout projet d'école, qui détermine l'emplacement des établissements dans le quartier, par le manque de volonté de collaboration entre pédagogues, architectes, urbanistes et autorités, ainsi que par l'absence de vues et de méthodes communes.

La ville d'aujourd'hui est le produit des nouvelles formes d'habiter, de construire et de transformer l'espace : la dynamique territoriale créée par la ville moderne exige une réorganisation et une transformation constante d'elle-même. C'est ainsi que le processus de nouvelles formes de configuration du territoire, comme résultat de la transformation des structures économiques, politiques, sociales et culturelles, marque le début de la construction d'une ville hétérogène et complexe, où sont mis en rapport des espaces délimités par les politiques urbaines et les initiatives privées d'appropriation de la ville. Par ailleurs, la transformation de grandes zones de terrains affectées aux fonctions in-

dustrielles, ferroviaires ou portuaires dans des espaces complexes multifonctionnels, donne une définition aux activités urbaines à grande échelle, surtout dans les grandes villes dans les vingt ou trente dernières années. Une des caractéristiques de ces transformations est la capacité de produire des processus de centralité du fait de la création de nouveaux pôles d'attractivité urbaine.



Image 23. La complexité urbaine où s'entrecroise un réseau construit qui structure la forme de la ville et un réseau organique propre aux pratiques des usagers. "Du fer et du bois" par Daniel

ou "grappes", dont l'activité établit une articulation et des liens avec d'autres centres urbains. Nous entendons par cluster¹² une unité urbaine qui incorpore une réflexion du bâti au niveau de l'unité de voisinage, pensée comme un système communautaire aux différentes échelles, multiscalaire (Smithson 1957).

Cette nouvelle construction urbaine met en évidence le problème posé par l'utilisation du sol et la répartition des différentes fonctions, dont la fonction scolaire. Le mélange d'espaces à vocation résidentielle, d'espaces productifs ou d'espaces publics dans un même contexte urbain implique une étude détaillée des différentes possibilités morphologiques et du type d'usage. Cela entraîne la production d'espaces urbains complexes mais évite les problèmes propres aux espaces monofonctionnels dans les villes, tels que l'augmentation des déplacements et les longues distances pour accéder aux services. De là, l'idée que la centralité urbaine se réfère à la capacité qu'ont certains espaces ou éléments urbains de s'articuler autour de tous les types de flux (flux des transports privés et publics urbains et interurbains, flux des déplacements des employés ou flux économiques, flux culturels, flux des scolaires, etc.)¹³. L'articulation de ces flux dépend de l'influence que ces espaces peuvent exercer sur d'autres éléments urbains ; de ce fait, avec la croissance des villes et la dispersion des activités urbaines, de nouvelles formes de centralités urbaines apparaissent, contrairement à l'activité mo-

D'une manière générale, la problématique de la centralité a été positive pour les villes car cela a encouragé la réhabilitation de certains quartiers historiques oubliés pendant les divers processus d'urbanisation menés dans le passé. Les tentatives faites pour reproduire la complexité urbaine, caractéristique de la centralité, déterminent la conformation des espaces d'intégration avec le reste de la ville.

Au plan structurel, le système de centralité développe un espace urbain diffus tout en étant articulé par de nouvelles formes à partir de la concentration d'activités dans certains lieux stratégiques de l'espace urbain ; en ce sens, l'école suscite de toute évidence des *clusters*,

¹² "Le cluster fait aussi écho aux préoccupations d'Aldo van Eyck car il repose sur l'expression de plusieurs centres. Sa dimension est néanmoins fondamentalement urbaine, car elle accueille plusieurs fonctions dans des agrégats de bâtiments..." comme l'explique le professeur Bruno Marchand.

¹³ "Des relations de complémentarité se mettent parfois en place entre toutes ces centralités au sein d'une ville ou d'une agglomération. Des flux importants peuvent exister entre elles, indiquant ainsi qu'elles peuvent tisser de fortes relations. Par leur complémentarité des centralités différentes peuvent se renforcer mutuellement. Autre caractéristique, c'est qu'elles sont capables de changer dans le temps et dans l'espace...". Malo Gohier, "Comment Identifier Les Centralités Urbaines Et Quelles Relations Entretiennent-Elles Entre Elles?", Mémoire de dernière année de Master Génie Urbain (Université Paris Est Marne-la-Vallée, 2009) at p1.

nonfonctionnelle traditionnelle de l'espace, comme nous l'avons dit précédemment. La spécification de ces nouvelles formes multifonctionnelles de centralité (économique, commerciale, politique, éducationnelle, culturelle, d'habitat et de loisirs), donnée par la diversité et l'échange fonctionnel dans ses configurations ou *pattern*¹⁴s spatiaux et la manière dont elles sont implantées dans l'espace urbain, définissent l'extension et la forme polycentrique d'une ville.

Au plan spatial, l'évolution dans l'architecture scolaire se remarque notamment à l'insertion du bâtiment dans son contexte. Dans les années 1930, on assiste à la construction expansive d'écoles pavillonnaires, de modèles aisés à reproduire quel que soit l'environnement ; aucune attention particulière n'est prêtée aux atouts potentiels de tel ou tel site, le seul intérêt étant de construire un établissement scolaire là où se trouvent des enfants en âge scolaire. Un certain nombre d'éléments, préfabriqués pour la plupart, composent le bâtiment scolaire : toitures plates, pilotis et fenêtres en longueur sont les signes d'une certaine modernité. Au Chili, par exemple, au début de la réforme du secteur public menée au cours des années 70, et de l'essor macro-économique, des moyens financiers sont investis dans la construction massive de telles écoles sur tout le territoire. Toutefois, aucune distinction n'est faite selon le climat et les caractéristiques propres à chaque région pour déterminer l'implantation adéquate et la meilleure forme architecturale. De ce fait, les écoles ne sont pas adaptées à la chaleur dans le nord du pays ou au froid et à l'humidité dans le sud. En somme, dans les années 1970-1980, on veut modeler le territoire par l'architecture alors qu'aujourd'hui, heureusement, des études au niveau international, sont menées pour intégrer le bâtiment dans le paysage urbain et rural, et en souligner les caractéristiques.

2.3.3. Quelles formes de participation des enfants à l'aménagement urbain?

Le mouvement international en faveur de la reconnaissance des droits des enfants encourage un courant de pensée né au cours des années 1960, qui favorise la participation des enfants à l'aménagement urbain (Cooper 1970). Depuis déjà plus de quarante ans, de nombreux projets menés par la synergie de ce courant, montrent que les enfants et les jeunes sont très créatifs et de fins analystes de leur environnement. Or, malgré cela, leur participation à l'aménagement urbain est rarissime. Si, dans certains cas, l'enfant est impliqué, son rôle et son pouvoir d'action varient considérablement d'un contexte à l'autre.

La difficulté de faire participer les enfants à l'urbanisme réside certainement dans l'énorme défi que cela représente, dans la pratique, pour les professionnels et techniciens ; plus qu'une simple délégation de pouvoir de l'adulte à l'enfant ou aux jeunes, leur participation oblige à repenser le processus d'aménagement et de conception urbain qui, dans une certaine mesure, est standardisé. Cela suppose une rupture avec l'approche traditionnelle qui attribue à l'urbaniste le rôle "d'expert" chargé de transformer le paysage urbain. Dans un esprit participatif, l'aménagement et la conception de-

14 "Pattern" est un terme souvent utilisé pour désigner un modèle, une structure, un motif, un type de phénomène ou d'organisation, que l'on peut observer de façon répétée lors de l'étude de certains sujets, et qui peut présenter des propriétés caractéristiques.

viennent des processus interactifs auxquels collaborent les urbanistes-techniciens et les usagers pour modifier ensemble l'espace et plus encore, pour apprendre ensemble de nouvelles manières de voir et d'aborder la réalité.

L'urbanisme comme l'aménagement, la planification et la conception du projet, peuvent effectivement être vus comme des processus d'apprentissage grâce auxquels les participants peuvent non seulement imaginer les changements susceptibles d'améliorer leur cadre de vie, mais aussi faire eux-mêmes, l'expérience d'une transformation. Il s'agit d'apprentissages valables (surtout pour l'enfant) qui permet de développer le sens des responsabilités à l'égard de l'environnement et le sens du compromis avec la communauté, ainsi que d'améliorer l'estime de soi, les connaissances et les capacités (Chawla 2002).

La communication constitue bien évidemment un défi important pour une bonne collaboration dans le processus de participation car il faut trouver un langage commun à tous (enfants, jeunes, adultes, spécialistes, etc.). En outre, certains de ces processus ne permettent pas de réelle communication entre enfants et spécialistes. C'est le cas des démarches dans lesquelles on espère une participation des enfants ou des jeunes par des méthodes convenant aux adultes, comme des sessions de consultation ou de soumission d'accords. Il existe cependant des activités moins formelles, dans lesquelles les enfants peuvent s'engager physiquement, et qui leur permettent d'exprimer davantage leurs idées et la connaissances qu'ils ont de leur quartier et de leur environnement (Rasmussen et Smidt 2003).

Le travail réalisé dans "Les chemin de l'école" (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005), rend compte de l'importance des représentations chez les écoliers et permet de comprendre les comportements de mobilité. Il est essentiel de connaître les sentiments liés au déplacement. Les représentations nous permettent d'approcher ce niveau d'information ; elles nous montrent comment l'écolier vit le trajet entre la maison et l'école, ainsi que les images et les impressions qu'il retient de son expérience de déplacement.

2.4. Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre nous avons abordé divers sujets comme la psychologie de l'enfant et leurs processus cognitifs qui révèlent des perceptions de l'environnement chez l'enfant. Ces représentations donnent des conditions, tant physiques comme de contexte général, nécessaires pour l'évaluation et programmation d'un projet de design urbain, et qu'à la fois elles sont propres de la spécificité de l'environnement où ils seront réalisés.

Accompagné de la théorie des représentations, le discours international témoigne et soutient la participation active des enfants à la prise de décisions concernant leur milieu de vie. - La participation des enfants c'est également un mécanisme pour arriver progressivement à la compréhension et pratique de la notion de citoyenneté chez les enfant et jeunes. C'est au travers de la richesse de ses observations, pertinences de ses commentaires et évaluations, comme nous l'avons observé dans la suivi d'ateliers et

dans la littérature, que nous insistons sur le fait de la participation et mise en considération de l'enfant comme acteur de son environnement.

Des études menées dans divers pays de l'OCDE montrent que la participation de la collectivité à la gestion et à l'entretien de l'école génère un sentiment de propriété favorable aux apprentissages même dans les quartiers sinistrés. L'exigence de qualité ne doit donc pas simplement s'adresser à la formation mais aussi à l'environnement immédiat. Ce qui importe, en fin de compte, c'est que le bâtiment donne du sens à l'école elle-même et à sa mission d'instruction et d'éducation. L'école est une construction affective qui joue un rôle important dans la vie des individus : elle fait partie de la programmation urbaine et doit s'intégrer dans le réseau des équipements et des services offerts par la ville.

Ce chapitre, il a également permis de découvrir la notion de ville éducatrice, fait référence à la place et rôle que la ville peut occuper dans l'éducation, et qui donne des principes de base pour que la ville se profile comme un milieu porteur de ressources éducatives, comme un outil de formation et comme un contenu pédagogique. Ces principes vont à la rencontre de notre réflexion sur le fait qu'il existe un trait d'union entre la participation des enfants en urbanisme à travers l'école qui est vue comme acteur social, et une positive évolution de l'enfant comme futur citoyen de la ville.

La question de l'enfant comme acteur social dans l'espace propose par conséquent une compréhension de l'influence exercée, par le processus d'urbanisation accélérée et par transition socio-spatiale des villes contemporaines, sur les enfants et jeunes, que nous retrouvons dans le programme international de "Growing up in cities" porté par Kevin Lynch dans les années 70. Ceci tente comprendre quelle est l'influence exercée par le processus d'urbanisation accélérée sur les enfants et jeunes. L'objectif principal consiste à mener une recherche sur l'évaluation de l'environnement par les enfants, car c'est pendant l'enfance et l'adolescence que les jeunes sont sensibles à l'environnement physique et motivés pour explorer les grands espaces. C'est ainsi que tant la notion de ville éducatrice comme le growing up in cities, ancrées sur l'idée d'éducation tout au long de la ville, illustrent bien l'idée d'éducation urbaine. Où le projet éducatif repose sur une logique et une dynamique territoriale: le rôle essentiel de la politique locale devrait être de mettre en réseau les lieux ressources éducatifs et ceux qu'ils ne le sont pas et en synergie les différents acteurs de l'éducation et de la ville.

En somme, la problématique de la ville et de l'éducation de l'enfant dans et au travers d'elle, évoquée dans ce chapitre, nous amène à quelques constats : D'abord l'existence des liens entre l'expérience de l'espace public et la production de savoirs informels. Le développement de l'image urbaine n'est pas le résultat d'un enseignement particulier, mais plutôt le produit du processus du développement spontané et cognitifs de l'enfant. Il existe un consensus général autour d'une image publique de chaque ville, et qui est partagée par les personnes qui sont dans le même stade de développement cognitif. C'est ainsi qu'il est nécessaire reconnaître qu'il existe de nombreuses étapes que vous permettent d'être plus réaliste dans l'élaboration des programmes scolaires et dans les objectifs de la planification urbaine. Ensuite, ce qui véhicule l'école à l'échelle du quar-

tier, qu'à son tour, est dépolarisée par la présence d'autres espaces éducatifs tels que musée, bibliothèques, académies, etc. et non académiques comme parcs, arrêtes de transport commun, places, rues, etc., garde toute sa place dans un dispositif socio-spatial comme celui de la ville éducatrice. Enfin, étant donné que nous considérons la ville comme un cadre d'expérience éducative, par le biais d'espace formels et non formels, des lieux interstitiels et sans statut définit. Où les institutions et équipements locaux peuvent intégrer ces savoirs urbains à un projet de développement territorial et pédagogique, où la ville se nourrit d'une vision alternative à travers les compétences des citoyens tout au long de leur vie (enfants, jeunes, et adultes).

L'espace scolaire dans la production de l'espace urbain

Le présent chapitre pose la troisième balise de l'urbanisme scolaire : après l'analyse, dans le premier chapitre, de la relation entre modèles éducatifs et espaces sociaux et dans le deuxième, celle de l'enfant à l'espace, nous étudierons ici comment l'école a été traitée par les disciplines de l'aménagement de l'espace, à savoir l'urbanisme et l'architecture. En d'autres termes, nous ébaucherons ici certains éléments de réponse spatiale aux questions qui se posent en matière d'urbanisme scolaire.

La première partie, centrée sur les modèles urbains, souligne que l'école constitue un point d'ancrage des utopies urbaines. Les modèles de la cité-jardin, de la ville fonctionnelle et de la cité industrielle proposent, chacun à sa manière, une place sociale et spatiale de l'école dans la ville. Aussi, estimons-nous qu'un lien étroit doit s'établir entre l'école et la ville, du point de vue tant urbanistique que sociétal.

La deuxième partie explore ce lien sous l'angle de la morphologie urbaine, et définit les différents objets urbains pouvant servir de supports à l'articulation entre l'espace scolaire et l'espace urbain. Le territoire de quartier, comme moyen d'identité de la communauté qui y réside, le quartier, comme objet urbain, le bâtiment scolaire, comme espace architectural, et les espaces intermédiaires liés à l'école, nous apparaissent comme ces "articulations", au sens de possibilités d'accord et de potentialités issues de la jonction d'éléments spatiaux. Ce sont notamment ces points qui permettront de relier et d'articuler les acteurs aux logiques différentes d'un projet de développement ou d'une stratégie de partenariat visant à améliorer l'environnement urbain et la qualité de la vie communautaire.

Dans la troisième partie, nous descendrons à l'échelle du bâtiment scolaire pour présenter les éléments fondamentaux, qui feront l'objet d'une analyse plus approfondie au chapitre suivant ; nous citerons l'école, en tant qu'équipement contribuant à la production urbaine. L'urbanisme d'aujourd'hui vise en effet à comprendre et à saisir la ville tant dans son ensemble que dans ses parties, et cherche simultanément à résoudre les problèmes relatifs à la répartition et à l'agencement des bâtiments destinés à l'enseignement public. Il doit, pour atteindre cet objectif, se fonder, d'une part, sur l'analyse du

quartier où se trouve l'école et, d'autre part, sur l'étude des besoins des quartiers voisins et de la ville entière.

3.1. La place de l'école dans les modèles urbains, vers l'utopie d'un urbanisme scolaire

L'école, comme l'Église ou la famille, est une institution dans le cadre de laquelle un ordre symbolique et une culture s'inscrivent dans la subjectivité. Or l'institution se définit par sa capacité à établir un ordre symbolique et à former un type de sujet lié à cet ordre. Selon cette acception, la notion d'institution désigne non seulement un dispositif ou une organisation, mais aussi un modèle spécifique de socialisation et de travail sur l'autre. Comme l'Église, l'école considère comme "sacrées" un certain nombre de valeurs érigées au rang de principes, telles que la raison, la nation, le progrès et la science. En ce sens, le programme institutionnel se développe au sein d'un "temple" inscrit dans l'architecture et l'iconographie des écoles (Dubet 2002).

Nous nous intéresserons ici en particulier aux modèles urbains qui ont réservé un traitement privilégié à l'école tant au plan architectural qu'en ce qui concerne sa mission de transmission de valeurs. C'est la raison pour laquelle, la question de l'intégration socio-culturelle des enfants nous confronte à des problèmes d'un genre nouveau en milieu urbain et se rapporte aux dynamiques culturelles. Pour permettre l'intégration sociale et culturelle des enfants, l'école doit s'ouvrir par ses pratiques pédagogiques et ses centres d'intérêt sur le milieu spatio-culturel urbain, mais elle doit également, pour ce faire, disposer des structures urbaines et des acteurs sociaux. D'où l'importance des espaces, liés à des pratiques culturelles qui participent au développement de la vie collective dans le quartier, en intégrant les enfants dans cette structure spatiale, culturelle et urbaine.

Il convient cependant de reconsidérer l'harmonie entre les établissements scolaires et les espaces publics de la ville où s'expriment les relations socio-culturelles, de repenser le rapport entre l'enfant et l'espace, et de valoriser le potentiel éducatif de l'espace urbain, en vue de favoriser les processus de développement et d'intégration sociale et culturelle de l'enfant. Il convient ainsi d'intervenir non seulement dans l'aménagement ou l'organisation de l'espace public, mais également au niveau des modalités d'utilisation. L'enfant doit avoir accès à toute la ville pour bénéficier du potentiel éducatif de l'espace urbain. Il faut lui proposer des modalités d'utilisation de cet espace pour qu'il ait un accès orienté sur des processus d'intégration sociale et culturelle.

3.1.1. Le modèle d'unité de voisinage et l'école de proximité

Le premier de ces modèles est développé vers la fin du XIX^{ème} siècle par Ebenezer Howard : il cherche à combiner le meilleur de la ville et de la campagne en proposant un type révolutionnaire, "la cité-jardin" (Howard 2003). Il la conçoit comme un centre autosuffisant, offrant résidences, emplois, commerces et services, en somme tous les avantages de la ville, sur une surface restreinte (30 000 habitants sur 2 400 hectares),

entourée de zones naturelles, appelées “ceintures vertes” (Image 24). Ce concept offre à la fois la proximité de la campagne et la présence d'activités économiques génératrices d'emplois. De plus, les bâtiments scolaires accueillent, outre l'école, des lieux de culte ou d'activités culturelles, des bibliothèques et des salles de réunion. Les habitants de la “Cité-Jardin” disposent de 9,6 hectares de terrain scolaire, soit 1 ha pour 3 125 habitants. La localisation de l'école est axée sur la “grande avenue” : “six emplacements - chacun de 1,6 hectare - sont occupés par des écoles publiques¹⁵, avec leurs terrains de jeu et leurs jardins” (Howard 1969: 15) ; cette avenue, d'une largeur de 128 mètres, forme une ceinture verte qui constitue un parc de 46 hectares, et se trouve à moins de 220 mètres de l'habitation la plus éloignée. Pour l'auteur, l'avenue centrale est un site idéal pour construire les écoles, dans le souci du bien-être des enfants qui représente la “considération primordiale de toute communauté bien organisée”. La proximité de l'école par rapport au lieu de résidence milite en faveur d'un urbanisme scolaire de proximité : “les enfants doivent faire leurs études près de chez eux et leur foyer doit être à proximité du lieu de travail de leurs parents” (Howard 1969). Contrairement aux villes anciennes qui nécessitent de nombreuses adaptations pour subsister fonctionnellement, la cité-jardin est planifiée pour répondre aux besoins et aux défis lancés à l'époque par les nouveaux modes de vie et les progrès technologiques.

Le schéma ci-dessus donne un aperçu général de la disposition et de la hiérarchisation des fonctions urbaines dans le modèle de cité-jardin élaboré par Howard. La mixité de fonctions de la ville, novatrice pour l'époque, réunit au sein d'une même structure spatiale habitat, enseignement, travail, production agricole et loisirs. Cela suppose que chaque quartier devienne lui-même une petite cité autonome, auto-suffisante en attendant le développement et l'organisation des autres quartiers, grâce à la plurifonctionnalité des locaux communs.

Outre, le neighborhood unit, l'unité de voisinage, développée par Clarence Perry à l'occasion de la préparation en 1929 du New York regional plan, trace

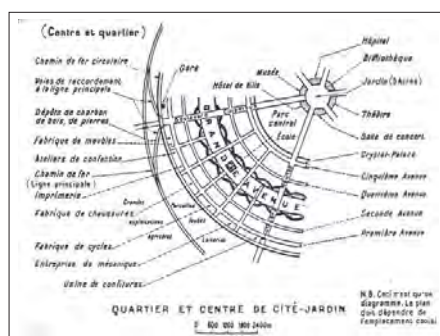


Image 24.
Disposition schématique des fonctions du quartier et du centre d'une cité-jardin

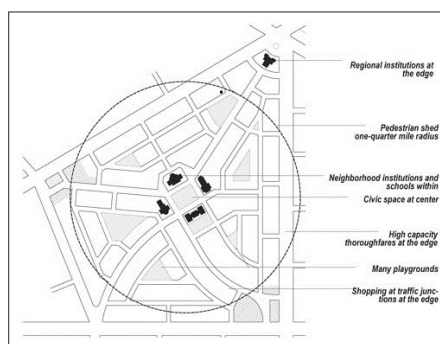


Image 25. L'unité de voisinage : dans le New Regional Plan Equipements, les services communautaires polarisent cette enclave résidentielle séparée des autres unités qui lui sont contiguës par de grands axes de circulation.

¹⁵ "Depuis que Howard a écrit cet ouvrage, l'espace considéré comme nécessaire à l'établissement des écoles a beaucoup augmenté. Pour les seules écoles primaires d'une ville de 30 000 habitants, 20 hectares sont maintenant nécessaires (Housing Manual 1944) et pour les écoles de tous types, environ 56 hectares (note de l'éditeur)". Ebenezer Howard, *Les Cités-Jardins De Demain*. (Paris: Dunod, 1969) 131p at 34.

chacune de ces unités selon un plan radioconcentrique où les groupements résidentiels s'organisent autour d'un centre communautaire (pôle d'équipements et de services) dont la sphère d'influence détermine l'étendue de l'unité. Le nombre d'habitants dans l'unité est fixé à 5 000 ; à savoir : la population nécessaire pour justifier l'ouverture d'une école primaire. Le lieu central du quartier est aussi composé des commerces et services, tout cela relié par des espaces verts (petits parcs et terrains de jeux). La création d'unités de voisinage pour Clarence Perry répond à un double objectif : premièrement, un objectif pragmatique et fonctionnaliste qui sous-tend un projet avec une répartition équilibrée des équipements. Deuxièmement, il ajoute la volonté de susciter et de renfoncer l'identité communautaire et sociale de chaque enclave résidentielle en donnant aux habitants le sens d'une identité attachée à la communauté et à un lieu.

3.1.2. La ville fonctionnelle de Le Corbusier : le modèle "progressiste"

C'est au Royaume-Uni que sont aménagées le plus de cités-jardins. Ce courant perd cependant de sa vigueur en 1930, en raison principalement de l'apparition du "fonctionnalisme". Selon ce mouvement, présenté au Congrès International d'Architecture Moderne à l'initiative de l'architecte-urbaniste Le Corbusier (1887-1965), la ville doit fonctionner d'une manière optimale grâce à l'automobile qui transforme radicalement le paysage. En introduisant le transport motorisé, les planificateurs prévoient les difficultés à venir et séparent les activités incompatibles, comme la production industrielle et le lieu de résidence. Le nombre d'écoles et leur localisation sont déterminés par le nombre de logements, en complémentarité avec d'autres services et équipements, et en fonction de la proximité d'espaces verts : *"Les clefs de l'urbanisme sont dans les quatre fonctions : habiter, travailler, se récréer (dans les heures libres), circuler"*. *"Les plans déterminent la structure de chacun des secteurs attribués aux quatre fonctions-clefs et ils fixeront leur emplacement respectif dans l'ensemble"* (Le Corbusier et Giraudoux 1957). Cette séparation - ce "zonage" - recommande, par exemple, que tout quartier d'habitation comporte une surface verte pour aménager des terrains de jeux et de sport pour les enfants, les adolescents et les adultes. L'unité d'habitation doit disposer de tous les équipements nécessaires à la vie familiale qu'il est inutile désormais d'aller chercher à l'extérieur. Les toits-terrasses peuvent accueillir des écoles, un gymnase, un théâtre, des plages de sable et des piscines, comme c'est le cas, par exemple, à la Cité Radieuse à Marseille (Image 26). Ce type d'habitat envisage de



Image 26. École située au 9^{ème} étage, sur le toit de la Cité Radieuse de Le Corbusier. Cette école maternelle, inaugurée en 1952, accueille les enfants des résidents de l'Unité d'Habitation Verticale.

fournir à chaque unité ou à chaque quartier, les équipements et services nécessaires pour en faciliter l'accessibilité aux usagers. Il crée, par contre, une certaine déconnexion, voire un isolement par rapport au reste de la ville. En pratique, cela signifie que la diversité, la mixité et le sens de la découverte sont absents dans ce type d'unité spatiale.

En 1945 dans "Comment concevoir l'Urbanisme", Le Corbusier propose une manière de résoudre les problématiques urbaines pour la construction de logements et d'équipements (Image 27). Il tente d'élaborer une doctrine cohérente de l'espace construit qui réponde aux quatre fonctions : l'habitation, le travail, la récréation du corps et de l'esprit, ainsi que la circulation. Ces idées insistent sur le fait que l'école et l'éducation occupent une place centrale dans la planification des villes. Il nous paraît intéressant de souligner le rôle joué par cette époque en matière de planification des villes et de design urbain, car c'est à ce moment-là que des écoles ouvertes sont intégrées à la communauté. Le Corbusier modélise la ville moderne sur base d'un réseau de voiries structuré par un maillage avec une séparation des différents types de circulation. Il considère la ville comme un assemblage et juxtaposition des fonctions qui finissent par constituer une agglomération. À cet égard, le quartier ou plutôt l'unité d'habitation, n'est autre que le prolongement du foyer. Enrichie de divers installations et équipements collectifs (services communs, ravitaillement, école, assistance médicale et loisirs), l'unité d'habitation fournit un cadre aux besoins du quotidien.

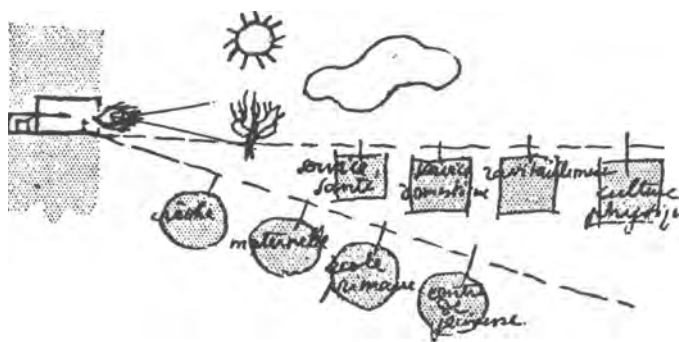


Image 27. Le schéma dessiné par Le Corbusier représente les deux axes de prolongation du logement, dont l'un d'ordre "spirituel" a trait à l'éducation: la crèche, la maternelle, l'école primaire, l'école secondaire et le centre de jeunesse (Le Corbusier 2001)

C'est ainsi également qu'en 1919, quand naît le Bauhaus, Le Corbusier organise à La Sarraz le premier Congrès international d'architecture moderne qui jette les bases des nouvelles techniques, béton, acier, verre, qui vont changer l'architecture scolaire, comme nous le verrons plus loin. L'école ne doit pas être un monument imposant, mais être à une échelle plus proche de l'enfant. Dans la période de l'entre-deux guerres, l'architecture scolaire devient sobre et fonctionnelle. Elle ne cherche plus à renforcer l'ordre et la hiérarchie mais à promouvoir une éducation démocratique.

Pour Le Corbusier, la conception et le succès d'une bonne éducation sont fortement influencés par la structure urbaine, l'école étant un lieu où se perfectionnent le corps et l'esprit, le lieu de prolongation "spirituelle du logement". La situation de proximité

ou d'éloignement par rapport à l'école peut provoquer un sentiment de confort ou d'inconfort ; pour lui l'échelle de la ville, ou échelle métropolitaine, est signe d'inconfort urbain, ce qui explique l'importance qu'il octroie à l'équilibre de la relation temps – distance qui doit s'instaurer entre l'école et la maison. Cette relation est prévue dans les "unités d'habitation" et correspond à la taille du quartier, de même que son contexte spatial est en accord avec les "unités paysagistes" qui assurent l'équilibre entre l'espace ouvert, qui doit être végétal, et les espaces construits (Le Corbusier 2001). Ces unités sont essentielles pour la culture du corps et de l'esprit (l'éducation) ; c'est ce qui explique l'importance des lieux et des paysages car il ne faut pas négliger le rôle capital attribué aux "conditions de la nature". Grâce à l'urbanisme et à l'architecture, les lieux et le paysage pénètrent dans la ville et constituent un élément plastique et sensible déterminant. Par ailleurs, l'ASCORAL¹⁶ souligne que, dans le cas de l'école, la notion de "savoir habiter" met en évidence l'intérêt de construire pour "l'usager" qui deviendra un adulte. Cette conception de la ville intègre la pédagogie comme instrument urbanistique de stratégie de planification et donne l'occasion d'instruire les futurs citoyens. Sur la notion de "savoir habiter" à l'école, Le Corbusier écrit : *"Le devoir d'enseigner c'est de notre génération... Cet espace construit n'est pas conçu pour donner lieu à la vieillesse; (...) Il faut préparer cette nouvelle masse sociale; elle sera formée depuis sa plus jeune enfance dans les écoles"* (Le Corbusier 2001: 179).

Image 28.
Ce dessin illustre la détermination des "Nouvelles conditions d'habitation". Si l'on compare les surfaces consacrées au logement, à l'éducation et aux loisirs, c'est à ces derniers qu'il convient de consacrer le plus d'espace.



Dans sa proposition urbaine, Le Corbusier place l'école, selon le principe directeur de chaque unité (dans la Ville Radieuse, chaque unité abrite 2700 personnes), à une distance maximale de 100 m du lieu d'habitation, des commerces et des espaces verts (Image 28).

Actuellement, l'étalement urbain, conséquence d'une mobilité fondée sur la voiture et du zonage du territoire qui entraîne un délabrement de l'espace public, incite nombre d'experts à contester les théories fonctionnalistes et à tenter de recréer des lieux de vie plus diversifiés et plus compacts. Héritier du mouvement de la cité-jardin, le courant connu sous le nom de "nouvel urbanisme" crée des modes de vie plus conviviaux, favorisant la marche, le vélo et l'usage des transports publics, à l'image de petites villes com-

¹⁶ L'ASCORAL: Association de Constructeurs pour un Renouveau Architectural, créé en 1942. Son objectif consiste à étudier l'occupation du sol afin de répondre aux quatre fonctions: habiter, travailler, cultiver le corps et l'esprit et circuler.

pactes où les habitants dépendent moins de l'automobile (Calthorpe 1993). Malgré ces initiatives, les villes continuent cependant à se développer et la richesse à s'accroître ce qui génère de graves problèmes d'inégalité sociale, de dégradation de l'environnement et de ségrégation spatiale, réduisant l'accès à certains services tels que l'école.

3.1.3. La ville industrialisée et la production des écoles modulées

Parallèlement à la ville fonctionnelle souhaitée par Le Corbusier, on constate au début du XX^{ème} siècle, une explosion démographique qui fait augmenter les besoins en salles de classes ; une nouvelle demande émerge à laquelle répond la construction de bâtiments provisoires garantissant une capacité d'accueil maximum. Deux styles architecturaux cohabitent : celui des constructions en longues barres, comme le groupe scolaire Karl Marx réalisé en 1931 à Villejuif, en France, par André Lurçat, et celui des écoles pavillonnaires (Image 29) inventé par l'architecte français Tony Garnier. Ce dernier imagine la cité industrielle de demain avec de petites écoles dispersées au milieu d'espaces verts (Forster et al. 2004).

Pour leur part, les écoles pavillonnaires – dont le plan prévoit un couloir reliant trois ailes qui abritent chacune quatre salles de classe ouvertes sur une surface en plein air - répondent très bien à ce nouveau besoin. La philosophie de ce type d'école consiste à recréer une ambiance familiale propice au développement des enfants (Image 30) : *“Les écoles pavillonnaires ou les écoles compartimentées avec ailes, portiques et cours ouvertes furent en vogue durant les années 1950. Les enfants fréquentaient des espaces différents selon leur âge et s'ébattaient dans des préaux séparés, dallés à l'intérieur, gazonnés à l'extérieur. L'école de Tremblay (Genève 1950) en est un exemple. Le centre de vie enfantine de Valency (Lausanne) réalisé en 1989, par l'architecte Rodolphe Luscher en est un autre”*



Image 29. Vue des cours de récréation du Groupe scolaire Karl Marx (1931) Source: Franck Delorme Centre Archives d'architecture du XX^e siècle. Cité de l'architecture et du patrimoine

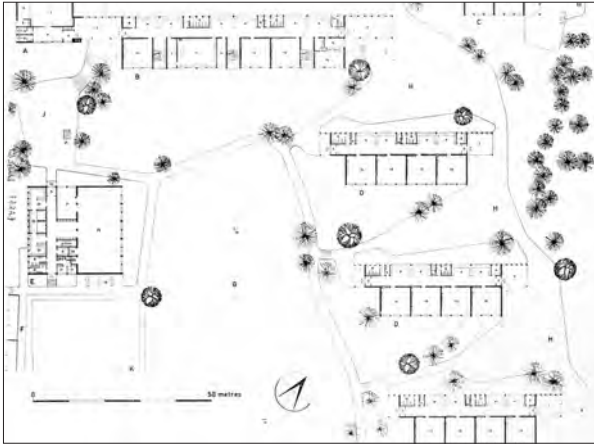


Image 30. École Les Tilleuls à Bienne, réalisée par l'architecte Gianpeter Gaudy vers 1960. *L'Architecture française*, n° 221-222 (janvier-février 1961), p. 20.

(Forster et al. 2004: 6). Entre 1930 et 1940, l'architecture scolaire est perçue comme un instrument de changement et de mobilité sociale. Il ne s'agit plus de rappeler l'ordre et les hiérarchies mais de laisser place à l'enfance et à des pédagogies plus différenciées. L'architecture devient plus légère mais reste très attachée à l'hygiène.

3.1.4. L'école dans un modèle métropolitain : la ville dans la continuité de ses tracés

Nous interrogeons le modèle de l'architecte britannique Richard Rogers qui propose une vision de la ville considérant, la multiplicité des usages, l'accessibilité et le domaine public. La qualité des espaces publics constitue, selon l'architecte, les bases d'une société urbaine. Sa conviction profonde est qu'il existe un lien entre forme spatiale et comportement social. Dans le contexte de l'Urban Renewal nord-américain des années 60, soutenait déjà l'idée d'une ville structurée par l'espace public autour de quartiers denses et plurifonctionnels, accordant à la rue, une fonction sociale garante de l'existence d'une communauté.

Rogers fonde son modèle urbain sur la dimension environnementale :

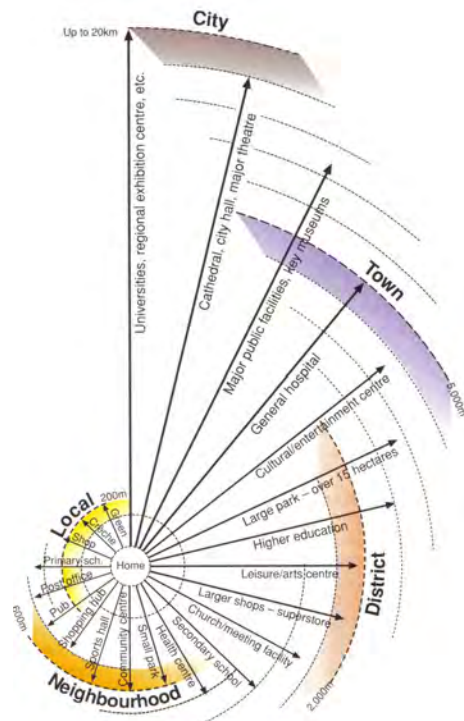


Image 31. Diagramme indiquant la relation entre la maison et d'équipements publics, du niveau local au niveau de la métropole (The Urban Task Force 1999: 31).

pour lui c'est dans les villes que la transcendance du développement durable possède la plus grande intensité. C'est dans l'espace urbain, en tant que lieux de concentration d'activités, de populations, des cultures et de flux que doivent évoluer certaines problématiques urbaines, telles que la densité, la taille, l'échelle, la hiérarchie, la mixité et la proximité aux équipements.

En ce qui concerne l'école, l'auteur montre que les différents niveaux d'enseignement (du primaire, secondaire jusqu'à l'université) ont une influence aux différentes structures urbaines, à savoir le voisinage, le quartier, la commune, la région et la métropole. Au regard des différentes distances à parcourir pour aller à l'école depuis la maison, ce modèle considère à l'enfant dans tout son développement, jusqu'à l'âge adulte. Dans ce sens son modèle (Image 31) met en évidence, la relation entre la maison et les équipements publics, du niveau local au niveau de la métropole : la structure de voisinage est définie par une distance de 150 à 250 mètres de la maison aux équipements ; le quartier entre 400 et 600 mètres ; la commune entre 2 et 6 km ; la ville ou région entre 4 et 10 km ; au-delà de cette distance on parle de la métropole. En ce qui concerne l'influence des différents niveaux d'enseignements, l'école primaire agit sur le quartier, l'école secondaire a une influence sur les échelles entre la commune et la ville-région et l'université à l'échelle de la métropole

Le traitement des espaces semi-publics, semi-privés et des continuités urbaines reste la clef d'un domaine public de qualité. Aussi, Rogers défend un design urbain en rapport avec des formes urbaines productrices d'espaces publics pour la collectivité. Son modèle plaide également en faveur d'un îlot ouvert, perméable aux continuités urbaines. Il est composé d'immeubles collectifs de tailles variées et de typologies diversifiées. L'espace public abrite un espace vert (jardin, square, parc) et toute une gamme d'équipements (crèche, écoles, jeux d'enfants, services et centre communautaire). La présence des multiples activités est susceptible de maintenir une rue animée et une ambiance porteuse d'un sentiment de bonne urbanité.

Dans une perspective de développement urbain durable, l'idée est de promouvoir des espaces publics ouverts dans une ville compacte bien connectée et capable d'accueillir des fonctions diverses grâce à une infrastructure polyvalente, facilement mutable.

C'est dans ce sens que nous concevons l'espace scolaire ; celui-ci pouvant abriter et favoriser la mixité des âges, des cultures, des fonctions et des activités ; et ainsi contribuer au respect mutuel, à la tolérance et au partage. Ceci accompagne le développement d'une nouvelle forme de citoyenneté qui devrait prévoir une plus grande participation des citoyens, l'implication des communautés dans l'action et la décision ainsi qu'un leadership plus décisif. Enseigner aux enfants à propos de leur environnement urbain devrait générer chez eux le respect nécessaire et stimuler la participation à l'amélioration de leur environnement.

À cet égard, il nous semble essentiel d'abandonner un système qui exploite la technologie pour un motif stricte de profit, et de l'orienter vers la durabilité. L'utilisation de la technologie devrait être essentiellement un outil pour l'améliora-

tion, le développement et le progrès de la ville, nous devons la comprendre comme “un moyen et non comme une fin.”

3.2 Articulation de l'espace scolaire et de l'espace urbain : la fabrication d'espace public par l'école.

L'analyse morphologique des relations entre la ville et les bâtiments scolaires s'attache à étudier la distribution des ressources de la fonction scolaire dans l'espace urbain, les inégalités socio-spatiales, ainsi que l'impact des évolutions démographiques locales sur les dynamiques scolaires et dynamiques sociales (Henriot-Van Zanten et al. 1994). Une telle analyse montre la forme et le mode de concentration des établissements scolaires et des autres équipements associés dans un contexte urbain, l'offre d'équipements scolaires par unité spatiale qui permet d'analyser l'accès de la population aux écoles, ainsi que le type de coordination et de pratiques qui aident à la connexion et à l'ouverture de l'école sur la ville. *“Les bâtiments ne sont certes ni les seuls ni même les principaux éléments pris en considération dans les programmes de coordination, mais c'est souvent à leur propos que la coordination intervient pour la première fois puisqu'ils permettent de traduire l'objectif visé, c'est-à-dire un rapprochement entre l'école et la population, en une réalité tangible”* (Kennedy 1981: 79). Il ne fait, selon nous, aucun doute que l'ouverture de l'école à la ville et l'exploitation du potentiel de la ville en matière d'éducation, peuvent transformer le concept classique d'école. Cette évolution dans la conception de l'école a une incidence considérable sur les paramètres spatiaux de l'architecture scolaire. Cependant, les nombreux exemples de belle architecture scolaire qui attestent de la variété dans l'organisation intérieure et l'aménagement spatial, ne ménagent pas toujours d'articulation entre espace scolaire et espace urbain. *“Seul le projet communautaire établit une parenté entre d'énormes centres polyvalents et la restructuration réticulaire de centres urbains, reliant des espaces réhabilités et des installations neuves”* (Derouet-Besson 1998: 49). C'est l'utilisation des services et des équipements qu'offre la ville, comme les musées, les bibliothèques, les piscines, les parcs, que l'on peut qualifier d’*“éléments coopérants”*, qui permettra cette articulation entre l'école et la ville. Nous passons en revue les différents objets urbains (le territoire de l'école, le quartier, le bâtiment scolaire et l'espace public) qui constituent selon nous des points d'articulation entre l'espace scolaire et l'espace urbain.

3.2.1. Relations territoriales générées par l'école dans l'urbanisme scolaire

C'est sur l'ensemble des actions et relations spatiales, territoriales et sociales que l'école génère dans la ville, énoncées ci-dessus, que s'articule l'urbanisme scolaire. Bien que certaines écoles constituent la fonction principale d'un quartier, d'autres équipements sont bien évidemment nécessaires tels que les commerces de proximité, les équipements sociaux, certains bureaux de services, des espaces de jeux et de loisir. Comme nous l'avons vu plus haut, le territoire de l'école dépasse largement ses alentours immédiats. Il intègre les espaces publics, les commerces, les équipements urbains situés sur un territoire proche à l'école. Celui-ci est bien entendu défini en fonction de la présence du public scolaire et des relations établies dans l'environnement. Etant donné

son activité et les pratiques associées, l'école pourrait produire un territoire qui structure les pratiques quotidiennes du quartier¹⁷.

Nous pouvons représenter la réalité territoriale du scolaire en ville au moyen des trois schémas suivants ; chacun d'eux est une représentation du territoire de l'école à partir d'une problématique liée à l'école. Chaque représentation territoriale, chaque problématique nous permet de relier les dimensions spatiales, sociales et stratégiques que nous recherchons dans l'urbanisme scolaire.

3.2.1.1. Le territoire d'influence, domicile-école

Le schéma ci-dessous synthétise le lien de mobilité entre une école et les lieux d'habitation disséminés dans la ville. Spatialement, on ne visualise pas de figure, car elle ne se matérialise pas d'une manière permanente dans l'espace. Elle varie aussi d'une année à l'autre selon l'évolution des stratégies parentales. Au niveau social, l'extension de l'aire d'influence peut également être un espace social ouvert ou fermé sur lui-même, par exemple, selon le degré d'ouverture sur différents cultures ou langues, l'accessibilité de l'école, etc.

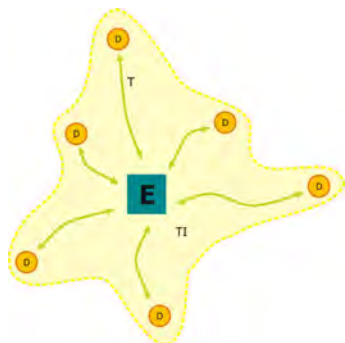


Image 32. (T1) Territoire d'influence, domicile-école (Cartes Leal 2006a)

3.2.1.2. Le territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école

Le territoire des pratiques urbaines est celui qui se construit sur le chemin de l'école et à proximité. C'est, d'une part, la manière dont les enfants s'approprient l'espace quand ils vont à l'école et, d'autre part, le cumul des relations sociales et spatiales faites par l'enfant sur son trajet.

Pour certains, c'est le territoire de proximité de l'école, le quartier de l'école, les abords scolaires etc., mais, d'une certaine manière, celui-ci correspondrait davantage aux caractéristiques des pratiques d'utilisation de cet espace par rapport à l'école. Le concept de "quartier de l'école" repose sur l'idée que l'école est associée à un territoire de proximité esquissé par le biais des relations d'utilisation, des pratiques urbaines vécues par les enfants, ainsi que par les références spatiales qu'ils remarquent (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005).



Image 33. (T2) Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école (Cartes Leal 2006a)

17 L'école structure les pratiques quotidiennes du quartier et inversement.

3.2.1.3. Le territoire de l'école à partir de son projet éducatif

Nous partons ici de l'idée que dans le quartier, l'école joue un rôle d'intermédiaire entre l'espace public et le reste de la ville, puisqu'elle utilise certains équipements qui ne lui appartiennent pas. Elle pourrait donc établir une dimension spatiale, ou créer un réseau de lieux, par exemple, avec la piscine pour le cours de natation, avec le gymnase communal ou le parc public pour le cours de gymnastique, avec la bibliothèque pour la lecture ou encore avec une autre école proche pour le partage d'espaces ou de cours.

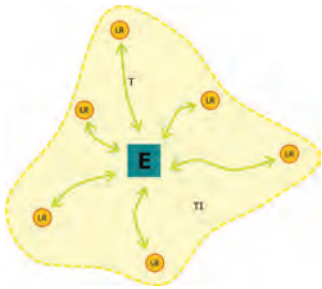


Image 34. (T3) Territoire de l'école à partir de son projet éducatif (Cartes Leal 2006a)

Mettre l'accent sur l'idée de l'école comme intermédiaire et comme point d'attraction lui confère un rôle de support, de scène, de lieu d'échange, de rencontres et de discussion. L'école est un espace où le contact social joue un rôle important entre les enfants, les habitants et les parents, à l'heure de l'entrée ou au moment de la sortie. C'est également un lieu potentiellement privilégié pour créer des échanges entre la communauté scolaire et la communauté urbaine.

3.2.1.4. Tension entre deux figures de l'urbanisme scolaire

Conformément à ce qui précède, l'école pourrait être à l'origine d'un territoire associé aux pratiques quotidiennes du quartier et concernant non seulement le monde des enfants (communauté scolaire), mais tous les acteurs du quartier, de la commune, de la ville et de la métropole (communauté urbaine). Chaque habitant d'un territoire (quartier, commune, secteur, ville, etc.) crée des liens particuliers avec son espace proche et, en conséquence, avec celui produit par l'école.

Objet urbain	Dimension	Spatiale	Sociale
<i>Urbanisme scolaire métropolitain</i>			
T1			
Territoire d'influence de l'école			
Un rapport domicile-école			
<i>Urbanisme scolaire de proximité</i>			
T2			
Territoire de pratiques urbaines de l'enfant			
Un rapport entre l'enfant et le quartier de l'école			
T3			
Territoire de l'école à partir de son projet éducatif			
Un rapport entre l'école et le quartier			

Image 35. Tableau de transversalité entre territoires de l'école qui construisent l'urbanisme scolaire (Valeria Cartes).

Nous partons de l'hypothèse que les problèmes d'urbanisme (aménagement de l'espace aux abords de l'école, du trajet vers l'école, etc.) ne favorisent pas l'articulation entre les réseaux d'enseignement divergents. C'est ainsi que pour établir ce que nous appelons un Urbanisme scolaire, qui concerne les problématiques scolaires, sociales et urbaines, nous devons analyser le territoire en intégrant transversalement les dimensions spatiales et sociales de l'urbanisme scolaire, comme le résume le schéma suivant :

Le schéma figuré ci-dessus (Image 35) nous aide à construire les enjeux de l'urbanisme scolaire. Il montre en quoi la dimension sociale, problématique qui traverse l'école jusqu'à l'extension de la ville, et l'espace, dans toutes ses échelles territoriales et pratiques, construisent et nourrissent la notion de l'urbanisme scolaire.

En outre, comme nous le voyons, c'est dans T1 que s'établissent les relations d'un urbanisme scolaire métropolitain, qui renvoie à des relations spatiales avec des infrastructures et équipements urbains à l'échelle de la ville, comme de grands espaces verts, des bâtiments culturels ou institutionnels, qui font référence à l'école dans sa fonction éducatrice.

Nous constatons que ce tableau met l'accent sur deux échelles principales de territoire : l'échelle métropolitaine et l'échelle de proximité. Les articulations entre ces deux échelles concernant les questions urbaines liées à l'école et donnent les cadres dans lesquels s'inscrit l'urbanisme scolaire.

3.2.2. Le territoire de l'école, un lien d'identité avec la ville

Le territoire de l'école est, à nos yeux, un espace problématique et complexe ; il n'est pas défini a priori. Il interfère avec le logement et les services ; il peut être à échelle variable, et son extension est en relation étroite avec les pratiques et type d'appropriation de ses usagers (enfants, parents, enseignants).

L'autonomie, phénomène central du développement de l'enfant, comme nous l'avons exposé au chapitre précédent, se répercute directement sur la notion de distance et d'extension du territoire de l'école. Elle permet de circonscrire d'une façon détaillée la qualité des expériences individuelles dans la ville et de comprendre sur quels fondements et dans quelles conditions se construisent les expériences urbaines, spatiales, notamment les expériences sociales de l'enfant.

Pour comprendre ce phénomène et la relation de l'enfant à son environnement, il importe de cerner les processus d'appropriation et d'identification des espaces urbains. Les pratiques urbaines et l'appropriation progressive de la ville s'inscrivent dans un espace où se côtoient les différentes générations. Nous nous demandons alors s'il existe un espace scolaire se référant à un territoire où existe un sentiment d'appartenance et d'identité.

Il convient, à cet égard, de souligner l'importance du lien entre l'habitant, le territoire

habité et le territoire dont il se reconnaît. L'identité spatiale trouve sa source dans les moments affectivement chargés vécus par l'habitant quand il entre en contact avec les espaces publics, sur le chemin de l'école par exemple. Il existe une forte relation entre le quartier et l'identité de ses habitants, et nous en déduisons qu'il existe une dépendance directe entre l'environnement construit et le comportement (Noschis 1984), qui lie l'habitant à son habitat et qui, par ailleurs, génère une identité permettant de résumer ce sentiment d'appartenance. De même, ce qui est construit est ainsi chargé d'affection et de souvenirs qui acquièrent le rang de symbole, de synthèse des souvenirs personnels, des coutumes et des règles. Il s'agit donc bien d'une somme d'impressions, d'un langage collectif qui atteint le mythique, une garantie de son identité pour l'habitant. D'où l'importance des liens sociaux et de leur articulation avec l'espace construit, support nécessaire des traditions et des biographies des habitants (Gans 1962).

La façon dont est occupé l'espace où va évoluer le public scolaire confèrera en outre sa forme au territoire. Cette forme sera reconnue non seulement par ce public, mais par un ensemble plus large en raison du nombre et de la concentration d'activités à certaines heures de la journée ; la 'façon d'occuper' (Noschis 1984) le quartier, défini par le trajet de l'école, modifie cette partie de la ville. On pourrait dire, en somme, que la charge symbolique portée par l'école est celle d'un lieu qui amène l'habitant à une confrontation avec le quartier, confrontation qui se marque (se donne à voir) dans les espaces publics.

Aire d'influence de l'école

Bien que l'aire d'influence soit le résultat de l'accumulation de parcours individuels, nous prenons ce terme dans son sens géographique, il ne s'agit donc pas seulement

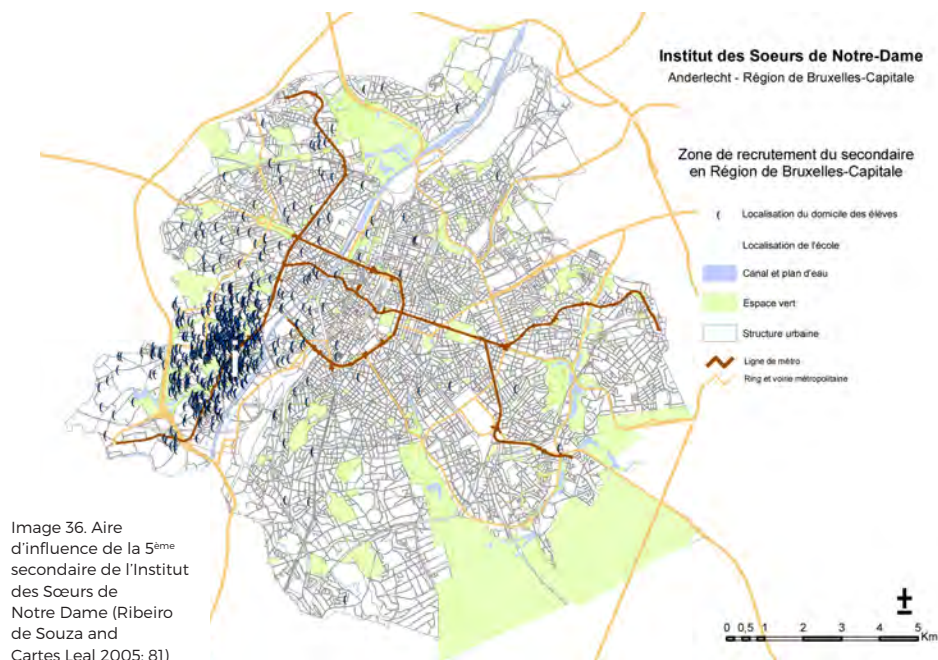


Image 36. Aire d'influence de la 5^{ème} secondaire de l'Institut des Soeurs de Notre Dame (Ribeiro de Souza and Cartes Leal 2005: 81)

d'un territoire vécu. Cela est significatif pour aborder l'école et le déplacement scolaire dans une perspective systémique. Nous posons cette notion, qui est une variable importante dans la conception des projets scolaires, pour leur intégration dans le cadre urbain d'aujourd'hui, et qui revêt une influence déterminante dans la localisation des écoles dans la ville. Elle joue aussi sur le type de bâtiment, donc nécessairement sur le type de projet pédagogique à mettre en place. De plus, elle rend compte de la place de l'école dans un cadre urbain plus large, au niveau de la ville ou de la région; elle est en rapport avec des problématiques à grande échelle comme l'offre d'enseignement ou de l'organisation des infrastructures et services urbains (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005).

La carte figurée ci-dessus, réalisée à l'Institut des Sœurs de Notre Dame dans la commune d'Anderlecht (Image 36), dans le cadre de l'étude "Les chemins de l'école" illustre l'aire d'influence générée par classe de 5ème secondaire; elle montre les lieux de résidence des élèves et leur répartition sur le territoire de la Région de Bruxelles-capitale. Il ressort de cette carte que la majorité des élèves habitent soit la commune où se trouve l'école, soit la commune voisine de Molenbeek ; on voit également que la plus grande concentration d'élèves se situe entre le 'Ring' et le canal de Charleroi, éléments urbains qui apparaissent donc comme des limites.

Le territoire de l'école : un territoire formé par les trajets de l'école et le vécu

Outre le trajet qu'il doit parcourir pour se rendre à l'école, l'élève exerce d'autres activités hors de chez lui et les haltes qu'il fait dans l'espace public lui permettent de nouer des relations sociales d'appartenance et d'appropriation qui structurent le territoire de l'école.

Or, bien que le parcours dépende du tracé, du mode de déplacement de l'élève, du fait qu'il soit seul ou accompagné, et du nombre d'arrêts effectués, l'articulation entre ces variables se concentre sur le territoire aux heures d'entrée et de sortie de l'école¹⁸ (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005) ; ainsi les pratiques d'utilisation de cet espace public seront déterminées par les horaires d'entrée et de sortie de l'école qui définissent simultanément le temps d'occupation de la rue. Nous insistons ici sur l'importance de la dimension temporelle car le territoire s'articule entre le temps et le rythme selon le trajet entre maison et école.

Il convient de souligner en outre que la dispersion, la séparation des activités et la discontinuité du tissu urbain, propres à l'étalement urbain, augmentent les distances et découragent la marche ou l'utilisation de modes de transport doux tels que le vélo qui serait pourtant à la portée des enfants. *"Pour déterminer la grandeur et la répartition des établissements scolaires, il faut prendre en considération la longueur et la nature du chemin. En ce qui concerne la longueur, elle doit être adaptée à l'âge. Le trajet à parcourir a une influence directe sur la grandeur des écoles et leur répartition dans le quartier. À grandeur égale, il est clair que l'école des régions plus denses a des chemins d'accès plus courts que*

18 La rentrée du matin qui commence à 7h peut durer jusqu'à 9h. La fréquence sera plus forte entre 8h et 8h30. La sortie de l'après-midi est plus étalée : elle a lieu entre 15h30 et 18h30, avec une fréquence plus forte entre 16h30 et 17h30.

celle des régions moins peuplées. D'autres différences résultent encore du type de lotissement et d'habitation (resserré et bas, espacé et haut)" (Roth 1966: 15). L'absence d'une réflexion en termes d'urbanisme scolaire sur le trajet et la localisation des écoles, est une des raisons pour lesquelles, comme l'explique l'auteur, l'étalement urbain exerce une influence énorme sur la vie collective et affecte d'une manière particulière l'autonomie des enfants, tant dans leur vie sociale que dans leur développement personnel.

Compte tenu de ces divers éléments, nous voyons "la rue" comme un espace public emblématique pour évoluer et vivre la ville, qui qualifie la façon dont nous l'utilisons. Au-delà d'une vision idéalisée que nous pourrions nous faire de la rue comme lieu de convivialité par excellence, nous voulons également la comprendre et l'analyser tant dans son rôle de lieu de passage ou d'élément de continuité entre les divers composants urbains, que comme élément déterminant dans l'extension de l'espace où l'école dialogue avec la ville. Par ailleurs, pour Jane Jacobs (Choay 1965), la rue est le seul endroit où peut varier le nombre d'yeux présents et où l'on peut attirer le regard de ceux qui se trouvent à l'intérieur des bâtiments.

Rôle du territoire de l'école dans la structuration de l'espace urbain : espace public, espace de citoyenneté?

C'est, en règle générale, dans l'espace public que se côtoient et s'articulent toutes les catégories sociales et les différentes formes d'utilisation qui correspondent à différentes catégories de temps. Les espaces publics d'une ville sont par essence des lieux de résolution quotidienne des relations de proximité-distance entre les différents membres d'une société (Declève 2001). Simultanément, le territoire de l'école contribue à structurer l'espace public.

La relation entre école et environnement immédiat devient ainsi un outil pédagogique pour l'école. Il s'agit donc de considérer l'école comme coproducteur de l'espace public. *"Les écoles furent érigées de préférence sur d'importantes artères et sur des places publiques, c'est-à-dire aux endroits les plus voyants et les plus exposés de la ville. On ne se préoccupait guère des proportions du bâtiment par rapport au quartier, ni de la longueur et de la nature du chemin que l'enfant devait parcourir plusieurs fois par jour, ni de la nécessité d'une ambiance hygiénique, calme et agréable. L'importance de l'activité physique pendant les récréations, celle des jeux et des sports était encore méconnue : les dimensions des préaux et des*



Image 37. Pas d'espace pour les écoles? L'absence d'une réflexion et de programmation urbaine autour de l'école, pourrait rejeter la présence de l'école en ville. (www.viteubienvu.com)

terrains de jeu étaient le plus souvent insuffisantes” écrit Roth à propos du contexte urbain scolaire de la fin du XIX^{ème} siècle (Roth 1966: 9). L’espace public est donc un espace de représentation, puisque c’est là qu’évolue la société. C’est le lieu par excellence où se matérialisent et s’expriment les relations entre habitants et pouvoirs publics, où se manifeste la citoyenneté, que ce soit dans les rues, sur les places, dans les parcs, les lieux de récréation, les monuments, les transports, par exemple.



Image 38. Régulation d’ouverture et fermeture de l’école.

La relation entre école et territoire est un support de l’éducation du citoyen, qui se matérialise dans la façon dont chacun utilise, s’approprie et comprend l’espace public ; c’est pourquoi nous réfléchissons au rôle assigné par la gestion urbaine de proximité à l’école et à ses répercussions sur l’aménagement et l’aspect morphologique.

Pour l’intégration du projet scolaire dans le projet urbain local

En évoquant l’intégration de l’école dans la ville à partir de l’ouverture vers l’extérieur évoquée plus haut, nous tentons de cerner la façon dont le projet scolaire peut faire partie du projet urbain. Même si une part importante de l’intégration de l’école au territoire ne passe pas forcément par une ouverture totale à toute la communauté, il existe cependant une intégration pertinente de l’école dans la programmation des aménagements urbains. C’est dans l’espace public que la scène se joue et que se croisent la programmation d’un projet urbain d’intégration et celle d’un projet scolaire.

À notre avis, c’est le quotidien qui imprègne le sens de l’espace public dans les quartiers ; c’est dans cette perspective que nous analyserons l’existence d’une entité socio-spatiale au sein de celui-ci. Le quartier, en l’occurrence, est une unité socio-spatiale révélatrice des moments quotidiens, affectivement chargés par la relation entre habitant et espace public, - une partie de ces relations se jouant sur le terrain de l’école - relation conditionnée par de multiples facteurs comme nous le constaterons ci-après.

Dans ce contexte, nous établirons par ailleurs que les facteurs qui déterminent les pratiques d’utilisation de l’espace public et de cette manière les degrés d’ouverture de l’école sont les suivants : les rapports entre projet pédagogique et projet de société que portent les directions d’écoles, les élus et l’éducation nationale, ajouté à la rue, l’implication des habitants, les types d’équipements autour,. Construire l’espace public ne consiste pas uniquement à définir l’implantation des bâtiments ni à élaborer leurs façades ; cet espace possède sa logique qui inclut ses propres réseaux et nous renvoie à un entretien social (Panerai et Mangin 2002). C’est ainsi que, comme montre l’image

(Image 38), il suffira seulement d'ouvrir ou d'entre-ouvrir la porte de l'école pour que l'ouverture (spatiale et sociale) de l'école vers la ville existe, pour que l'extension de l'espace de l'école et l'extension de la ville constituent voire fabriquent de l'espace public. Espace que nous avons appelé parvis, comme nous le verrons plus loin.

3.2.3. Le quartier et l'école, une relation de proximité?

Rôle de la relation quartier-école

La relation entre l'école et le quartier concrétise le sens de l'urbanité et participe à l'éducation à la citoyenneté. Pour évoquer cette relation, nous rappellerons que l'environnement de proximité de l'école peut être utilisé comme un recours physique et de contenu, dont l'utilisation dépendra des caractéristiques propres et des particularités pédagogiques de l'école.

Notre société conçoit l'école comme un lieu d'administration et d'éducation. Nous croyons, pour notre part, que le rôle de l'école dépasse la simple administration, puisqu'elle assume un rôle socialisateur majeur. Dans une grande partie du monde, les garçons et filles de six à douze ans vont tous les jours à l'école ; c'est le lieu où ils peuvent se socialiser d'une façon homogène.

Une programmation urbaine intégrée de proximité

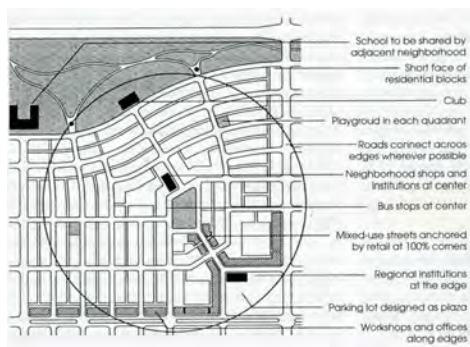


Image 39. The pattern of traditional Neighbourhood development (Plater-Zyberk 2002)

Pour réaliser une programmation urbaine intégrée, il convient de réfléchir à la mixité de fonctions aux différentes échelles, celle de proximité et métropolitaine. À l'échelle de proximité, le quartier est l'unité urbaine qui se présente comme un secteur urbanisé compact, diversifié, accessible à pied. Il offre un ensemble équilibré d'activités : commerces, travail, éducation, loisirs et logements. C'est dans cette unité que la mixité aux différents niveaux (morphologiques, sociaux, économiques et de fonctions) devrait être la plus forte (accès

au logement pour tous les niveaux de revenus et combinaison de fonctions avec le bâti : appartements au-dessus des magasins et/ou commerces de détail, bureaux et/ou logements avec bâtiments scolaires, logement contigus aux lieux de travail (bureaux, entreprises). Le tout, bien évidemment, connecté par un corridor de transport bien desservi et doté d'installations récréatives.

Dans le schéma de Walters Brown (Image 39), on peut observer le modèle de développement d'un quartier traditionnel qui repose sur l'unité de voisinage. L'école n'est pas au centre : elle est insérée en périphérie, dans un espace vert à une échelle plus large que la simple échelle locale. Elle se trouve en outre à proximité d'autres centralités.

L'école peut dès lors être partagée par plusieurs quartiers, et passer du rôle d'équipement local à celui de centralité urbaine au niveau régional.

On définit le quartier de l'école comme un réseau de lieux proches, fréquentés par le public scolaire, dont l'occupation est marquée par les activités parascolaires. L'espace urbain de proximité associé à l'école se précise, plus ou moins, à travers les relations d'usage : les achats avant de se rendre à la maison, les activités de loisir, le déplacement lui-même, l'attente à l'arrêt du bus ou tram, etc.

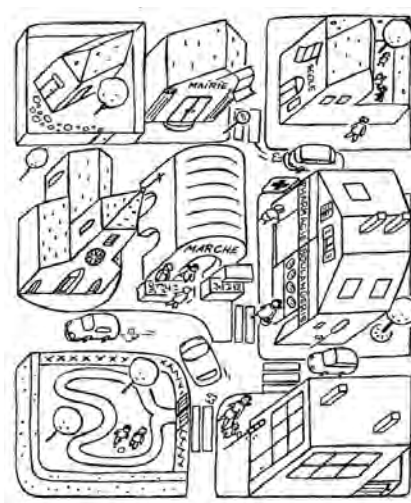


Image 40. Le quartier, apprendre à porter secours (Tarcelin)

Selon le sociologue Bernard Francq, le quartier est défini comme unité morphologique identifiable dans la forme urbaine, comme l'endroit où l'on vit, comme le territoire d'une communauté et comme l'unité d'intervention politique (Francq 2004). À ce propos, le quartier de l'école représente l'environnement où se localise l'école et où se

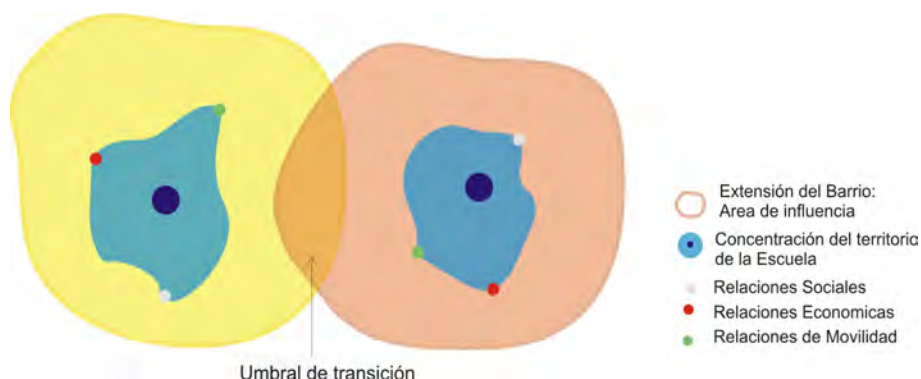


Image 41. Limite du quartier de l'école (Cartes Leal 2006b)

produisent des interactions sociales, spatiales, de sécurité, de connaissance, d'apprentissage, etc. Nous définissons cette structure urbaine comme un "morceau de la ville" où se produit l'interaction dans l'urbanisme scolaire entre le projet scolaire, d'une part, et le projet de ville, d'autre part. De même, le quartier est "une partie de la ville" qui est une entité spatiale et sociale un peu plus limitée que la ville (Noschis 1984).

La limite du quartier et de l'école

Quand nous parlons du territoire de l'école, nous nous référons à un espace composé d'un ensemble de lieux reliés entre eux, et comportant des équipements, des monu-

ments et des espaces publics qu'il est possible de fréquenter, d'occuper, de s'approprier dans le cadre d'une pratique urbaine particulière, associée à des pratiques scolaires. Pour découvrir l'étendue de ce territoire, il convient de définir sa forme, son extension et sa limite.

Dans l'étude "Les chemins de l'école", nous avons relevé à propos du "quartier de l'école", que, dans les trois ateliers, les élèves fixent la limite de ce territoire soit d'après un repère visuel, qui peut être un objet "localisé"- une station du métro, le canal, etc., soit d'après un élément plus flou dans le paysage, comme le passage du bâti résidentiel du début du siècle à des bâtiments industriels (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005: 127). Il convient de préciser que l'idée de "quartier de l'école" est considérée ici comme le territoire d'interaction de l'école. D'une certaine manière, on peut apercevoir la relation étroite entre la fonction urbaine, la structure spatiale, les représentations spatiales et les représentations territoriales qui aideront à la construction du territoire produit par l'école.

Pour délimiter ce territoire scolaire, nous l'identifions à l'aide d'une mesure connue, qui est celle du quartier, dont l'extension est déterminée à l'échelle du piéton, par la distance qu'il peut facilement parcourir. Selon le sociologue Ledrut (1919-1987), le quartier est le monde du piéton ; les limites et l'extension d'un quartier dépendent de la distance que l'on peut confortablement parcourir à pied pour utiliser les équipements. Son périmètre moyen est d'environ trois kilomètres. Au-delà de quatre kilomètres, la zone ne fait plus partie du quartier. La concentration des équipements et des activités dans ce "périmètre moyen" aideraient à construire "l'individualité du quartier" (Ledrut 1968). À notre avis, c'est la fréquentation par le public scolaire des différents équipements situés dans une zone déterminée, qui délimite le territoire scolaire. À cet égard, Ledrut parle de la relation qui s'établit entre les équipements et les comportements sociaux qui sont associés à l'organisation de l'espace, ce qui définit des limites spatiales plus ou moins claires et une cohésion plus ou moins forte avec le quartier.

Pour résumer ce qui précède, ce sont la relative concentration et l'intensité de fréquentation par les habitants d'un territoire déterminé, qui structurent ce territoire en un véritable quartier, et c'est la concentration et l'affluence périodique des habitants qui lui confèrent ses frontières. Ces limites sont plus claires s'il existe des séparations ou des structures urbaines bien marquées ; c'est le cas du quartier de Bonnefoy à Toulouse qu'a étudié Ledrut : *"Bonnefoy a une solide colonne vertébrale avec une longue rue du Faubourg-Bonnefoy, très commerçant et très vif qui, malgré toutes les difficultés qu'il y a pour la traverser.... Le centre est séparé du centre nouveau par le canal; et les voies du chemin de fer, les gares et les entrepôts le délimitent bien"* (Ledrut 1968).

3.2.4. L'école dans la production de l'espace public

C'est au XIX^e siècle que naît l'idée de l'école comme lieu "d'activités éducatives obligatoires" et comme bâtiment public lisible dans le tissu urbain. Elle fournit, avec la maison, le cadre physique et social nécessaire à l'apprentissage des enfants à l'éducation, car elle occupe un rôle de premier plan dans la notion espace-temps dans la

vie des enfants et des jeunes. Malgré tous les changements spatiaux, morphologiques, symboliques et pédagogiques subis par l'école, nous constatons en outre que, sauf dans certains cas exceptionnels que nous traitons plus loin, celle-ci conserve encore sa fonction d'espace consacré à l'éducation des enfants. Les préoccupations sociales des architectes dans les années septante et nonante, ainsi que le développement technologique contemporain, n'ont pu changer la logique initiale de l'espace scolaire et son rapport avec l'espace urbain. Peu importe de savoir si l'éducation est centrée sur l'enseignant ou sur l'enfant, sur l'organisation du projet pédagogique ouvert ou fermé, ou bien si l'environnement est accueillant, hostile ou neutre. C'est l'environnement quotidien de l'école qui détache l'enfant du reste de l'environnement externe, d'où l'importance de l'intégration de l'école dans le monde urbain avec les conséquences que cela implique.

Une manière d'éduquer consiste à mettre l'enfant en contact permanent avec la réalité ; pour ce faire, l'école elle-même doit jouer un rôle de catalyseur. Les modèles scolaires et l'organisation d'une école doivent suivre les besoins d'apprentissage du public qui la fréquente et rester en relation avec l'environnement social et spatial pour un enrichissement mutuel. Pour favoriser l'intégration de l'école à l'espace urbain, le modèle éducatif adopté par chaque institution doit être inclus dans les projets plus globaux du quartier, de la ville, etc.

Pour que l'école contribue à la production de l'espace urbain, elle doit s'ouvrir à la communauté. Il faut pour cela surmonter la conception traditionnelle de l'école en l'intégrant à d'autres secteurs d'éducation et en la mettant en relation avec d'autres milieux qui ne seront pas nécessairement ceux du monde scolaire. L'école doit en effet être considérée comme un élément urbain dynamique en interaction avec la réalité sociale et spatiale de la ville. De même, à supposer que la collectivité et l'environnement disposent de connaissances utiles à l'école, cette dernière peut devenir une source de socialisation, d'apprentissage à la citoyenneté ainsi qu'un puissant agent intégrateur de la communauté à la ville.

L'intégration ne se fait pas seulement dans le cadre des infrastructures scolaires ou aux heures d'ouverture de l'école. La famille, le quartier, la ville, offrent ainsi des ressources éducatives qui contribuent à l'élaboration du contexte matériel et humain dans lequel viennent s'ancrer les modèles éducatifs novateurs. Ces derniers offrent à la communauté éducative des programmes harmonisés et adaptés au groupe social auquel ils sont destinés. Leur élaboration sollicite la participation de groupes émanant des sphères de la famille, de l'école, de l'urbanisme et du social. Si l'apprentissage passe par l'école, il se nourrit aussi de l'interaction avec l'environnement, et la synchronisation de ces éléments est un facteur de réussite. Toutefois, si l'école et l'éducation doivent être conçues par la communauté scolaire, elles doivent impliquer l'ensemble de la communauté pour parvenir à de bons résultats ; à cet effet, la programmation scolaire devrait veiller à ne jamais dissocier vécu et réflexion, connaissance et action.

Comme nous l'avons vu au chapitre premier, un modèle éducatif formateur et cohérent doit par conséquent établir un lien avec la réalité de son environnement et ne pas se limiter à son environnement immédiat. La réalité actuelle, locale ou générale, doit

rester connectée aux différents contextes urbains et aux différentes échelles pour enrichir la compréhension de la ville et le comportement qu'il s'agit d'adopter. Ce principe sous-tend la notion d'urbanisme scolaire que nous traitons dans le présent travail. Les relations entre l'éducation et la présence de l'école dans le contexte urbain sont variées. Elles touchent à la conception de l'école ou aux perturbations que peut induire celle-ci sur son environnement, telles que les nuisances sonores, l'augmentation de la circulation, la présence d'enfants difficiles, d'écoles stigmatisées, etc. ; elles concernent les écoles qui veulent promouvoir l'engagement social et l'ouverture au quartier et à la ville, ou celles qui voient dans l'environnement une source d'enseignement et qui établissent un lien entre l'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. L'environnement ou le contexte urbain de l'école ne se réduisent cependant pas au contexte matériel : il faut tenir compte de l'environnement socio-culturel qui englobe un ensemble de valeurs, de coutumes et de réalités culturelles.

Aujourd'hui, l'espace du quartier tente de retrouver le caractère social que lui ont fait perdre les préjugés liés à la sécurité des déplacements ou sur les aires de jeux ; cela modifie radicalement l'utilisation de l'espace public et l'exercice des activités par les enfants. Les réunions chez des amis ou dans des espaces spécialement aménagés pour le jeu (terrains de jeux, espaces de jeux dans certains magasins ou établissements de restauration rapide, etc.) ont remplacé le contexte spatial et social dans lequel s'exerçaient les activités des enfants et des jeunes, pour les raisons susmentionnées.

Il importe cependant de créer des espaces qui *"stimulent et provoquent les actes sensori-moteurs de l'enfant, qui facilitent son activation comme récepteur, manipulateur et transformateur de l'information environnementale, qui cultivent le besoin d'exploration et de repérage dans l'environnement et qui en même temps contribuent, par leurs structure et leur échelle, à la compréhension de notions socio-spatiales..."* (Tsoukala 2007: 67). Par ailleurs, l'importance de l'espace pour comprendre les objectifs des projets pédagogiques enrichit l'action communicative de l'enfant, ce qui renforce l'identité à l'espace, et lui donne la capacité de reconnaître ses éléments structurants. Ainsi, sur le chemin de l'école, un enfant qui se déplace seul ou avec ses camarades, fait quotidiennement des expériences au niveau symbolique, sensitif et social. Le trajet domicile-école est l'un des moments essentiels de l'expérience quotidienne vécue par l'enfant (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005). C'est sur ce trajet que nous pouvons discerner les multiples fonctions qui font de l'espace un environnement social, construit, aux caractéristiques morphologiques et paysagères qui aideront à déterminer les valeurs individuelles et collectives.

3.2.4.1. Le parvis comme espace de vie et passerelle entre l'école et la ville

La définition la plus courante du parvis fait référence à une place ou une cour située devant la porte principale d'un édifice important. En particulier devant les églises, cet espace a une fonction de "lieu de passage", de changement d'état avant d'entrer ou sortir de ce lieu de culte. *"Aire aménagée devant l'entrée d'une église dont le périmètre est délimité par une clôture. En l'absence de cette dernière on parle de place-parvis qui désigne toute aire dégagée devant un édifice"* (Lavenue et Mataouchek 1999: 93). L'origine du mot parvis est du latin ecclésiastique *paradisus*, au sens de paradis ; lui-même issu du



Image 42. Vue du quai d'un canal à Enkhuizen, tableau de Cornelis Springer (1886) au Rijksmuseum d'Amsterdam (voir le site: www.rijksmuseum.nl)

persan ancien où il signifie un jardin enclos, à différence de la place, le parvis se au ras du sol avec les bâtiments qu'il tient en face.

Pour nous, le parvis représente une antichambre de la rue, qui a un statut d'espace d'attente, d'exposition et même de vie. La composition du parvis répond à une option urbaine, compatible avec les flux d'usagers. *“Le parvis aujourd’hui n’est plus seulement une place ou une partie de place devant le portail d’une église, mais plus généralement devant un monument : parvis du théâtre, de l’hôtel de ville, du palais de justice...ces expressions mettent en évidence une relation forte entre un édifice de la place, comme si l’institution s’appropriait symboliquement une partie de l’espace public.”* (Panerai et Mangin 2002: 79). C’est ainsi que dans le souci de flexibilité, d’ouverture, voire de polyvalence, le parvis se présente comme un élément qui dépasse les ruptures de fonctions et qui donne une continuité à l’espace public, tant physiquement comme socialement.

En outre, dans la rue, le trottoir ou “stoep”, comme on disait en néerlandais au XVII^e siècle, est un espace multifonctionnel où les marchands et autres métiers se mettaient en scène. Ce trottoir, aménagé au ras des maisons, était légèrement surélevé par rapport à la chaussée et pouvait accueillir les jeux des enfants, sous l’œil des parents qui les surveillaient par la porte d’entrée. C’était aussi un lieu qui incitait à la rencontre entre voisins et passants, à la conversation et au repos sur les bancs disposés le long des façades (Image 42). *“De ce “stoep” partaient une ou plusieurs marches vers la porte d’entrée des habitations qui, par leur nombre et leur revêtement, montraient le degré de richesse de leurs occupants”* (Loiseau 2005: 6).

De même, à la définition que les urbanistes et architectes classiques donnent à la rue, *“pour les urbanistes, la rue est surtout en rapport avec l’intensité de la circulation (...) Pour les architectes, la rue... comprend, parmi ses éléments, les plans verticaux des façades des bâtiments qui se développent sur toute sa longueur”* (Tsoukala 2007: 80), il faudrait ajouter la dimension du vécu donnée par les habitants et les usagers. Ces trois éléments – flux, bâti, vécu – définissent l’espace de relation entre l’école et la ville, qui est un objet urbain fondamental de l’articulation entre espace scolaire et espace urbain. Cet espace

intermédiaire se matérialise dans ce que nous pouvons nommer le 'parvis de l'école', ou le chemin de l'école, et devient le support de l'expérience de l'enfant et participe à son éducation.

La conférence organisée à Delft en 2005 par The International Institute for the Urban Environment (IIUE), 'the City of Delft et the network of Child Friendly Cities in the Netherlands', met en avant l'idée que les rues favorables aux enfants sont des rues sûres et agréables pour tous. Dans ce contexte, la rue est vue comme un espace public structurant, menant d'un point à un autre de la ville et susceptible d'accueillir divers modes de transports et divers usages. Cette idée qui s'est développée à partir du concept de "woonerf", naît aux Pays-Bas vers la fin des années soixante; elle évoque la notion de "rue partagée par tous", partage fondé sur l'intégration des circulations des gens et des voitures. Une rue aménagée en "woonerf" est définie selon les organisateurs de la conférence Childstreet comme *"une rue pour les enfants où les automobilistes sont admis"*. *La modération de la circulation est une condition sine qua non des cours urbaines* (Loiseau 2005: 3). L'aménagement de la rue doit inviter à participer aux activités sociales ; une woonerf, doit inspirer un sentiment de sécurité aux habitants de tous âges, encourager les relations sociales et d'agrément. L'investissement de l'espace public par les habitants, qui ont transformé des parcelles libres en aires de jeux pour les enfants, a contribué à l'aménagement de cours urbaines. En raison du manque d'espace-rue pour le jeu et la rencontre entre habitants dans les quartiers à l'habitat dense, et aux logements petits et anciens, les habitants s'approprient l'espace en plantant, par exemple, des végétaux (arbres, fleurs, arbustes), en installant des jardinières, des bancs ou des tables, quand l'espace le permet. C'est aussi un moyen de limiter la circulation automobile car, actuellement, la cour urbaine est qualifiée de 'rue pour les enfants où les voitures peuvent accéder à certaines conditions'.

À ce sujet, Heidegger et Merleau Ponty décrivent la rue comme le cadre matériel des expériences quotidiennes de l'homme. Le comportement des usagers, la sensibilité évoquée par l'espace et sa morphologie contribuent à l'image que l'on se fait de la rue. La ville se compose d'une multitude de rues, porteuses pour ses usagers d'une charge émotionnelle et d'un caractère propre ; c'est ce qui lui confère son identité.

D'ailleurs, l'histoire de l'urbanisme évoque toujours la rue comme la principale source d'expérience de l'enfant : l'espace public lui offre un certain nombre de stimulations qui favorisent son développement et son intégration dans le contexte spatial. Rappelons, par exemple, que c'est dans cet espace que s'effectuaient les échanges sociaux et éducatifs au Moyen Âge, grâce à la présence des ateliers d'artisans qui travaillaient en façade sur la rue. À cette époque, il n'y avait pas d'espaces réservés aux enfants qui jouaient et circulaient entre les adultes, dans des espaces multifonctionnels où cohabitaient toutes les activités. C'est beaucoup plus tard que sont créés des espaces spécifiques comme les zones scolaires et les aires de jeux réservés aux enfants.

La révolution industrielle et les changements économiques et sociaux qu'elle a entraînés, ont radicalement modifié la vie urbaine et, parallèlement, la vie de l'enfant. Aux temps modernes, l'école est devenue le principal élément structurant ainsi qu'un indicateur pour

mesurer les changements sociaux et spatiaux. L'enfant commence à s'éloigner de la rue et de la société des adultes. Avec la voiture qui revendique une place prioritaire, il se produit une détérioration certaine de la relation des enfants et des jeunes à l'espace public.

Heureusement, la société d'aujourd'hui prend petit à petit conscience de la nécessité de "récupérer" la rue et l'espace public, en tant que lieux des expériences quotidiennes, des rencontres, et éventuellement d'apprentissage ; c'est ainsi qu'une école ouverte peut élargir l'espace à reconquérir. De véritables réseaux de chemins, de terrains de jeux et de parcs peuvent ainsi se créer et permettre aux enfants et aux adultes d'y mener des d'activités axées sur la culture ou les loisirs. La complexité socio-spatiale de la rue ainsi que le sentiment de maîtrise des déplacements d'un endroit à un autre, par un chemin qui tend à évoluer en permanence, réunit le réel à l'imaginaire ; de même, la simplicité de l'espace public et son utilisation par les enfants, peuvent retrouver un sens collectif et être évalués positivement par eux.

3.3.4.2. Les espaces quotidiens de la rencontre

Au fur et à mesure que l'enfant grandit, sa curiosité le porte vers des expériences urbaines avec des groupes de son âge que la communication virtuelle via l'internet ne saurait remplacer. Son désir d'être en contact avec ses pairs à l'extérieur, passe, dans un premier temps, par les expériences du déplacement lié à l'école, comme en témoigne le récit suivant : *"Mes sens sont tranquillement en alerte. Mes jambes ne sont qu'un peu plus grandes que le seuil du magasin où ma mère m'achète des friandises. Je regarde dehors et je me calme parce que cet espace de la ville, c'est le mien. Par la façade de la rue Crescente Errázuriz, je reconnais le chemin de la maison, le dessin formé par les jointures du pavé des trottoirs, l'ombre de mes arbres et les grandes maisons de Ñunoa où vivent mes amis. C'est là que se trouve mon école. Du magasin, je la vois en diagonale. Les mêmes arbres, les mêmes lignes dessinées dans les trottoirs, la même obscurité dans les maisons. J'entends le bruit de l'eau qui s'écoule dans le canal d'arrosage. Cet espace est le mien"*¹⁹ (Hales 1996: 47).

L'espace, "est une étendue indéfinie qui contient et entoure tous les objets" (Merlin et Choay 2005: 350). Toutefois, dans cette extension, l'adjectif "indéfini", peut avoir un aspect objectif et subjectif. "Subjectivement c'est le contexte d'un individu et d'un groupe, l'horizon dans lequel se situent et vivent les individus. Objectivement, il est lié à des biens durables" (Lefebvre 1961: 233). L'espace constitue un référent, un lieu doté de sens par les habitués qui, réciproquement, lui donne un sens. L'espace de la vie quotidienne présenté par l'auteur est celui des pratiques des acteurs, il est chargé de signification mais comporte également des limites. Cette notion de limite y est incorporée comme un moyen de réduire non seulement les mouvements quotidiens des acteurs, mais le champ de la signification lié à l'expérience de l'espace, vécue par les acteurs. Cette forme de spatialité de la vie quotidienne est très proche de ce que le géographe français Di Meo, appelle "espace de vie" (Di Méo et Buléon 2005), qui regroupé avec l'espace vécu et l'espace social, composent le territoire

¹⁹ Traduction libre du texte original : Mis sentidos están tranquilamente alertas. Mis piernas son apenas un poco más grandes que el escalón de entrada al almacén donde mi madre está comprando mi dulce. Miro hacia afuera y espero con calma porque ese espacio de la ciudad es mío. Por la fachada de Crescente Errázuriz reconozco la vereda hacia mi casa, la línea de palmetas rojas bordeando las grises a rayitas, la sombra de mis árboles y las casonas de Ñunoa donde viven mis amigos.

Ahí mismo está mi Colegio. Lo veo en diagonal desde el almacén. Mismo árboles, mismas rayitas en la veredas, misma oscuridad en las casas. Escucho el sonido del agua en la acequia de riego. Este espacio es mío.

Dans les espaces où sont implantées les infrastructures que nous utilisons quotidiennement, comme les écoles, les magasins, les rues et les parcs, les places, la poste, etc., les habitants peuvent se rencontrer et établir des relations entre eux et l'espace. C'est ainsi qu'ils s'approprient progressivement le territoire, moyennant la relation sociale générée par la nature de l'espace public. La relation d'un individu à l'espace s'analyse essentiellement en termes d'appropriation, comme l'expliquent Jean Rémy et Liliane Voyé (Remy et Voyé 1992). L'espace, dans sa matérialité, dans ses possibilités de déplacement, offre aux individus des opportunités que, pour des raisons individuelles ou liées au contexte social, ils sont en mesure ou non de saisir. Le quartier, chargé de mémoire collective, peut se révéler comme un mode passiste d'appropriation de l'espace, tout autant que la recherche de pratiques sociales innovantes (Remy et Voyé 1992).

C'est dans le quartier que se produisent et se concentrent les rencontres et les événements associés à l'école : sur le chemin de l'école, surtout à l'entrée ou à la sortie de l'école ou de la maison. Les représentations traditionnelles du quartier sont associées à une unité spatiale de vie collective, où le contact social se produit spontanément. Il convient cependant d'insister sur la complexité de la notion de quartier. Lefebvre (1901-1991) fait valoir que c'est une forme d'organisation de l'espace et du temps dans la ville (Lefebvre 1986) ; le quartier s'agence en fonction des forces sociales qui façonnent la ville et permet son développement. On constate que dans le quartier, une diminution de la distance entre les espaces sociaux, les institutions et les centres actifs, bénéficie de ce point de contact entre l'espace géométrique et l'espace social. Si nous considérons, par ailleurs, le quartier dans une perspective sociologique, tel que le présente Ledrut, il s'agit d'une partie de la ville dont la population a augmenté et qui est trop vaste pour constituer encore une communauté locale. On y constate une relation étroite entre les activités qui y sont menées, entre leur environnement et les habitants (Ledrut 1968). Des équipements sont régulièrement implantés dans les zones fortement fréquentées par la population ; la présence quotidienne et les activités des usagers dans cet espace, donnent du sens au quartier.

CE QUE LES ENFANTS NOUS DISENT	
"Ce qui me plaît"	"Ce qui me déplaît"
– les rencontres de la rue – voir des choses étonnantes – se déplacer à trottinette – passer devant une boulangerie parce que ça sent bon – les larges trottoirs – rencontrer mes amis et mon professeur sur le trajet	– la trop grande vitesse des voitures – l'attention permanente apportée à la route – les arrêts brutaux des voitures – les feux trop longtemps au rouge pour les piétons – l'occupation des trottoirs par les motos et les voitures – le trafic en général, le bruit et la pollution qu'il occasionne

Encadré 2 Témoignages d'élèves (4 p. à 6 p.) recueillis grâce au questionnaire ATE 7.2.3...soleil – des itinéraires plus sûrs pour les élèves". Journée Internationale "A pied à l'école", mardi 21 septembre 2004 par l'Association Transports et Environnement (ATE) Genève, Suisse

C'est en ce sens également que le philosophe chilien Humberto Giannini argumente à propos du quotidien, en affirmant *"Le banal, l'insignifiant, a généralement un fondement significatif"*²⁰ (Giannini 1987: 43). C'est une accumulation d'expériences de vie qui appartiennent à la conscience du présent. Quelques événements "banals" commencent à se concrétiser dans la sphère de la temporalité quotidienne, événements qui nous semblent significatifs de par leur connexion à la structure de l'espace et aux faits produits.

3.2.4.3 Le chemin de l'école : lieu d'expérience et espace public

Le déplacement scolaire, expérience spatiale des enfants

L'expérience du déplacement d'un enfant entre la maison et l'école peut être décrite selon le chemin parcouru, le type de transport utilisé, le temps nécessaire, selon que l'enfant est seul ou accompagné sur tout le trajet ou sur une partie de celui-ci, et selon la perception de l'espace public. Cette chaîne des pratiques et des lieux montre les liens avec l'espace, avec les éléments paysagers du trajet, avec les liens sociaux et organisationnels, entre le déplacement scolaire et l'organisation urbaine. C'est ce qu'illustrent les témoignages des enfants recueillis à Genève, dans le cadre de la journée internationale en 2004 (Encadré 1) :

La marche à pied, quel que soit l'âge des élèves, bénéficie d'une image positive, particulièrement quand il s'agit de "petites distances" qui permettent de "voir de nouvelles choses", ainsi que de rencontrer des gens et de se faire de nouveaux amis. La notion de petite distance est évidemment relative : une de nos études menées à Bruxelles montre que les trajets à pied dans le primaire sont au maximum de 500m tandis que, dans le secondaire, il peuvent atteindre 1,5km (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005). Cependant, toute promenade est l'occasion de découvertes et d'observations qui stimulent la réflexion du marcheur et enrichissent les caractéristiques propres des lieux traversés. L'école représente par ailleurs un équipement urbain intermédiaire de l'espace public et un pôle d'attraction ; elle sert de support, de scène, de lieu d'échanges, de rencontres et de discussions. Le contact social entre les élèves et les parents au moment de l'attente à la sortie, joue un rôle important. *"...les enfants ont des pratiques et des sociabilités dans le quartier globalement plus intenses que leurs parents, notamment du fait qu'ils développent, hors du contrôle des parents, une sociabilité "entre pairs" qui leur est propre, à l'école, sur le chemin de l'école ou au parc."* (Authier et Lehman-Frisch 2012: 69) En somme, la charge symbolique de l'école est celle d'un lieu qui amène l'habitant à se confronter à son environnement, à son quartier, confrontation qui se déroule dans l'espace public.

C'est précisément l'activité de déplacement qui permet à l'enfant de créer une identité avec le territoire de l'école, identité qui prend forme à partir des contacts répétés avec son environnement, notamment par les associations affectives créées par le contexte urbain : l'odeur de la boulangerie qui lui indique qu'il est à la moitié du chemin ou à l'endroit où il rencontre ses amis, l'arrêt du bus où il croise certains camarades de classe, le petit commerce où il achète ses friandises, etc.

²⁰ Traduction libre du texte original : *Lo banal, lo insignificante, posee por lo general un fondo significativo.*

Même si les premiers trajets entre la maison et l'école sont attachés à la personne qui accompagne l'enfant, au fur et à mesure que celui-ci grandit, c'est l'environnement qui prend le relais et qui devient un "camarade". Par ailleurs, comme explique Noschis, l'environnement contribue à forger les sensations de l'enfant même s'il est différemment perçu selon l'âge ou l'intérêt de l'enfant, et si les distances et la hiérarchie données aux lieux ne sont pas toujours les mêmes. Cela ne signifie pas nécessairement que chaque enfant construise son propre plan de quartier et accorde une importance différente à divers lieux et à certains moments du parcours. Le chemin de l'école reste cependant l'occasion d'expérimenter toute une gamme de sentiments qui vont de la découverte au réconfort, en passant par la peur et l'anxiété (Noschis 1984).

Il s'agit d'une étape structurante du déplacement, capable d'influencer son entière organisation. Il contribue également au sentiment d'appropriation de la ville par les enfants.



Image 43.
Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école, étude effectuée avec les élèves de la dernière année de secondaire à Bruxelles. (Ribeiro de Souza and Cartes Leal 2005: 93)

Dans le même ordre d'idées, la conscience spatiale des enfants est favorisée par certains modes de déplacement, comme la marche ou la bicyclette ; il faut donc les prendre en considération au moment d'analyser les pratiques de l'enfant par rapport à l'école :

- les déplacements scolaires sont conditionnés par l'organisation spatiale et fonctionnelle de l'environnement urbain ;
- comme toute présence sociale dans un territoire, le trajet domicile-école est représentatif de la "culture de mobilité" ; certains choix sont expliqués au niveau symbolique, de l'imaginaire, de la recherche d'identification avec d'autres personnes ou avec certaines situations ;
- au niveau de l'enseignement secondaire, les élèves sont plus autonomes pour se déplacer.

Le trajet de l'école, un générateur d'espaces

Ces pratiques de déplacement mettent en évidence l'association entre le déplacement scolaire et l'organisation urbaine. C'est de cette relation que naît notre intérêt à comprendre, dans quelle mesure cette activité, qui a comme support la ville, crée un territoire qui sera déterminé non seulement par une organisation urbaine, mais aussi par le public scolaire (élèves, enseignants et parents) et par les différents acteurs urbains liés au scolaire comme les communes, les administrations de l'enseignement, les services d'urbanisme et de transport, ainsi que par les acteurs qui ne sont pas directement impliqués comme les commerçants, les habitants, les associations, les centres d'intégration sociale, les services privés, par exemple.

Aller à l'école est une activité importante qui s'effectue dans le quartier et implique un équipement spécifique. Si les enfants vont seuls à l'école, à pied, à bicyclette, ou en utilisant les transports en commun, cela confère à l'espace certains traits caractéristiques d'un environnement de qualité.

L'impact de la gestion scolaire sur le trajet de l'école, et l'espace urbain

L'allongement des trajets scolaires et la diminution des déplacements scolaires, à pied ou à vélo, n'est pas seulement un phénomène associé à la périphérie urbaine, mais aussi aux quartiers centraux : les écoles réputées qui sont situées entre le centre et la périphérie de la ville, ont tendance à concentrer des élèves venant de plus loin ; le prestige de ces écoles incite les parents à parcourir de grandes distances. En revanche, dans les quartiers centraux, on constate une concentration d'un public composé principalement d'émigrés, ou d'une population éprouvant des problèmes sociaux, ou encore d'élèves en situation de décrochage scolaire. Ceci étant, cet éloignement entre les écoles et le lieu de résidence a un effet négatif, à savoir la perte de ce que l'on peut appeler les écoles de quartier ou de proximité, des lieux qui permettent aux enfants d'établir des liens forts avec leur communauté et avec leur voisinage (Torres 2009).

Quant aux habitudes des parents en termes de mobilité, elles expliquent en grande partie l'utilisation démesurée de la voiture. On constate qu'en plus des trajets scolaires, la plupart des déplacements en ville se font en voiture. Selon l'urbaniste Juan Torres, au Canada, plus de la moitié des trajets de 1,6km, c'est-à-dire moins de 20 minutes à pied, se font en voiture (Torres 2009). Évidemment, l'usage croissant de la voiture pour parcourir le trajet école-domicile affaiblit, voire supprime le rapport entre l'école et son environnement proche ; les rues sont pleines de voitures roulant à grande vitesse plutôt que d'enfants se déplaçant à pied ou à vélo, ou jouant dans le quartier.

En Belgique, près de la moitié des déplacements effectués en Région Wallonne pour aller à l'école, à l'heure de pointe du matin, se font en voiture. *Le "parent-taxi" est donc une réalité quotidienne pour une bonne partie des élèves, même si 21% de leurs déplacements se font à pied et 16% par les transports en commun. La mobilité scolaire constitue un enjeu majeur qui pourrait mener à l'amélioration de la mobilité dans les agglomérations aux heures de pointe" (Wallonne février 2003: 3).* Il convient d'ailleurs de souligner que nombre de familles habitant près de l'école, utilisent quand même la voiture pour s'y rendre.

Depuis ces dernières décennies, la planification urbaine s'adapte aux nécessités des adultes "motorisés" (Sutton et Kemp 2002), ce qui enlève son caractère convivial et dynamique au déplacement en ville, surtout sur le chemin de l'école. Or le trajet de l'école est une des principales activités spatiales générées par l'école ; elle s'effectue, le plus souvent, dans un environnement urbain. Nous avons constaté que, même sur de courtes distances, la majorité des enfants du primaire sont amenés à l'école par leurs parents soit en voiture, soit en transport public (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005). De nos jours, un enfant sur trois seulement va régulièrement à l'école à pied (Torres 2009); cela supprime tout contact entre les enfants et leur contexte proche et ne développe aucune sensibilité ni aucun intérêt à l'environnement. Nous estimons, pour notre part, qu'aller tous les jours à pied ou à vélo à l'école est une expérience capitale d'apprentissage urbain; or nous constatons que cette pratique se perd dans notre société au profit de la voiture alors que la distance pourrait facilement être parcourue à pied ou à vélo (entre 400 à 1 000m).

3.3. L'école vue dans l'urbanisme comme un objet architectural dans la ville

Quand on parle d'école, la première idée qui vient à l'esprit a souvent trait à sa localisation ou à la qualité de l'enseignement et l'on a généralement tendance à oublier l'architecture du bâtiment, la configuration des salles de classe, la surface de la cour de récréation et des espaces consacrés au sport. Aussi, voulons-nous souligner ici l'importance que revêt la création d'un lien entre architecture et apprentissage parce qu'il nous semble essentiel de considérer l'école, son approche urbanistique et l'enseignement comme un tout. C'est ainsi que l'architecture scolaire pourra être bénéfique à l'enseignement ainsi qu'aux relations entre élèves et enseignants, comme entre individu et société.

A ce sujet, les nouvelles constructions scolaires, qui mettent en application les principes énoncés ci-dessus, ne comportent souvent ni couloirs ni salles de classe mais des auditoriums pour 60 à 80 élèves et des espaces pouvant accueillir des groupes de 12 à 15 élèves, équipés pour un enseignement et un travail individuels. Nombre de ces écoles sont aussi des centres culturels ouverts toute l'année. *"Chaque mode d'enseignement semble indissociable du dispositif spatial sur lequel il s'appuie. (...) Longtemps, l'école n'était pas un lieu mais une pratique"* (Derouet-Besson 1998: 28).

Dans le schéma classique, les écoles sont des lieux de vie où tout le monde se rend pour apprendre, échanger, se documenter et se sociabiliser. Aujourd'hui, elles répondent à des besoins multiples et pourraient donc rester ouvertes presque toute l'année. Ce sont des centres d'animation et de formation continue pour les communautés (Dudek 2007). C'est pour cette raison que l'architecture scolaire doit tenir compte de cette mutation dans le cadre de laquelle la flexibilité d'utilisation devient un élément déterminant.

L'école, en tant qu'unité scolaire où s'exercent *"des activités éducatives obligatoires et en tant qu'édifice public lisible dans le tissu urbain, a été fondée au XIXème siècle"* (Tsouka-

la 2007: 63). Toutefois, les écoles reproduisent les schémas éducatifs de leur époque, comme on peut le constater dans les collèges secondaires de l'ancien régime et les écoles primaires du début du XX^{ème} siècle, témoins de l'importance apportée à l'éducation et au savoir. Des pédagogies autoritaires, une discipline sévère et un étroit contrôle social ont engendré des cours carrées, des couloirs rectilignes, des classes rectangulaires et uniformes, pour dispenser un enseignement relativement statique et traditionnel.

Nous sommes convaincus qu'au lieu d'être une sorte de monument de la connaissance dans la ville, doté d'un rôle collectif, l'école est un outil d'intégration sociale et d'appartenance territoriale. Nous croyons fermement que pour que cette idée se concrétise, il faut mettre en place un réseau d'équipements, inciter les enseignants, les planificateurs en matière d'éducation et d'urbanisme à changer d'attitude et à faire preuve d'ouverture, encourager les parents à apporter leur collaboration et, chose très importante, obtenir l'engagement des milieux politiques.

Vers une polyvalence de fonction et d'architecture des établissements scolaires

Autrefois, l'école préparait la plupart des enfants au travail en usine ; aussi évoquait-elle, dans son architecture, le monde du travail bien encadré, réglementé, aux horaires stricts. Les bâtiments durant plus longtemps que les pédagogies, certaines écoles présentent encore des classes rectangulaires, vestiges de cette époque.

L'architecture doit donc être simple pour permettre la réorganisation du système pédagogique, et prévoir une utilisation ouverte et évolutive de l'espace en fonction des besoins de la communauté. En matière d'architecture scolaire, on identifie facilement les solutions architecturales prônées par les politiques en matière d'éducation ; il n'est cependant pas facile de trouver des formes répondant à des conceptions pédagogiques au vrai sens du terme. Le projet architectural d'une école peut ne refléter aucun projet pédagogique propre. Par contre, une bibliothèque, un parc, un musée et un bâtiment scolaire peuvent être incorporés dans le programme éducatif de chaque établissement scolaire, ainsi qu'à la programmation des établissements publics par la ville. C'est ainsi que la prise en compte de l'environnement naturel et urbain peut accroître et améliorer les relations entre espace et société. Le projet pédagogique se concrétise dans l'espace et son aménagement. De là, l'importance de réfléchir à l'architecture pour répondre aux attentes de la pédagogie et de l'intégration urbaine. L'idée consiste à produire un bâtiment qui reste objet d'inspiration pour les élèves et outil éducatif en soi, à l'échelle tant du bâtiment que de la ville.

De nombreux établissements scolaires sont construits selon des méthodes standardisées : des espaces en série, posés en un lieu dépourvu de tout lien avec son environnement et isolé de tout projet local. Les structures modulaires permettent cependant le développement de l'éducation publique ; il y est fréquemment recouru dans tous les pays où la demande en équipements scolaires est forte. Tel a été récemment le cas en Belgique, par exemple, où par manque de salles de classe, certaines écoles, ont dû recourir à des conteneurs au moment de la rentrée scolaire.

De nombreuses études sur la question de l'éducation aboutissent à la conclusion que la plupart des problèmes liés à l'école n'ont pas une cause unique mais proviennent de multiples facteurs qui vont au-delà du contenu du programme ou du financement de l'éducation; récemment²¹, Andreas Schleicher, directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, a affirmé qu'investir dans l'éducation n'allait pas en améliorer la qualité ; cela changera uniquement la façon dont cet argent sera réparti. Pour améliorer le système, les ressources doivent être équitablement investies. L'école n'est pas dissociée des idéaux politiques, des choix économiques et des processus d'urbanisation. Lorsque nous parlons d'un modèle d'éducation pour notre société, nous ne devons pas perdre de vue l'idéal de société que nous cherchons à atteindre, puisque c'est précisément par le système éducatif que nous parviendrons à instaurer un modèle de société dont les éléments sont déterminés par les caractéristiques dudit modèle.

3.4. Conclusions du chapitre

L'école représente pour nous, un objet architectural dans la ville et une destination quotidienne qui génère un type de spatialité urbaine. Constituant par ailleurs, un équipement urbain intermédiaire de l'espace public et un pôle d'attraction, l'école est un lieu d'échanges, de rencontres et de discussion; une scène sur laquelle s'établit un important contact social entre les élèves et les parents à l'heure de l'entrée et de la sortie. Il s'agit donc de considérer à l'école comme coproducteur de l'espace public.

De plus, les enfants représentent une tranche importante de la population urbaine²²; ils font partie de la ville puisqu'ils l'habitent, la parcourent, la découvrent et grandissent en elle. Or nous observons que les enfants et les jeunes sont rarement pris en considération lorsqu'il est question d'aménagement urbain, et qu'ils sont généralement exclus de la prise de décision sur la programmation ou la forme de leur propre lieu de vie, que ce soit au niveau du quartier, des rues qu'ils parcourent ou des lieux qu'ils utilisent quotidiennement. Alors que les enfants sont les utilisateurs et les demandeurs d'espaces bien précis, tels que les écoles, les parcs, les centres de récréation, les équipements, les espaces de jeu et les services urbains (piscines, bibliothèques, musées, commerces de proximité, etc.), ce sont les adultes qui assignent auxdits espaces leur forme et leur mode d'utilisation par les enfants; avec comme conséquence que cela n'aboutit pas toujours à une bonne appropriation et utilisation des lieux par ces derniers.

A contrario, nous avons constaté que, pour générer un rapport harmonieux entre la spatialité de l'école et la socialisation qu'elle porte, il est bénéfique de créer, à l'intérieur et à proximité de l'école, des espaces de communication et de rencontre qui favorisent les contacts et les échanges entre le monde scolaire et celui de la communauté - sorte de carrefour scolaire urbain.

²¹ The International Seminar "Educational Reform: Game Rules for Inclusion and Quality", organized by the Chilean Ministry of Education and the OCDE, in the city of Santiago, capital of Chile, Oct. 14, 2014

²² selon l'UNICEF, les enfants représentent presque un tiers des habitants des villes, soit près d'un milliard de citoyens de moins de dix-huit ans, dont la moitié vit dans la pauvreté David Satterthwaite and Sheridan Bartlett, "Pobreza Y Exclusión Entre Niños Urbanos", Centro de Investigaciones Innocenti /UNICEF (2005).

En vue de créer les conditions propices et nécessaires pour assurer une articulation réelle entre la fonction scolaire et d'autres fonctions urbaines, il s'agit également de réfléchir à l'aménagement de bâtiments scolaires pouvant servir, par exemple, à des activités de loisir : pratiquer des sports, s'exercer à de nouveaux programmes, s'initier à la cuisine, à la botanique, etc. Le rôle de l'école consiste alors à assurer l'éducation et la formation permanente des citoyens. Or, pour réussir l'intégration dans la production de l'espace urbain par le biais de l'école, il faut assurer une bonne articulation entre le modèle éducatif et le modèle architectural ; ce, afin que l'école puisse s'orienter vers une ouverture et une polyvalence scolaire, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

L'ouverture de l'école à la ville et l'exploitation du potentiel de la ville en matière d'éducation, peuvent transformer le concept classique d'école. Cette ouverture spatiale et sociale de l'école vers l'espace public, ne se construit pas uniquement en définissant l'architecture et l'implantation des bâtiments. Il est aussi nécessaire de réaliser d'autres conditions telles que la volonté de faire travailler ensemble les acteurs de la ville et du monde scolaire ; ce, en termes d'organisation, de programmation et d'occupation de l'espace. L'image utilisée est celle de la porte, qui symbolise le "degré d'ouverture" et la nature de la frontière existante entre l'espace urbain et une école déterminée. Le degré d'ouverture de cette porte a des incidences directes sur la contribution de l'école à fabrication de l'espace public.

Le parvis devient ainsi une catégorie d'espace urbain, qui selon le degré d'ouverture vers la ville qu'on lui donne, conditionne l'architecture et l'espace public direct à l'école. Le Parvis se révèle comme un espace de vie, d'échanges et de transition entre le monde de l'école et la ville. La construction au niveau des usages, des fonctions, des aménagements et de l'imaginaire de cet "espace de vie", s'avère opérant aux échelles de proximité que sont le voisinage et le quartier. Ce n'est pas un simple espace public sur-déterminé par la présence de l'école, mais plutôt un espace qui est utilisé dans certains cas comme un espace pédagogique, dans d'autres comme un espace utilisé, approprié par les élèves, enfin comme un lieu où se manifeste une continuité physique et sociale de l'école à l'espace public. Cette extension de l'école et à la fois espace de vie urbaine encourage la rencontre entre voisins, élèves et passants, et favorisent à la fois la convivialité et un partage multiculturel.

Comme peut-on alors faire de l'école ouverte un centre de sociabilité pour l'enfant à la fois pour les parents, mais aussi pour la ville?

Nous nous permettons de répondre à cette question à travers l'idée d'un récit utopique, la ville où " le prince est un enfant", où les problématiques contemporaines soient prises en considération, où on fait un plan et projet de ville où les enfants puissent vivre à leurs rythmes, prendre des décisions (comme à "l'école de summerhill"), et où ils seront au centre de la ville et les parents sociabiliseront à partir d'eux.

Dans ce chapitre, nous avons également sur l'idée d'un urbanisme de proximité par rapport à un urbanisme métropolitain ?

De prime abord, à l'échelle de la ville de proximité, portée par la vie de quartier, on constate un effort pour la construction de sociabilité et des pratiques urbaines extraordinaires. Cependant celui-ci peut être aussi un centre de ségrégation et de conflit social. À cet égard, on observe que l'image que porte le modèle de proximité, connaît un fort succès auprès des concepteurs et de promoteurs de quartier nouveaux préoccupés de renforcer les limites spatiales et d'y maintenir l'idée de centre communautaire. Ceux-ci centrent généralement leurs projets autour de l'école, noyau social et lieu privilégié des pratiques collectives.

L'urbanisme métropolitain fait quant-à-lui référence à une aire d'influence très étendue, sortant même de la limite de la région, et liée à une mobilité domicile-école qui demande une importante organisation familiale. Cette échelle renvoie également à la distance domicile école spécifique à chaque niveau d'enseignement dans une métropole compacte, ainsi qu'à la présence d'un important réseau des lieux ressources qui soient à la fois lieux d'extension après les heures scolaires ainsi que des lieux d'extension pédagogique de l'école même.

Nous arrivons alors à qu'il faut une école bien localisée, bien accessible, avec un projet pédagogique qui privilégie une vision urbanistique de modèle de quartier idéal. Où l'école aie un rôle actif dans un modèle de ville de proximité, une ville de distance courte, que c'est aussi une ville écologique qui réfléchit aux transitions urbaines d'aujourd'hui et qui se dit favorable à un développement urbain participatif et durable.

Dialectique école-ville, comme élément de structuration urbaine. Construction du concept d'urbanisme scolaire

Dans les chapitres précédents, nous avons développé les liens existant entre l'école et la ville. Nous les avons d'abord définis d'un point de vue social, en analysant les modèles éducatifs et leurs rapports sociaux dans le premier chapitre, avant de nous pencher sur les questions liées au développement de l'enfant et à son rapport à l'espace dans le deuxième chapitre. Nous avons ensuite abordé la question d'un point de vue spatial en étudiant plus précisément l'architecture scolaire et son influence sur la production de l'espace urbain produit par l'école.

Dans le présent chapitre, nous posons les fondements théoriques de la façon dont l'urbanisme appréhende les liens entre la ville et l'école. Nous développons, à cet effet, le concept d'Urbanisme scolaire (US) ; nous entendons par là un urbanisme qui réfléchit aux questions que posent la répartition, la programmation et l'articulation des bâtiments scolaires avec l'ensemble de la ville. Cela implique une analyse multiscalaire non seulement du bâtiment destiné à la fonction scolaire, mais aussi de la mutualisation des espaces et équipements urbains qui jouent un rôle complémentaire dans la fonction scolaire.

Nous commencerons par exposer certains enjeux de l'urbanisme scolaire pour resituer ce dernier dans le contexte de l'urbanisme. Puis, nous énoncerons quelques concepts et références de l'ouverture de l'école qui constituent, à notre avis, les fondements de l'urbanisme scolaire. À cette fin, nous utiliserons, comme figures métaphoriques, les modèles architecturaux du 'cloître' et de la 'palestre', qui nous permettront de confronter certaines problématiques sociétales, urbaines et éducationnelles. Nous développerons ensuite les domaines de l'urbanisme scolaire où cette pratique est rapportée aux différentes échelles spatiales et sociales du lien entre l'école et la ville. Enfin, nous énoncerons, en nous fondant sur des références, une série de recommandations fondamentales de l'urbanisme scolaire.

4.1. Enjeux du concept d'urbanisme scolaire

Nous détaillerons ici, les éléments constitutifs qui, à notre avis, déterminent la construction du concept d'urbanisme scolaire.

4.1.1. La question de la dimension éducative du projet d'urbanisme scolaire

L'urbanisme scolaire place l'enfant au centre de son système, un triangle constitué de l'école, de l'urbain et de la société. Ce triangle situe l'enfant comme acteur : entre l'école et l'urbain, se situent l'aménagement urbain et l'espace public ; entre l'école et la société, les modèles de société liés à la production et aux pratiques urbaines ; entre la société et l'urbain les questions liées à la citoyenneté impliquant les questions de participation.

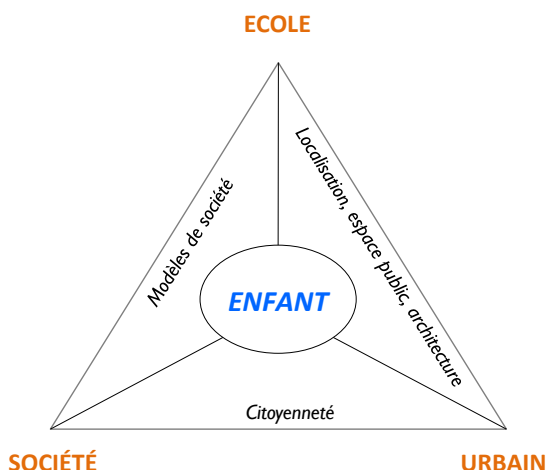


Image 44. La conception de l'urbanisme scolaire et les domaines qui relèvent de leur compétence (Valeria Cartes, 2014)

4.1.2. La question d'ouverture de l'intégration de la dimension sociale et spatiale

Dans la plupart des pays, les modèles les plus courants d'organisation scolaire s'inscrivent dans une structure publique centralisée. En Belgique, l'enseignement est organisé selon la communauté d'appartenance, organisation plus flagrante sur le territoire de Bruxelles-Capitale, comme on le verra plus loin. Ainsi, les modèles éducationnels sont régulés à partir des enjeux sectoriels du territoire. L'exemple de Bruxelles sera au centre de notre étude, tant du point de vue urbanistique que du point de vue de ses répercussions sur l'éducation.

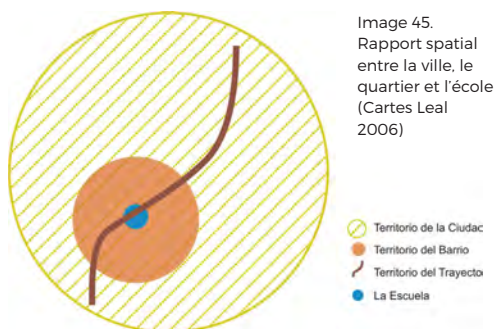
Pour aller vers une approche plus urbanistique de la problématique scolaire et réduire l'approche sectorielle, nous identifions trois dimensions importantes pour l'urbanisme scolaire : la dimension spatiale, la dimension sociale et la dimension stratégique.

Ces dimensions sont elles-mêmes influencées par la façon dont l'usager de l'école pratique et s'approprie l'espace et par la relation qui s'établit dans la ville. Ce regard urbanistique de la problématique scolaire en ville nous permet de donner une solution plus opérationnelle et de transformer l'organisation sectorielle en une organisation plus urbanistique, qui tienne compte de la réalité de l'ensemble des acteurs liés au monde scolaire, du territoire et de la façon dont ces acteurs se le sont approprié.

Enfin, pour atteindre les objectifs et stratégies de l'urbanisme scolaire et faire de ce dernier le processus habituel lors des démarches urbanistiques de la ville, il convient d'intégrer les dimensions sociale et spatiale de l'urbanisme dans une approche stratégique.

De plus, au plan spatial, le lien entre école et ville est à penser aux différentes échelles : d'une part, l'aire d'influence de l'école qui renvoie à l'échelle métropolitaine, et d'autre part, l'échelle de proximité qui prend le quartier comme unité urbaine ; la programmation urbaine du quartier et la programmation du bâtiment scolaire lui-même contribuent à intégrer l'école dans l'unité du quartier. Enfin, l'espace public, le parvis, crée le lien entre le quartier et le bâtiment scolaire ; les chemins de l'école apparaissent comme un élément d'articulation entre les différentes échelles qui se croisent à l'échelle métropolitaine.

C'est ainsi que la ville constitue la plus grande échelle d'analyse, l'échelle métropolitaine, celle où l'école occupe une place importante au plan de la mobilité, des capacités, des aménagements, de la sociabilité, d'une part, ainsi que des trajets générés par l'école dans la ville, sur lesquels se créent des relations déterminées par les pratiques quotidiennes du public scolaire, d'autre part.



La dimension spatiale du territoire de l'école inclut aussi la façon dont est constitué le réseau. Ce dernier peut comprendre plusieurs équipements scolaires qui se mettent en réseau, ou bien plusieurs équipements scolaires comportant des équipements non scolaires, qui travaillent ou non sur l'espace public qui les relie.

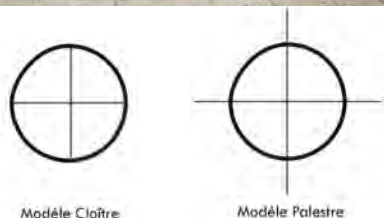
Dans la constitution de réseaux, la mutualisation avec tous les aspects sociaux implique également une dimension stratégique très forte. En effet, plutôt qu'une approche sectorielle qui gèle souvent les situations, une vision urbanistique, ou un projet urbain, peut générer de nombreux échanges, et une mutualisation, en ce compris pour le foncier.

La dimension stratégique dont nous parlons repose sur les idées développées par

l'architecte et urbaniste italien Alberto Magnaghi (1941). Celui-ci conçoit la stratégie comme *“un instrument d'action pour le présent (puisqu'il se réfère à des acteurs sociaux, à des comportements et à des pratiques existant concrètement sur le territoire), ce scénario ne peut être efficace que s'il participe à une transformation des rapport sociaux, à l'extérieur du contexte où il a été conçu”* (Magnaghi 2003: 79). Instituer un dialogue à partir des rapports sociaux auxquels il fait allusion, est un des résultats fondamentaux que nous attendons des démarches de consolidation de l'urbanisme scolaire. Les stratégies déterminées par les enjeux spatiaux et sociaux ainsi que par les différents acteurs, ne devraient pas modifier radicalement l'espace, mais plutôt faire des allers et retours entre le territoire et les rapports sociaux ; et ce, pour atteindre une transformation soutenable de la ville et du territoire répondant aux conflits et enjeux actuels mais aussi à la vision de l'avenir que l'on veut construire : *“Le scénario stratégique esquisse un avenir possible, non parce qu'il tient compte de façon “raisonnable”, des tendances en acte ou des actions de transformation potentielle des acteurs dominants, mais parce qu'il se fonde sur la désignation des énergies, des acteurs, des utopies diffuses et des “petites utopies” qui ‘zèbrent’ le territoire”* (Magnaghi 2003: 80).

La stratégie en question se positionne par rapport à la société, explique le rapport entre une politique éducative, ou un projet éducatif, et le résultat que l'action exerce sur la société, ainsi que les incidences que peuvent exercer ces mesures sur l'espace urbain. La stratégie peut être plus au moins ouverte, ou plus ou moins segmentée socialement ; une politique éducative peut décider, par exemple, d'accueillir tel ou tel type d'élève pour appliquer le programme établi, tandis qu'une autre, plus ouverte, peut envisager de mettre les équipements de l'école à la disposition de la ville.

4.1.3. Des modèles architecturaux comme figures métaphoriques



Dans notre travail, nous nous référons à deux types de modèles d'urbanisme (Image 46), qui sont, à notre avis, les deux tendances dominantes dans la relation entre la problématique scolaire et la production de l'espace urbain. Le modèle 'cloître' et le modèle 'palestre' sont deux figures qui permettent de comprendre la relation socio-spatiale de l'enfant, de l'école et de la ville. Le cloître et la palestre ne sont pas pris comme objets architecturaux, il s'agit plutôt d'une métaphore qui nous aide à lancer la discussion tant sur le projet de société, sur les décisions politique, que sur le projet pédagogique, le

Image 46. Différents modèles d'écoles et leur relation spatiale (Cartes Leal 2010)

tout dans une perspective spatiale. Ces deux modèles permettent d'amorcer une discussion conceptuelle en termes de société à propos de l'urbanisme.

Comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, il est admis aujourd'hui que, la perception de l'école en milieu urbain reste de l'ordre fonctionnel. Nous savons simplement qu'il s'agit d'un équipement indispensable à une certaine tranche de la population, qu'elle est située à tel ou tel endroit et provoque des embarras de circulation aux heures de pointe, et que certains quartiers connaissent pénurie ou surabondance d'écoles. Elles sont là, en ville ou à proximité de centres ruraux ; nous savons qu'elles existent parce que nos enfants ou les enfants de nos proches les fréquentent et que de nombreux parents se renseignent à leur sujet lorsqu'il s'agit de choisir le type d'éducation à donner à leurs enfants, d'étudier la distance et le temps de trajet qu'impliquera ce choix. Toutefois, la discipline de l'urbanisme n'étudie pas suffisamment en profondeur le phénomène de l'école. Ni le domaine de l'éducation ni celui de l'urbanisme ne prend assez en considération les problèmes d'ordre urbain posés par l'école et, de ce fait, nous ne nous rendons pas toujours compte de l'importance spatiale, sociale et fonctionnelle de l'école dans le monde urbain. Nous chercherons ici à élucider les aspects principaux, d'ordre urbanistique, que cela représente.

À vrai dire, les informations que nous recevons sur l'école concernent plutôt les phénomènes de violence qui se développent dans son enceinte, d'absentéisme scolaire et de ségrégation spatiale et sociale, qui gravitent autour d'elle. Il est cependant intéressant d'analyser les retombées pour l'espace public de la présence d'une école, le rôle qu'un bâtiment scolaire peut jouer dans un certain type d'utilisation de l'espace et la façon dont l'école peut contribuer à consolider tel ou tel modèle urbain. Les modèles adoptés ici comme figures socio-urbaines, participent d'une part à la quête de la ville idéale par les urbanistes, les architectes et les milieux politiques, permettent de comprendre les problématiques de la scolarité en ville, et de résoudre de nombreux problèmes urbains, tels que la nécessité de penser la ville comme un support aux activités scolaires ou économiques.

L'espace urbain est considéré d'une part comme une source de stimulations socio-culturelles qui peuvent être associées à des processus d'apprentissage développés en dehors du cadre scolaire, qui, même s'ils sont informels, sont jugés importants au plan éducatif. D'autre part, les pratiques quotidiennes de l'enfant s'associent tant à son processus de développement (corporel, cognitif, affectif et socio-culturel), qu'à des processus d'apprentissage. Cette dimension éducative présentée par l'espace urbain, constitue un vrai potentiel pour les processus de développement et d'apprentissage centrés sur l'enfant.

L'éducation, pour sa part, est considérée comme un processus d'intégration dans des entités socio-culturelles et économiques, qui facilite le développement et l'évolution de nos sociétés. Les modèles éducatifs adoptés par la société s'inscrivent dans des espaces physiques tels que les bâtiments scolaires, les quartiers, les villes. Leur degré d'ouverture peut être différent, de même que la relation entre le projet pédagogique et l'environnement. À son tour, l'école transmet des modèles spatio-culturels dominants

et souvent stéréotypés, qui mettent en valeur des éléments existant déjà dans la structure des relations sociales. Même si la rigidité de certains modèles n'accorde pas toujours la place nécessaire aux pratiques spatiales de l'enfant - pratiques liées à l'exploration et au champ de signification de l'espace urbain - l'ouverture physique de l'école et le niveau du programme favoriseront l'intégration de l'enfant dans le tissu urbain.

4.1.3.1. Le modèle du cloître



Modèle Cloître

Ce modèle est inspiré par l'architecture médiévale et la pensée hygiéniste du XIX^{ème} siècle. Dans ce modèle, la conception du projet pédagogique se développe sans considérer les activités extérieures au monde scolaire. En ce qui concerne sa relation spatiale, il évoque un espace clos, contrôlant strictement son degré d'ouverture vers l'extérieur. Il dispense généralement une éducation plus fermée, centrée sur l'institution école et sur des modèles éducationnels plus traditionnels.

Ce modèle établit en outre une relation étroite entre la salle de classe et la cour de récréation, cour intérieure protégée par l'ensemble du bâtiment qui abrite les salles de classes et n'a aucun autre contact direct avec l'extérieur que le hall d'entrée sur la rue. Le contact avec l'extérieur est contrôlé en termes spatiaux par la conception architectonique : taille et hauteur des fenêtres, perméabilité des portes, alignement des façades sur la rue, absence d'espace intermédiaire, entre la rue et la façade du bâtiment scolaire, comme un parvis, où pourrait s'établir un contact entre les élèves et l'espace public, à l'heure de l'entrée en classe ou de la sortie (Image 47). Dans ce type d'école, le contact temporaire doit avoir lieu ailleurs, dans un espace public à proximité, près d'un arrêt de bus ou dans un parc, par exemple.



Image 47. L'Institut des Arts et Métiers à Bruxelles (Photo URBA)



Image 48. Wadham College, Oxford, construit en 1610-1613 (Loggan 1675).

Le modèle 'cloître' présente une structuration verticale, centralisée de l'éducation ; l'enfant évolue à l'intérieur de l'école, l'espace extérieur étant plus limité, jouant le rôle de passage à l'heure de l'entrée ou de la sortie. La salle de classe elle-même est classique, centrée

sur l'enseignant qui dispense l'instruction, donne la parole à qui il veut et détermine les règles de comportement.

Selon la disposition classique, un cloître comporte une galerie adossée à l'un des murs de la nef de l'église, avec une entrée sous le portique; il comporte une galerie ouest à laquelle aboutissent les bâtiments des magasins et les caves, une galerie sur laquelle ouvrent la sacristie, la salle capitulaire et les services ecclésiastiques tandis que la dernière galerie, opposée à celle qui longe l'église, communique avec le dortoir et le réfectoire. Appliqué à l'école, ce modèle suppose une éducation rigide, cloisonnée vis-à-vis de la communauté extérieure, qui n'a pas de lien de type scolaire avec l'école.

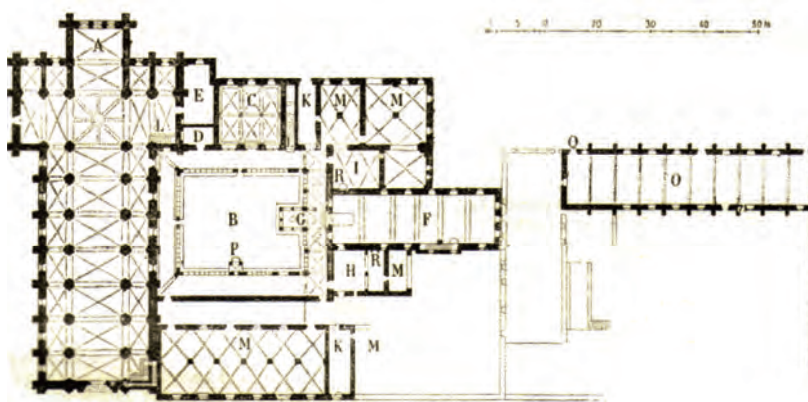
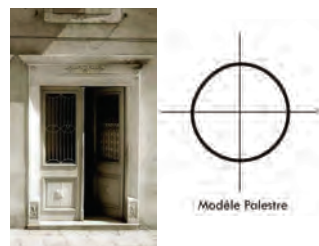


Image 49. Plan du monastère de Fossanova. Les rares contacts de l'ensemble avec l'extérieur montrent l'intérêt de percevoir le fonctionnement interne et symbolique.

Ce type d'architecture organise l'espace en le fermant et en l'orientant sur l'intérieur du bâtiment, disposition qui concentre l'attention sur les salles de classe et l'ensemble des locaux scolaires. Au plan architectural, ces bâtiments comportent généralement des volumes austères, ordonnés, nets, agencés selon des principes fonctionnels. Il est remarquable de voir à quel point le modèle 'cloître' a inspiré le modèle traditionnel du collège anglais, carré et clos, tel que le Wadham College, à Oxford, par exemple, représenté sur une gravure de Burgis au début du XVIII^{ème} siècle (Image 48). Les bâtiments sont agencés autour d'une cour fermée; les espaces architectoniques cloisonnés répondent bien évidemment à une volonté pédagogique de limiter les contacts avec l'extérieur et de les contrôler de l'intérieur.

4.1.3.2. Le modèle de la palestra

Ce modèle reprend la conception de l'espace urbain qui inspirait la disposition des écoles de l'Antiquité, en l'occurrence le gymnase et la palestra, lieux où était dispensé l'enseignement. Nous retrouvons dans cette figure une ouverture importante sur l'espace public, puisque ce dernier est intégré dans le plan



même du bâtiment : l'école englobe, en quelque sorte, l'espace urbain et attire les passants et la communauté urbaine vers l'intérieur.

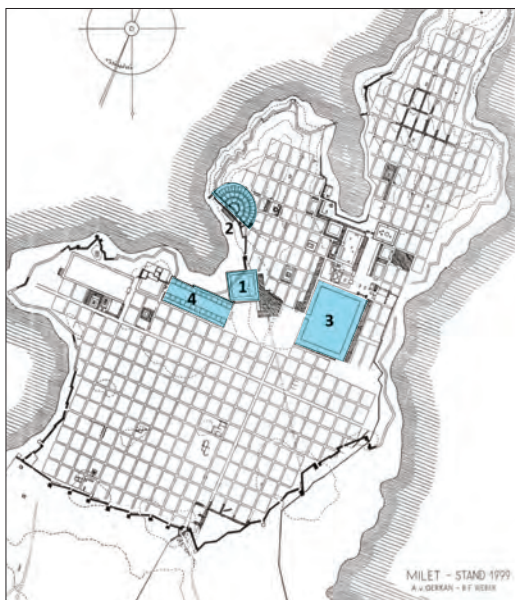
L'architecture scolaire est née dans l'Antiquité. C'est dans des lieux de formation tels que le gymnase et la palestre (παλαίστρα) qu'était dispensée l'éducation, tant physique qu'intellectuelle, aux enfants et aux jeunes. Accessibles à tout citoyen libre, de par leur caractère public, ces lieux ont été le berceau des plus célèbres écoles de philosophie grecque, comme l'Académie de Platon ou le Lycée d'Aristote. Pour s'en tenir au plan, la palestre peut être décrite comme une école concentrique, aux salles disposées en couronne autour d'une grande cour généralement carrée, entourée d'une colonnade. La cour intérieure et la colonnade servent de lieux d'exercice et d'espaces de préparation. Toutes les salles ouvrent sur le péristyle, donc sur la cour, et sont ainsi en relation directe avec l'ensemble de l'école.

Ce modèle reflète un système d'éducation centré sur la participation ouverte à tous les événements du contexte urbain, ainsi que sur l'intégration de tous les acteurs de la société. Ce principe éducatif allie le monde de la culture et celui des loisirs, par exemple, et leur confère un sentiment d'appartenance à un lieu et à une volonté d'interaction entre les politiques publiques et les demandes de la population.

Aussi est-il capital de permettre l'utilisation et l'intégration des équipements urbains pour élaborer un projet pédagogique qui tienne compte des activités organisées par la ville et ses habitants. Ce projet est lié à une pédagogie associative qui établit des liens entre les enfants, et avec la communauté. Il institue une méthode qui garantit et favorise la démocratie participative au cœur de l'école : c'est parce que les enfants sont formés à la participation qu'ils apprennent "le bien-vivre ensemble" et la coopération. Il s'agit de former les citoyens de demain. Plus les enfants sont impliqués, plus ils seront concernés, à l'âge adulte, par l'entreprise et la sphère politique au sens large.

Ce modèle préconise une salle de classe plus démocratique : l'enseignant, entouré par les élèves, joue un rôle d'intermédiaire entre la connaissance et les élèves. Tous les espaces du bâtiment scolaire communiquent entre eux, ce qui manifeste une volonté d'ouverture et d'intégration vis-à-vis de l'extérieur. Même si les salles peuvent être

Image 50. Plan d'Hippodamos de Milet (v. 475 av J.-C.) Palestre (1); Théâtre (2); Agora sud et Porte du marché (3); Stade (4).



disposées autour d'un espace central comme dans le modèle 'cloître', la pédagogie participative dispensée dans cet espace lui confère une fonction différente car il devient un espace de communication directe entre les salles, les enseignants, le monde extérieur urbain et les élèves.



Image 51. Le sanctuaire d'Olympie (21), Palestine (Saint-Pol).

Dans cette même optique, sur le plan d'Hippodamos de Milet, où la palestres se situe au cœur de la vie urbaine, à côté du stade, en face du marché et près du théâtre (Image 51), nous constatons qu'il existe un lien entre l'homme et le cadre naturel d'implantation de la cité ; cette dernière se développe en occupant parcimonieusement le territoire sans apporter de transformations majeures à l'environnement. Dans ce plan d'urbanisme, Hippodamos développe l'idée que la cité doit faire participer les hommes à l'harmonie de leur habitat ; c'est pourquoi il a projeté en damier une ville de 6 000 habitants, découpée en quartiers correspondant aux trois classes sociales : artisans, agriculteurs et guerriers. Au centre, se trouve l'agora, point de rencontre de tous les habitants. En face, est située la palestres, tiers-point ou point d'intersection entre le côté sud de l'agora et le théâtre.

4.1.4. Les stratégies de l'urbanisme

Il faut concevoir l'école comme le lieu d'acquisition des compétences fondamentales et, au-delà de la figure du simple équipement, la voir comme un objet urbain, concerné par diverses problématiques urbaines comme la gestion et la planification, mais apportant aussi les valeurs de citoyenneté et d'urbanité ; l'école participe, en ce sens, à la construction de la "polis", *"la ville est le lieu de citoyenneté, et la polis est le lieu de la politique en tant que participation aux affaires d'intérêt général"*²³ (Borja et Muxí 2003: 16) Pour penser la ville sous l'angle des problématiques scolaires, il faut aborder autrement les questions de mobilité, de logement (proximité, accessibilité), d'accès et de mutualisation des équipements.

Toutefois, pour mettre en œuvre cet urbanisme scolaire, il faut veiller à l'articulation des trois stratégies de l'urbanisme proposées par Lacaze (Lacaze 2012), qui nous semblent les plus appropriées pour atteindre ces objectifs : à savoir l'urbanisme participatif, l'urbanisme de gestion et la planification (Image 52).



Image 52. Articulation des stratégies qui déterminent l'urbanisme scolaire en termes urbanistiques

²³ Traduction libre du texte original : *"La ciudad es el lugar de la ciudadanía, y la polis, el lugar de la política como la participación en los asuntos de interés general"*.

Les objectifs principaux de l'urbanisme scolaire consistent à améliorer le cadre de la vie quotidienne des habitants et à qualifier les espaces de relations sociales ; c'est pourquoi le concept d'urbanisme scolaire s'articule en premier lieu sur les principes de l'urbanisme participatif : il s'agit d'un urbanisme qui implique les habitants dans l'élaboration et la réalisation de projets d'aménagement. Cette notion se fonde également sur des principes d'inclusion des populations. En définitive, les démarches de l'urbanisme scolaire reposent sur des processus d'aide à la décision qui, soit résultent d'initiatives habitantes (bottom up), soit sont organisées par des autorités juridiquement compétentes (top down).

L'urbanisme scolaire repose, en deuxième lieu, sur un urbanisme de gestion. Celui-ci est généralement légitimé par une situation de crise et d'urgence comme à Bruxelles, par exemple, où l'on constate la pénurie croissante d'écoles. L'urbanisme scolaire répond à des décisions démocratiques qui tentent d'organiser les infrastructures urbaines : il *"concerne les situations où l'on est conduit à faire évoluer l'organisation des villes ou des quartiers dans leur cadre physique préexistant."* (Lacaze 2012: 69).

Enfin, l'urbanisme scolaire rejoint la planification stratégique et opérationnelle : dans un contexte de croissance (Lacaze 2012), l'approche de la planification stratégique aide les acteurs politiques à identifier les éléments centraux d'une situation et à relever avec succès le défi de certaines situations qui inquiètent les citoyens. Cette approche permet d'identifier les interventions structurelles de l'espace qui auront le plus d'impact sur le territoire ainsi que sur le développement économique et social de la ville ; il appartient à la planification stratégique de définir les orientations, les objectifs, les grands enjeux ainsi qu'un plan d'action qui permettra de répondre aux défis identifiés au plan urbain, scolaire et social.

4.2. Vers une école ouverte : concepts et références

Des organismes internationaux tels que l'UNESCO s'intéressent aux problèmes posés par l'intégration de l'école dans son territoire en sélectionnant des réalisations architecturales qui semblent esquisser l'école de demain. La première tendance identifiée consiste à construire des établissements respectueux d'un développement durable,

(espaces verts, diversité des arbres et des plantes), en accord tant avec le milieu et l'habitat local qu'avec la communauté. Le scénario de l'école ouverte y est souvent évoqué pour réunir, durant toute une année scolaire, une communauté d'élèves de tous âges et d'enseignants. Ces derniers soutiennent, orientent et aident les élèves à se repérer dans la vie citoyenne. C'est ce que

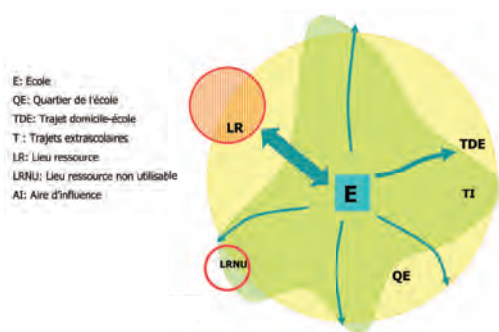


Image 53. Echelles des relations territoriales entre l'école et ville. Valeria Cartes 2008

permettent une forte participation et une collaboration entre la communauté scolaire et la communauté d'habitants. L'intégration passe aussi par l'utilisation des équipements liés aux activités pédagogiques, appelés par nous, 'lieux de ressources' (bibliothèques, piscines, musées, parcs, etc.), qui servent de locaux relais de l'école en ville.

Comme le soulèvent certains principes des modèles de ville de proximité et d'habitat pour tous, l'école génère à travers l'espace public un territoire d'interaction avec la ville, et c'est à l'échelle du quartier que se présentent les meilleures conditions pour la réussite de l'urbanisme scolaire.

4.2.1. Les modèles d'écoles et la question de l'ouverture de l'école à la ville

Au cours des vingt dernières années, les bâtiments scolaires ont connu une évolution en raison, d'une part, de l'introduction de la modernité (nécessité de disposer de salles d'informatique pour intégrer le TIC, par exemple) et, d'autre part, de la demande sociale et politique d'intégration de l'école aux démarches du quartier et société. Les jeunes et les enfants d'aujourd'hui expriment mieux leurs opinions que par le passé; ils sont en quête de changements et de lieux où exploiter leur savoir et acquérir des connaissances qui permettent de mieux appréhender la réalité. C'est notamment une des raisons pour lesquelles, l'éducation doit favoriser une relation adéquate entre apprenants et enseignants, entre individus et société. La conception architecturale des équipements peut, à cet effet, créer un meilleur lien entre le développement du programme pédagogique et la collectivité.

Dès son apparition, la notion de "participation" a immédiatement été appliquée à l'école, pour faire de cette dernière un outil urbain et surtout social. Cela a entraîné des changements dans son architecture car il a fallu une configuration spatiale spécifique pour accueillir cette nouvelle demande. L'ouverture des cours de récréation sur l'espace public, la création de salles polyvalentes, de salles de réunions, sont des exemples de cette transformation.

Autrefois, l'école ne participait à l'animation du quartier qu'aux heures d'entrée ou de sortie, quand parents et enfants occupaient l'espace public. Depuis le lancement du processus de participation aux projets urbains, l'école assume un rôle d'acteur et d'espace d'accueil, non seulement pour les élèves mais aussi pour les habitants du quartier qui participent aux activités urbanistiques au sein du quartier, de la

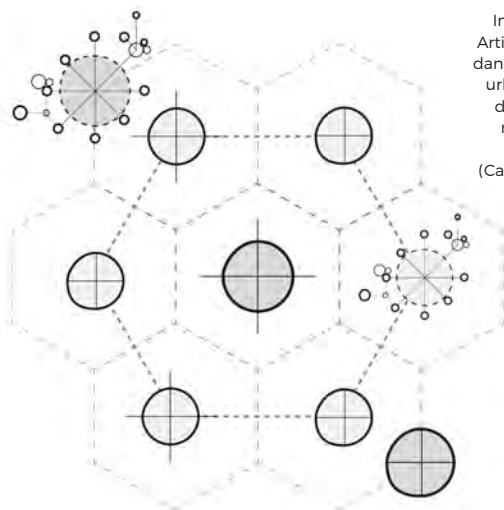


Image 54.
Articulation
dans le tissu
urbain des
différents
modèles
d'écoles
(Cartes Leal
2010)

commune et de la ville. C'est là toute l'importance de l'intégration de l'école dans l'espace de proximité qui s'est faite grâce au nouveau rôle que lui a conféré la société et qui va modifier l'architecture dans l'école. L'école ne peut en outre échapper à la nécessité de s'ouvrir vers l'extérieur car elle est davantage sollicitée que par le passé pour participer à l'évolution du quartier et de la ville.

Le schéma précédent (Image 54) illustre, par ailleurs, comment l'école, et la centralité qu'elle génère, s'articulent, voire s'ancrent dans l'espace urbain, par le biais d'autres fonctions créées par la fonction scolaire, telles que des espaces verts à toutes les échelles (espace vert résidentiel, espace vert régional, etc.) ; cette articulation est générée par la connexion et l'utilisation d'autres équipements, par la mise en réseau de plusieurs écoles et par le réseau de transports. Cela montre que l'on est dans une logique urbaine d'intégration des fonctions, et dans un modèle d'école "ouverte", polyvalente, qui participe à la mise en réseau des écoles et à la mutualisation des ressources en infrastructures fonctionnelles de la ville. Ce modèle d'"école ouverte" est une des idées centrales du concept d'urbanisme scolaire exposé dans ce chapitre.

L'expression "école communautaire" utilisée par Kennedy est à la base de notre réflexion pour mieux définir la figure du modèle d'école ouverte. Selon l'auteur, l'école communautaire "désigne les équipements scolaires qui, d'une manière ou d'une autre, s'écartent du type d'établissement traditionnellement destiné à être utilisé par un groupe d'âge particulier, pendant un temps limité de la journée, de la semaine et de l'année, dans un but déterminé, à savoir l'"enseignement" (Kennedy 1981: 9). Ce seront, pour l'école, des res-

sources fonctionnelles, spatiales, d'éducation et d'intégration sociale. De même, l'intégration qui définit l'école ouverte, constitue, d'un point de vue fonctionnel et organisationnel, un avantage pour la ville. Comme en témoigne, l'exemple cité par l'auteur: "la piscine qui jouxte le Centre du quartier Mack et qui est le résultat d'une coordination polyvalente des points de vue financiers et de l'organisation, ne dessert pas seulement le voisinage immédiat, mais aussi toute la ville d'Ann Arbor" (Kennedy 1981: 99).

Selon une étude réalisée par l'Unesco en 1981, il est possible de rapprocher davantage l'éducation et la communauté. À cet égard, son auteur précise que la planification des villes est un processus dans lequel l'acquisition des connais-

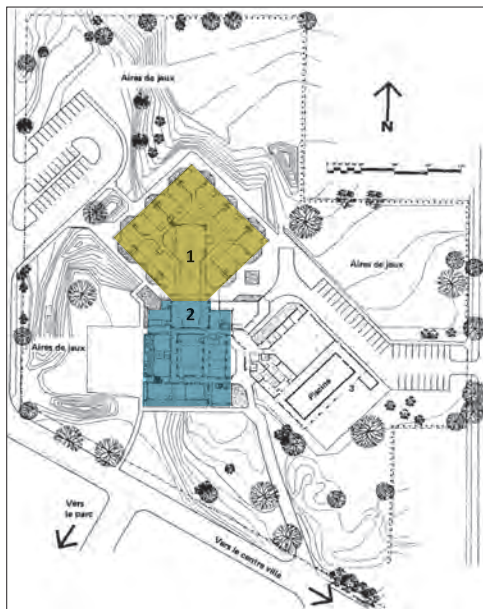


Image 55. Plan de situation du centre du quartier Mack à Ann Arbor, Michigan. (1) Extension à double usage scolaire et communautaire. (2). Bâtiments existants, essentiellement à usage communautaire et social. (Kennedy 1981: 98)

sances est considérée comme un effort collectif à l'échelon de la communauté, processus auquel devraient participer des gens de tous âges et de toutes qualifications, en tant qu'élèves ou enseignants, dans lequel l'école représente un pôle d'activité de chaque quartier et de chaque communauté (Kennedy 1981). Il est possible d'envisager différentes formes d'association entre l'urbanisme et la conception architecturale. En donnant un double usage aux aménagements, en utilisant les espaces scolaires, les classes et les installations sportives à des fins récréatives ainsi que les parcs et les espaces verts à des fins éducatives, on manifeste la volonté d'intégrer l'école dans l'espace urbain et social, comme nous pouvons le constater dans le quartier Mack à Michigan, où certains bâtiments ont un double usage, scolaire et communautaire (Image 55).

La construction d'écoles ouvertes et polyvalentes - qui ne devrait être ni coûteuse ni lourde en termes d'organisation - demande, à notre avis, que soit apportée une réponse en termes de politique publique urbaine à l'intégration spatiale de l'école dans le projet pédagogique (OCDE 2004). Cela est essentiel pour créer des écoles polyvalentes, ouvertes sur la communauté. Ces écoles doivent comporter, outre des salles de classe et des espaces éducatifs, des salles de sport, des bibliothèques et des médiathèques, des salles d'études, des espaces consacrés à l'orientation professionnelle et à la formation des adultes, ainsi que de petits amphithéâtres, des galeries d'art et des librairies. *“Les établissements d'enseignement de demain doivent être conçus pour être plus ouverts et servir une variété de besoins de la communauté. Ils n'ont pas besoin d'être coûteux, mais ils devraient ajouter le sens de la beauté, de l'intérêt, et de la permanence de la communauté”*²⁴ (Bingler et al. 2003: 8).

Dans cette perspective, pour établir le lien entre les équipements et les fonctions urbaines, il faut développer une vision politique et un sens de la planification urbaine participative, pour concevoir et organiser structures et équipements. À ce propos, il est également capital de disposer de procédures de programmation, de planification et d'utilisation des bâtiments dans une approche multiscalaire afin d'optimiser les ressources et de garantir la concrétisation de ce modèle d'école ouverte.

4.2.2. La nouvelle architecture scolaire, vers la polyvalence du bâtiment scolaire

Avec le temps, l'école a ajouté à son objectif traditionnel d'enseignement un rôle de plus en plus important dans la socialisation des élèves. Les préoccupations sociales et spatiales qui se manifestent désormais à l'intérieur de l'école, donnent à cette dernière une place à part entière dans la vie de la collectivité, tant physiquement qu'au plan social et fonctionnel.

En outre, certaines écoles ne disposent ni d'aménagements ni d'infrastructures propres et tentent d'utiliser les moyens offerts par la collectivité pour organiser les activités nécessaires à son enseignement, tels que les musées, les salles de réunions, de sport ou de

²⁴ Traduction libre du texte original : *Tomorrow's educational facilities must be designed to be more open and serve a variety of community needs. They need not be costly, but they should add a sense of beauty, interest, and permanence to the community.*

concert, les parcs, les piscines, les bibliothèques, etc. *“L’enseignement, particulièrement dans les cours supérieurs, traite des problèmes qui dépassent le domaine de la vie sociale et culturelle du quartier. Des zones vertes doivent à cet effet relier aisément les différents quartiers aux autres édifices publics tels que musées, expositions, bibliothèques, instituts scientifiques, conservatoires, théâtres, etc., placés au centre de la ville ou groupés en des endroits déterminés”* (Roth 1966: 13). Dans cette optique, l’école peut offrir à la communauté des équipements permanents qui peuvent être proches ou géographiquement dispersés entre plusieurs bâtiments privés ou publics.

Ainsi, la polyvalence des écoles constitue un lien entre les problématiques sociales, l’investissement scolaire et le type d’appartenance à l’espace qui évoque l’école.

Une polyvalence fonctionnelle, spatiale et temporelle

L’adjectif “polyvalent” s’applique à un bâtiment scolaire susceptible de servir des fins qui ne sont pas nécessairement pédagogiques. Il qualifie également des écoles qui recourent à des équipements extérieurs par manque d’infrastructures, *“Les édifices des écoles peuvent être multifonctionnels et accueilli des lieux de commerce, de loisir ou toute autre forme d’activité qui fait intégrante de la société. Cette réflexion sur le rôle de l’espace commun et public, (...) sur la projection ou la conception des programmes, protocoles, l’utilisation de stratégies et d’échanges, est une priorité de l’architecte en tant que penseur et stratège”* (Contal et Perysinaki 2014: 57) ; c’est là qu’intervient la figure de l’école ouverte, celle de la ‘palestre’. Si nous considérons le facteur temps, il se peut parfaitement qu’un bâtiment construit aujourd’hui en centre-ville n’accueille plus d’élèves dans quinze ou vingt ans en raison de l’exode de la population vers la périphérie. Une école aménagée à la campagne peut être désertée d’ici dix ans. Dans les deux cas, nous devons comprendre l’école polyvalente comme un bâtiment susceptible de s’adapter facilement à de multiples usages (collectifs, sportifs, culturels, aménagement de bureaux, etc.) à tel ou tel moment, si la programmation de la ville prend ce phénomène en considération et si le besoin s’en fait sentir.

Ce modèle d’école nous amène à une pratique utilisée dans le monde rural en Amérique latine ou en Afrique. Au Chili, par exemple, les écoles publiques d’agglomérations comptant entre 5 000 et 10 000 habitants, sont dotées d’équipements qui leur permettent de s’adapter aux besoins de la communauté : on y organise des activités tant publiques que privées (conseils communaux, réunions, bingos, rencontres, fêtes de village, scoutisme, etc.). Il existe cependant une différence entre ces écoles semi-rurales et celles qui adhèrent à un programme en réseau ou celles qui n’ont pas été conçues à cette fin. Ces locaux et espaces généralement ouverts ne conviennent pas toujours à toutes les activités. Leur qualité ne répond d’ailleurs pas aux types de spécifications usuelles pour des bâtiments scolaires polyvalents en raison des contraintes techniques et architecturales.

La polyvalence des centres scolaires, ou ce que nous appelons l’‘école ouverte’, est au centre de la réflexion menée par les organisations internationales, dont l’OCDE, qui ont élaboré en 1972 un “Program on Educational Buidings” à l’initiative de très nombreux rapports sur les dimensions spatiales de l’école (la collection “Collectivité, équi-

pement, école” en témoigne). Cette réflexion a fortement influencé les politiques de construction des bâtiments scolaires en Europe. Elle fournit des éléments d’information sur l’agencement des espaces scolaires, en particulier ceux du monde anglo-saxon qui ont été parmi les premiers à instituer l’ouverture de l’école, thème qui est également abordé du point de vue de la socialisation.

Programmation architecturale de la polyvalence des écoles

Les rapports entre école et communauté locale dans le monde anglo-saxon sont bien évidemment très différents de ceux que l’on retrouve dans la tradition française car ils dépassent largement le terrain de l’école. L’implication des habitants, qui peut aller jusqu’à la gestion de l’école, aboutit souvent à des formes de socialisation dans un cadre plus large. Par ailleurs, le développement en France d’établissements communautaires réunissant plusieurs services (Derouet-Besson 1998), dont l’école, en un lieu où l’on trouve également une bibliothèque, un club de loisirs pour personnes âgées, un dispensaire, un restaurant associatif, etc., traduit cette volonté d’ouverture au monde social environnant par l’intégration spatiale. Si les organisations internationales ont exercé en France une influence déterminante sur la majeure partie des constructions scolaires, leur importance ne cesse de croître par le biais de l’évolution de la définition de l’école reprise par la Communauté européenne.

Par ailleurs, c’est pendant les années 1970 qu’est né l’intérêt porté par les architectes à l’évolution de l’école et à ses relations avec son environnement immédiat, comme a été dit précédemment. Ces derniers sont attirés par les pratiques pédagogiques liées au souhait de démocratisation; leurs réflexions sur la programmation et la conception des bâtiments scolaires amènent certains d’entre eux à s’interroger davantage sur la connectivité (dans le sens de connexion spatiale, liaison et communication) avec le quartier et avec les activités qui ne concernent pas exclusivement l’enseignement. Certaines politiques publiques et internationales suggèrent d’ouvrir l’école ; pour eux, c’est une façon de mieux exploiter la capacité et la fonctionnalité des bâtiments scolaires, tout en leur conférant une vocation plus large que le seul enseignement. À cet égard, dans certains pays comme en Angleterre et aux Pays-Bas, on prône le modèle spatial de la classe en “L” qui offre plus de souplesse dans la constitution des groupes de travail et permet d’aménager les espaces à moindre coût. L’école modulaire en “L” redevient d’actualité car elle convient bien aux nouveaux systèmes pédagogiques. Elle facilite la mise en œuvre des cycles d’enseignement, du projet pédagogique et de l’apprentissage socioconstructivistes. L’espace invite les élèves à travailler seuls ou en groupe, à débattre, à présenter leurs résultats à l’ensemble de la classe, voire à plusieurs classes. Il offre donc beaucoup de souplesse dans l’organisation du travail et des espaces (Dudek 2007).

Il ne faut bien évidemment pas oublier que, pour certains pays et certaines régions en particulier, une grande majorité de ces écoles sont ouvertes toute l’année aux communautés locales. Elles comportent des cantines et des espaces de détente. Elles sont en outre respectueuses de l’environnement et du développement durable. Ces écoles reproduisent en miniature, d’une certaine manière, le schéma d’une cité avec ses petites places à ciel ouvert, ses espaces de travail, de loisirs, de discussion. Elles visent à transmettre, dans leur enceinte, les règles de la vie sociale et à développer le sens civique.

L'exemple du Kingsdale School (Londres, Grande Bretagne) : la polyvalence définie par les usagers

À cet égard, la rénovation du Kingsdale School (Image 56) entreprise à Londres en 2006, offre l'exemple d'une école qui s'est inspirée de cette réflexion et a été intégrée dans un programme du ministère anglais de l'Education relatif à la construction de nouvelles écoles, le "Building Schools for the Future, mené avec la participation des usagers et des acteurs concernés.

Cette école secondaire, créée dans les années 1960, jouissait d'une mauvaise réputation ; elle décide alors d'inscrire sa rénovation dans un long processus de discussion avec la communauté. L'ensemble du corps enseignant et les élèves sont parties prenantes au projet. Depuis sa rénovation, le comportement des élèves s'est amélioré, tout



Image 56. Kingsdale School, Espace central (OCDE 2006)

comme les résultats scolaires. "Historiquement, Kingsdale était considérée comme une "école poubelle" à la mauvaise réputation. Depuis le début du projet, notamment l'achèvement des étapes principales de la rénovation, le recrutement et le maintien des élèves n'ont cessé de s'améliorer. Les élèves aiment le bâtiment, l'espace, les couleurs, etc. En conséquence, le moral et le comportement des élèves se sont améliorés tandis que le vandalisme et la rotation du corps enseignant ont diminué"²⁵ (OCDE 2006: 45).



Image 57. Kingsdale School: Coupe de l'espace central

²⁵ Traduction libre du texte original: "Historically, Kingsdale was regarded as a "sink" school with a bad reputation. Since the project began, and particularly since the main sections of the refurbishment were completed, pupil recruitment and retention have steadily improved. Students like the building, the space, its colours and interest. As a consequence, morale and student behaviour have improved, while vandalism and staff turnover have reduced".

L'idée est de créer une école "apprenante", comportant un espace au service des apprentissages scolaires et sociaux, comme on peut le voir sur la coupe de l'espace central de l'école (Image 57). D'où la création d'un vaste espace de rencontres ouvert, sous une toiture transparente, avec une extraordinaire salle de bois dite géodésique (cinéma, multimédia, musique, aula, etc.). Grâce à cette nouvelle posture et à ce projet pédagogique ouvert, la participation des parents à la vie et à la gestion de l'école a pu exercer une influence favorable sur l'état des bâtiments et, par conséquent, sur la réussite des enfants. En bref, nous sommes en présence d'une manifestation du modèle 'palestre'.

4.2.3. Community school

La ville est l'espace où s'organise la vie en société. À partir de ce constat, on peut établir une relation entre école et territoire, comme le montre l'initiative du programme *Community School Program* élaboré en 1935 par Manley, chargé de l'éducation physique à Flint, États-Unis (Derouet-Besson 1998: 46). Son but était de réduire la délinquance en développant des centres d'activités de loisir dans cinq écoles. L'évolution du projet met en évidence qu'il ne suffit pas de multiplier les espaces de loisir pour diminuer la délinquance, mais qu'il faut plutôt concevoir des activités en famille et travailler avec l'ensemble des jeunes dans un certain environnement. Dans cette perspective, la participation des usagers à la conception et à la gestion d'équipements est nécessaire au bon fonctionnement au quotidien. L'éducation, pensée comme une stratégie "communautaire ou intégrée", est dispensée dans les espaces scolaires ouverts à des projets plus complets ; l'école est associée aux activités socio-pédagogiques afin d'être intégrée dans la ville, tout en appartenant à un réseau de services et d'équipements de proximité (Derouet-Besson 1998).

Par ailleurs, dans les années 1980, l'architecte-urbaniste Margrit Kennedy a montré l'importance de la notion "d'école communautaire" dont l'objectif consiste à incorporer les bâtiments scolaires dans les équipements offerts par la ville, et à créer des centres scolaires dotés de programmes intégrés. Ce principe détermine la localisation des équipements, dont l'école, en zone urbaine. L'élément déterminant dans ce choix est la notion fondamentale de triple fonction (Image 58), qui relie l'école à options multiples, le centre communautaire et les installations sportives et de loisirs par le réseau de transports publics. Ces infrastructures ont généralement des besoins identiques en matière de salles et d'espaces, tels que les gymnases et les salles de sports, les piscines couvertes ou en plein air, les terrains de sport pour la gymnastique à l'école, ou pour l'usage des particuliers et des clubs, les aires de jeux pour les enfants et les adultes,

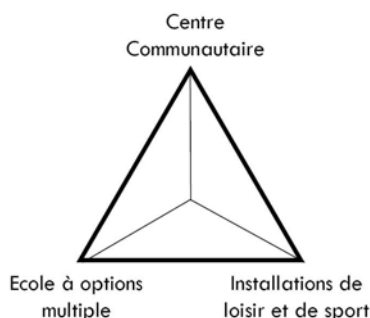


Image 58. Les trois fonctions d'un Centre communautaire (UNESCO 1978)

les espaces libres et les jardins, les centres de loisirs pour personnes âgées, les bibliothèques, les salles de spectacle, d'exposition, les centres communautaires comprenant salles de réunions et de conférences et locaux administratifs, les clubs de jeunes, les locaux pour la formation des adultes, les services d'orientation pédagogique et professionnelle, ou de formation permanente, les services d'aide sociale, de soins et de consultation médicale, les ateliers communautaires.

Cette conception d'école ouverte sur la communauté, élément d'une synergie spatiale, sociale et éducatrice, nous montre l'importance de prévoir une architecture scolaire associée au dessin urbain et aux politiques urbaines, qui renforce la relation entre l'activité scolaire et les infrastructures de la ville. *"Les bâtiments [scolaires] ne sont certes ni les seuls ni même les plus importants des éléments pris en considération dans les programmes de coordination, mais c'est souvent à leur propos que la coordination intervient pour la première fois puisqu'ils permettent de traduire l'objectif visé, c'est-à-dire un rapprochement entre l'école et la communauté, en une réalité tangible"* (Kennedy 1981: 79).

4.2.4. Brede School

La "brede school"²⁶, ou école communautaire, dont le concept est né aux Pays-Bas, favorise le partenariat entre les écoles et d'autres organisations et institutions assurant le logement, les soins de santé, le bien-être, le sport et la culture ; *"Simultanément au développement de la garde d'enfants, les gouvernements nationaux et locaux encouragent ce qu'il convient d'appeler la 'brede school' (école large). C'est une sorte d'école communautaire intégrant éducation, soins et loisirs"*²⁷ (Karsten 2002: 237-38). Les différentes institutions et écoles travaillent ensemble pour rendre diverses activités accessibles aux enfants et parents. Aux heures libres, l'école peut également accueillir des activités de cuisine communautaire, organiser des réunions, des lectures et des discussions, la projection d'un film ou des activités de groupes culturels (cinéma, danse, théâtre, musique, conférences, etc.).

"Une école communautaire est un partenariat entre différents secteurs qui collaborent



Image 59. Ce schéma synthétise les liens entre acteurs et équipements, ainsi que les orientations existant derrière le concept de 'Brede School' (Grooten et al. 2011).

²⁶ Réfléchir à la Brede School, c'est ne pas seulement réfléchir à l'échelle du quartier mais aussi à l'échelle de toute la ville

²⁷ Traduction libre du texte original: "At the same time that childcare is expanding, national and local governments are promoting the development of the so-called brede school (broad school). The broad school is a sort of community school where education, care and leisure are integrated".

à un environnement d'apprentissage et de vie large dans le but d'opportunités de développement maximales pour tous les enfants et les jeunes"²⁸ (Joos and Ernalsteen 2010).

Il s'agit, bien évidemment, d'un projet qui promeut une action concrète, qui prend en considération le contexte local et ouvre l'école à la communauté. L'école peut également occuper une place centrale dans un quartier en mettant ses installations à la disposition des habitants (enfants et adultes). Cela va de l'accueil avant et après l'école, à l'offre d'espaces ou de salles de jeux pour les enfants, de salles de sport ou de musique, ou à la mise à disposition de ses bâtiments pour les événements communautaires, par exemple.

Dans le concept néerlandais de 'Brede School', l'école est donc génératrice de projets : projets d'espaces publics, de participation, impliquant des publics liés à l'école ou non. Ce concept croise des problématiques sociales, de mixité ; on y retrouve également les dimensions spatiales, sociales et stratégiques spécifiques à l'urbanisme.

4.3. Comment penser autrement l'urbanisme? Vers une utopie du développement urbain participatif.

La récente crise économique européenne est en train de générer chez les architectes et urbanistes la recherche de nouvelles solutions qui permettent la croissance des villes à faible coût et génèrent le bien-être dans l'espace public ; ce, dans un contexte de réductions budgétaires des états. Ce nouveau paradigme vise à aller à l'encontre d'une planification qui tend à favoriser les investissements privés non régulés et qui ne répondent à des enjeux ou usages de l'espace public que privés

La mondialisation implique la remise en question des problématiques fondamentales liées à l'intégration des populations, lors de la conception du développement de la ville actuelle, surtout si nous pensons à la population migrante, qui "déménage (ou change) de ville" pour des raisons d'opportunités et de convenances économiques. En d'autres termes, ce que le flux des gens a généré dans les villes d'aujourd'hui, c'est un territoire fertile pour des nouvelles situations spatiales et d'autres manières de penser des nouvelles formes d'habiter, et qui a également instauré des conditions propices pour mettre en place une dimension urbaine participative bottom-up.

La dimension participative fait partie de l'urbanisme scolaire tel que nous le proposons. En effet, face au phénomène de crise économique, sociale et écologique que vivent les villes d'aujourd'hui et dans certains cas, face à l'absence de l'état, émerge une nouvelle façon de concevoir l'accès à la ville, à l'éducation, au logement, à l'espace public, etc. Les habitants ne participent pas seulement à l'aide à la décision ou à la programmation d'un projet, mais aussi à l'exécution. Cela fait émerger des nouvelles formes d'urbanisme, libérées de la logique néolibérale (Contal 2014), et dans lesquelles nous inscrivons notre concept d'urbanisme scolaire.

²⁸ Traduction libre du texte original: "Een Brede School is een samenwerkingsverband tussen verschillende sectoren die samen werken aan een brede leer- en leefomgeving met als doel maximale ontwikkelingskansen voor alle kinderen en jongeren".

Penser la ville d'aujourd'hui et de demain, c'est inclure dans cette réflexion la transition démographique, la transition urbaine, l'immigration, l'écologique, l'économique, l'énergétique, la globalisation, etc. Tout en questionnant l'actuel débat sur les modèles économiques et politiques ainsi que la crise des ressources qui atteint toutes les sociétés, quel que soit leur niveau de développement.

Cette pensée - qui côtoie l'utopie - se cherche, en innovant sur les pratiques au cœur des transitions qui s'effectuent en ce moment dans la société. C'est ainsi que derrière du principe dont porte l'urbanisme scolaire, surge non seulement la question de la polyvalence et de l'école ouverte, qui s'inscrit dans un réseau d'équipements plus au moins disséminés dans la ville, mais aussi celle de l'école comme pôle de service elle-même. C'est en utilisant la figure du cloître et de la palestra, exposées dans ce chapitre, comme métaphore, et en les mettant en tension que la question de la polyvalence et de l'école ouverte trouve des éléments de réponses conceptuelles en termes d'espace et qui se traduisent dans un projet de société reflété lui-même dans les politiques publiques ainsi que dans les modes d'action et de gestion.



Image 60. Micro politiques et stratégie économiques Entre le Top-Down et Bottom-Up. (Cruz 2015)

En effet, au milieu des grandes transitions des pensées et des paradigmes socio-économiques et urbains, nous sommes en train de passer d'une logique post-moderne - où l'architecte était vu comme le concepteur principal de l'architecture, et où l'architecture et l'urbanisme étaient des produits livrés au marché - à une logique inscrite dans un monde d'éventualités et de potentialités, où la précision de la réponse dépend plus de la qualité du processus que du produit.

Cette tendance architecturale a pris beaucoup d'importance, dans le débat qu'a eu lieu dans deux expositions : "Small Scale, Big Change : New Architectures of Social Engagement"²⁹ au MOMA et "Réenchanter le monde. Architecture, ville, transitions"³⁰, à la CITE de l'architecture et du patrimoine en octobre 2014. Cette dernière était accompagnée d'un manifeste qui propose une forme de pensée urbanistique qui reprend place dans le débat philosophique et politique sur la conduite du monde ; qui retrouve avec les sciences et la recherche, des forces s'opposant à la destruction des ressources, des sociétés et des cultures.

²⁹ Le 3 octobre 2010 au 3 janvier 2011, le Museum of Modern Art (MOMA) présente "Small Scale, Big Change". Cette exposition, met en scène onze projets architecturaux différents, construits ou en construction, qui ont tous un projet commun, celui d'améliorer la condition humaine.

³⁰ Cette exposition conçue avec les 40 lauréats (2007-2014) du Global Award for Sustainable Architecture interroge la mission de l'architecte à l'ère des Grandes transitions : démographique, urbaine, écologique, énergétique, industrielle.

Un des représentants majeurs de ces deux expositions et nouvelle tendance, est Teddy Cruz, architecte-urbaniste américain, pour qui l'architecture est vue comme un *processus* et doit *Renforcer la citoyenneté* ; mais une citoyenneté vue comme un *acte créatif*. Pour cela il faut que les espaces soient repensés et investis.

À cet égard, nous nous interrogeons sur, qu'en est-il de la démocratie participative à l'échelle de la grande ville actuelle ? Comment s'imbriquent les lieux de décisions ?



Image 60. Urbanisme de quartier. L'informel comme un outil pour transformer la politique.(Cruz 2015).

Les deux dernières décennies ont vu émerger de nouvelles pré-occupations environnementales et de nouvelles modalités de gouvernance urbaine. La participation directe des citoyens à la gestion locale s'est exprimée de manière diverse (consultative, budget...) Dans tout ça, où est la place de la démocratie participative comme processus porteur d'un renouveau, qui invite à réfléchir à un changement de paradigmes en urbanisme, d'outils et de politiques urbaines.

C'est ainsi que, avant de concevoir "formellement" un projet architectural il est probablement plus essentiel de concevoir

des politiques qui peuvent générer de nouveaux types de projets architecturaux. Quel type d'établissement scolaire pour quelle communauté ? Les besoins conditionnent forme et fonction, nous ne plaçons pas pour le "formatage" de l'architecture scolaire. Le projet local lui-même devient un outil pour fonctionner dans le micro et la macro dimension de la ville, en agissant à l'échelle de la communauté locale, à celle de la ville et de la nation dans le cadre d'un réseau mondial.

Comment s'articulent le local, l'intercommunal, le régional et les échelles de régulation ?

L'architecte Teddy Cruz qui œuvre ici en urbaniste et en politique, partage la réflexion que le futur des villes aujourd'hui dépend moins des bâtiments que de la réorganisation fondamentale des relations socio-économiques ; que les meilleures idées pour façonner la ville du futur ne viendront pas des enclaves du pouvoir économique et de l'abondance, mais en réalité des secteurs de conflit et de pénurie d'où une imagination vive peut vraiment nous inspirer à repenser la croissance urbaine d'aujourd'hui (Cruz 2013, 2015).

Teddy Cruz a conçu une sorte de ‘micro-politique urbaine’ qu’il a mis en œuvre dans le quartier de San Ysidro, à la frontière Mexique-USA, entre Tijuana et San Diego en Californie, son terrain-laboratoire, qui se développe et s’autogère. L’ONG est devenue une ‘mairie’ ou une ‘agence d’urbanisme local’ informelle à l’échelle du quartier, qui facilite l’obtention des permis de construire, de densifier ou de diversifier les activités. Cette type d’action a permis un activisme à petite échelle qui modifie la rigidité de la planification urbaine discriminatoire de la métropole américaine et explore de nouveaux modes de durabilité et d’accessibilité (Cruz 2015)

Découvrir la “valeur cachée” (culturelle, sociale, économique) derrière des initiatives entamées par des communautés (organisation des habitants, parents, enseignants, etc.) et leurs interventions à petite échelle, et qui est portée par une vision humaniste, prendre une portée politique capable de générer de grands changements en termes urbains et sociaux.

4.4. Critères et références d’un urbanisme scolaire

Dans la section précédente, nous avons analysé les modèles architecturaux et urbains de l’école et mené une réflexion sur son rapport sociétal. Cela nous permet d’établir une série des critères ou recommandations en matière d’urbanisme. Certains critères répondent, d’une part, aux problématiques de localisation de l’école et, d’autre part, aux aménagements de l’espace autour de l’école, ainsi qu’à des questions d’ordre organisationnel ou de pilotage, etc. D’autres critères abordent des questions liées aux stratégies familiales, aux stratégies des opérateurs du scolaire, qui concernent les pouvoirs organisateurs, les écoles, les communautés et institutions dispensatrices de subsides, ainsi qu’aux stratégies des opérateurs de l’urbain, comme les communes, les gestionnaires des transports en commun, les commerçants, les opérateurs de la production de l’espace, etc.

Ces critères, fondés sur une analyse complexe, répondent à trois catégories de réflexion, d’ordre social, spatial et stratégique. Ils articulent aussi les stratégies urbanistiques (urbanisme participatif, urbanisme de gestion ou opérationnel et planification stratégique) que nous avons définies comme constituant l’urbanisme scolaire.

Il s’agit ici de constituer un corpus de référence pour mieux conceptualiser chacun des critères relatifs à l’Urbanisme scolaire. Ces critères nous aident à l’évaluer et à mieux en déterminer les dimensions. Nous avons choisi de les présenter ci-après à partir des dimensions de l’urbanisme scolaire, mais nous sommes conscients qu’ils concernent plusieurs catégories et plusieurs échelles ; il est évident en outre que la mise en place de ces critères suppose une vision qui tienne compte d’une volonté politique et d’une concertation entre acteurs du politique, du scolaire et d’organismes dispensateurs de subsides.

Synthèse des éléments d’un urbanisme scolaire

Le schéma suivant (Image 62) rassemble l’approche de l’urbanisme scolaire par l’articulation des stratégies de l’urbanisme (Urbanisme participatif, urbanisme opérationnel et de

gestion et de planification stratégique) avec le cadre des dimensions spatiales et sociales que nous avons défini comme cadre stratégique de l'urbanisme scolaire. Ce schéma nous permet de développer nos conclusions et leurs applications sur la région bruxelloise en trois ensemble de stratégies : celles de l'ordre de la pédagogie et de la participation ; celles de l'ordre de la planification et enfin celles de l'ordre de l'opérationnel et de la gestion.

4.4.1. Critères sociaux ou condition d'un urbanisme scolaire participatif



Image 62. Articulation des stratégies de l'urbanisme scolaire

4.4.1.1. La concertation entre acteurs du scolaire, de la ville et le politique

Le premier critère concerne les mécanismes de concertation à prévoir entre acteurs du scolaire, de la ville et du politique, pour améliorer l'offre d'équipements collectifs (bibliothèques, maisons de la culture, musées, centres de loisirs, piscines, équipements récréatifs ou sportifs, etc.), pour envisager la construction d'installations à proximité des écoles mais aussi pour améliorer les abords des écoles.

C'est ainsi que, comme l'énonce le guide de planification des écoles et centres communautaires aux Etats-Unis : *"Si l'école de l'avenir doit être conçue comme un centre d'apprentissage pour l'ensemble de la communauté, son développement doit commencer par un processus de planification et de conception qui implique des membres de la communauté et reflète leurs besoins. L'idée de la participation des citoyens reflète l'affirmation de John Dewey selon laquelle nous avons besoin non seulement d'éducation à la démocratie, mais également de démocratie dans l'éducation. C'est en impliquant les élèves, les parents, les éducateurs, et un grand nombre de citoyens à la planification et à la conception tant des écoles que des centres communautaires que l'on atteindra les objectifs d'une société démocratique tant par le processus que par le produit"*³¹ (Bingler et al. 2003: 3).

Voir la référence ci-dessous : *École à charte du South Bronx Hunt Point, New York, (Dudek 2007)*

³¹ Traduction libre du texte original: "If the school of the future needs to be designed as a learning center for the entire community, its development must begin with a planning and design process that includes community members and reflects their needs. The idea of citizen participation reflects John Dewey's assertion that we not only need education in democracy, but democracy in education. By engaging students, parents, educators, and a wide variety of citizens in planning and designing schools as centers of community, the best aims of a democratic society are served by both process and product."

ÉCOLE À CHARTE DU SOUTH BRONX

Hunt Point, New York, (Dudek 2007)

ARCHITECTE	Weisz + Yoes Studio, New York
EFFECTIFS	250 élèves âgés de 5 à 10 ans
SUPERFICIE DES LOCAUX	2100m ²
SUPERFICIE DES CLASSES	60m ² (24 élèves)
COÛT DE LA CONSTRUCTION	USD 2,3 millions
FIN DES TRAVAUX	2004
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	Par tranche d'âge
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Primaire

CONTEXTE DE PROJET

Une friche industrielle conçue collectivement pour disposer de plus d'espace et réduire les coûts. L'école a pris forme au cours d'une série d'ateliers animés par les architectes, auxquels participaient les professeurs, les parents et les membres du comité local de soutien aux artistes à l'origine du projet. Le défi consistait à aménager côte à côte une école et un centre culturel dans une friche en plein cœur d'un ancien quartier industriel délabré.



Fausse façade et impasse transformée en cour de récréation



Vue de la rue



Classes modulables selon le nombre d'élèves

ÉCOLE MATERNELLE ZAC MOSKOWA

18^{ème} arrondissement, Paris, (Dudek 2007)

ARCHITECTE	Frédéric Borel Architectes, Paris
EFFECTIFS	25 à 28 par salle de classe: 8 salles de classes
SUPERFICIE DES LOCAUX	2000m ²
SUPERFICIE DES CLASSES	60m ²
COÛT DE LA CONSTRUCTION	€ 2,7 millions
FIN DES TRAVAUX	2000
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	3 sections par âge : 3-4/4-5/5-6 ans
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Maternelle

CONTEXTE DE PROJET

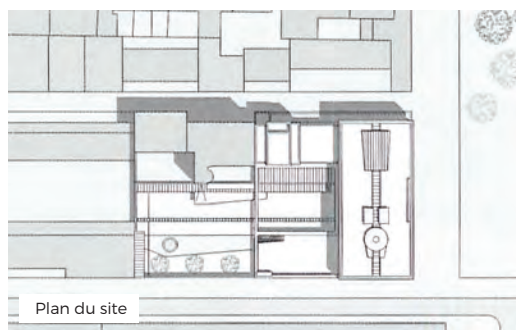
École maternelle municipale dont la stratégie architecturale est adaptée à sa situation urbaine. Le principal défi posé par ce projet était lié à la sécurité et au risque de vandalisme la nuit et le week-end, dans une zone où le taux de criminalité est élevé. Les salles de classe et l'espace pédagogique s'enroulent autour d'un espace intérieur, faisant office de cour semi-publique pour des manifestations et réunions, ainsi que de place de jeux le reste du temps. Cet espace contient un jardin potager.



Vue de la cour



Vue sur le pavillon des enfants



Plan du site

4.4.1.2. Collaboration entre les concepteurs, programmeurs, les équipes pédagogiques et les services de la ville

Le deuxième critère prévoit la collaboration entre architectes, pédagogues, urbanistes, autorités accordant les subsides et édiles municipaux lors de la conception et de la programmation du bâtiment scolaire.

La difficulté tient au fait que les locaux doivent satisfaire toute une variété de critères : ils doivent être fonctionnels, économiques, de structures solides et attirantes. Cela demande aux architectes et planificateurs de se considérer comme membres d'une équipe pluridisciplinaire qui comprend également les designers, les ingénieurs, les spécialistes des coûts de construction, les économistes, les urbanistes ou ruralistes. C'est par un travail collectif qu'ils peuvent espérer atteindre l'objectif" (Beynon et UNESCO-IIEP 1998).

Enfin, il convient de développer conjointement le projet spatial et pédagogique d'un nouvel établissement scolaire, pour permettre de déterminer le meilleur site d'implantation dans la ville. L'achat des terrains, la construction des bâtiments, l'achat du mobilier et l'entretien représentent 10 à 25% de la totalité des coûts de construction d'une école (Beynon et UNESCO-IIEP 1998). Voir la référence ci-dessous : *École maternelle ZAC Moskowa* 18^{ème} arrondissement, Paris, (Dudek 2007)

4.4.2. Critères spatiaux ou conditions d'un urbanisme scolaire opérationnel et d'un urbanisme scolaire de gestion

4.4.2.1. Accessibilité des espaces verts

En ce qui concerne l'urbanisme de gestion ou opérationnel, le premier critère en rapport avec l'urbanisme scolaire, est l'amélioration et la proximité des espaces verts. En effet, si l'école ne comprend pas d'espace vert dans son enceinte, il devrait y en avoir un dans un rayon de 600m. Ce critère intègre aussi des projets comme l'implantation de parcs-écoles et de verdurisation des cours d'école. Voir la référence ci-dessous : *Educational Foundation Minnanohiroba. Fuji Kindergarten* Tachikawa, Japon.

4.4.2.2. Valeur patrimoniale des établissements scolaires

Il importe, par ailleurs, de prendre en compte la valeur patrimoniale des bâtiments scolaires existants ou à rénover (préservation et/ou restauration), ainsi que la réaffectation de bâtiments en établissements scolaires. Voir la référence ci-dessous : *Institut Packer Collegiate* Brooklyn, New York, Etas-Unis.

4.4.2.3. Critères de durabilité des établissements scolaires

Qu'il s'agisse de bâtir ou de rénover les établissements scolaires selon les critères de durabilité avec performances énergétiques, c'est l'une des conditions spatiales qui va de pair avec l'amélioration des aménagements aux alentours de l'école (passages piétonniers, zone "kiss and ride", signalisation, parking vélos, marquage au sol des pistes cyclables, entretien des trottoirs, etc.)³².

³² Quelques exemples d'écoles qui nous aident à concrétiser les objectifs de ce critère : Sint-Joost-Aan-Zee' Primary School Brussels. Education type Kathleen Mertens & BAS.

EDUCATIONAL FOUNDATION MINNANOHIROBA. FUJI KINDERGARTEN

Tachikawa, Japon

ARCHITECTE	Tezuka Architects

EFFECTIFS	620

SUPERFICIE DES LOCAUX	1304m ²

FIN DES TRAVAUX	2007

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Maternelle

CONTEXTE DE PROJET

Cet établissement comporte une cour de récréation sur le toit à 2,1m de hauteur seulement, permettant au personnel de surveiller d'en bas les enfants qui jouent sur le toit. Trois arbres (zelkovas) ont été incorporés dans la structure du toit pour former une voûte de verdure et ombrager la cour en été.

Vue aérienne montrant la structure ovale et son intégration dans le quartier.



Vue des enfants jouant sur le toit.



Espaces d'enseignement s'ouvrant sur la cour.



INSTITUT PACKER COLLEGIATE

Brooklyn, New York, États-Unis (Dudek 2007)

ARCHITECTE	H ³ Hardy Collaboration Architecture, New York
EFFECTIFS	900 élèves âgés de 3 à 18 ans
SUPERFICIE DES LOCAUX	6317m ² (rénovation), 836m ² (construction)
COÛT DE LA CONSTRUCTION	USD 17 millions
FIN DES TRAVAUX	2003
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	Par tranche d'âge (école privée)
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	École professionnelle

CONTEXTE DE PROJET

L'imagination au service d'une église désaffectée. L'enjeu majeur a consisté à agencer et à incorporer les salles de classe dans l'église. Les concepteurs ont conservé le caractère de cette église victorienne, avec ses fenêtres gothiques et ses lustres, et à y insérer une structure de quatre étages. Elle anime par sa présence le quartier, et plus encore la cour de l'école, dont l'entrée principale est située juste à côté de l'ancien accès. Ce projet a permis la création d'un organisme urbain extrêmement vivant.



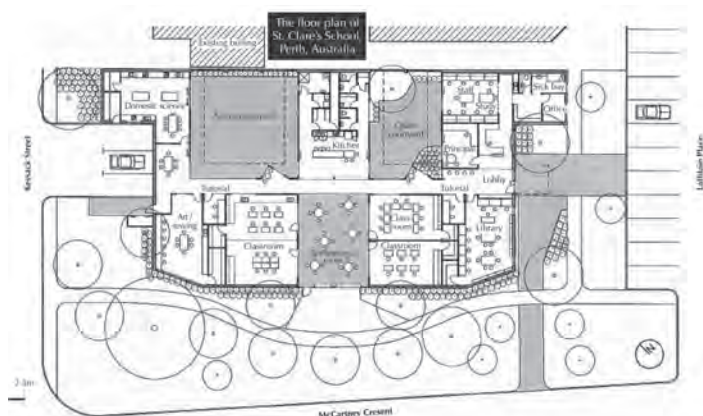
ST CLARE'S SCHOOL

Perth, Australie (PEB-OCDE 2003)

ARCHITECTE	Broderick Architects, Perth
EFFECTIFS	Jeunes filles entre 12 et 17 ans / 6 à 8 élèves par classe
SUPERFICIE DES LOCAUX	702m ²
COÛT DE LA CONSTRUCTION	€ 580 millions
FIN DES TRAVAUX	2002
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	Les classes sont configurées en groupes, selon le niveau de développement social
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Secondaire

CONTEXTE DE PROJET

Le bâtiment à usage industriel a été reconverti en établissement secondaire pour répondre aux besoins particuliers de jeunes filles confrontées à des difficultés pédagogiques et sociales.



ÉCOLE PRIMAIRE MONTESSORI

De Eilanden, Amsterdam (Dudek 2007)

ARCHITECTE	Herman Hertzberger, Amsterdam
EFFECTIFS	600 âgés de 5 à 11 ans
SUPERFICIE DES LOCAUX	1333m ²
SUPERFICIE DES CLASSES	60m ²
COÛT DE LA CONSTRUCTION	€ 1,5 million
FIN DES TRAVAUX	2002
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	Selon des critères spécifiques à Montessori
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Primaire

CONTEXTE DE PROJET

Une école dans un immeuble d'habitation, en prise directe avec la société. Ce projet développe le concept de la ville à plusieurs étages, et permet d'exploiter au mieux l'exiguïté des sites d'une ville comme Amsterdam. Une école en étroite relation avec le quartier. Ce concept d'architecture scolaire peut facilement s'intégrer dans des complexes résidentiels ou commerciaux.



4.4.3. Conditions d'une approche stratégique

4.4.3.1. Une politique foncière intégrée

Il s'agit de définir une politique foncière qui envisage la mutualisation des services et des bâtiments entre réseaux et communautés. Elle devrait s'accompagner d'un plan de gestion des services pédagogiques au niveau de toute la communauté.

4.4.3.2. Adaptation des règlements et outils d'urbanisme

Le règlement d'urbanisme doit être complété pour intégrer les fondements de l'urbanisme scolaire, notamment l'importance spatiale et sociale, dans ses recommandations au moment de la conception des logements, des espaces publics, des équipements et particulièrement des bâtiments scolaires.

4.4.3.3. Des dispositifs de veille

Il convient de créer un système d'évaluation permanente des décisions stratégiques prises en fonction des variations démographiques et physiques de la ville, ainsi que de la présence de nouveaux projets urbains qui peuvent se répercuter sur les changements culturels et sociaux de la population ; c'est le cas à Bruxelles du monitoring des écoles, mais il faut élaborer une version améliorée en termes d'intégration des compétences et de stratégies urbaines.

Il faut suivre l'évolution du pourcentage d'enfants en âge scolaire par rapport à la population totale, réaliser les études nécessaires et assurer une veille démographique ;

4.4.3.4. Des plans de mobilité scolaire

Un plan de mobilité doit être élaboré en fonction de la localisation des écoles : il s'agit d'intégrer la notion de corridors pour assurer la sécurité des élèves du primaire qui se rendent à pied ou à vélo à l'école du quartier³³.

Le plan de mobilité doit chercher à aménager les trajets les plus fréquentés par les enfants, à créer plus de lignes de transport desservant un plus grand nombre d'écoles, à rapprocher les arrêts, à sécuriser et à multiplier les pistes cyclables, à lancer des initiatives comme Provélo pour encourager et apprendre l'utilisation du vélo, etc. Ces stratégies auront un impact sur l'utilisation de l'espace public et sur l'amélioration de la santé urbaine³⁴.

Références : Les premiers chemins aménagés sont apparus pour la première fois dans les années 1970 au Danemark, pour réduire le nombre d'accidents à proximité des écoles. Aujourd'hui, c'est le Royaume Uni qui donne l'exemple en termes de mobilité douce : 20% de la population scolaire utilise les "safe routes to school" ; cela signifie qu'environ 1,6 million d'habitants utilise ces trajets qui font partie d'un plan global de mobilité. Au Japon, où la densité démographique est très forte, le trajet domicile-école ne peut être effectué en voiture que si l'enfant est malade. Au Danemark, à partir de

³³ Dans les pays de l'OCDE les accidents de circulation causent 41% des morts parmi les enfants de moins de 14 ans.

³⁴ Un tiers des enfants au Royaume-Uni est en surpoids et 40% d'entre eux ne font pas suffisamment d'exercice. De même 18% du trafic urbain est représenté par les déplacements scolaires ; et ce, malgré la rapidité des déplacements à vélo ou à pied (à vélo on parcourt 1km en 4 minutes contre 13 minutes à pied).

10 ans, le transport scolaire est gratuit quand le lieu de résidence se trouve à plus de 6 kilomètres de l'école.

En Espagne, il y a plus de dix ans qu'ont démarré les premiers plans de mobilité du chemin à l'école ("caminos escolares"). Ce sont des itinéraires de circulation préférentielle, sélectionnés parmi les trajets domicile-école les plus fréquentés par les élèves. Le choix de ces itinéraires a été effectué selon l'aménagement des chemins pour se déplacer confortablement et en toute sécurité à vélo ou à pied. Pour les plus petits, le trajet s'effectue d'abord sous la tutelle des parents ou de moniteurs ; ensuite, ils se déplacent seuls, avec l'aide des agents de police, des voisins ou des commerçants. Ce projet tente d'impliquer le plus grand nombre possible d'acteurs locaux.



Image 63. Illustration (Marian 2009: 198-99).

4.4.3.5. Partage et mutualisation d'équipements et de locaux

Le partage et la mutualisation d'équipements et de locaux répond aussi à la dimension stratégique.

For instance, later or longer hours may permit senior citizens to use the gym and health facilities during nonschool hours, or immigrants to take evening English classes after work. With millions of baby boomers nearing retirement age, the case is growing for creating schools that can be used by people of all ages. As Joe Perkins, past president of the AARP, has said, "Schools should be a point of unity, not division, between and among generations" (Sullivan 2000) pag 3 ("Les écoles devraient être un facteur d'unité et non de division, entre et parmi les générations") (Bingler et al. 2003).

Les écoles qui servent de centres communautaires apportent des améliorations notables dans quatre domaines (Blank et al 2003.) : - L'apprentissage des élèves, qui y gagnent beaucoup en termes de réussite scolaire et dans des domaines essentiels du développement non-académique. - L'efficacité de l'école : les relations parent-enseignant sont plus étroites et la satisfaction des enseignants est plus grande. Cela rend l'environnement scolaire plus positif, car l'école bénéficie d'un plus large soutien de la communauté. - L'engagement de la famille : les parents sont invités à communiquer plus souvent avec les enseignants, ils sont plus impliqués dans les activités scolaires, se sentent plus responsables de la réussite de leurs enfants. - La vitalité communautaire : la sécurité est améliorée dans les quartiers environnants, la communauté manifeste une fierté accrue et on constate de meilleures relations entre les élèves et les résidents. Les écoles elles-mêmes sont utilisées d'une manière plus intensive (Bingler et al. 2003: 3).

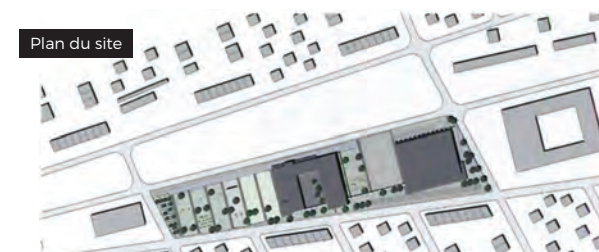
ÉCOLE PRIMAIRE MARY POPPINS

Berlin, Allemagne (Dudek 2007)

ARCHITECTE	Carola Schiifers Architekten, Berlin
EFFECTIFS	600 âgés de 5 à 11 ans
SUPERFICIE DES LOCAUX	3000m ² (salle de sport non comprise)
SUPERFICIE DES CLASSES	65m ²
COÛT DE LA CONSTRUCTION	DM 10,3 millions (sans la salle de sport)
FIN DES TRAVAUX	2000
RÉPARTITION DES ÉLÈVES	3 sections par degré
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	Primaire

CONTEXTE DE PROJET

École primaire municipale disposant d'une salle de sport indépendante, intégrée dans le plan d'aménagement d'une nouvelle zone résidentielle. Le large pré a été transformé en espace vert, et doté d'une bande de nouvelles habitations. L'école est située entre le groupe d'habitations et le pré, en plein cœur une communauté écologique.



4.5. Conclusion du chapitre

Le présent chapitre représente l'aboutissement d'une première partie de la thèse, qui synthétise les éléments essentiels à la définition de l'urbanisme scolaire ; ce, en s'appuyant sur l'articulation de l'urbanisme scolaire avec les stratégies de l'urbanisme (urbanisme participatif, urbanisme opérationnel de gestion et de planification stratégique)

L'urbanisme scolaire représente, une pratique urbaine extrêmement intéressante pour les acteurs publics et sociaux. Son adoption doit être encouragée par les élus locaux et mise en place dans le cadre de politiques publiques. Cela implique, notamment, d'appréhender l'école comme un facteur important dans la production de l'espace urbain.

Loin de vouloir générer une dualité entre les modèles architecturaux des écoles, les modèles 'cloître' et 'palestre' des établissements scolaires proposés comme métaphores nous nous permettent d'entrer dans la discussion conceptuelle en termes de société, et de montrer comment la construction du concept d'urbanisme scolaire se traduit en termes politiques et modes de gestion. Ces deux modèles se distinguent fondamentalement en termes d'ouverture à l'espace extérieur, qui ne problématise pas seulement une question d'éducation mais bien une question urbaine, à la fois de design urbain avec l'utilisation de l'espace public via le parvis, et de participation ; l'architecture matérialise alors les techniques d'ouverture ou de fermeture par rapport à la ville. Nous défendons l'idée d'une école ouverte, car elle permet une interpénétration entre l'école et la ville, grâce à la polyvalence et à l'ouverture sur la communauté, à la mise en réseau d'écoles et à la mutualisation des ressources en infrastructures fonctionnelles offertes par la ville.

Quant à l'école, elle est considérée ici comme un objet urbain qui articule le projet de l'urbanisme scolaire. L'école, en tant qu'objet urbain central, peut influencer les politiques publiques aussi bien dans le domaine social qu'en matière de planification, d'urbanisme et d'architecture. L'urbanisme scolaire s'appuie sur l'idée d'ouverture de l'école, tant au plan social que spatial. En vertu de ce qui précède, nous plaçons pour un engagement au service d'un développement urbain avec une démarche innovante et participative pour élaborer de nouveaux modèles de développement qui répondent aux besoins des sociétés.

Chacune des échelles évoquées ci-dessus nous amène à l'idée d'ouverture de la ville à l'école : à l'échelle de la ville, l'ouverture est fonction de la localisation et de l'accessibilité de l'école ; à l'échelle de proximité, elle est fonction de l'offre d'équipements et d'espaces publics dans le quartier ; enfin, à l'échelle architecturale, l'ouverture de la ville est fonction du parvis de l'école (abords de l'école), des espaces publics de proximité, des équipements, de l'espace réservé à l'entrée et à la sortie. C'est dans cette perspective que les modèles cités précédemment sont mis en tension comme métaphores spatiales et architecturales des modèles d'éducation, et mis en rapport avec l'enfant, la société et la ville. Comme nous le verrons dans la deuxième partie de notre travail, nous pouvons affirmer que pour discuter du rapport de l'école à la ville à plusieurs échelles, que ce

soit le quartier, la commune, voire la métropole, la ville de Bruxelles représente un bon terrain d'étude et d'application.

En outre, d'une part, l'ouverture sur la dimension urbanistique, porte sur l'espace public, elle porte également sur le transport domicile école (trajet piétonnier, par le transport, etc). D'autre part, elle interroge sur la question de programmation urbaine des équipements de ressource utilisable (voir Image 53)

Nous réaffirmons ici, comme il a également été dit dans le chapitre précédent, l'existence d'une conception de la relation d'ouverture entre l'école et la ville qui est centrée sur la proximité et une métrique pédestre, qui est celui du voisinage (comme est possible voir dans l'organisation et configuration du système Brede school et community school décrits dans ce chapitre). On voit bien qu'il y a certes des écoles, comme l'école européenne on voit bien que le concept est autre. Dans la réalité il y a deux modèles (proximité et métropolitain), il faut voir comme ces deux modèles peuvent s'articuler, mais d'abord il faudra dire qu'ils existent. Ne pas dire qu'il y a un qui est bon et l'autre qui est mauvais, est-ce qu'il y a des frontières, peut-être pas, juste deux cas différents.

Chapitre V

Enjeux institutionnels et stratégies de l'urbanisme scolaire à Bruxelles.

Dans ce chapitre, nous replacerons dans leur contexte, au plan urbanistique, le rôle et les stratégies des différents acteurs du monde scolaire et des institutions publiques bruxelloises. Il convient à cet effet de revenir brièvement sur l'histoire socio-politique de l'enseignement en Belgique, pour relever une série de défis qui nous semblent importants. Une approche historique nous aidera à mieux comprendre la genèse du système scolaire en Belgique, ainsi que les dynamiques et enjeux des acteurs, les réalités institutionnelles et les politiques scolaires jusqu'à nos jours.

En première partie, nous présenterons les principales composantes historiques du système scolaire belge qui sont à l'origine de la diversification et de la différenciation des réseaux scolaires. L'organisation de ces réseaux remonte, pour l'essentiel, aux grandes lois scolaires du XIX^{ème} siècle, issues des anciens paradigmes entre l'État et l'Église. Pendant des siècles, l'État a laissé l'organisation de l'enseignement aux initiatives privées, souvent religieuses, qui ont attaché une attention particulière à l'instruction publique. C'est sous le régime hollandais que s'impose l'idée selon laquelle l'instruction relève de la compétence de l'État. La politique scolaire de Guillaume I^{er} est l'un des motifs qui pousse les catholiques à participer à la révolution de 1830. Le passage des institutions de l'Ancien Régime à un régime plus moderne qui a abouti à l'indépendance de la Belgique, a sans aucun doute renforcé les clivages idéologiques, territoriaux et culturels dans le pays. Il s'agit dès lors de s'interroger sur la façon dont l'enseignement belge a été conçu, construit et vécu en tant que réalité spécifique au plan des idées et des structures, mais aussi dans la pratique et dans la représentation de ses acteurs.

Dans une deuxième partie, nous analyserons et expliquerons les différentes dynamiques territoriales en place qui sous-tendent le développement territorial scolaire bruxellois. L'éducation a connu un essor important en Belgique au cours de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. À Bruxelles comme ailleurs, plusieurs établissements scolaires ont accompagné le développement de la ville vers les faubourgs (Demey 2003 : 163) jusqu'à représenter, aujourd'hui, plus de 600 implantations réparties sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale.

Enfin, dans la dernière partie de ce chapitre, nous nous proposerons de replacer dans leur contexte les politiques urbaines et les stratégies scolaires à Bruxelles, pour donner une vision socio-spatiale de la problématique scolaire, et analyser les réponses apportées par les différents organismes publics et les milieux politiques, notamment au plan territorial. Il conviendra enfin d'étudier les dispositifs d'action et les mesures stratégiques qui soutiennent les visions institutionnelles. Il faut résoudre les problèmes posés tant par l'insuffisance du nombre d'écoles eu égard aux prévisions de croissance démographique que par l'absence de coordination entre les acteurs de l'éducation et par la division sociale et territoriale du système scolaire à Bruxelles.

5.1. L'évolution socio-politique du système scolaire en Belgique : vers une différenciation des réseaux

Bien que l'éducation en Belgique soit dite laïque, l'enseignement continue à être principalement délivré par les réseaux catholiques et laïcs. Si l'ancien schéma État contre Église se ressent encore dans les modèles éducatifs et dans la direction des établissements scolaires, il existe actuellement un esprit de coopération et d'intégration

5.1.1. Un ancien paradigme dans l'enseignement, État et Église

En Belgique, l'administration du système d'éducation a fait de tout temps l'objet de rivalités entre l'Église et l'État. Au Moyen Âge, l'enseignement public était dispensé par les écolâtres qui dirigeaient l'école attachée à la cathédrale. À Bruxelles, c'est le chapitre de Sainte-Gudule qui était chargé de cette mission. (Demey 2003). À partir de 1530, la Réforme protestante modifie l'accès à l'instruction en mettant l'accent sur l'instruction du peuple. L'Église catholique, pour sa part, donne la priorité aux classes aisées sur les enfants des familles pauvres qui seront les futurs "hommes au service de Dieu".

Le retour aux valeurs chrétiennes s'est imposé comme une réaction à l'honneur de l'Antiquité gréco-romaine (Jurion-de Waha 1987). Les écoles catholiques s'installent généralement dans des parcs, des villas, des cures ou des couvents. À Bruxelles, c'est en 1601 que les Augustins créent le premier collège dans leur couvent du Fossé-aux-Loups. Le grand couvent des Augustins (Image 64) est établi à l'emplacement actuel de la place de Brouckère.



Image 64. Le couvent des Augustins à la fin du XVII^e siècle, par A. Sanderus, *Chorographia sacra Brabantiae*, gravure éditée en 1656 (Demey 2003 : 3) La rue des Augustins, rue très courte qui relie la place De Brouckère à la place du Samedi, était encore plus petite avant le voûtement de la Senne.

Sous l'Ancien Régime, cependant, l'école n'est pas au centre des préoccupations de l'État, ce qui explique la multiplication des écoles catholiques privées, comme le fait valoir Paul Wynants. Au XVIII^{ème} siècle, l'État s'intéresse davantage à l'enseignement comme moyen de développer l'absolutisme centralisateur et d'affirmer la prédominance du pouvoir civil. Les établissements d'éducation doivent "former des citoyens utiles à l'Église et à l'État". Voici comment est décrite cette époque qui précède celle de la domination française: *"Faute d'organisation régulière, le caprice et l'arbitraire des autorités locales et des familles continuèrent à disposer des écoles; chacun pouvait ouvrir à son gré une école, s'établir à cet effet où il voulait, composer son enseignement de ce qui lui plaisait. L'intervention de l'État était nulle dans ce système; aucun lien n'unissait les écoles élémentaires, elles étaient affranchies de tout contrôle et de toute surveillance. C'était le régime de la liberté absolue dans toute son étendue; c'était celui de la concurrence illimitée ouverte à quiconque se sentait la velléité de se faire le précepteur des autres"*. (Grootaers 1998).

Jusqu'en 1773, l'école ne figure pas au cœur des préoccupations des princes. Dans l'enseignement fondamental, l'offre provient de laïcs, du clergé séculier, d'ordres monastiques, de congrégations religieuses, de communautés de filles dévotes ou de béguines. Ce système scolaire remplit avant tout une fonction d'évangélisation. (Wynants 2012)

En 1773, la suppression de la Compagnie de Jésus donne au gouvernement des Habsbourg l'occasion de remplacer leurs collèges par quinze collèges royaux, gérés par l'État, et dotés d'un programme relativement sécularisé. La Révolution française entraîne la suppression de nombreux établissements scolaires sans que les écoles municipales et départementales, prévues pour les remplacer, prennent le relais. Avec l'avènement de la Première République et la prise du pouvoir par Bonaparte, l'enseignement du niveau fondamental est quelque peu délaissé. Bonaparte s'occupe peu de l'enseignement primaire mais confie, par contre, à l'enseignement secondaire et supérieur, public et privé, le soin de développer le modèle d'éducation français. Il entend intégrer cet enseignement dans une structure d'État hiérarchisée.

En Belgique, le retour des Français en 1794 entraîne la fermeture de nombreux établissements scolaires car le monopole de l'éducation est détenu par l'État. Bonaparte prévoit la création d'écoles primaires municipales et d'écoles centrales soustraites à l'influence de l'Église. En ce qui concerne l'enseignement primaire, une école municipale sera créée dans chaque cure. Pour contrôler le radicalisme révolutionnaire, Bonaparte réintroduit la religion à l'école, sans relâcher pour autant le contrôle de l'État.

En 1806, le régime hollandais confie l'instruction publique au gouvernement, établissant ainsi un enseignement public gratuit, neutre et subventionné par l'État. *"Ce dernier reconnaît le principe de la liberté d'enseignement, mais l'assortit d'un tel contrôle qu'il y a risque de monopole de l'État"*. (Grootaers 1998: 20). L'enseignement primaire et secondaire neutre est gratuit pour les pauvres. Les écoles publiques sont subventionnées par l'État. C'est ainsi qu'en 1816, le Lycée impérial devient l'École royale puis, en 1818, l'Athénée royal.

5.1.2. La liberté d'enseignement et ses controverses

5.1.2.1. Vers une première guerre scolaire

L'histoire de l'enseignement en Belgique est profondément marquée par le concept de la "liberté d'enseignement" (1831). Au moment de la création de l'État belge, cette "liberté" a suscité un vif débat. *"Le pacte scolaire élargit la signification de la liberté d'enseignement et définit un droit des usagers. Les parents, au nom de la liberté du père de famille, doivent pouvoir trouver une école, confessionnelle ou non confessionnelle, à proximité du domicile familial, sans que ce choix ait d'incidence sur le coût de la scolarité de leurs enfants".* (Draelants et al. 2011).

La nouvelle constitution de 1831 énonce à son article 17, devenu article 24, premier alinéa, la liberté de l'enseignement. Ce même article prévoit en outre que l'enseignement public est dispensé aux frais de l'État. Ces deux affirmations vont nourrir la controverse et faire l'objet d'interprétations variées pendant des décennies pour aboutir en 1875 à ce qu'il est convenu d'appeler la première "guerre scolaire". La seconde éclatera en 1950, comme nous le verrons plus loin.

Deux partis s'affrontent sur la priorité à donner aux impératifs contenus dans ces deux alinéas, à savoir d'une part, les catholiques, désireux de restaurer une société chrétienne, d'autre part, les libéraux qui perçoivent la sécularisation comme un vecteur d'émancipation. Pour les catholiques, attachés à la subsidiarité, la priorité en matière d'offre scolaire revient à l'initiative privée. Les anticléricaux estiment au contraire que l'État, en charge du Bien commun, se doit d'assurer une formation intellectuelle au plus grand nombre possible. Pour les anticléricaux, l'instruction publique doit être accessible à tous, indépendamment des convictions de chacun, c'est pourquoi la neutralité philosophique et religieuse s'impose. Pour les catholiques, comme l'Église assume une bonne part de l'instruction, les écoles créées sous son impulsion doivent bénéficier de subventions. En revanche, pour les anticléricaux, les écoles libres doivent s'autofinancer et ne pas compter sur les subventions publiques.

Le système d'enseignement belge présente des spécificités de par sa fragmentation en réseaux, la présence de deux administrations communautaires au niveau des régions et l'emploi de plusieurs langues à l'école. Ces caractéristiques propres à la Belgique renvoient à des problématiques d'ordre territorial et socioéconomique qui sont, à notre avis, toujours d'actualité. C'est ce que décrivent certains auteurs qui parlent *"...des clivages qui structurent nos vies politiques, clivages qui sont couramment appelés le clivage idéologique Église-État, le clivage socio-économique possédants-travailleurs, et le clivage communautaire centre-périphérie."* (Wynants 2012).

Le débat sur la liberté d'enseignement était concentré, tout comme aujourd'hui, sur l'offre, et sur la question de savoir dans quelle mesure les pouvoirs publics et l'initiative privée, catholique ou non catholique, pouvaient créer des écoles et avec quels moyens. Il portait également sur la réponse spatiale à apporter à la question de la localisation des écoles, à l'attribution des emplacements et des subventions selon la communauté d'appartenance.

5.1.2.2. Le “Pacte scolaire” de 1958

En 1958, les catholiques et les libéraux trouvent un terrain d'entente. Le pacte scolaire signé le 20 novembre 1958, est révisé en juillet 1973. Ses principales garanties seront inscrites dans la Constitution de 1988, en prévision de la communautarisation de l'enseignement.

Ce pacte a institutionnalisé, jusqu'à nos jours, la coexistence de réseaux idéologiquement différenciés. Au plan des finances publiques, sa mise en œuvre entraîne une forte augmentation des dépenses de l'État. D'une part, les catholiques demandent que les fonds publics financent le fonctionnement des écoles qu'ils administrent et d'autre part, les laïcs demandent que ces moyens servent à la création de nouvelles écoles gérées par l'État. Ce nonobstant, ce clivage fonctionnel historique, qui a généré des désaccords et de grandes tensions entre l'État et les catholiques, aboutit enfin à un compromis. Par le biais du “Pacte scolaire”, l'État élargit son offre scolaire pour répondre aux besoins de la population, tout en s'engageant à subventionner les écoles des autres réseaux.

La liberté du père de famille est l'un des aspects fondamentaux de ce pacte. En effet, ce dernier consacre le droit des parents de choisir *“dans un rayon géographique raisonnable, et sans pénalisation financière, l'école qu'ils préfèrent pour leurs enfants. Dans les écoles de l'État, le libre choix est assuré entre les religions correspondant aux cultes reconnues et la morale non confessionnelle. Les établissements subventionnés, provinciaux, communaux et libres reçoivent des garanties pour leur financement, avec maintien de leur autonomie pédagogique.”* (Wynants 2012). L'enseignement secondaire étant désormais gratuit jusqu'à l'âge de dix-huit ans, on assiste à la démocratisation de l'enseignement.

Pour comprendre l'évolution qui aboutit au pacte scolaire de 1958, il importe d'analyser les effets des transformations du système politique comme la combinaison du suffrage universel et la représentation proportionnelle des partis laïcs et catholiques dans la formation des gouvernements entre 1914 et 1960. Cela permet l'adoption de politiques de pacification idéologique fondées sur des compromis.

Il faut souligner, à cet égard, les effets de la seconde guerre mondiale tels que la tertiarisation de l'économie et la demande croissante d'employés, qui génèrent des nouvelles mutations sociales. Les familles percevant mieux l'atout représenté par un diplôme pour l'avenir professionnel et social de leurs enfants, amorcent un mouvement spontané de prolongation de la scolarité. La demande d'enseignement secondaire, surtout d'enseignement secondaire général, augmente sensiblement, ce qui crée un ajustement de l'offre à la hausse.

Cette nécessité entraîne une double évolution de la question scolaire. D'une part, les tensions portent non seulement sur l'enseignement primaire, mais sur l'enseignement secondaire, comme l'explique le professeur Wynants. *D'autre part, le conflit devient instrumental et il n'a plus pour enjeu l'existence même d'un réseau catholique, distinct des réseaux publics, mais la répartition entre ces différents réseaux des moyens requis pour assurer leur développement.* (Wynants 2012).

Dans cet environnement, catholique et non-catholique revendiquent une liberté du père de famille plus effective, comme nous l'avons déjà mentionné, sans donner toutefois la même acception à ce terme. C'est ce qui provoque une seconde guerre scolaire en 1958. Les collèges et les écoles moyennes catholiques, privés des subsides de l'État, voient augmenter fortement leurs coûts. Pour y faire face, ils sont obligés de demander aux familles d'acquitter un minerval élevé, ce qui a deux conséquences : d'une part, la position concurrentielle de l'enseignement catholique se détériore; d'autre part, les familles catholiques les plus modestes devront soit affecter une part substantielle de leurs revenus à la scolarité de leurs enfants, soit envoyer ces derniers dans un établissement qui ne correspond pas à leur préférence. C'est pourquoi les catholiques réclament l'octroi de subventions de l'État à leur réseau d'enseignement pour diminuer, voire supprimer la pénalisation financière que constitue le minerval à charge des parents.

Pour les laïcs, l'enseignement secondaire officiel est entravé dans son développement, d'abord par une distribution inégale du nombre d'athénées³⁵ et d'écoles moyennes et par l'insuffisance des moyens financiers accordés à ce secteur. Le déficit de l'offre d'enseignement public impose de longs trajets aux élèves et oblige leurs parents à supporter les frais de transport. "La liberté du père de famille telle qu'elle est entendue ici, passe par la réduction de la distance entre l'offre et la demande de formation. Elle suppose que soit reconnue à l'État la faculté de créer des écoles publiques à tous les niveaux, partout où le besoin s'en fait sentir". (Wynants 2012).

Le pacte scolaire consent un compromis à la fois idéologique et financier ; le pluralisme des institutions se traduit par la coexistence d'un réseau officiel neutre et d'un réseau libre confessionnel, et garantit le libre choix des parents d'élèves. Les subventions sont destinées tant à l'entretien, au fonctionnement des établissements qu'à l'équipement des bâtiments scolaires.

5.1.3. Les clivages qui conduisent à une multiplicité des réseaux

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les principes fondamentaux sur lesquels s'appuie le système scolaire en Belgique reposent sur une double liberté : liberté d'organiser un enseignement ; liberté du choix de l'école par les parents. Ces principes expliquent la multiplicité des réseaux, publics et privés, ainsi que les guerres scolaires qui ont vu s'affronter catholiques et laïcs. Ils renforcent en outre les clivages et les différences idéologiques entre ces deux groupes.

La tentative faite par ces deux groupes aux idéologies différentes, fondées sur un clivage historique, pour se différencier génère une multiplicité de réseaux aux intérêts distincts qui ont multiplié le nombre d'acteurs agissant sur le même territoire (Tableau 1).

Outre ce grand nombre de réseaux, il faut composer avec la complexité du système scolaire qui relève des compétences communautaires en termes d'enseignement sur Bruxelles (voir plus loin Tableau 3). Aujourd'hui, à Bruxelles, la scolarisation des

35 "Athénée" est une appellation donnée à certains établissements scolaires, le plus souvent d'enseignement secondaire et généralement laïcs.

enfants est marquée par la répartition communautaire : l'ensemble des élèves est réparti entre les écoles des différents réseaux relevant de l'enseignement francophone ou néerlandophone. Les écoles francophones accueillent un peu moins de 80% des jeunes scolarisés à Bruxelles, les écoles flamandes un peu plus de 17% tandis qu'un pourcentage non négligeable est accueilli dans les Écoles européennes³⁶ (États généraux de Bruxelles 2010 ; 101), compte non tenu des établissements internationaux et privés pour lesquels on ne dispose d'aucune donnée (Carlier 2009).

ENSEIGNEMENT		
Subventionné		Non subventionné
confessionnel	non confessionnel	
	catholique islamique israélite protestant	

Tableau 1. Réseau de l'enseignement en Belgique

5.2. Les dynamiques du développement territorial bruxellois et la question scolaire

Le caractère bicommunautaire et international de la Région se reflète dans une offre d'enseignement plus complexe que dans le reste du pays. La complexité du contexte politique, ajoutée à celle des dynamiques socio-spatiales de la ville de Bruxelles, contraint à évaluer les dynamiques territoriales eu égard aux phénomènes scolaires.

Il ne faut pas oublier par ailleurs le phénomène socio-spatial dû au fait que l'offre scolaire à Bruxelles se répartit entre les écoles néerlandophones (17% des élèves, dont nombre d'enfants de familles francophones) et les écoles du Brabant wallon (États généraux de Bruxelles 2010). Il est à noter en outre que la stratégie des écoles bruxelloises consiste souvent à retenir les élèves en multipliant les filières.

5.2.1. Contexte politico-institutionnel du scolaire à Bruxelles

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, à Bruxelles, l'enseignement relève des compétences des communautés (francophone et néerlandophone), chacune conduisant sa propre politique éducationnelle, développant et promouvant son propre réseau d'enseignement. Rappelons que la Belgique est un État fédéral où coexistent trois niveaux de gouvernement : l'État central, les régions (la région flamande, la région wallonne et la région de Bruxelles-Capitale) et les communautés (la communauté flamande néerlandophone, la communauté francophone et la communauté germanophone). Les multiples réformes entamées par l'État belge depuis 1970 ne font qu'accroître les problèmes du système scolaire. La régionalisation et la communauta-

36 En 2007, les Ecoles européennes comptaient à Bruxelles 1,4% des effectifs du maternel, 3,7% du primaire et 4,9% du secondaire. Donat Carlier, 'Le Système Scolaire à Bruxelles : Une Ségrégation Exacerbée', Politique revue de débats, HS11/Syndicat, éducation et formation (2009).

risation de l'enseignement en 1988 ont modifié et complexifié les structures de l'enseignement en Belgique³⁷.

Dans ce contexte, les acteurs de l'enseignement à Bruxelles sont nombreux et leur fonctionnement complexe. Nous pouvons cependant identifier deux groupes : d'une part, celui des citoyens ou politiciens, associations, mouvements et organisations reconnues par les pouvoirs publics (syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, groupements de pouvoirs organisateurs, etc.) qui interviennent dans la prise de décision politique en matière d'enseignement. D'autre part, le groupe des acteurs institutionnels qui se répartissent entre le réseau de l'enseignement libre subventionné (confessionnel et non confessionnel) et non subventionné (Tableau 1), et le réseau de l'enseignement officiel, constitué de deux réseaux, celui organisé par les communautés et celui subventionné par elles, soit l'enseignement communal, provincial, ainsi que la Cocof et la VGC en Région de Bruxelles-Capitale (Tableau 2). Cette spécificité bruxelloise, où coexistent des réseaux et des communautés, peut aussi créer des inégalités et des concurrences entre réseaux au détriment du public scolaire³⁸. "À Bruxelles, au sein des réseaux francophones, l'enseignement libre subventionné domine avec 49% des élèves grâce à la très grande part des élèves du secondaire qui y sont scolarisés. En maternel et en primaire, l'enseignement communal est largement dominant. La part des écoles organisées par la Communauté française n'est significative qu'au niveau secondaire. Du côté néerlandophone, les rapports se présentent quelque peu différemment. Si la part du réseau libre (50%) est très similaire à ce que l'on observe du côté francophone, les parts de l'enseignement organisé par la Communauté et les communes (officiel subventionné) sont à peu près équivalentes au niveau maternel et primaire. En secondaire, l'enseignement communal est proportionnellement très faible (6%). L'enseignement néerlandophone à Bruxelles est donc caractérisé par un poids beaucoup plus important du réseau organisé par la Communauté (30% des élèves contre 11% du côté francophone) et un poids réduit des établissements organisés par les pouvoirs locaux (20% contre 40%)" (Wayens et al. 2013 : 5-7). Cela atteste de la complexité de la situation scolaire à Bruxelles et des différentes stratégies de chaque réseau et pouvoir organisateur.

Il est à noter que l'existence des différents pouvoirs organisateurs (PO) de l'enseignement officiel dans la Région de Bruxelles-Capitale, tels que la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Vlaamse Gemeenschap, la COCOF, la VGC, la SeGEC, VSKO, FELSI, etc., et les non officiels, constituent un éventail intéressant en termes d'innovation dans la programmation et les contenus pédagogiques, dans l'utilisation des équipements et dans les approches sociales. Cette multiplicité nuit cependant au développement durable de la fonction scolaire au niveau régional. *"La différence de conception de deux groupes linguistiques quant au rôle de Bruxelles dans les institutions belges se retrouve aussi dans l'asymétrie qui existe entre la COCOF, institutions législative indépendante, et la VGC,*

37 "La double fédération de régions et de communauté que Bruxelles est devenue ne constitue pas non plus la concrétisation d'un projet, mais plutôt une réponse à l'existence de deux conceptions différentes de l'organisation territoriale du pays" (États généraux de Bruxelles 2010 : 262).

38 Parmi les 80 397 élèves fréquentant une école primaire bruxelloise, 83% fréquentent une école francophone et 17% une école néerlandophone. Agence De Développement Territorial (Adt-Ato), Yves Rouyet, et Michel Breton, 'Bruxelles : Conséquences Spatiales Du Boom Démographique Sur L'offre Scolaire', *Penser et Produire la Ville au XXI^e Siècle. Modernisation écologique, qualité urbaine et justice spatiale* (Institut de géographie de l'Université de Lausanne: APERAU " Association pour la Promotion de l'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme ", juin 2012).

élément de la Communauté flamande (en Belgique)” (États généraux de Bruxelles 2010 : 262). Le tableau suivant montre les différents PO (Pouvoirs organisateurs), leurs réseaux et le caractère d’enseignement sur le territoire bruxellois, ainsi que la manière dont se répartit le “marché éducatif bruxellois “ (Tableau 3).

ENSEIGNEMENT		
	ORGANISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ	SUBVENTIONNÉ PAR LA COMMUNAUTÉ
POUVOIRS ORGANISATEURS	Française : FWB Flamande : GO German : gouvernement	Communes Provinces Cocof
REGROUPEMENTS DE PO		CPEONS CECP
DIRECTIONS	APEO	
	ACET ALES ALCE	ACEOS
SYNDICATS D'ENSEIGNANTS FGTB CSC CGSLB AUTRES	CGSP UCEO SLFP FGPE	CGSP UCEO SLFP FGPE
ASSOCIATIONS DE PARENTS	FAPEO	
COORDINATION ET DÉFENSE	CCEO LEEP AESF CEDEP	

Tableau 2. Synthétique des acteurs de l’enseignement officiel (Wynants 2012 : 7) actualisation d’information (V. Cartes)

RÉSEAU D'ENSEIGNEMENT	CARACTÈRE	NOM	FINANCEMENT INFRASTRUCTURE SUBVENTION
ONDERWIJSNET	KARAKTER	NAAM	FINANCIERING INFRASTRUCTUUR
Officiel Francophone	Non confessionnel	Fédération Wallonie-Bruxelles	FWB
	Non confessionnel	COCOF	FWB
	Non confessionnel	Communes et provinces (CPEONS + CECP)	FWB et Po
Libre Francophone	Non confessionnel	FELSI	FWB et Po
	Confessionnel	SeGEC	FWB et Po
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	Niet-confessionele	GO!	GO!
OGO Gesubsidieerd Officieel Onderwijs	Niet-confessionele	VGC	AGION
	Niet-confessionele	POV (niet in Brussel)	AGION
	Niet-confessionele	Gemeentelijke (OVSG + anders (écoles indépendantes)	AGION
VGO Gesubsidieerd Vrij Onderwijs	Niet-confessionele	Vrije Basisschool (VOOP + OKO)	AGION
	Confessionele of Katholieke	Vrije Basisschool VSKO	AGION
Enseignement Libre non subventionné	Ecole privée		Privé

Tableau 3. Contexte institutionnel scolaire à Bruxelles (En annexe, liste des abréviations)

Le système éducatif est administré d'une manière décentralisée par les trois communautés : c'est ainsi que l'enseignement est assuré dans les trois langues officielles du pays, allemand, français et néerlandais. La Région de Bruxelles compte 545 implantations scolaires de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement spécialisé (réseaux francophone et néerlandophone confondus), dont environ 322 sont consacrés à l'enseignement fondamental, 182 à l'enseignement secondaire et 41 à l'enseignement spécialisé, comme nous l'avons noté dans notre analyse des données (voir plus loin Carte 1). Il ressort d'une étude de l'IBSA qu'au niveau régional, pour l'année scolaire 2007-2008, un total de 51 716 enfants étaient scolarisés dans une école maternelle de la Région de Bruxelles-Capitale, 83 335 dans une école primaire et 88 918 dans une école secondaire (Dehaibe 2010).

5.2.2. Contexte socioculturel de l'enseignement à Bruxelles

Le modèle éducatif à Bruxelles est complexe. Les problèmes liés aux différences de niveau, à la qualité d'enseignement et à la ségrégation socio-spatiale qui caractérisent

Bruxelles, sont accentués par les différences de financement mis en place par chaque communauté dans la région : *“La Communauté flamande consacre un budget de 22,7% supérieur à celui de la Communauté française pour un élève de l’enseignement primaire et de 18,1% pour un élève de l’enseignement secondaire”* (États généraux de Bruxelles 2010 : 101) Cela traduit une brèche en termes de ressources financières pour améliorer le cadre physique de l’école, comme pour investir dans le suivi des élèves en difficulté. Le nombre d’élèves en décrochage scolaire est nettement plus élevé à Bruxelles que dans le reste du pays : 24% des jeunes bruxellois entre 18 et 25 ans quittent l’école sans aucun diplôme de l’enseignement secondaire supérieur (États généraux de Bruxelles 2010 : 102).

L’enseignement à Bruxelles est officiellement bilingue, mais chaque école enseigne dans la langue de la communauté à laquelle elle est attachée et qui la subventionne. Le contexte multilingue et la richesse multiculturelle de la ville ne sont donc pas pris en considération par les acteurs politiques de l’enseignement. Ils s’accrochent encore à la “dualisation” de l’État fédéral, comme l’exprime le professeur Janssens, et divisent la population en francophones et néerlandophones, alors que la réalité bruxelloise est multilingue. Il est donc essentiel de faire évoluer cette dichotomie qui ne correspond pas à la population : *“la majorité des habitants de la Région de Bruxelles-Capitale estime que des réformes de l’enseignement sont indispensables.”* (Janssens 2008 : 14).

5.2.3. Flux et provenance géographique des élèves fréquentant les écoles bruxelloises

En ce qui concerne la population scolaire, pour l’année scolaire 2007-2008 au niveau de la Région de Bruxelles-Capitale, 51 716 enfants étaient scolarisés dans une école maternelle, 83 335 dans une école primaire et 88 918 dans une école secondaire (Dehaibe 2010).

Tableau 4 :
Population scolaire
totale par commune
selon le niveau
d’enseignement
2007-2008

	2007-2008		
	Maternel	Primaire	Secondaire
Anderlecht	5585	8636	10573
Auderghem	1209	2230	2067
Berchem-Ste-Agathe	1040	1483	382
Bruxelles	9159	15825	19016
Etterbeek	1783	3127	7265
Evere	1538	2363	1359
Forest	2096	3324	1953
Ganshoren	1272	2208	2143
Ixelles	2484	3464	6982
Jette	2544	4281	3880
Koekelberg	1087	1572	1229
Molenbeek-St-Jean	4063	5899	2571
Saint-Gilles	1574	2293	3335
Saint-Josse-ten-Noode	793	1258	1319
Schaerbeek	4912	7875	7804
Uccle	4083	7300	6395
Watermael-Boitsfort	1097	1657	1901
WoluweSt-Lambert	3395	5109	3741
WoluweSt-Pierre	2002	3431	5003
Région de Bruxelles-Capitale	51716	83335	88918

Source: Communauté française et Communauté flamande - IS 2009 (IBSA)

Pour revenir sur ce chiffre de 16% d'élèves qui résident hors de Bruxelles mais sont scolarisés dans la capitale, il est à noter que la majorité d'entre eux sont originaires de Flandre. En ce qui concerne l'enseignement de la Communauté française, plus de 99% des enfants bruxellois scolarisés au niveau maternel ou primaire le sont à Bruxelles, chiffre qui est de 96% pour le secondaire. On peut s'attendre à ce que ces pourcentages soient toujours très élevés, même s'ils sont un peu moindres dans le cas de l'enseignement néerlandophone, en raison de la proximité géographique d'écoles flamandes autour de la capitale et du faible nombre d'écoles néerlandophones en Région bruxelloise.

C'est dans l'enseignement maternel et primaire que l'on constate les plus courts déplacements entre le domicile et l'école. En Région de Bruxelles-Capitale, 77,2% des déplacements pour ces niveaux d'enseignement sont inférieurs à 5km. En fin de compte, 98% des élèves de maternelle et du primaire domiciliés en Région de Bruxelles-Capitale effectuent moins de 20km pour se rendre à l'école (Halleux et al. 2007). En revanche, les distances parcourues par les élèves du secondaire sont plus longues puisque 54,5% seulement des élèves bruxellois ont un trajet inférieur à 5km. Ils sont cependant toujours 93% à effectuer moins de 20km pour se rendre à l'école.

Maternel		Primaire		Secondaire	
Âge	Taux de scolarisation	Âge	Taux de scolarisation	Âge	Taux de scolarisation
2	45%	6	100%	12	67%
3	100%	7	100%	13	100%
4	100%	8	100%	14	100%
5	100%	9	100%	15	100%
		10	100%	16	100%
		11	100%	17	90%
		12	33%	18	50%
				19	25%
				20	10%

Tableau 5 : Taux de scolarisation des classes d'âge en fonction des niveaux. SOURCE: ETNIC - CALCULS IBSA

La pénurie d'écoles constatée actuellement à Bruxelles se traduit par la surpopulation des classes. Par manque de places, le nombre d'enfants par classe augmente, ce qui est contraire à toutes les recommandations des organismes d'éducation nationaux et internationaux, et contredit, dans le cas de la Région de Bruxelles-Capitale, les actions d'un "contrat scolaire" annoncées en 2010 par le Ministre-Président de la Région bruxelloise Charles Picqué. Selon ces recommandations, "plus le nombre d'élèves en classe est élevé, plus le travail de l'enseignant est lourd. Il convient de noter que, la taille moyenne des classes est de 18,7 élèves dans l'enseignement préscolaire, 20,5 élèves dans l'enseignement primaire, tous réseaux confondus et dans l'enseignement secondaire, seules les données relatives aux écoles organisées par la Communauté française sont disponibles: les classes comptent en moyenne 15,9 élèves" (Beckers 2008: 77). Dans les pays de l'OCDE, le nombre moyen d'élèves par classe est d'environ 22 élèves dans l'enseignement primaire, chiffre qui peut grimper à 30 élèves ou plus au Chili et en Corée, ou être divisé par deux au Luxembourg et en Fédération de Russie. Dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, la moyenne est de 24 élèves par classe. (OECD 2010 : 72).

Depuis le milieu des années soixante, l'évolution démographique européenne est entrée dans une nouvelle phase de changement aigüe, dite "deuxième transition démographique" (Cliquet 1991), caractérisée par le recul de la mortalité et le faible taux de fécondité. La baisse de ce taux en Europe, enregistrée après le "baby-boom" des années soixante, a cependant cessé et s'est même transformée en hausse dans certains pays nordiques à la fin des années quatre-vingt (David 1996). Toutefois, en ce qui concerne la Belgique, ce sont les années 2000 qui marquent le début d'un accroissement démographique : la première hausse importante, soit plus de 8 000 personnes, a eu lieu au cours de la période 2005-2006 (Tableau 7 et Tableau 8). Entre le 1^{er} janvier 2007 et le

Evolution historique de la taille des classes par réseau (nombre moyen d'élèves par classe)				
Année scolaire	Communauté française	Officiel communal	Officiel provincial	Libre
2002-2003	20,7	19,7	21,6	20,8
2001-2002	20,8	19,9	22,1	21
2000-2001	20,7	20	21,4	21,1
1999-2000	20,8	20	22,2	21
1998-1999	20,9	20	22,3	21,2
1997-1998	19,8	19,6	21,3	20,2
1996-1997	19,6	19,5	21,5	20,1
1995-1996	19,2	19,4	21,8	20
1994-1995	19,2	19,3	22,2	20
1993-1994	19,1	19,2	22,7	19,8
1992-1993	19,1	19,1	21,6	19,8

Tableau 6 : Statistiques des établissements, des élèves et des diplômés de l'enseignement de plein exercice
Source: Annuaire 2002-2003, volume I, Ministère de la Communauté française, calculs SeGEC.

1^{er} janvier 2008, le chiffre officiel de la population a augmenté de 82 332 personnes. C'est la plus forte augmentation jamais enregistrée depuis 1965. (SPF Économie-Di-
rection générale Statistique et Information économique, 2008). En ce qui concerne
Bruxelles, comme le montrent les projections régionales et communales de l'IBSA,
nous nous trouvons aujourd'hui dans la phase ascendante de la courbe de croissance
démographique.

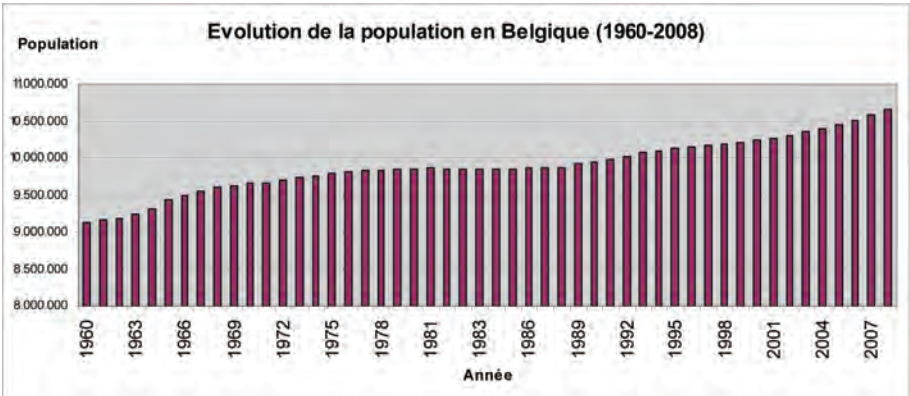
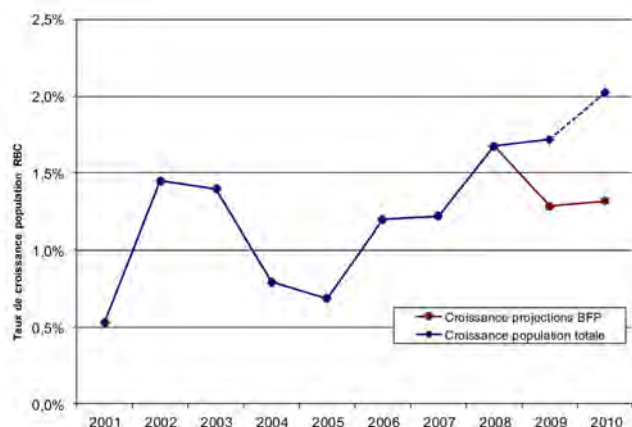


Tableau 7 : Évolution de la croissance de la population de la RBC.
Source BFP et Registre National (RN) IBSA-Cellule Analyse 2010

Tableau 8 : Graphique de Croissance de la population de la RBC
Source BFP et Registre National (RN) IBSA-Cellule Analyse 2010



Selon les estimations d'Eurostat, la direction générale de la Commission européenne chargée des statistiques, la population belge devrait augmenter de 24% d'ici à 2060; la Belgique se classera ainsi au cinquième rang des pays européens avec la croissance démographique la plus forte après l'Irlande (+46%), le Luxembourg (+45%), Chypre (+41%) et le Royaume-Uni (+27%). La population de l'Union européenne devrait atteindre un pic de 526 millions autour de 2040 (26 millions de plus que maintenant), puis diminuer progressivement pour s'établir à 517 millions en 2060. La population européenne devrait en outre continuer à vieillir, notamment en Belgique où environ 25% de la population devrait dépasser 65 ans en 2060 (Eurostat juin 2008).

Parallèlement au problème lié à la perspective de croissance démographique en Belgique d'ici à 2060, il convient de prendre en compte l'impact qu'aura le vieillissement sans précédent de la population au cours des cinquante prochaines années dans les 31 pays européens, selon les prévisions d'Eurostat (Eurostat et Lanzieri 2011), sur les systèmes socio-économiques, les régimes de soins, les infrastructures, et autres. Il est donc capital d'analyser les erreurs du passé : il faut repenser les projets de localisation des écoles, leur durabilité, leur ouverture sur la ville et la polyvalence des bâtiments scolaires, pour ne pas répéter l'expérience des années 70 où la diminution du nombre d'enfants avait entraîné la fermeture d'écoles.

Le Tableau 9, reproduit ci-après, montre qu'en 2009-2010, près de 25% des enfants scolarisés dans un établissement maternel ordinaire habitaient une autre commune que celle où leur école est implantée (9% habitent même en dehors de Bruxelles, en Région flamande ou wallonne). Ce pourcentage s'élève à 50% quand on analyse les chiffres de l'enseignement secondaire de plein exercice (ETNIC)³⁹ ; cette affirmation est également confirmée par les données obtenues auprès d'ETNIC et de la Communauté Flamande (2009-2010) dans le rapport de l'étude sur l'extension de l'offre d'équipements scolaires : "L'analyse des données sur la provenance des élèves montre des pratiques

³⁹ Nous nous fondons ici sur des données obtenues auprès d'ETNIC (2009-2010). Pour que cette analyse soit exacte et complète, il faudrait se procurer les mêmes données auprès de la Communauté flamande et de la Communauté européenne.

contrastées en ce qui concerne le choix du lieu de scolarisation des enfants par les ménages de la Région bruxelloise”. (URBA 11 et al. 2013: 26)

Ceci montre que le choix du lieu de scolarisation par les parents, pour le niveau d’enseignement secondaire, ne favorise pas la scolarisation de proximité (proximité au lieu de résidence), mais se fait plutôt selon une stratégie de scolarisation métropolitaine. Suivre cette logique métropolitaine implique que le choix des parents retient des critères tels que le type ou la qualité de l’enseignement offert, le public qui fréquente l’établissement ou la qualité de l’environnement urbain, ou encore la proximité du lieu de travail d’un des parents. Ces critères poussent à choisir des écoles dans des quartiers qui ne répondent à aucune logique d’urbanisme scolaire de proximité (la proximité au lieu de domicile ou le sentiment d’appartenance à un quartier).

Population scolaire de la Communauté Française en Région de Bruxelles-Capitale. Année de référence 2009-2010								
Niveau	(1) même secteur	(2) même quartier	(3) même commune	(4) Région Bruxelles-Capitale	(5) Région wallonne	(6) Région flamande	(7) Hors_BE	Total
Total Maternel Ordinaire	5.953	8.713	13.064	10.501	656	3.102	5	41.994
Total Maternel Spécialisé	1	4	35	300	27	32		399
Total Primaire Ordinaire	7.551	11.806	19.721	18.686	1.330	7.239	2	66.335
Total Primaire Spécialisé	85	194	994	2.302	175	391		4.141
Total Secondaire Ordinaire de Plein Exercice	2.022	4.465	16.274	35.903	2.124	10.982	41	71.811
Total Secondaire Spécialisé	20	46	173	1.833	202	251		2.525
Total Secondaire en Alternance (CEFA)	4	18	150	861	44	136		1.213
Total	15.636	25.246	50.411	70.386	4.558	22.133	48	188.418
(1) même secteur	population scolarisée dans le même secteur que celui de domicile							
(2) même quartier	population scolarisée dans le même quartier que celui de domicile							
(3) même commune	population scolarisée dans la même commune que celle de domicile							
(4) Région Bruxelles-Capitale	population scolarisée, domiciliée dans une autre commune de la RBC							
(5) Région wallonne	population scolarisée, domiciliée en RW							
(6) Région flamande	population scolarisée, domiciliée en RF							
(7) Hors_BE	population scolarisée, domiciliée Hors Belgique							

Tableau 9 : Lieu de domiciliation des enfants scolarisés dans une école bruxelloise gérée ou subventionnée par la Communauté Française. (Source : Etnic, 2011)

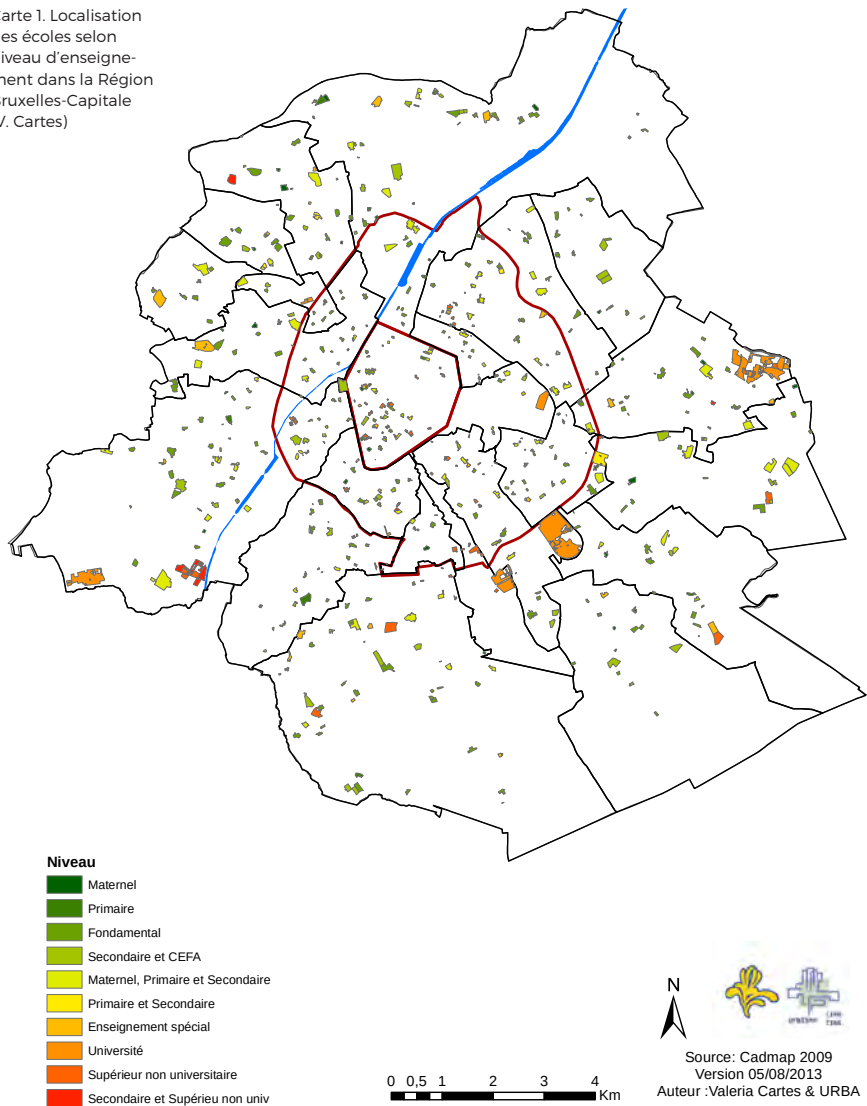
Comme le montre l’étude de l’IBSA susmentionnée, tous les enfants scolarisés à Bruxelles ne sont pas originaires de la Région bruxelloise; par ailleurs, tous les enfants de la Région bruxelloise ne sont pas scolarisés à Bruxelles. Ce constat peut paraître évident vu la proximité des autres communes qui constituent l’aire métropolitaine de Bruxelles (Dehaibe 2010). Ces chiffres (Tableau 9) concernent bien entendu les deux réseaux (officiel, libre) et tous les pouvoirs organisateurs (Communauté française, Communauté flamande, communes, enseignement officiel, libre, confessionnel et non confessionnel) à l’exception des écoles purement privées et internationales (Écoles européennes, École internationale, Lycée français, École japonaise, etc.).

Ces chiffres sont révélateurs du flux des élèves à Bruxelles; or, il est important de savoir que 16% environ des élèves scolarisés à Bruxelles n’habitent pas la ville si l’on

considère le nombre de places effectives pour les jeunes bruxellois ainsi que les implications sur les problèmes de circulation et de mobilité. Sur ces 16%, 3% seulement proviennent de Wallonie contre 13% de Flandre (bien qu’habitant majoritairement de Flandre, ces élèves “extra-bruxellois” suivent pour la plupart l’enseignement de la communauté française).

Il a déjà été dit que l’offre d’enseignement à Bruxelles (Carte 1) répond difficilement à la demande. Ce sont bien évidemment les enfants bruxellois qui sont les plus concernés par ce constat : en effet, comme le montre l’étude (Dehaibe 2010), le manque de places

Carte 1. Localisation des écoles selon niveau d’enseignement dans la Région Bruxelles-Capitale (V. Cartes)



dans les écoles à proximité du domicile des enfants d'âge scolaire impose de longs trajets à ces derniers. Ceci dit, le manque de places à proximité du domicile n'est pas le seul facteur déterminant la longueur du trajet de l'école ; le choix de l'école par les parents dépend également de son prestige, des filières offertes, de l'appartenance au quartier de résidence, de la proximité de l'école par rapport au lieu de travail et des particularités du projet pédagogique de l'école (École Active, École Freinet, Montessori, etc.).

5.3. Essor démographique: Impact sur l'enseignement en Région de Bruxelles-Capitale?

On prévoit actuellement une augmentation démographique de 112 000 habitants à l'horizon 2020, ce qui aura bien évidemment une incidence sur les besoins en termes des places à créer aux niveaux fondamental et secondaire.

La pression démographique et la situation de l'enseignement en Région bruxelloise sont des sujets d'actualité traités à tous les niveaux politiques et concernent un grand nombre d'acteurs régionaux. Lors de la session du jeudi 30 septembre 2010 au Parlement de la Région de Bruxelles-Capitale, Commission des finances, du budget, de la fonction publique, des relations extérieures et des affaires générales⁴⁰, la discussion porte sur la diffusion officielle d'un rapport sur une étude réalisée par l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA), déjà mentionné, intitulé "Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale". Les chiffres et les premières conclusions de ce document inquiètent plusieurs acteurs du monde scolaire et des milieux politiques : ils confirment, d'une part, la situation de pénurie en matière d'accueil scolaire et fournissent, d'autre part, des données plus précises sur l'ampleur du phénomène, telles que les chiffres relatifs à l'augmentation de la population dans les années à venir qui impliquent la création non seulement de nouvelles écoles, de nouveaux logements et autres équipements (loisirs, culture, commerces, etc.) mais aussi de nouveaux emplois.

Dans le cas de l'enseignement primaire, l'étude de l'IBSA estime que le nombre de places à créer d'ici 2014-2015 est de l'ordre de 11 070 unités, soit l'équivalent de 39 écoles primaires et de 34 écoles maternelles. Par ailleurs, dans l'enseignement secondaire, les statistiques évaluent à 4 700 le nombre de places à créer pour la même période, soit 6 écoles supplémentaires.

Ce rapport de l'IBSA (Dehaibe 2010) montre qu'il faudrait bâtir ou rénover 79 nouvelles écoles pour faire face à l'arrivée de 18 000 élèves supplémentaires prévue dans l'enseignement fondamental. La poussée démographique est telle que le seuil de 1 200 000 habitants prévu par le Bureau fédéral du Plan en 2020 est déjà sujet à révision. L'IBSA estime que ce cap sera probablement franchi dès 2018. Parmi les 79 écoles mentionnées, figurent 34 écoles maternelles, 39 écoles primaires et 6 écoles secon-

40 Commission des finances, du budget, de la fonction publique, des relations extérieures et des affaires générales. Compte rendu intégral des interpellations et des questions orales. Réunion du jeudi 30 septembre 2010 au Parlement de la région de Bruxelles-Capitale. <http://www.weblex.irisnet.be/Data/Crb/Biq/2009-10/00111/images.pdf>

daïres. Or les écoles maternelles ont une capacité d'environ 200 places, les écoles primaires de 300 places, et les 6 écoles secondaires, nombre qui paraît peu élevé, représentent une capacité de 700 à 1 000 places.

Lors de cette séance parlementaire, plusieurs intervenants demandent où en sont les concertations annoncées entre les différents niveaux de pouvoir, en soulignant que pour répondre à la poussée démographique, les différents niveaux de pouvoir et les acteurs de l'enseignement présents à Bruxelles - la Fédération Wallonie Bruxelles, la Cocof, la VGC, les réseaux, les communes et la Communauté flamande, la Région et les communes - doivent travailler en concertation. Ceci montre une certaine préoccupation des représentants politiques qui soulignent la nécessité de réfléchir avec les acteurs aux problématiques urbaines et scolaires, pour trouver des solutions transversales, telles qu'un urbanisme scolaire, sur un même territoire qui est la Région de Bruxelles-Capitale. Il est à noter aussi que l'on parle souvent de construire de nouvelles écoles, alors que les écoles existantes pourraient être agrandies ou subir des rénovations, ou que d'autres bâtiments pourraient partager la fonction liée à l'enseignement.

En ce qui concerne la concertation avec la Communauté flamande, les chiffres communiqués montrent que 17% de la population scolarisée relève de l'enseignement néerlandophone. De plus, 16% des élèves fréquentant des écoles bruxelloises n'habitent pas en Région bruxelloise (Dehaïbe 2010). La répartition géographique fournie par l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse est donnée à titre indicatif, comme cela est expliqué dans le cahier de l'IBSA; dans les faits, elle dépend tant des besoins réels au sein de chacune des dix-neuf communes que de la volonté des pouvoirs organisateurs de créer de nouvelles places, compte tenu de la densité du bâti et des surfaces disponibles appartenant aux pouvoirs publics au niveau communal et régional.

Or le débat porte sur l'explosion démographique que connaîtra la ville au cours des prochaines années: en 2040, d'après les dernières prévisions de la Région de Bruxelles-Capitale, Bruxelles comptera 1,2 million d'habitants, soit une augmentation de 200 000 habitants en quelques décennies. Ce chiffre traduit les prévisions pour 2040, mais la croissance démographique sera sans doute progressive d'ici 2020. Elle aura un impact important sur de nombreuses fonctions de la ville, notamment l'enseignement, l'emploi, la mobilité, le logement, la garde d'enfants ainsi que l'aménagement du territoire.

5.3.1. Les nouveaux défis auxquels est confronté le système scolaire aujourd'hui

5.3.1.1. Une approche socio-économique

Les défis auxquels est confronté l'enseignement à Bruxelles sont les mêmes que ceux posés à l'ensemble du système scolaire belge, tels que les inégalités sociales mises en évidence par l'école. Les élèves issus des milieux populaires obtiennent généralement de moins bons résultats : *“le système scolaire, particulièrement francophone belge, a plus que d'autres tendance, via des mécanismes de redoublement et d'orientation, à différencier de manière précoce les parcours des élèves en fonction des formes, des filières et des établisse-*

ments” (Carlier 2009). En ce qui concerne Bruxelles, cette tendance est préoccupante au vu de la situation socioéconomique : *“la pauvreté touche 28% de la population bruxelloise. En Région bruxelloise, 27% des moins de 18 ans vivent dans un ménage sans emploi (18% en Wallonie, 8% en Flandre)”* (Carlier 2009). Ainsi les écarts entre élèves sont-ils plus importants à Bruxelles que dans le reste du pays. La proportion d’élèves d’écoles francophones résidant dans des quartiers défavorisés est plus élevée que dans tous les arrondissements wallons. *“Plus de 30% des jeunes élèves bruxellois des écoles francophones habitent dans des quartiers dont l’indice socioéconomique est inférieur à 1”* (Carlier 2009).

La situation est très inquiétante car l’inégalité qui touche le système scolaire à Bruxelles se répercute sur tous les acteurs du scolaire (parents, élèves, écoles, enseignants, etc.) ; c’est un phénomène qui couvre un ensemble de facteurs.

Le décrochage scolaire et l’exclusion sociale représentent un grand défi pour la Région. On constate que 37% seulement des jeunes qui entament une filière professionnelle la terminent avec succès (Wynants 2012). Souvent issus de familles confrontées à des problèmes sociaux, des milliers de jeunes risquent ainsi de ne jamais trouver de travail à leur tour, voire de tomber dans l’exclusion sociale. Tous les réseaux d’enseignement étant concernés, c’est ensemble qu’ils devraient se mobiliser pour freiner les mécanismes d’exclusion.

5.3.1.2. Les enjeux du multilinguisme

L’acquisition des compétences linguistiques constitue une autre nécessité au niveau régional. La maîtrise des deux langues officielles, et dans certains cas de l’anglais, est un critère de sélection fondamental sur le marché de l’emploi, ainsi que dans l’enseignement, de la crèche au niveau supérieur. La diversité linguistique a considérablement augmenté à Bruxelles : aux deux langues officielles (français et néerlandais), sont venus s’ajouter l’anglais, l’arabe, l’espagnol, le polonais, etc. Renforcer la présence d’un grand nombre des langues qui se parlent à Bruxelles, demande un effort et accord politique à tous les niveaux. Il importe dès lors de planifier la mise en place des crèches et de systèmes d’enseignement multilingues. *“...des écoles où puissent se retrouver tous ensemble les enfants d’un même quartier fréquentant actuellement les écoles relevant de la Communauté française, de la Vlaamse Gemeenschap et du Conseil supérieur des écoles européennes.”* (Van Parijs 2007 : 9). Le multiculturalisme représente en outre un enjeu primordial aujourd’hui, surtout dans une ville comme Bruxelles, où il doit se superposer aux pratiques bi-communautaristes. Ce dialogue interculturel propre à la réalité bruxelloise, devrait créer un rapprochement en intégrant la diversité culturelle dans les espaces urbains et à l’école.

5.3.1.3. L’explosion démographique comme un enjeu spatial

Un autre défi majeur posé aujourd’hui à la Région de Bruxelles-Capitale est l’explosion démographique et son incidence sur les moyens financiers. Le Bureau fédéral du Plan (BFP) est formel sur ce point : la population est appelée à augmenter, surtout en région bruxelloise. À l’horizon 2060, la démographie montre une tendance à la hausse, plus sensible dans la Région de Bruxelles-Capitale (+14% en 2060 par rapport à 2013) qu’en Région flamande (+11% en 2060 par rapport à 2013 (BFP 18 mars 2014).

Bruxelles est une ville très fragmentée car sa structure socio-spatiale est marquée par un axe de croissant pauvre scindé par le canal ; c'est aussi "une ville riche avec des habitants pauvres" comme le montrait le Baromètre Conjoncturel de la Région de Bruxelles-Capitale en 2011 (IBSA 2011), ce qui apporte une nouvelle preuve de sa dualisation. Bruxelles est confrontée aujourd'hui à une croissance démographique forte : plus de 200 000 nouveaux Bruxellois sont attendus en 2020 selon le BFP. Cela met non seulement une forte pression sur l'emploi, le logement, la mobilité, mais cela oblige aussi à réfléchir à un projet de ville, à la qualité de l'enseignement, à l'offre en matière d'équipements et à la façon de répondre aux défis pédagogiques eu égard au déficit en établissements scolaires. Nous examinerons plus loin les problèmes qui découlent de la projection de l'essor démographique annoncé par le nouveau Plan Régional de Développement Durable (PRDD).

5.4. Conclusion du chapitre

Comme nous l'avons vu, le grand nombre d'acteurs du réseau scolaire et des pouvoirs organisateurs conduit à une grande diversité dans les programmes et les méthodes d'enseignement, ce qui entraîne une inégalité entre les établissements. Par ailleurs, en raison des nombreux pouvoirs organisateurs, l'attribution des compétences n'est pas toujours claire et peut avoir parfois des effets négatifs : le système scolaire jouit d'un degré élevé de liberté mais dépend d'une multitude d'acteurs. La communication entre les réseaux et les pouvoirs organisateurs n'est pas toujours fluide, cela qui accroît la complexité et entrave la coordination.

Le cloisonnement du système éducatif en quatre réseaux (écoles officielles organisées par les communautés, écoles officielles organisées par les provinces et les communes, écoles libres non confessionnelles et écoles libres confessionnelles (catholiques, protestantes, israélites, islamiques, orthodoxes) n'est pas nécessairement immuable. Les défis d'aujourd'hui et de demain risquent de modifier la répartition des écoles. Quoi qu'il en soit, ces défis ne pourront être relevés avec succès que si l'on renforce les liens entre écoles et si l'on développe la collaboration entre réseaux et équipements publics. La gouvernance et la mutualisation des équipements et des écoles constituent un problème majeur pour le développement territorial scolaire de Bruxelles.

Les questions de développement urbain et l'annonce d'une explosion démographique, montrent qu'il faut dépasser les compétences institutionnelles pour donner à Bruxelles une vision urbaine globale. Le PRDD devra, d'une part, promouvoir une vision cohérente de l'ensemble du territoire, sans perdre de vue les dynamiques sociales et, d'autre part, instaurer une étroite collaboration institutionnelle et communautaire pour trouver les accords politiques qui contribueront au développement du territoire, qui permettront de tisser des liens entre centre et périphérie, et de réduire les disparités géographiques des dynamiques sociales et économiques qui persistent à Bruxelles.

Il importe cependant que le débat urbain entamé par le PRDD, ne risque pas de séparer les compétences régionales d'une part et communales d'autre part. Ce manque d'har-

monisation sur le territoire aurait des répercussions négatives sur le positionnement des acteurs par rapport au territoire, sur l'intégration sociale, sur la concertation et l'intégration des outils urbanistiques à tous les niveaux. Pour que le PRDD ne risque pas, une fois de plus, d'englober les compétences régionales et d'empêcher toute vision transversale du territoire, il importe que ce plan établisse un lien entre les acteurs administratifs et les autres acteurs sociaux (Corijn et al. 2014).

Il ne faut pas perdre de vue non plus que les grandes villes européennes disposent généralement des deux niveaux de pouvoir, d'une part une instance décentralisée pour répondre aux besoins de proximité et d'autre part, une instance plus globale pour faciliter les planifications interscalaires et permettre des économies d'échelle. Bruxelles est une ville importante à plusieurs titres, car elle est la capitale de l'Europe, de la Belgique et de deux de ses Communautés, une région à part entière, tout en étant la principale métropole du pays et le principal centre économique métropolitain.

En s'efforçant de donner les dispositifs et les outils d'évaluation et de décision pour la localisation et la construction de nouvelles écoles et d'équipements, la Région tente d'apporter une réponse à l'urbanisme scolaire de proximité. Elle ne doit pas pour autant négliger les équipements liés à la fonction scolaire, (écoles, espaces verts, installations de sport, bibliothèques, espaces de récréation, piscines, système de transport, etc.) rendus nécessaires par l'accroissement démographique.

Dans une perspective d'urbanisme scolaire métropolitain, nous tenons à souligner qu'il est essentiel que les écoles disposent d'une desserte suffisante par les transports en commun. Il faut éviter qu'une école qui souhaite s'ouvrir vers l'extérieur, en soit empêchée par une mauvaise desserte. Par ailleurs, la coordination de l'urbanisme scolaire de proximité constitue un atout déterminant en ce qui concerne les stratégies spatiales et sociales de scolarisation.

Il est nécessaire de réaliser des coordinations intersectorielles, intercommunautaires et intercommunales qui permettront d'optimiser la mixité sociale et le décroisement des quartiers enclavés par le biais de l'école. C'est ce que nous approfondirons lors de l'analyse des problèmes liés à la dimension spatiale de l'urbanisme scolaire à Bruxelles.

La dimension sociale de l'urbanisme scolaire

Comme nous l'avons déjà exposé au premier chapitre, c'est par le biais de l'éducation qu'une société transmet ses valeurs et peut se construire. Dans toute société, c'est en effet le système d'éducation qui permet la construction de la notion de citoyenneté. Il convient, en nous fondant sur ces principes, de définir la dimension sociale que nous accordons à l'urbanisme scolaire.

Dans une première partie, nous examinerons les problématiques sociales liées à la fonction scolaire que l'on constate à Bruxelles, à savoir les défis au plan social et urbain qu'il convient de relever pour élaborer un projet de ville. Défis tels que, d'une part, la ségrégation spatiale générée par la ségrégation scolaire - que nous analyserons en observant le rôle de l'école et de l'éducation - et, d'autre part, l'interculturalité à Bruxelles, ville au caractère cosmopolite marqué.

Dans une seconde partie, en nous fondant sur les éléments théoriques énoncés dans le deuxième chapitre, nous nous pencherons sur la participation des enfants⁴¹ comme modèle de gouvernance, et sur la réponse qu'elle peut apporter à la polarisation socio-géographique que doit affronter le monde scolaire bruxellois. Pour analyser la participation comme moyen d'expression de la compétence citoyenne de l'enfant et comme modèle de gouvernance, nous avons organisé des ateliers dans quatre écoles bruxelloises de l'enseignement fondamental et secondaire, afin de procéder à des études de cas et d'entreprendre une démarche pédagogique urbaine. Cette action, menée auprès d'élèves et d'enseignants, portait sur les pratiques urbaines de ces derniers, sur la manière dont ils s'impliquent, et conçoivent leur quartier et la ville qu'ils habitent.

6.1. Les problématiques socio-urbaines particulières à Bruxelles

Nous partirons de la définition du caractère social de la ville, qui se réfère à la construction sociale de l'espace, concept qui s'applique également à la ville. Selon Henry Lefebvre, cette construction se fonde sur la production de l'espace. La ville s'adapte au processus de production de l'actualité, détruisant bien souvent d'anciennes structures

41 Au regard de la Convention internationale, tout individu de moins de dix-huit ans est considéré comme un enfant.

pour construire de nouvelles formes urbaines, ce que David Harvey définit comme la “destruction créatrice” (Harvey 1998).

Outre le défi socio-économique auquel est confrontée la région de Bruxelles pour surmonter les inégalités sociales, il existe un certain nombre de défis sociaux et culturels tels que la ségrégation scolaire, le multilinguisme et l’expansion démographique. Or le problème démographique se répercute non seulement sur la disponibilité des ressources économiques mais aussi sur l’élaboration de modèles de développement urbain et sur l’évolution de l’éducation scolaire tout au long de la vie. C’est ainsi que, dans les années de l’après-guerre, l’explosion du nombre d’élèves oblige à réviser les formes architecturales et les objectifs pédagogiques du système d’enseignement.

La diminution de la population d’âge scolaire enregistrée d’une manière générale en Europe dans les années 80 et 90, entraîne la fermeture ou la reconversion d’un très grand nombre d’équipements destinés à l’éducation, et suscite une remise en question du système éducatif ; les besoins sont en effet modifiés par l’arrivée de nombreux enfants issus de l’immigration économique de première et deuxième génération, nés dans le pays d’accueil de leurs parents.

C’est ainsi qu’on assiste à un mélange d’enfants autochtones et allochtones⁴², issus de milieux culturels différents, qui parlent souvent une langue étrangère à la maison. Depuis les années 80, avec la reprise de l’immigration, la composition et la répartition géographique des groupes de population se sont encore diversifiées à Bruxelles, créant un contexte multiculturel très fort.

Il convient en outre de prendre en considération l’amélioration de la qualité de la vie grâce aux progrès de la science ; en 1960, dans tous les pays de l’OCDE, l’espérance de vie moyenne de la population masculine était de 67 ans, dont 46 consacrés à la vie active. Selon un récent rapport de l’OCDE, l’espérance de vie est de 77 ans pour les hommes qui ne passent plus que la moitié de leur vie (37 ans) au travail. Les 40 autres années correspondent à l’allongement de la durée de l’éducation, des périodes d’inactivité et de la retraite. De même, pour la première fois, en 2011, l’espérance de vie moyenne a dépassé 80 ans dans les pays de l’OCDE (OCDE 2013). Il est à noter en outre que ce chiffre varie selon le profil socioéconomique comme nous verrons plus loin, en ce qui concerne le rapport entre le niveau d’éducation et l’accès à un emploi à Bruxelles (Zimmer 2007). Un meilleur niveau d’éducation permet non seulement d’améliorer les conditions de vie et de travail, mais favorise probablement l’adoption d’un mode de vie plus sain et facilite l’accès aux soins de santé (OCDE 2014).

Cela signifie que les avantages apportés par le progrès qui prolonge l’âge actif de la population, s’accompagnent d’un plus grand besoin d’espaces, de lieux d’éducation, de formation et de récréation de qualité que par le passé. Ces espaces peuvent d’ailleurs

⁴² “ Terme utilisé pour définir la population d’origine étrangère, qui a la nationalité belge à la naissance. Du côté néerlandophone, il est d’usage, tant en langage ordinaire que chez les scientifiques, de parler d’“allochtones”, ce qui désigne littéralement des gens d’une “terre d’ailleurs”, au contraire d’“autochtones”, des gens “d’ici”. Encore une fois, ce terme est appliqué à des non-Occidentaux : on ne parlera pas d’allochtones pour désigner les Hollandais qui habitent les Fournons ou les Britanniques habitant Waterloo.” Felice Dassetto, *L’iris Et Le Croissant: Bruxelles Et L’islam Au Défi De La Co-Inclusion* (Presses universitaires de Louvain, 2011) at 330.

répondre conjointement à différentes fonctions telles que l'enseignement, l'organisation d'activités économiques, scientifiques et culturelles, ainsi que de programmes destinés à tous les âges.

6.1.1. Quel rôle peut jouer l'école dans la ségrégation spatiale ?

La ségrégation, concentration à effets négatifs, est souvent assimilée à la ségrégation sociale, à la concentration de populations en difficulté ou de populations appartenant à une communauté culturelle. Elle est souvent pensée en termes urbains, gagne l'école et y sévit. Le terme de *ségrégation*, utilisé dans les études urbaines dans les années 50 et surtout 70, reflète les oppositions territoriales (centre/périphérie, espace de travail/espace résidentiel) et souligne les inégalités urbaines (quartiers aisés/quartiers défavorisés). Aujourd'hui, dans nos sociétés, le terme *ségrégation* renvoie a contrario à la norme d'un monde égalitaire où règneraient mixité et intégration. La ségrégation urbaine a pour caractéristique de séparer des individus, des groupes et des territoires, sans pour autant remettre en cause la ville en tant que système capable d'englober ses composantes. C'est ainsi que la ségrégation voit sa portée heuristique se réduire à partir du moment où la ville se diffuse et se diffracte pour voir se multiplier les formes d'exclusion et de séparatisme (Stébé et Marchal 2010).

La ségrégation s'explique, entre autres, par la stratégie suivie par les parents lorsqu'ils choisissent l'école de leur enfant : école à pédagogie, école privée, grands déplacements en voiture, mobilisation résidentielle, etc. L'auteur Agnès Van Zanten fait remarquer qu'il y a souvent moins de ségrégation entre écoles que dans l'école elle-même. On fabrique des classes homogènes dans des écoles où les publics sont hétérogènes. Les établissements maintiennent cette ségrégation en argumentant qu'il faut bien offrir des classes de niveau aux classes moyennes de la population si on veut les garder. À ce propos, A. Van Zanten souligne que *"l'école soit attire une population d'origine sociale supérieure à celle du quartier, renforçant ainsi son hétérogénéité interne, soit repousse la population d'origine sociale supérieure vers d'autres quartiers, renforçant ainsi une homogénéité par le bas de l'échelle sociale de son public."* (Henriot-Van Zanten et al. 1994: 34).

Les parents considèrent les caractéristiques sociales du public scolaire comme un élément négatif sur lequel les enseignants n'ont aucune prise. Ils ne croient pas en la pédagogie pour diminuer la ségrégation. Or cette question qui dépasse tous les acteurs, est une vraie question politique et relève du domaine de l'urbanisme.

6.1.1.1. La question de la ségrégation scolaire à Bruxelles

La constatation selon laquelle Bruxelles est une ville coupée en deux, en termes sociospatiaux, n'est pas nouvelle. *"D'un point de vue global, Bruxelles se caractérise par une polarisation sociogéographique prononcée, ce qui donne par ailleurs lieu à de fortes tensions."* (E. r. Corijn et al. 2014). La dualisation résidentielle scinde en deux le territoire de la région, à savoir la partie ouest du pentagone, appelé le "croissant pauvre", - soit le territoire de Bruxelles-ville, les communes de Saint-Josse, Schaerbeek, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles et Anderlecht - et le reste de la ville. Cette scission touche surtout les populations les plus jeunes : *"Les jeunes subissent particulièrement les effets*

de la dualisation socio-économique et de la ségrégation urbaine, particulièrement les jeunes Bruxellois des classes populaires qui cumulent faibles revenus, faible niveau scolaire et descendants de migrants” (Rea et al. 2009: 3). D’autant plus qu’“à la dualisation de la société correspond une dualisation des établissements scolaires : d’un côté des écoles rassemblent les élèves les meilleurs, tandis que les élèves en difficulté se retrouvent tous dans d’autres” (Rey janvier 2009: 243). 27% des Bruxellois vivent sous le seuil de pauvreté (Zimmer 2007) La réalité est en fait plus complexe : plus d’un jeune Bruxellois sur quatre vit dans une famille touchée par le chômage. Selon la Fondation Roi Baudouin, actuellement, 420 000 enfants vivent sous le seuil de pauvreté en Belgique.

Le niveau socioculturel de la population joue bien évidemment sur la ségrégation résidentielle. Le constat du rapport entre le quartier, lieu d’habitation, et l’accès à l’emploi, est une réalité à Bruxelles. À niveau de diplôme équivalent, un jeune habitant du croissant pauvre a beaucoup moins de chances de trouver un emploi (Zimmer 2007). Bien que la plupart des quartiers économiquement défavorisés se situent à la frontière des quartiers plus favorisés, ils ont tendance à vivre repliés⁴³ sur eux-mêmes ; c’est ainsi que *“les inégalités socio-résidentielles sont reproduites dans le champ scolaire, en particulier au travers des pressions compétitives qui opposent les établissements entre eux sur le marché des élèves” (Delvaux et al. 2008: 60). Un grand nombre d’habitants, notamment parmi les jeunes, ne sortent pratiquement jamais de leur quartier (Samarcande et al. 2008). D’où l’importance du rôle de l’école, car une “politique de la ville qui ne serait pas relayée par une politique de l’éducation et de la formation serait vaine à long terme. Cette imbrication des problèmes plaide évidemment pour que les entités qui ont compétence sur l’une et l’autre politique n’agissent pas d’une manière totalement indépendante et conduisent des politiques qui aient une certaine harmonie” (Rey janvier 2009: 243).*

C’est pour cette raison que toute mesure de régulation des inscriptions et de localisation des nouvelles écoles doit tenir compte de cette dualisation et ne peut se contenter d’instituer un système scolaire reposant sur de seuls enjeux géographiques. Il faut considérer les variables sociales, spatiales, économiques ainsi que la capacité, l’offre en équipements liés à l’activité scolaire, en considérant que 60% des enfants sont scolarisés en dehors de leur quartier, comme l’explique le professeur B. Delvaux. Ceci dit, au plan tant socio-économique que culturel, si les familles ont tendance à chercher une école en dehors de leur quartier, cela peut s’interpréter comme une manière de tourner la ségrégation résidentielle par le biais de la scolarisation. Elles privilégieront une école dont l’indice socio-économique est plus élevé que celui de leur quartier.

Il est un autre facteur dont il faut tenir compte lorsque l’on réfléchit à un urbanisme scolaire intégré, à savoir celui de la fuite vers la périphérie des familles avec enfants, soit parce qu’elles ne trouvent pas de logements à des prix adaptés à leurs moyens, soit parce qu’elles optent pour une scolarisation dépourvue de stéréotypes socioculturels. *“La pyramide des âges de Bruxelles présente une forme de “sapin de Noël” évidente typique*

43 À ce sujet, Pierre Bourdieu dans son livre “Les héritiers” parle de la reproduction des inégalités sociales par l’école. Il montre que l’école, loin d’être un instrument neutre d’éducation au service de la culture, est un puissant mécanisme de reproduction sociale qui confirme et renforce les inégalités. De même, les pratiques culturelles (artistiques, etc.) qui s’affichent comme désintéressées et ont une prétention à l’universalité, loin d’être universelles et idéologiquement neutres, sont enracinées dans la structure sociale qu’elles contribuent à reproduire et à perpétuer. Les enfants des classes dominantes ne sont pas seulement les héritiers d’un patrimoine matériel, ils sont aussi les héritiers de la culture.

de la population actuelle des grandes villes. Les jeunes adultes y sont surreprésentés tandis que les familles avec des enfants ont plutôt tendance à s'établir en dehors de la métropole" (Roeseems et al. 2006: 22).



Image 65. Éléves de l'École fondamentale "Émeraude" à Molenbeek (photo: Valeria Cartes)

En résumé, la concentration des élèves les plus faibles et des plus performants dans des écoles différentes, qui est particulièrement nette à Bruxelles, met en évidence un phénomène de ségrégation scolaire. C'est une conséquence de la forte ségrégation résidentielle à Bruxelles, mais aussi, comme dans toutes les grandes villes, des problèmes liés à l'accessibilité et à la fluidité des déplacements (notamment en transports en commun), qui intensifient les effets de la ségrégation scolaire.

De plus, "ce qui différencie Bruxelles

d'autres réalités urbaines, c'est notamment le fait que cette offre scolaire très dense est démultipliée puisque que les deux Communautés organisent et financent des écoles sur le territoire de la Région" (Carlier 2009: 3). Par ailleurs, la dualisation résidentielle et scolaire par le biais de la concentration des populations les plus pauvres issues de l'immigration comme des plus riches, et les particularités institutionnelles, (communauté flamande et communauté française) ont un impact négatif sur l'ensemble des problématiques scolaires.

6.1.2. L'inter-culturalité et le paysage linguistique : défis ou atouts pour un urbanisme scolaire bruxellois?

Comme nous l'avons vu au chapitre V, la diversité linguistique est une des spécificités de Bruxelles et la composition de la population scolaire reflète la diversité de la société bruxelloise. Cette spécificité donne une dimension multiculturelle riche et attrayante pour une population internationale d'actifs ou d'artistes qui cherchent la diversité comme moyen d'expression et ne sont pas rebutés par le multilinguisme général. Il existe cependant une autre population, locale et moins formée, qui est soumise à des critères linguistiques de sélection sur le marché de l'emploi et dans l'enseignement. Relever ce défi, demande de toute évidence des accords politiques à tous les niveaux.

Bruxelles connaît une offre scolaire variée et concurrentielle. Or au plan social, l'enseignement technique et professionnel est méprisé tandis que l'enseignement général reste valorisé. Dans l'enseignement francophone, dans les 2ème et 3ème degrés du secondaire, 64,2% des élèves sont inscrits dans l'enseignement général, 19,5% dans le professionnel et 16,3% dans les filières technique et artistique. En revanche, l'enseignement professionnel, technique et artistique est surreprésenté dans les quartiers du croissant pauvre de Bruxelles. C'est dans les communes du sud-est de Bruxelles qu'habitent les élèves en surreprésentation de l'enseignement général (Rea et al. 2009). En

outre, comme l'indique le rapport de l'Atlas de Santé et du Social, bon nombre de personnes de nationalité autre que belge sont confrontées à diverses formes de discrimination sur le marché de l'emploi et du logement. (Kesteloot et Slegers 2006).

Si, du point de vue politique, Bruxelles est considérée comme une ville bilingue, au plan linguistique, elle est depuis longtemps multilingue, situation qu'une très grande majorité des Bruxellois apprécie comme une spécificité et un atout. (Janssens 2008). Par ailleurs, malgré la popularité dont jouit l'enseignement néerlandophone auprès des francophones, il existe un nombre important d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le néerlandais ni le français. Un tiers seulement des élèves inscrits dans l'enseignement fondamental néerlandophone parle néerlandais à la maison (Wayens et al. 2013)

La dynamique du potentiel multiculturel qui se manifeste à Bruxelles comme ville internationale, à l'activité culturelle active et riche, fait d'elle un pôle d'attraction suffisant en Région de Bruxelles-Capitale (Janssens 2008). Mais, pour répondre à cette diversité, il faut une évolution des infrastructures urbaines et une mutualisation des équipements. Derrière cette recomposition de la population bruxelloise, on peut observer des mouvements différents selon les quartiers et les types de population. La grande diversité linguistique des élèves bruxellois pose des problèmes de maîtrise de la langue de scolarisation qui est souvent différente de celle parlée à la maison. Sur ce terrain à Bruxelles, si le français reste la langue la plus parlée en ville, et représente donc la *lingua franca* au plan local, dans le contexte des échanges internationaux, on constate une nette percée de l'anglais. (E. Corijn et Vloeberghs 2009)

6.1.2.1. De la diversité à l'adversité, les inégalités à Bruxelles

Comme nous l'avons dit plus haut, Bruxelles est une ville segmentée au plan social, spatial et culturel. Cette diversité se manifeste surtout chez les jeunes, comme le confirme l'étude réalisée auprès de "rhétoriciens" (élèves de terminale) des écoles francophones de la Ville de Bruxelles, provenant de toutes les formes d'enseignement ; l'étude qui portait sur les styles de vie, le racisme et l'insécurité, confirme que trois variables essentielles semblent différencier les "jeunesses bruxelloises" : l'origine sociale, l'origine ethnique et l'orientation scolaire. (Jacobs et Rea 2007)

À Bruxelles, les inégalités selon le type de formation scolaire des jeunes est une dure réalité. Une conférence réalisée par A. Rea, C. Nagels, J. Christiaens sur "Les jeunes bruxelloises", propose des pistes pour promouvoir des politiques de régulation et lutter contre les inégalités sociales : il faut notamment sortir du discours qui présente la jeunesse bruxelloise comme menaçante, donner une place à la diversité culturelle et valoriser l'originalité du multiculturalisme, pour encourager le mélange des populations et sortir du discours sécuritaire en privilégiant celui de la participation et de la citoyenneté ; il est en outre préconisé de dépasser les clivages institutionnels et de promouvoir une politique régionale mieux intégrée au plan de la culture, des associations et des organisations de jeunesse avec, au minimum, des accords de coopération entre VGC, Cocof et Communauté française, afin de donner plus de place au plan politique et symbolique aux jeunes bruxellois (Rea et al. 2009: 8).

Pour expliquer l'une des conséquences négatives des inégalités sociales lorsque la diversité interculturelle n'est pas mise au centre des décisions familiales ou des politiques de planification des quartiers défavorisés, nous disposons de l'étude de Lia Karsten, qui montre comment les enfants sont à présent confrontés à la vie interurbaine dans le cadre de la nouvelle classe de "gentrificateurs". Dans l'analyse qu'elle mène sur le nouveau quartier de l'ancien port d'Amsterdam, elle montre que les motivations des couples pour élever leurs enfants en centre-ville sont très proches de celles des "gentrificateurs" sans enfant : ils cherchent à réduire la durée et le coût des transports et à participer à la vie culturelle et sociale de la ville dans un quartier à la population mixte et aux modes de vie variés.

Comme la plupart des deux parents travaillent dans la métropole, ils peuvent minimiser la durée et la longueur des trajets quotidiens entre maison, travail, école et structures de services. Dans ces circonstances, la vie présente de réels avantages pour les enfants qui peuvent facilement accéder aux activités culturelles telles que les musées, par exemple. Les installations et les aménagements destinés aux enfants de tous milieux résidant dans ces zones étant cependant limités, la politique de planification dans des quartiers centraux devra par conséquent accorder la priorité aux questions de la famille (Karsten 2003).

L'auteur insiste également sur les contraintes qui pèsent sur les familles habitant un quartier non conçu pour les enfants, aux espaces et infrastructures inadaptés, et inversement le levier que peut représenter l'amélioration de cet environnement par les pouvoirs publics pour la "gentrification". C'est ainsi qu'elle rend compte d'une situation analogue mais plus nuancée dans les stratégies scolaires des familles : *"Les enquêtes révèlent que ces parents 'blancs' jugent positivement une école avec différentes catégories ethniques tant que la majorité reste des élèves de classe moyenne"* (Karsten 2003: 2580). Or, à l'inverse, pour les enfants issus d'un milieu défavorisé, fréquenter une école à forte mixité sociale et "ethnique", ne représente pas un avantage. Cela risque, au contraire, d'accentuer encore l'opprobre jeté sur eux. Ces familles des classes moyennes ont choisi, plutôt que d'aller s'installer dans des banlieues résidentielles, d'emménager et d'élever leurs enfants dans des quartiers "gentrifiés" du centre-ville. Cela renvoie au mouvement de "gentrification"⁴⁴, que l'on constate également à Bruxelles : *"...à Bruxelles, une population de cadres ou de fonctionnaires étrangers. Cette population participe grandement à la revitalisation de ces quartiers, même si elle n'a pas toujours des revenus élevés (ou s'ils ne sont pas taxables, pour ce qui concerne les fonctionnaires à statut diplomatique ou européen)." (Vandermotten et al. 2007 : 8).* Mais sa présence contribue évidemment aux effets d'éviction et de dualisation sociale évoqués ci-dessus.

Toutefois, si la "gentrification" à Bruxelles existe, elle reste marginale au vu des problèmes d'intégration sociale qui se concentrent dans les quartiers populaires historiques de Bruxelles. On constate que, malgré la présence des familles d'actifs jouissant

44 "Il s'agit d'un phénomène d'investissement de certains quartiers centraux, le plus souvent dotés d'un fort potentiel culturel, bien fournis en immeubles de qualité du XIX^{ème} ou du début du XX^{ème} siècle, par une population de jeunes, isolés, bien formés, en début de parcours professionnel". Christian (Ul) Vandermotten, Christian (Kul) Kesteloot, et Bertrand (Icedd) Ippersiel, 'Analyse Dynamique Des Quartiers En Difficulté Dans Les Régions Urbaines Belges', (Bruxelles: SPP Intégration Sociale - Politique des Grandes Villes, 2007) at 8.

d'une formation, les quartiers centraux restent les plus pauvres de la ville : *"une croissance nette de la part des diplômés supérieurs, des jeunes adultes et des employés, une baisse marquée de la part des ouvriers, le maintien de la prédominance des locataires, le tout dans un contexte d'appauvrissement relatif de ces quartiers par rapport au reste de la ville"* (Van Criekingen 2006: 7).

Il est certain, que ce phénomène urbain implique à la fois une réappropriation (pour certains) de nouveaux espaces et formes de vie, et une désappropriation (pour d'autres) de l'espace urbain à l'échelle des quartiers (Van Criekingen 2006). Cela exerce des pressions sur les types de fonctions urbaines et sur le tissu urbain ; on a pu constater la hausse considérable du prix des loyers à Bruxelles, ainsi que l'écart entre les types de population lors d'un éventuel changement de locataire. Toutefois, il importe de tenir compte de la spécificité multiculturelle et de la diversité d'un point de vue tant social que culturel et économique. En ce qui concerne Bruxelles, la question des enfants ne peut être écartée si l'on considère l'enjeu que représentent l'école et les espaces publics partagés (y compris par des enfants), pour les "gentrificateurs" avec enfants (Butler et Robson 2003). En effet, la plupart des communes ou quartiers comptant une forte proportion d'habitants défavorisés, qui assistent à l'arrivée d'une population plus "qualifiée" que celle déjà établie, ne disposent ni de bonnes écoles, ni d'équipements associés à la fonction scolaire ni d'espaces publics partagés où les enfants côtoieront d'autres adultes et exerceront de multiples activités urbaines.

Problématiques de mobilité domicile-école

La superficie de la ville de Bruxelles devrait permettre par ailleurs de se déplacer facilement ; or les barrières sociales doublées de barrières spatiales donnent l'impression de longues distances à parcourir. *"Bien que la petite ville bénéficie de la proximité physique, un atout important, la distance sociale devient malgré tout de plus en plus grande"* (E. Corijn et Vloeberghs 2009: 175). La capacité des jeunes bruxellois de se déplacer en ville et d'en appréhender les espaces, est réglée par la capacité à s'adapter à un milieu nouveau. C'est ce qu'explique l'étude sur l'appropriation des espaces par les jeunes bruxellois. *"La question de la mobilité touche directement à l'imaginaire social des jeunes, à leur capacité de sortir de leur réel, de s'inventer un nouveau monde, fait de rencontres."* (Kesteloot in E. r. Corijn et al. 2014: 176).

La proximité de l'école joue un rôle important dans la mobilité des enfants et de leurs parents, de même que la dynamique sociale susceptible d'être créée par le bâtiment, *"[le bâtiment école] sous certaines conditions (situation, taille, visibilité, accessibilité), constitue des repères dans la ville et peut même produire une influence sur la forme de l'espace environnant, à tel point que celui-ci mérite d'être désigné comme quartier de l'école au sens d'unité morphologique."* (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005: 135). L'école détermine le rythme des activités de presque toute la famille et génère des déplacements en ville (aux heures d'entrée et de sortie) (E. Corijn et Vloeberghs 2009: 65,176). Il faut donc créer des croisements et des espaces de rencontre pour franchir les distances sociales qui sont de plus en plus grandes. Au plan de l'aménagement du territoire ou de l'urbanisme, plusieurs types de groupes sociaux doivent s'approprier les lieux. Or l'identité

des espaces ou des quartiers ne doit pas dépendre d'un public spécifique. Il faut créer des espaces communs partagés, les ouvrir pour amorcer un dialogue entre proximité sociale et physique. *“Des espaces de mixité permettraient d'élargir les lieux possibles de mobilité de chacun. Si la proximité physique est à encourager, elle ne se suffit pas à elle-même, elle n'est pas un projet en soi. Elle peut déboucher sur un contact, mais des éléments doivent l'encourager (fêtes, comité de quartier, projets communs, ouverture personnelle, etc.)”.* (Samarcanche et al. 2008: 44).

6.1.3. Reconnaissance de l'enfant comme citoyen à part entière ?

Les enfants occupent une place importante dans la société civile et peuvent contribuer activement au bon fonctionnement de la ville. À partir de ce constat, nous concevons la participation des enfants et des jeunes au processus de développement de la ville comme une ressource stratégique pour les amener à contribuer activement à leur développement plutôt qu'à bénéficier passivement de l'aide. Bruxelles, comme l'explique C. Kesteloot, est et restera la plus jeune des grandes villes belges grâce à l'attraction migratoire qu'elle exerce. La réussite de cette jeunesse et de ces enfants (qu'exige la ville négociée) suivra si on les considère comme des sujets à part entière de la communauté urbaine. Les chances que Bruxelles donnera à ses jeunes, détermineront l'avenir de la ville. *“Il faut prendre la créativité des jeunes au sérieux et leur donner des chances de construire l'image de Bruxelles”* (Kesteloot in E. r. Corijn et al. 2014: 174).

Les ateliers et activités ludiques liés au processus de participation citoyenne, qui impliquent les enfants tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, sont multiples à Bruxelles. À notre avis, ce type de démarche de participation est un bon moyen pour parler de la ville et pour intégrer l'enfant en tant qu'usager de l'espace, notamment parce que ces pratiques contribuent à résoudre les conflits urbains, permettent de communiquer avec la communauté grâce à l'enfant, tout en permettant la compréhension des transformations urbaines.

Ceci-dit, ce type de participation ne révèle pas vraiment l'enfant comme un acteur décideur ou un constructeur de la ville qu'il habite, mais plutôt comme un acteur qu'il est nécessaire d'impliquer et de motiver pour s'approprier un espace en projet ou la ville elle-même. La construction de méthodes qui considèrent l'enfant comme décideur et concepteur peut cependant faciliter les processus participatifs, la gestion des projets urbains complexes, l'intégration de la notion de mixité dans les processus de planification urbaine, et rendre vivante la capacité créatrice et d'observation autour de l'aménagement urbain des enfants.

De telles pratiques présentent le grand avantage de favoriser la reconnaissance et la construction des compétences participatives d'enfants exposés à des situations particulières (enfants vivant dans des conditions économiques, sociales ou familiales difficiles, etc.) et de renforcer leur capacité à élaborer entre eux, avec les adultes et avec d'autres enfants, leurs propres projets d'intégration et d'émancipation. Dans la pratique, il s'agit de créer les conditions d'une médiation pour faire sortir l'enfant de l'enfermement et lui permettre de se projeter dans l'avenir. C'est une démarche qui

amènera les enfants et les habitants d'un quartier à prendre des initiatives pour améliorer leur vie quotidienne.

La localisation du quartier, son cadre bâti, la qualité de ses aménagements, l'offre en équipements, en écoles, la population, les réseaux sociaux sont autant d'éléments qui jouent sur l'insertion des jeunes dans la population adulte (Karsten 1998). De ce point de vue, la participation de l'enfant dans le domaine public est une manière de protéger son apprentissage et de développer des opportunités. La protection et la participation, notions utilisées en pédagogie, sont au centre des idées modernes sur l'enfance. Ce ne sont pas des termes antinomiques mais des stratégies complémentaires pour réaliser des programmes pédagogiques modernes qui visent à développer la compétence de l'enfant comme un futur citoyen (De Visscher et Bouverne-de Bie 2008).

À cet égard, depuis le début du XX^{ème} siècle, on assiste à une croissance exponentielle du nombre d'institutions spécifiquement consacrées aux enfants, telles les écoles, les centres de la petite enfance et les groupes de jeunes, qui offrent aux enfants des activités et des espaces au quotidien. Ces structures pédagogiques offrent aux enfants des occasions de perfectionnement bien contrôlées. Il faudrait donc les utiliser pour préparer les enfants à leur futur rôle dans la société, leur apprendre à partager l'espace public avec les adultes et à se sociabiliser mutuellement.

6.1.4 La participation et l'école – enjeux de gouvernance à Bruxelles

L'école fait en outre partie intégrante de la communauté. Ce qui est enseigné en classe a une incidence directe tant sur les élèves, les parents, les enseignants, le personnel que sur le reste de la communauté. Le comportement à l'école influencera le comportement adopté vis-à-vis de la communauté, et vice versa. Pour qu'une relation symbiotique se développe, école et communauté doivent coopérer pour élaborer des programmes qui engagent les élèves dans leur communauté et les membres de la communauté dans l'école. Ce type d'action sera fondé sur les principes de la participation citoyenne à laquelle nous attachons une importance toute particulière dans le présent chapitre car elle émane de la dimension sociale de l'urbanisme scolaire.

La dimension sociale de l'éducation va bien au-delà des relations interpersonnelles et du développement des compétences sociales qui aident les élèves tout au long de leur vie. L'éducation est donc, à notre avis, le fondement du système social car elle soutient les idéaux collectifs des citoyens. L'éducation préconise, d'une part, un consensus dans la pensée sociale et la coopération. Elle incite, d'autre part, à examiner les domaines dans lesquels une société pourrait s'améliorer. Il en résulte que la socialisation de l'enfant en ville demande une prise de position de l'enfant dans l'espace public (De Visscher et Bouverne-de Bie 2008) ainsi qu'une adaptation des espaces publics pour répondre à ses besoins et faciliter l'expérience de la citoyenneté urbaine.

La notion de gouvernance, souvent liée à celle de développement durable (Antonio Da Cunha), se développe en outre dans plusieurs contextes. À cet égard, nous nous intéressons tout particulièrement à son rapport à la participation car c'est par le biais de

cette pratique qu'une bonne gouvernance peut assurer les valeurs démocratiques dans les politiques publiques. Une bonne pratique de gouvernance suppose que les priorités politiques, sociales et économiques reposent sur un consensus auquel participe toute la société, et surtout que le processus de décision tienne compte de l'avis des plus vulnérables ou de ceux que l'on entend le moins, comme les enfants par exemple.

La gouvernance constitue un enjeu essentiel de l'action publique. Au centre de ce processus figure l'organisation du territoire urbain à différentes échelles (comité de quartiers, école, etc.). La superposition des compétences politiques et administratives des diverses formes d'organisation, ainsi que des échelles territoriales (métropole, région, ville, communes, etc.), entravant souvent la gestion, la participation peut alors enrichir les échanges nécessaires à l'élaboration des projets concertés de développement local. La gouvernance repose sur la mobilisation de tous les acteurs de la société civile et leur participation aux processus de décision ; c'est pourquoi nous insistons sur la participation des enfants et de l'école qui permet la création d'espaces de construction citoyenne.

La volonté politique et l'implication de tous les acteurs (champ social, territorial ou éducatif) à l'élaboration des politiques relatives à l'éducation et à l'urbanisme, sont en outre indispensables pour introduire une certaine harmonie dans le domaine de l'urbanisme scolaire et peuvent constituer des atouts pour le développement urbain, la planification et l'aménagement du territoire à Bruxelles. *"De l'échelle locale à l'échelle européenne, l'élévation du niveau de formation est de plus en plus souvent considérée comme un des facteurs majeurs du développement territorial. Souvent sans trop de précaution..."* (Delvaux et al. 2008: 60).

De ce point de vue, nous définirons la gouvernance urbaine comme la coordination d'intérêts variés pour atteindre un objectif collectif. Nous nous attacherons plus précisément ci-après à évaluer par quels processus les compétences des habitants, en l'occurrence ici les enfants et les jeunes, développent leur capacité à agir et à soumettre des propositions, en somme leur "capacité d'empowerment" (Biewener et Bacqué 2011).

L'expérience enseigne qu'en dépit des investissements en temps et en ressources qu'elles exigent au départ, les démarches participatives permettent généralement, à terme, d'atteindre des résultats durables et d'accroître l'efficacité de l'aide. C'est pourquoi nous avons voulu tester les résultats d'une participation qui renvoie à la gouvernance urbaine, en organisant les ateliers participatifs pédagogiques que nous décrivons plus loin. Pour la définition méthodologique des ateliers, nous nous fondons sur la longue expérience de l'équipe H&D⁴⁵ qui décrit les 'Ateliers pédagogiques pour des enfants et des jeunes' comme des *"modules pédagogiques de sensibilisation des enfants et des jeunes à l'espace public et à la participation. Développés en milieu scolaire, dans le cadre de projets d'établissements, ou hors milieu scolaire, ces ateliers peuvent devenir des compléments utiles de la démarche de coproduction effectuée dans les ateliers publics d'urbanisme."* (Auxent B. dans Declève et al. 2002: 160). Comme le montrent plusieurs études, il

45 L'équipe H&D était dirigée par Bernard Declève. Elle comptait un certain nombre de collaborateurs qui ont contribué aux activités sur la médiation et la participation aux espaces publics, notamment Rosanna Forray, Dominique Hibo, Julie Deneff, Anne Lescieux, Amélia Ribeiro, Valeria Cartes, Carole Lemaire, Andrés Loza, Paola Michialino.

faut accorder une attention spéciale aux enfants les plus vulnérables ou à risque ainsi qu'aux exclus de la société, car plus tôt ils participeront aux projets, plus ils se sentiront concernés, apprendront et s'impliqueront.

Outre l'intérêt que nous portons à l'implication des enfants et des jeunes (comme acteurs et habitants) de l'espace public, notre démarche s'inscrit aussi dans une approche spatiale et sociale, qui articule à la fois la dimension de "capacité" à celle d'apprentissage, tout en considérant le domaine de l'autonomie et de l'autogestion. Cette proposition participative est pensée comme un processus et comme un résultat à l'échelle tant individuelle que collective.

Il convient de souligner toutefois que, si l'école a pour mission de préserver les idéaux collectifs de paix et d'ordre dans la société, elle doit s'appliquer en outre à introduire certaines formes de changement social. Les enseignants doivent veiller à réduire les inégalités sociales et à amener le débat sur l'inégalité dans la salle de classe ; les élèves doivent être conscients des problèmes sociaux qui affectent le monde, être informés des droits de l'homme, de la répartition économique et de la politique sociale afin de devenir des adultes qui encourageront le changement proactif. L'éducation crée la conscience sociale des problèmes et des préoccupations qui règnent dans le pays et au sein du monde local.

6.2. Méthodes de participation comme modèle de gouvernance à Bruxelles

6.2.1. La figure de l'enfant comme référent dans l'urbanisme scolaire

Nous tenons à considérer l'apprentissage participatif comme une méthode créative de solution des problèmes, qui fait participer activement chacun des membres d'un groupe de la société. Cette démarche implique des attitudes, des compétences et des connaissances particulières. L'approche que nous suivons en faisant participer les enfants sur des thématiques urbaines dans le cadre des ateliers pédagogiques, situe le processus d'apprentissage au même niveau d'importance que le sujet que l'on étudie.

Il convient de souligner, à cet égard, que les enfants invités à s'exprimer deviennent des citoyens à part entière. Ils ont des idées et des intuitions qui enrichissent notre compréhension de l'espace urbain. Faire de la participation des enfants, une réalité, c'est aussi aider à relever les défis sociaux du développement urbain et, dans le même temps, plaider pour une reconnaissance institutionnelle de la compétence citoyenne de l'enfant. *"Même si leurs aspirations [celles des enfants] relèvent souvent de l'utopie, le regard critique et l'imagination qui les caractérisent semble être nécessaire dans notre société. Leur regard est donc important dans l'analyse de l'existant comme dans les projets"* (Declève et al. 2002: 90). Au-delà d'une raison ordinaire, les processus participatifs peuvent mobiliser des savoirs systématisés et techniques qui relèvent de l'expertise citoyenne dont l'enfant peut faire partie. Ainsi, la participation donne aux enfants un rôle actif dans la vie sociale et politique.

Au cours de notre recherche doctorale, trois moments participatifs et cinq ateliers pédagogiques sont mis en place. Ces expériences, qui cherchent toutes à répondre à la question du rôle de l'école et de l'enfant dans les décisions relatives à l'urbanisme et à la ville, portent sur trois thématiques urbaines - la mobilité, les espaces verts et l'art dans la ville -, sont menées dans le cadre d'ateliers pédagogiques qui encouragent la diversité des modes d'expression. Elles nous permettent d'une part, de développer des stratégies, en termes pédagogiques, sur l'éducation à la ville : la citoyenneté, la prise de conscience de l'enfant comme acteur de la ville et la ville comme objet (développement des connaissances de l'enfant sur la ville). Elles nous permettent, d'autre part, par le biais de la participation sur la connaissance de la ville, d'analyser les représentations que se font les enfants de la ville ainsi que leurs pratiques et leurs usages, d'identifier les dispositifs sociaux et spatiaux qui renforcent le lien entre l'école et la ville et, enfin, de permettre à cette jeune population de contribuer à l'aménagement et à l'intégration des projets urbains.

Ces expériences, dont l'objectif sous-jacent consiste à stimuler la discussion et à mieux comprendre les enfants, ainsi qu'à interpréter leurs opinions comme une expression collective, nous permettent d'évaluer en quoi l'éducation à l'urbanisme peut être un outil de participation citoyenne. À cette fin, l'organisation des ateliers, qui sera décrite ci-après, a mis en place différents modes d'expression : enquêtes, vidéos, dessin, peinture, photographie, récits, promenades etc.

La première expérience concerne la réalisation d'ateliers pédagogiques sur la thématique de la mobilité et de la notion du quartier. Ils sont réalisés dans les classes de 5ème primaire et de 6ème secondaire générale de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame, à Anderlecht ainsi que dans la classe de classe de 6ème secondaire professionnelle du Collège "La Fraternité", à Laeken. Une deuxième expérience est menée dans le cadre du projet de participation du futur parc régional ligne 28 à Molenbeek où nous animons un atelier de découverte du projet et des projets urbains dans l'environnement de l'école avec une classe de 4ème primaire de l'École Émeraude. Notre troisième expérience est réalisée avec les classes de 3ème et 4ème transition, section sciences sociales éducatives de l'Institut Notre-Dame de Lourdes, où nous animons un atelier et réalisons une exposition artistique pour valoriser le rôle des jeunes en tant qu'usagers de la ville et coproducteurs de l'espace urbain.

6.2.1.1. Le chemin de l'école comme enjeu d'éducation à la ville

6.2.1.1.1. Contexte et objectifs de l'expérience

L'étude que nous réalisons en 2005 traite du déplacement scolaire comme phénomène urbain et culturel, et fait l'objet d'une publication intitulée "Les chemins de l'école : déplacements scolaires dans la région de Bruxelles-Capitale"⁴⁶. Au plan culturel, cette expérience se fonde sur l'hypothèse que le trajet de l'école est pour chaque enfant une expérience spatiale singulière dont la valeur éducative est double : il contribue, d'une part,

46 Cette recherche a été financée par la Chaire Bernheim-Comofi dans le cadre de la recherche "Mobilité, urbanisme et développement territorial" et a été réalisée au sein de l'équipe Habitat & Développement de l'UCL sous la direction du professeur Bernard Declève. Amélia Ribeiro De Souza et Valeria Cartes Leal, *Les Chemins De L'école: Déplacements Scolaires Dans La Région De Bruxelles-Capitale* (Collection Territoires Et Développement Durables : Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2005) 161p.

à l'appropriation individuelle d'une métrique du territoire ; c'est, d'autre part, une forme d'apprentissage à la sociabilité dans l'espace public. Cette approche s'appuie sur l'idée que *"l'espace public est un extraordinaire terrain d'expérimentation d'une méthode active basée sur la rencontre de nombreux utilisateurs" à égalité de droits"* (Declève et al. 2002: 89)

6.2.1.1.2. Déroulement des ateliers

Les ateliers participatifs et activités que nous réalisons avec deux écoles de la Région bruxelloise – l'Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht (Image 69 et Image 70) et le Collège La Fraternité à Laeken (Image 71) – visent à analyser comment les enfants perçoivent l'espace qu'ils traversent chaque jour pour aller à l'école et quels sont les critères de leurs choix d'itinéraires et d'utilisation de l'espace urbain environnant. Ces ateliers fournissent les cas d'étude à partir desquels on peut explorer le thème des déplacements domicile-école tout en étant le support d'une démarche pédagogique au sujet de la ville et de la mobilité.

L'étude montre effectivement comment les comportements de mobilité des enfants contribuent à la production culturelle du rapport à la ville, et comment ils s'inscrivent dans un processus de formation de préférences individuelles à l'égard des choix de modes de transport.

Les représentations des enfants associées à la mobilité créent des proximités et des distances géographiques ainsi que d'autres non géographiques. Elles permettent d'évaluer au niveau symbolique des rapports entre des perceptions mentales et des infrastructures matérielles.

6.2.1.1.3. Résultats de l'expérience

L'étude nous permet aussi de réfléchir à la coproduction et à la complexité urbaine, en mettant en évidence deux phénomènes de territorialisation liées à l'école qui contribuent à l'interaction entre l'école et la ville. Le premier est le réseau des chemins dont l'école est le centre, réseau plus ou moins étendu, plus ou moins bien connecté aux infrastructures de services ou de transport, et plus ou moins bien aménagé en fonction des besoins spécifiques des enfants. Le second est l'évolution de l'aire d'influence du projet d'établissement scolaire, qui correspond à un processus de marquage territorial plus ou moins affirmé en fonction des stratégies éducatives de l'établissement.

L'étude nous permet en outre de relever l'espace constitué par les abords immédiats de l'école comme un objet territorial. Et de souscrire ainsi à l'idée selon laquelle *"l'école de la société à venir ne se serait pas seulement distinguée par la combinaison d'une pédagogie socialiste et d'une architecture fonctionnelle, une conception du reste soumise à un calcul pragmatique de coût et de rentabilité, mais aussi parce qu'elle aurait constitué le centre spirituel d'un quartier d'habitation et défini l'espace public urbain"* (Schneider 2004: 6).

Il est à noter que pour tous les parcours observés, l'arrivée à l'école ou la sortie constituent des "temps majeurs" dans le déroulement du trajet. Cette étape a lieu près de l'établissement, mais pas toujours à proximité immédiate : très souvent la sortie est suivie d'un temps d'attente avant de reprendre le chemin de la maison. Il s'agit d'une

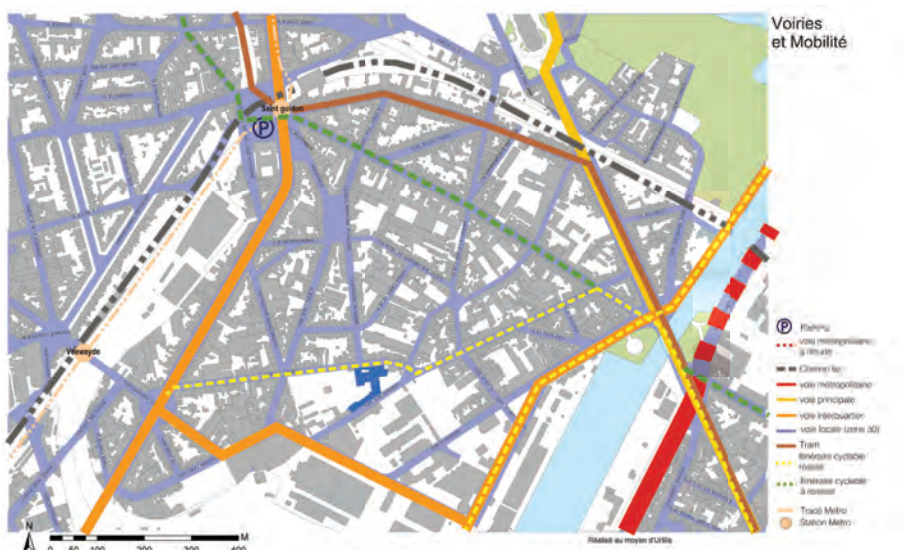


Image 66. Environnement urbain de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht. Cartographie H&D, V. Cartes



Image 67. Environnement urbain du Collège La Fraternité à Laeken. Cartographie H&D, V. Cartes

étape structurante du déplacement, susceptible d'en influencer toute l'organisation. C'est pour cette raison que l'offre en équipements proches et d'une structure d'accueil pour ce temps d'attente peut influencer l'organisation du trajet (rythme, temps, choix du mode) et améliorer ses conditions. De même, une offre gérée (ou cogérée) par des acteurs de proximité pourrait être plus facilement orientée sur la demande des écoles locales. *“Cet espace de proximité de l'école peut dépasser les abords immédiats de l'établissement. Il peut comprendre des espaces publics, des commerces et des équipements dans un “voisinage étendu” et constituer un territoire propre à l'école, défini en fonction de la présence*

du public scolaire et des relations et activités que ce public y développe, une de ces relations étant celle du déplacement” (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005: 28).

Dans les deux cas étudiés, l'espace de proximité est un espace que les enfants parcourent à pied soit quand ils arrivent à l'école ou rentrent chez eux, soit à l'occasion d'une sortie organisée pendant les temps libres. Mais on peut imaginer qu'il soit plus étendu, si un commerce ou un équipement reconnu comme faisant partie de l'environnement proche ou quotidien des élèves est accessible par les transports en commun. Comment peut-on nommer cet espace, à la territorialisation duquel les écoliers et l'école contribuent activement par les usages qu'ils y inscrivent, les limites qu'ils lui fixent et par l'image qu'ils en transmettent ? Les outils d'analyse urbaine permettent-ils d'identifier les signes d'existence de ce qu'il faudrait alors appeler le “quartier de l'école” et si oui, comment ses spécificités sont-elles prises en compte dans le projet scolaire d'une part, et dans le projet de ville d'autre part ?

Les représentations tirées des récits des élèves montrent que les enfants ont une connaissance, bien que partielle, de la ville liée au trajet qu'ils font le plus souvent accompagnés par un parent ou un adulte (dans le cas d'une classe de primaire et du secondaire, d'une école de bonne réputation).

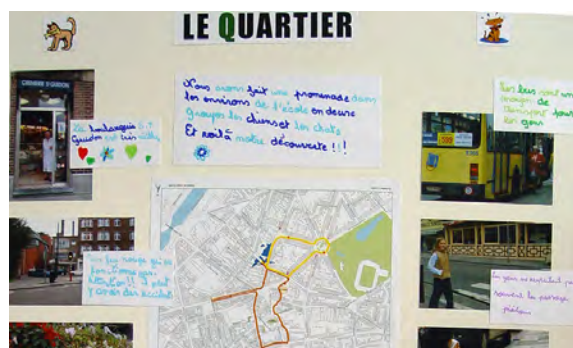


Image 68. Récits, dessins et photos prises par les élèves lors d'ateliers

On note en outre que les élèves de classe secondaire d'une école à discrimination positive⁴⁷, qui se déplacent d'avantage en transports en commun, ont une pratique de mobilité beaucoup plus durable que les élèves du secondaire fréquentant une école plus favorisée. On constate aussi la différence de lien social que génèrent la présence de l'école dans le

quartier et les trajets aller et retour école-domicile quand la distance est comprise entre 600 et 1000m. Notons par ailleurs les craintes ressenties par les parents lorsqu'ils décident de laisser leur enfant aller seul à l'école. “Néanmoins le trajet de l'école ne peut pas être expliqué uniquement en fonction du milieu urbain et de l'âge, du niveau d'éducation ou du milieu économique de l'élève. Comme toute forme de présence sociale dans un territoire, le trajet domicile-école est représentatif de la “culture de mobilité” du déplaçant ou de sa famille. À l'intérieur de cadres structurants, certains choix de mobilité s'expliquent au niveau du symbolique, de l'imaginaire, de la recherche d'identification avec d'autres personnes ou de certaines situations” (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005: 16).

47 Le dispositif dit “des discriminations positives” est instauré dans l'enseignement obligatoire par le décret du 30 juin 1998 visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives. Le principe de discrimination positive consiste à “donner plus à ceux qui ont moins”. Dans le cas présent, il s'agit d'octroyer des moyens supplémentaires aux établissements scolaires accueillant des élèves provenant des milieux les plus fragilisés. Le dispositif prévu par le décret susmentionné s'applique : à l'enseignement ordinaire uniquement ; au niveau fondamental et au niveau secondaire ; à tous les réseaux d'enseignement. (FWB, www.enseignement.be).



Image 69. Ateliers en 5ème primaire et présentation publique à l'Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht. Photo H&D



Image 70. Ateliers en 6ème secondaire à l'Institut des Sœurs de Notre-Dame à Anderlecht. Photo H&D



Image 71. Ateliers et
présentation publique
au Collège La Fraternité
à Laeken

6.2.1.2. Expériences et projets urbains à l'école

6.2.1.2.1. Contexte et objectifs de l'expérience

Ateliers pédagogique "Le journal des enfants" à l'École Émeraude à Molenbeek :

En janvier 2005, Bruxelles-Environnement confie à notre équipe de recherche (H&D actuel URBA-UCL), une mission d'animation de la participation citoyenne dans le cadre du projet de parc régional Dubrucq-Ligne 28 à Molenbeek-Saint-Jean, Région de Bruxelles-Capitale. Le terrain concerné par le projet de parc est une bande de friche ferroviaire située à l'arrière de l'avenue Jean Dubrucq entre les stations de métro Belgica et Pannenhuis. La bande de terrain recoupe⁴⁸ le territoire de trois communes : Bruxelles-Ville, Jette et Molenbeek-Saint-Jean. Il jouxte le site d'intérêt régional de Tours et Taxis.

En avril 2007, dans le cadre du contrat de quartier Escaut-Meuse, la commune de Molenbeek-Saint-Jean engage également un processus participatif relatif à l'aménagement en parc communal d'un morceau de friche contigu au terrain du futur parc régional et le projet de construction sur ce même terrain d'un bâtiment "passif" comptant huit logements et un équipement collectif encore à définir.

Bruxelles-Environnement est impliqué dans le processus en tant que futur gestionnaire de l'aménagement, car la démarche relative à la participation doit permettre au parc d'être bien approprié socialement. Une coordination entre les deux projets est souhaitée par tous les acteurs. Dans cette perspective, la commune de Molenbeek accepte la proposition de l'IBGE d'associer notre équipe à la démarche comme observateur participant. Notre mission comprend deux phases : la première, préliminaire, porte sur le suivi du projet de parc communal et la préparation de la mission d'animation sur le parc régional (avril à novembre 2007). La seconde consiste à animer la participation au projet de parc régional (le démarrage de la deuxième mission n'a pu avoir lieu à cause du retard pris dans l'approbation de début de projet). L'expérience montre, en effet, que l'implication des futurs usagers en amont du chantier et pendant celui-ci, a une incidence positive en termes d'économie de gestion : l'aménagement est mieux vécu et mieux approprié socialement.

Les ateliers pédagogiques que nous réalisons dans le cadre du projet de parc-Ligne 28 constituent une démarche de recherche doctorale parallèle à la mission préliminaire.

48 La SNCB, propriétaire de la friche, l'a cédée à l'État fédéral qui envisage sa requalification dans le cadre des accords Beliris, avec le SPFMT comme maître d'ouvrage.

6.2.1.2.2. Déroulement des ateliers

Pour démarrer nos ateliers, nous contactons d'abord l'Oranger asbl qui collabore avec une classe de l'École Émeraude à Molenbeek à la réalisation d'un journal, "Le Journal des Idées", dont l'objectif consiste à faire parler les enfants des événements, des activités, des personnages, des métiers présents dans le quartier de l'école. Ce journal nous donne l'occasion d'impliquer les enfants dans le projet de parc et de tester la connaissance qu'ils ont des projets urbains dans le quartier de leur école. Se sentent-ils concernés par l'urbanisme du quartier qu'ils fréquentent? Connaissent-ils les projets dont ils seront les futurs usagers? Ou bien y sont-ils confrontés pour la première fois dans le cadre des ateliers pédagogiques ?



Image 72. Plan de contexte urbain du rapport entre l'école et les projets urbains dans l'environnement de l'école (Parc Ligne-28 et Zone d'Intérêt Régional (ZIR) Tour & Taxis)

Il est fondamental pour nous, en raison du manque de considération portée à la participation des enfants comme ressource stratégique du projet, d'impliquer, dans une réflexion citoyenne, les publics qui sont les vecteurs ou les victimes des conflits d'usage dans les parcs publics : les adolescents, d'une part, et les jeunes enfants, d'autre part. D'où l'intérêt que nous portons à l'implication des enfants dans le processus qui accompagne la création du nouveau parc à proximité de leur école.

6.2.1.2.3. Résultats de l'expérience

Lors de la première séance d'atelier, nous présentons aux élèves des cartes et des photos du projet de parc Ligne-28, et du futur projet de parc de T&T. Aucun enfant ne sait où se situera le premier. Trois sur dix-neuf connaissent le site de T&T car c'est là que se trouve l'École du cirque. Nous mettons alors en œuvre les objectifs de l'atelier, à savoir : présenter le projet du parc à l'ensemble de l'école, éveiller la sensibilité des enfants aux questions relatives à la ville, pousser les enfants à rédiger dans leur Journal ce qu'ils vivent, ce qu'ils observent et ce qu'ils entendent, les sensibiliser à la citoyenneté en abordant les comportements de mobilité, de tri sélectif, les modes d'usage dans l'espace public, etc. et, enfin, communiquer par le biais du Journal de l'école, sur le projet de parc Ligne-28.

ATELIER 1

« LE JOURNAL DES ENFANTS »

FEUILLE DE ROUTE

Suivi du Parc L28, en primaire à l'Ecole N°2 Émeraude - Molenbeek:

Ecole partenaire : Ecole N°2 Émeraude, Molenbeek
Public : élèves de 4ème primaire
Thème : l'évolution du projet du parc L28 et les nouvelles du quartier
Type d'outil : ateliers
Séances : 7 dans une première phase

Objectifs pédagogiques :

- Sensibilisation citoyenne
- Initiation à la recherche, savoir où se trouvent les informations et apprendre à synthétiser les données
- Apprendre à faire des interviews
- Lecture des journaux et de divers documents
- Rédaction de brèves

Produits attendus :

- Un journal de presse
- Rapport final de la part d'H&D

EXERCICE EN 7 ETAPES

1. Qu'est-ce qu'un journal ? Les demander et montrer des exemples.
2. Tour dans le quartier pour repérer des thèmes à traiter dans le journal
3. Sur une carte ou photo aérienne, marquer le parcours et définir thèmes :
 - origine/destination
 - tracé (par où passe-t-on ?)
4. Planifier le travail :
 - amener information sur chaque thème
 - préparer les outils et supports nécessaires
5. Analyser les données recueillies et commencer la maquette du journal
6. Elaboration du journal
7. La communication des résultats: Distribution du journal dans le quartier

IMAGINATION DE VUE LE 3 D'INTERVIEWER LA L'ANIMATION
GESTES CUNTSY : J'LOUATONBEEK

Contact
Valeria Cortes Leal
Tél +32 10 479220
Mail: cortes@urba.ucl.ac.be



Urbanisme et Développement
Phases de travail : 1. B-1548 / Avenue de l'Europe
Kleinstraat 122 1047 2052 / Fax +32 10 47 1048

Image 73. Proposition du programme d'animation à l'École Émeraude à Molenbeek autour du projet du Parc Ligne-28

Parallèlement aux ateliers, nous suivons de près les activités réalisées dans le cadre de deux autres démarches urbanistiques qui ciblent la dynamique urbaine et sociale créée par les autres projets, pouvant se répercuter en termes spatiaux et sociaux sur l'école. "...la recherche des conditions de coproduction, vise aussi à articuler les différentes échelles et types de projets, à savoir non seulement les parties du parc entre elles mais aussi le projet de parc avec les autres projets de développement aux alentours" (Denef 2009: 34). Nous poursuivons, d'une part l'évolution du projet sur le site de T&T qui accueille des activités culturelles et des activités temporaires en attendant le démarrage des travaux. Nous observons et analysons, d'autre part, le processus de participation mis en place dans le contrat de quartier appelé Escaut-Meuse à Molenbeek, qui porte sur le terrain destiné au parc L28 visé par les travaux des ateliers.

Sur le site de T&T, l'asbl "Jes Brussel"⁴⁹ a construit des cabanes pour les enfants et organisé des jeux pour les jeunes. En discutant avec eux, nous constatons qu'ils connaissent les enjeux urbains du futur parc de T&T, contrairement à la plupart des enfants qui ont participé aux ateliers de l'école, qui ignoraient les projets d'espaces verts autour de T&T et ne connaissaient même pas T&T. C'est pour cela que les ateliers pédagogiques et la démarche participative sur la création d'un nouveau parc (Parc L28) permettent de sensibiliser les habitants du quartier au projet. Les thématiques pédagogiques de l'école relatives aux démarches sur le projet de parc stimulent la participation des parents,

⁴⁹ JES se définit comme un laboratoire urbain pour les enfants et les jeunes. JES Brussel est situé au cœur du quartier de Molenbeek. brussel@jes.be

motivés par leurs enfants. Le suivi de ce projet fait apparaître une autre dimension, à savoir l'utilisation de la ville comme espace éducatif et lieu d'apprentissage aux questions urbaines. L'école sort du bâtiment scolaire et utilise la ville comme support éducatif et physique.



Image 74. Séances de travail, visite à l'École du Cirque sur le site de T&T et petite animation sur le thème "Dessine-moi un parc" lors de la fête de quartier.

6.2.1.3. Les moyens d'expression de l'enfant comme outils de production de données territoriales

6.2.1.3.1. Contexte et objectifs de l'expérience

En nous fondant sur l'analyse théorique, traitée au Chapitre II ainsi qu'en première partie du présent chapitre, sur les conditions de participation des enfants et leur rôle dans l'aménagement urbain, nous organisons des ateliers pédagogiques urbains, en partenariat avec une école bruxelloise et un centre culturel communal. Parallèlement à notre travail de recherche et d'analyse des données, nous nous fixons également comme objectif d'établir un maillage culturel participatif avec le public scolaire. Nous cherchons à faire connaître le travail effectué et les résultats auxquels sont parvenus

les jeunes au sein des ateliers, en nous adressant à une institution ouverte au grand public. Nous organisons une exposition publique pour présenter, au moyen de photos, le travail de participation effectué par les jeunes.

Pour cela, nous répondons à un appel à projet lancé par la Cocof⁵⁰ à Bruxelles, axé sur l'Education permanente, qui nous permet de faire démarrer nos ateliers d'animation sur l'espace public. Cet appel à projet qui relève du programme "La Culture a de la classe" (auparavant dénommé "Anim'action"), s'adresse aux écoles francophones situées en Région bruxelloise, tous réseaux d'enseignement confondus. Pendant une année académique (2009-2010) les ateliers se déroulent à l'Institut Notre-Dame de Lourdes à Laeken, avec les élèves de deux classes de techniques d'expression du secon-

Image 75
Montage du projet



50 La Commission communautaire française (Cocof) est une entité fédérée du paysage institutionnel belge qui gère une série de matières liées de près au quotidien des habitants francophones de la Région bruxelloise : formation professionnelle, enseignement, aide aux personnes handicapées, affaires sociales et de santé, cohésion sociale, tourisme, culture, infrastructures sportives, etc.

daire (3ème et 4ème transition. Section sciences sociales éducatives). Le thème choisi qui s'intitule "Espace public et habitants au travers de l'art", veut amener les élèves à voir et à vivre leur quartier et leur ville autrement, en leur faisant mieux connaître leur environnement.

L'environnement urbain de l'école

L'école se situe sur la commune de Laeken, à la limite de la commune de Jette, dans un quartier dense dont le bâti présente de forts contrastes : si l'avenue Richard Neybergh se distingue par son architecture "bourgeoise" et ses arbres, le reste du quartier compte beaucoup de maisons populaires et de bâtiments industriels, ainsi que des garages et des petits commerces. La population de l'école est multiculturelle et souffre de gros problèmes de décrochage scolaire.

Bien que les espaces publics du quartier aient bénéficié d'interventions de requalification (au rond-point E. Tollenaere et Ch. Neybergh, au croisement Ch. Neybergh et Prudent Bois, par exemple), certains lieux publics sont marqués par la précarité des aménagements, leur mauvaise intégration dans l'environnement, et les grandes infrastructures (pont sur le chemin de fer rue Ch. Demeer, par exemple). Ce manque d'unité et de cohérence spatiale est généralement le fait de ces "no man's lands" éloignés du centre de la commune.

Il s'agit cependant d'un quartier riche du point de vue urbain et social. Proche du centre-ville et bien intégré au maillage urbain, il est bien desservi par les transports publics. La station de métro Pannenhuis est un repère au plan local. La population est multiculturelle, le niveau social est peu homogène et toutes les tranches d'âge sont représentées. La vie sociale et associative est relativement peu développée hormis quelques activités du côté de la place Émile Bockstael

Les objectifs du projet

L'atelier entend mener une recherche sur la façon dont les enfants et les adolescents perçoivent et interprètent la ville, sur la connaissance qu'ils en ont, sur l'intérêt qu'ils portent à l'espace public, afin d'élaborer une stratégie qui sera utile dans le cadre de la planification urbaine. Le projet cherche à sensibiliser les jeunes à leur environnement, à leur quartier et à l'espace public en général, par le biais de l'expression artistique. Il prévoit la réalisation de trois toiles de grand format, illustrant l'exploration de l'espace public aux alentours de l'école et des échanges avec les habitants. Son fil conducteur est donc l'espace public dans le quartier de l'école et en ville.

Pour fixer l'axe thématique que nous entendons suivre dans les ateliers, nous choisissons l'expression artistique comme outil pédagogique pour amener les jeunes d'appréhender tant leur environnement physique et social que la notion de citoyenneté. L'objectif consiste à les inciter à regarder le monde qui les entoure et à s'ouvrir aux différentes cultures et manières d'utiliser la ville. "Les défenseurs de l'art affirment souvent que les disciplines artistiques ont un rôle majeur car elles permettent de "sauver" certains

enfants, en particulier les enfants difficiles qui ne s'épanouissent pas dans les matières classiques, ont une faible estime d'eux-mêmes, présentent un risque de décrochage scolaire, etc. On dit également que l'art leur donne un but, une meilleure estime d'eux-mêmes et développe leurs compétences sociales. Certains affirment également que les disciplines artistiques renforcent l'empathie des enfants envers les autres ainsi que leur compréhension des autres" (Winner et al. 2014: 239-40).

Nous nous référons, d'une part, à la thématique du quartier de l'école et à la notion de "ville éducatrice" (Congrès international de villes à fonction éducatrice 1990), qui confère un contenu à l'environnement urbain et en fait un support d'apprentissage et de cohésion sociale. Nous considérons, d'autre part, que l'éducation artistique permet de développer la pensée critique et créative. Pour certains, elle peut même permettre l'acquisition de compétences, renforcer la motivation scolaire, améliorer tant la confiance en soi que la capacité de communiquer et de coopérer efficacement, à savoir des compétences liées à la créativité qui sont essentielles au plan comportemental et social. (Winner et al. 2014).

L'apprentissage par le biais de l'art développe l'intelligence visuelle et spatiale, ainsi que les facultés de perception, d'analyse et d'interprétation. Si l'art est un outil essentiel, il existe d'autres types d'expériences éducatives qui développent la compréhension et les compétences, et qui permettent aux jeunes de s'impliquer dans la vie culturelle. Par culture, on entend un large éventail d'expériences, d'idées, de croyances et d'activités au sein d'une société particulière ; il convient cependant de ne pas limiter la culture aux seules activités artistiques mais d'y inclure aussi les actions sociales et politiques (Burke et Jones 2014).

6.2.1.3.2. Déroulement des ateliers

La méthodologie que nous avons mise en place, comporte trois étapes :

La première étape, qui compte cinq séances, est consacrée à une approche de la réflexion citoyenne et de l'espace public. Les élèves commencent par explorer leur quartier et en identifient les ressources en suivant un fil conducteur intitulé "l'espace public". Ce sera le thème de l'exposition collective qu'ils organiseront à la fin du projet. Pour ce faire, les élèves recherchent des pratiques de participation à leur environnement afin d'illustrer des exemples de citoyenneté active. Ils expérimentent diverses techniques d'observation : promenades dans le quartier, photographies, interviews d'habitants, recherches sur internet, par exemple. Ils découvrent l'approche artistique par le biais de l'art mural et de son intégration dans l'espace public de la ville ("l'art public à Bruxelles", fresques en centre-ville et dans les stations de métro). Se fondant ensuite sur le matériel ainsi récolté, les élèves mènent diverses réflexions et procèdent à des échanges sur leur quartier, ses occupants, ses atouts et ses faiblesses, les enjeux de sa transformation. L'atelier est ainsi animé en se fondant sur la méthode du "choix justifié".

La deuxième étape, qui compte six séances, consiste en une sensibilisation à la technique artistique. Cette phase vise essentiellement à préparer les élèves à la pratique

individuelle et à la maîtrise des éléments fondamentaux spécifiques au collage, à la peinture, au dessin et à la photographie, pour la réalisation de toiles de grand format.

Pour analyser les images et exploiter toutes les ressources pédagogiques, les élèves effectuent une promenade au cours de laquelle ils mènent une réflexion et ont des échanges sur le quartier, ses occupants, ses atouts et faiblesses, les enjeux de sa transformation. C'est l'atelier animé selon la méthode du "choix justifié". Puis, en classe, avec l'aide des enseignants et des animatrices, ils analysent le matériel récolté (dessins, photographies, textes, papiers, etc.) et en tirent des conclusions.

La troisième étape, enfin, qui compte trois séances, porte sur la réalisation et le montage d'une exposition qui a lieu au Centre Culturel Armillaire de Jette, du 10 au 19 mai 2010. C'est l'aboutissement d'un travail de près de sept mois, le résultat d'efforts tant individuels que collectifs qu'il a fallu coordonner pour parvenir à un ensemble cohérent. C'est également la concrétisation d'une démarche qui, de sa conception à sa réalisation, a suscité la réflexion et permis de sensibiliser les adultes, enseignants et parents, à l'œuvre d'art qui a été réalisée par les élèves dans le cadre de l'atelier et qui a ainsi été hautement valorisée.

6.2.1.3.3. Résultats de l'expérience

Les élèves ont réalisé trois toiles dont chacune illustre une thématique liée à la ville ; ces toiles sont le résultat d'un long processus de réflexion, de participation et de création pour arriver à la vision symbolique que les artistes ont de l'espace public et de ses habitants. L'exposition rassemble les travaux des élèves - dessins préparatoires, photographies, vidéos et textes - et invite le spectateur à découvrir le regard qu'ils portent sur l'espace public et ce, par le biais de l'art.

L'exploration, par les élèves, de l'espace public autour de l'école, la rencontre des habitants et la découverte de diverses œuvres d'art, ont permis au groupe de créer des liens, de partager des expériences, et de comprendre des notions qu'ils ont rendues dans trois grandes toiles. Elles ont été peintes en atelier, à l'école même, et sont le résultat d'une série de réflexions et d'activités culturelles telles que la visite du quartier et la sensibilisation à ses diverses composantes, la découverte d'œuvres d'art en ville, l'organisation de dialogues et d'échanges sur la conception qu'ils se font d'une ville.

L'expérience de l'atelier nous permet d'évaluer la compréhension qu'ont les enfants des projets urbains à proximité de chez eux, et de faire de l'éducation à l'environnement un outil de participation citoyenne. Nous assistons à la prise de conscience par les élèves de l'importance de leur rôle dans la ville qu'ils habitent et dans la société urbaine qui leur appartient. Les ateliers leur confèrent un droit à avoir un avis sur leur environnement et leur donnent, par là même, l'envie d'être impliqués aux diverses activités, alors qu'au début des trois premières séances, ils ne dessinaient même pas.

À l'issue des ateliers, les élèves concluent qu'une telle expérience d'apprentissage et de découverte de l'environnement urbain, a été très positive et enrichissante. Pour nous, cette démarche nous a permis de vérifier notre hypothèse de départ selon laquelle le

fait de "donner la parole aux enfants, leur confère un rôle actif dans la vie sociale et politique ; le processus participatif mobilise des savoirs systématisés et des techniques, qui relèvent de l'expertise citoyenne, et que l'enfant peut faire siens".

Comme en témoignent les récits des enfants: "... on a appris des choses sur le quartier.... On a appris qu'il y avait différentes cultures". "Ce qui est chouette c'est qu'on a dû tout découvrir par nous-mêmes, on a été lâchés dans le quartier pour tout découvrir nous-mêmes. Ce n'est qu'après seulement qu'on vous en a parlé, au professeur et à vous". Par ailleurs, le fait d'utiliser la ville comme espace et comme outil pédagogique, a développé la prise de conscience de l'environnement urbain et les pratiques d'appropriation de l'espace: "Non, moi je ne connaissais rien du tout. J'en avais peut-être entendu parler en classe avec M. Dupuis, mais c'était nouveau pour moi. Je ne savais rien sur la ville. C'était intéressant parce qu'on vit dans la ville mais qu'on ne sait pas tout ;" "j'ai particulièrement aimé les sorties, quand on pouvait prendre des photos des environs. On a découvert plusieurs endroits auxquels on ne prêtait pas attention, et quand on est sorti, on a vu les environs mais...d'une autre façon, d'une autre manière..." "Il faut continuer ce projet, ne pas l'oublier, continuer et essayer d'en faire le plus possible avec d'autres écoles pour qu'elles puissent découvrir leur quartier comme nous avons découvert le nôtre...". Ces propos montrent à l'évidence qu'il y a une vraie demande et que ces jeunes, qui fréquentent des écoles et des quartiers où se posent de nombreux problèmes, se sentent valorisés par ces expériences de participation. "J'ai trouvé que c'était instructif car on habite à Bruxelles et personnellement, je n'avais jamais vu tout ça. J'ai trouvé que c'était bien d'apprendre de nouvelles choses" dit à ce sujet un élève.

"Espace public et habitants au travers de l'art"



Préparation des toiles pour les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} Transition de l'INDL

"Espace public et habitants au travers de l'art"
dans le cadre du projet Anim'action 2009-2010,
subsidé par la CoCoF de la Région de Bruxelles-Capitale.
Partenariat entre l'INDL et le "collectif lpe"

Exposition du 10 au 19 mai 2010
vernissage le **lundi 10 mai 2010 de 18h à 20h**
au Centre Armillaire (Centre culturel de Jette)
145 Boulevard de Smet de Naeyer
1090 Jette

Nous remercions pour leur participation :
Les élèves de la classe de 3^{ème} Techniques d'expression et leur enseignant M Jean Loup Chevalier; les élèves de la classe de 4^{ème} Techniques d'expression et leur enseignant M Dany Danino; Valeria Cartes et Amélia Ribeiro du collectif lpe; La direction de l'institut Notre-Dame de Lourdes; M Thierry Wenes, directeur du centre Armillaire






Image 76. Invitation au vernissage de l'exposition réalisée dans le cadre des ateliers

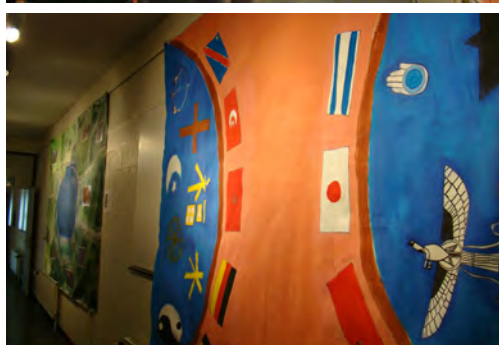
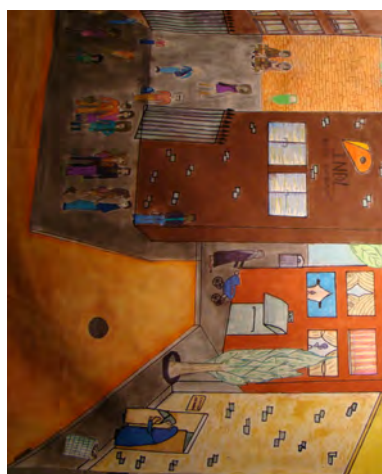


Image 77. Vernissage de l'exposition organisée par les élèves au Centre Armillaire-Jette



Après les premières séances, qui ont comporté une réflexion sur la citoyenneté et sur l'espace public, nous nous apercevons que les élèves intègrent dans leur vocabulaire des mots qu'ils ont entendus lors des séances d'atelier. Au début, ils ne savent pas vraiment ce que signifient ces termes, mais à force d'être répétés dans les séances, ces mots sont assimilés et utilisés à bon escient pour parler de l'espace. *"...les élèves, les bâtiments de différents pays, voilà... la nature est représentée, il y a.. l'urbanisme..., on a un peu urbanisé le quartier parce qu'il était monotone. En fait, on n'a pas seulement voulu embellir, on l'a fait tel qu'il est" ; "vous verrez le dessin, il est magnifique! Et il représente vraiment notre quartier. Toutes les cultures, toutes les générations, toutes les religions sont représentées..."*. On constate ainsi que ces enfants et ces jeunes sont parfaitement capables d'intégrer tant les notions d'urbanisme que les pratiques citoyennes dans leur manière d'agir et dans leur schéma mental.

6.3. Conclusion du chapitre

Si l'on réfléchit à la façon de rendre une ville accueillante pour tous ses habitants, de permettre à chacun d'accéder librement à l'espace et de se déplacer d'une manière confortable et récréative, sans rencontrer ni obstacles ni limitations, il convient de déterminer selon quelle perspective on cherche à penser la ville. En nous fondant sur l'analyse effectuée et sur l'expérience que nous ont apportée les ateliers pédagogiques participatifs, nous affirmons qu'il est essentiel de penser la ville selon le point de vue de l'enfant et d'appliquer une stratégie d'intégration sociale des citoyens en procédant à la récupération des espaces urbains.

Les propositions faites par des enfants d'âges et de milieux différents dans les ateliers que nous avons organisés se résument à quelques demandes-clés qui supposent une autre politique. Les enfants demandent aux gouvernants une politique différente, plus proche des besoins de tous les citoyens, sans exclusion, plus attentive aux exigences d'un milieu soutenable et plus économique. Ils demandent aussi une autre politique en matière de sécurité: Leurs parents également, soucieux des dangers qui menacent les enfants, souhaitent plus de sécurité, de contrôle, de surveillance. Ils veulent protéger leurs enfants des dangers de la circulation, des accidents, des "mauvaises rencontres". Les enfants, par contre, souhaitent plus de liberté et d'autonomie. Ils aspirent surtout au droit de sortir de chez eux, de se déplacer seuls, de rencontrer d'autres enfants, de jouer dans les espaces publics.

Indépendamment de leur situation socio-économique, ethnique ou autre, les enfants et les jeunes sont exclus des décisions relatives à la ville en raison notamment de leur âge. Ils vivent sous la supervision d'adultes qui décident ce qui est bon ou non pour eux. Personne ne leur demande comment ils imaginent leur ville. Or la figure de l'enfant est une figure forte, capable de sensibiliser la société, car il représente le passé, le présent et l'avenir.

Les ateliers mis en place comme méthode et la ville comme sujet de recherche-action avec les jeunes, ont révélé le rôle que joue l'éducation et donc des opérateurs du sco-

laire dans la construction de la citoyenneté et dans la construction de l'enfant comme usager de la ville à travers de l'éducation,

Nous constatons que les expériences pédagogiques que nous avons menées à l'école débouchent également sur l'aménagement de l'espace urbain. La plupart des propositions des enfants (un plus grand nombre d'espaces verts, d'espaces publics sans voitures, d'aires de jeu, de routes sécurisées, de pistes cyclables, de parcs publics moins "standardisés", plus animés, etc.) coïncident avec les demandes des experts qui cherchent à définir les normes de qualité de vie dans les villes.

En conclusion, nous ne pouvons que réaffirmer le rôle central de l'école et de l'enfant dans la société ainsi que l'importance de procéder à une planification stratégique de la ville. Réfléchir à un urbanisme scolaire, c'est réfléchir à une stratégie de planification scolaire à long terme et prendre en considération l'évolution au plan social et spatial de la population, comme nous le verrons. C'est ainsi que, en effectuant l'analyse de notre propre expérience pédagogique dans le cadre des ateliers, nous avons cherché à savoir que réveillait chez les enfants et jeunes l'étude de la ville. L'analyse nous a permis de constater que la compétence et l'intérêt de l'enfant par rapport aux problématiques urbaines sont assez conscients et riches (questionnement sur les continuités de pistes cyclables, déficience dans l'aménagement des rues et des arrêts, nouvelles idées en ce qui concerne le design urbain et aussi questionnements sur les pratiques urbaines).

Certainement, nous avons assisté à une prise de conscience de l'importance du rôle de l'enfant et jeune dans la communauté urbaine ; les ateliers leur ayant donné le droit à avoir un avis sur leur environnement et par la même, l'envie d'être impliqués. Bien que cette expérience ait été limitée par rapport à la construction globale de la thèse, celle-ci a été très importante pour la construction de la pensée.

En effet, cette démarche, montre d'une part, tout le potentiel et toute la responsabilité de l'acteur ou de l'opérateur du scolaire en tant qu'éducateur et médiateur, et d'autre part l'importance d'intégrer des thèmes liés à l'urbanisme scolaire dans le champ éducatif. Elle nous montre aussi la capacité des enfants on seulement à apprendre, mais aussi à démontrer et à représenter les usagers ; ce qui permet donner un cadre normatif sur la participation de l'enfant.

La dimension spatiale et les stratégies territoriales de l'urbanisme scolaire

Dans le présent chapitre, nous tenterons, en nous fondant sur une approche spatiale, d'apporter des éléments de réponse à la question scolaire dans le cadre de l'urbanisme à Bruxelles. Dans une première partie, nous aborderons la question de l'école dans le cadre de la planification urbaine et des décisions politiques à Bruxelles, ainsi que les différents dispositifs et mesures mis en place par les pouvoirs publics pour pallier les difficultés liées au déficit en équipements scolaires dans la région de Bruxelles-Capitale.

En deuxième partie, nous étudierons les échelles spatiales auxquelles renvoient les questions liées à l'urbanisme scolaire et à la localisation des écoles, thématiques déjà abordées dans les chapitres précédents : l'échelle métropolitaine nous amènera à rechercher les articulations déjà existantes ou possibles entre la fonction scolaire et les autres fonctions urbaines relatives au logement, aux équipements, aux transports, aux espaces ouverts (verts et bleus); l'échelle de proximité nous amènera à étudier l'environnement urbain aux abords de l'école; l'échelle architecturale, enfin, nous incitera à considérer comment les bâtiments scolaires s'intègrent dans le tissu urbain bruxellois et établissent des connexions avec l'espace public.

Nous nous fonderons sur des exemples pour étudier les mesures ou les critères pour resituer la problématique scolaire dans le cadre du développement territorial et de la planification urbaine.

7.1. Mobilisation des pouvoirs publics et demande d'études sur la situation scolaire à Bruxelles

Face aux difficultés croissantes dues au manque de places dans les écoles à Bruxelles, différents acteurs régionaux se mobilisent pour élaborer une vision urbanistique de la Région et de la métropole bruxelloise. De nombreuses études et analyses sont menées pour traiter les questions relatives aux stratégies scolaires à Bruxelles, ainsi que les défis à relever par la région. Dans cette partie, nous étudierons certaines études et

actions des pouvoirs publics qui, à notre avis, intègrent la problématique scolaire dans les enjeux de développement urbain aujourd’hui. Nous insisterons sur les outils, les dispositifs et les stratégies urbanistiques qui contribueront à introduire un urbanisme scolaire tel que défini dans la première partie de notre thèse.

La question de l’école dans le contexte du développement urbain de la région a été abordée lors de l’élaboration du PRDD et dans les études préalables (Étude Hinterland et Bruxelles 2040 ; des études complémentaires sont menées sur la question spécifique de l’école (Inventaire de l’offre et de la demande de places scolaires et étude sur l’extension de l’offre d’équipements scolaires); enfin dans le PRDD lui-même, des outils et dispositifs sont proposés.

7.1.1. Émergence de la question scolaire dans les différents réflexions stratégiques en Région Bruxelles-Capitale

7.1.1.1. L’Étude Hinterland

La présente étude vise à établir un état des lieux de l’espace métropolitain bruxellois pour le compte de l’Administration de l’Aménagement du Territoire et du Logement, Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale. Juin 2010 (ICEDD et al. 2010). Elaboré par l’Institut de Conseil et d’Études en Développement Durable (ICEDD), KU Leuven et VUB.

Elle vise à identifier et à analyser les informations provenant des trois Régions du pays afin d’établir un diagnostic et un état des lieux de l’espace métropolitain qui couvre une zone RER de 135 communes et 2,9 millions d’habitants et ce, pour intégrer cette échelle de territoire aux réflexions du PRDD.



Image 78 Une métropole en croissance, le polycentrisme de la Région de Bruxelles-Capitale (Source: Colloque PRDD, 10 février 2013. Table ronde: “Bruxelles métropolitain”).

En ce qui concerne la question scolaire dans l'offre d'enseignement, l'étude met l'accent sur deux aspects : d'une part, le potentiel qu'offrent l'enseignement et la recherche dans la métropole, la participation aux réseaux internationaux et le rôle joué par la diffusion et l'intégration des innovations; d'autre part, les inégalités dans la répartition des niveaux de qualification dans la région.

Une métropole avec une ville éducatrice

Bruxelles s'inscrit dans la perspective d'une métropole, notamment par le grand nombre d'effectifs tant scolaires (école maternelle, primaire et secondaire) qu'universitaires (universités, et grandes écoles).

Cette étude constate que la région compte de nombreux centres d'études supérieures (universités, Hautes Écoles et Écoles Supérieures des Arts), qui accueillent plus de 90 000 étudiants (+/- 64 000 étudiants dans l'enseignement supérieur francophone, et +/- 27 000 étudiants dans l'enseignement supérieur néerlandophone (Vaesen et al. 2014)). La plupart d'entre eux résident dans les dix-neuf communes bruxelloises. En effet, la ville de Bruxelles qui compte près d'un quart des étudiants de Belgique, se présente comme la plus grande ville étudiante du pays. Avec plus de 86 000 étudiants, la Région de Bruxelles-Capitale se positionne comme la première ville étudiante du pays, loin devant Gand (63 000 étudiants), Louvain (40 000), Anvers (38 000) ou Louvain-la-Neuve (23 000). (Vaesen et al. 2014).

En ce qui concerne l'enseignement au niveau métropolitain, l'étude montre deux situations radicalement différentes : elle compare la proportion de population qui n'est plus scolarisée et possède un diplôme de l'enseignement supérieur et la proportion de

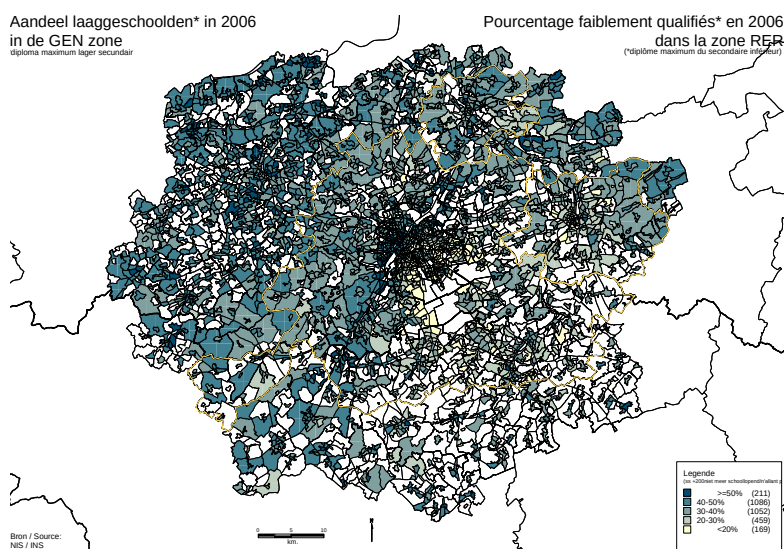


Image 79.. Pourcentage de population faiblement qualifiée

population qui n'est plus scolarisée et dont le seul diplôme est du niveau de l'enseignement secondaire inférieur.

La carte relative au pourcentage élevé de population faiblement qualifiée (Image 79), montre que la zone du canal de Tubize à Vilvorde, peuplée de travailleurs migrants, se caractérise par un faible pourcentage d'habitants hautement qualifiés. En revanche, le secteur sud-est de la zone RER connaît une situation inverse, avec une forte proportion d'habitants hautement qualifiés qui travaillent dans le secteur de l'économie de la connaissance, comme c'est le cas de Louvain et Louvain-la-Neuve. Enfin, d'après l'étude, il existe une zone intermédiaire où aucun groupe de population ne prédomine sur l'autre. Cette zone, située autour de Bruxelles, vers Silly et Soignies dans le Pajottenland, s'étend vers le Nord-Brabant et la périphérie de Malines. (ICEDD et al. 2010). Cette étude nous offre des pistes sur les stratégies territoriales à l'échelle métropolitaine qu'il conviendrait de mettre en œuvre dans le cadre des politiques publiques.

Ces stratégies visent à stimuler l'équilibre territorial dans l'enseignement, en termes économiques, sociaux et spatiaux. Elles veulent, par le biais de programmes d'ajustement d'une offre d'éducation innovante, attirer une nouvelle population qualifiée là où il n'y en a pas, ou simplement libérer la pression exercée sur l'enseignement dans certaines zones trop demandées. Ces programmes permettraient d'améliorer le rapport entre la mobilité et le trajet domicile-école, ainsi que l'offre en matière de logement pour les étudiants universitaire, par exemple.

7.1.1.2. Bruxelles 2040

À la suite de l'étude Hinterland, la région a commandé une étude prospective sur le développement de la métropole bruxelloise à l'horizon 2040 pour explorer les perspectives d'avenir de l'aire métropolitaine. Trois bureaux internationaux pluridisciplinaires ont remis une proposition : 51N4E, KCAP et STUDIO 012.

Les trois visions territoriales de l'aire métropolitaine à l'horizon 2040 proposent une série de mesures concrètes. Nombre de celles-ci concernent les liens entre l'enseignement et l'urbanisme à Bruxelles, ainsi que des réflexions sur la façon d'intégrer les équipements scolaires dans l'aménagement du territoire, sur la mobilité, la cohésion sociale, etc. (Région de Bruxelles Capitale 2012).

Eu égard à l'enseignement, la plupart des bureaux participants font les mêmes constats, à savoir que l'éducation est l'un des enjeux majeurs d'ici 2040; il est donc logique de ne pas voir l'éducation comme un secteur en soi, qui dispose de ses propres espaces définis dans la ville, mais comme un élément omniprésent. Le lien entre la ville et l'éducation doit s'établir à tous les niveaux, du plus élitiste au plus populaire. Il convient par conséquent d'élaborer un projet radical et innovant, qui insère une politique de ville cohérente et relève les défis posés par l'essor démographique, l'enseignement et les inégalités sociales constatées à Bruxelles.

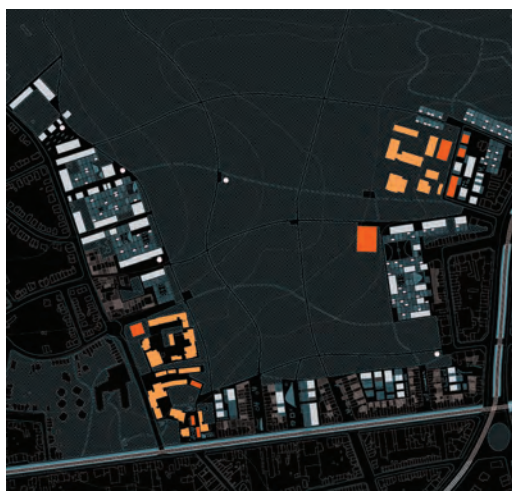


Image 80. Schéma pour un nouveau système urbain le long du bord sud du Scheutbos (Densification urbaine en relation avec les nouveaux jardins potagers et proposition de créer un cluster d'équipements scolaires (sport, éducation)) (Studio012 et al. 2012: 162).



Image 81. "Dans le centre-ville, les terrains de jeu ne sont pas assez nombreux par rapport au nombre d'écoles. La cour de récréation de la rue Bonnevie à Molenbeek est toujours fréquentée par des élèves des écoles aux alentours et au centre-ville, comme ceux de l'institut Anneessens, à l'intérieur du Pentagone. La transformation des espaces industriels dans le quartier donne aussi lieu à de nouveaux espaces pour les écoles et terrains de jeux. Afin d'optimiser le lien entre les cours de récréation et les écoles, celles-ci peuvent être organisées en clusters, à proximité du mesh." (Studio 012 et al. 2012: 187)

Cette étude présente un certain nombre de propositions: il convient de renforcer les écoles existantes en créant des "clusters", ou pôles, capables de structurer et de jouer un rôle de levier. La création de centralités liées à l'éducation et ouvertes à la population locale, comme à la ville et à la région, combinée à l'amélioration de la mobilité isotrope, créera un lien à l'intérieur de la région.

Une autre proposition, d'ordre stratégique cette fois, est proposée par l'équipe Studio 012 de Bernardo Secchi : elle constate que c'est du côté ouest de la ville qu'il manque le plus de places par rapport au reste de la région et elle propose de créer des polarités plus grandes, ouvertes aux utilisateurs de toute la ville, et non aux seuls habitants locaux.

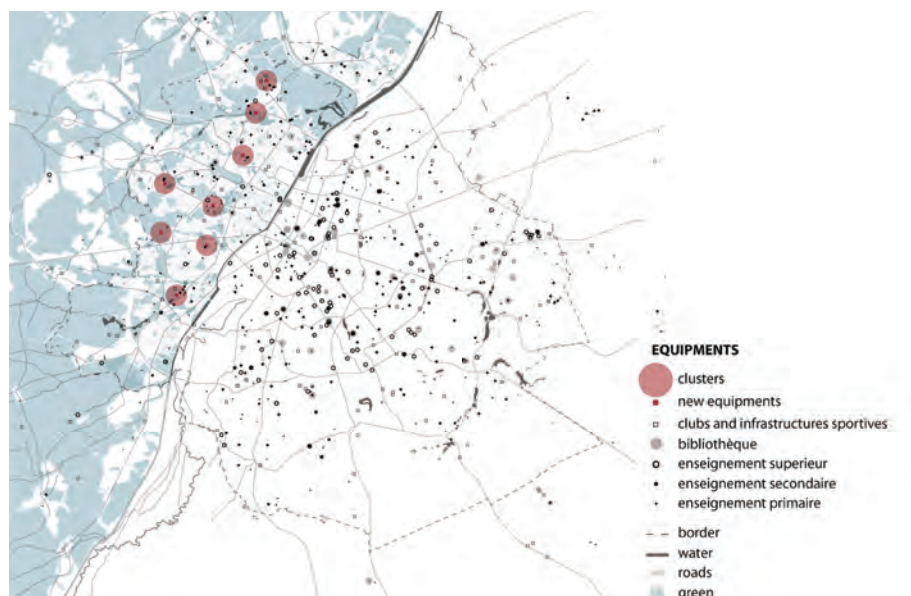


Image 82. Proposition d'implantation d'équipements (sport ou culture), en profitant des espaces verts existants ou nouvellement créés. Ils sont placés stratégiquement, afin de desservir plusieurs écoles en même temps. D'autres groupes d'utilisateurs pourront en faire usage, par exemple en soirée ou en week-end. (Studio 012 et al. 2012: 163)

L'étude montre aussi l'importance de créer des alliances entre les entreprises et les programmes de formation, en implantant des écoles en tant que centralités de quartier. Ce suivi, ainsi que l'ouverture de formations aux pratiques urbaines peut générer des synergies entre l'éducation et la ville, d'où l'importance de fusionner l'école aux logements, aux bureaux, aux services, aux commerces, d'encourager la mobilité, etc., dans le but de générer un dynamisme de quartier et de produire la rencontre. Il faut introduire une utilisation mixte des espaces pour raccourcir les distances entre les fonctions et les équipements. Les résidents n'auraient plus de longs trajets à parcourir, pourraient travailler, aller à l'école ou faire leurs courses à proximité.

Bruxelles peut donner l'exemple d'une identité européenne et acquérir une image internationale. D'où l'importance de promouvoir les compétences linguistiques d'une



Image 83. Mixité des fonctions au niveau de quartier et mixité verticale (KCAP Architects&Planners et al. 2012: 74).

région où le multilinguisme est présent au quotidien et de dispenser une éducation multilingue dans les écoles.



Image 84.
Une université métropolitaine qui fait écho à la spécificité de Bruxelles: une société multiculturelle (KCAP Architects&Planners et al. 2012: 274)

7.1.1.3. L'école dans le Plan Régional de Développement Durable (PRDD) ?

La décision d'élaborer un nouveau plan régional de développement repose sur l'accord gouvernemental bruxellois (12 juillet 2009), intitulé : "Un développement régional durable au service des Bruxellois" (Corijn et al. 2014: 181). Le nouveau PRDD vise à faire de Bruxelles un exemple en matière de développement durable. L'école occupe une grande place dans ce document compte tenu des objectifs que s'est fixés la Région bruxelloise ; nous n'avons cependant pas la certitude que toutes les mesures concernant l'école et son rôle au plan de l'urbanisme, seront approuvées définitivement⁵¹.

Il est un fait que les dispositifs de gestion urbaine de Région bruxelloise sont complexes et empêchent d'avoir une vision claire et complète du développement de territoire. Le manque de transversalité et de cohérence des récits et projets est flagrant tant à l'échelle communale que régionale. (Corijn et al. 2014: 184)

En termes de reconnaissance de l'école comme équipement d'usage quotidien et comme base du développement urbain, les défis énoncés dans le PRDD visent à établir une collaboration entre les communautés, afin d'organiser l'offre d'enseignement à Bruxelles, de faire face à la croissance démographique, d'encourager le multilinguisme à Bruxelles et de faire de l'école un objet d'intégration dans la ville. En ce qui concerne les équipements, les études montrent que si les besoins des plus petits et des personnes âgées sont satisfaits, le manque d'infrastructures se fait sentir pour les adolescents et les jeunes adultes.

Tout en soulignant que l'enseignement ne relève pas de la compétence régionale, mais qu'il est une priorité au niveau de toute la ville, le PRDD insiste sur la nécessité d'une politique cohérente et coordonnée entre l'enseignement, le logement et la formation, ainsi que sur le besoin en instances de concertation et de coopération sur les questions

⁵¹ Le 12 décembre 2013, le Gouvernement a adopté le Projet de Plan régional de Développement durable (PRDD). Il s'agit de l'outil stratégique qui vise à faire de Bruxelles une ville-région socialement équitable, économiquement efficace et durable au plan de l'environnement.

prioritaires du secteur de l'enseignement. Afin de donner à l'école un rôle d'acteur urbain, le PRDD affirme: *“que l'enseignement conditionne fortement l'émancipation personnelle des jeunes Bruxellois et leurs capacités à s'insérer professionnellement; [...] l'école est un des lieux privilégiés de socialisation qui contribue à l'intégration sociale des individus, et participe ainsi à la cohésion de la société urbaine ; [et enfin que] dans la mesure où [l'enseignement] est le garant de la transmission intergénérationnelle, est à la base du processus de développement économique, social et environnemental de la Région. En outre, le rôle des communes en tant que pouvoir organisateur, notamment dans l'enseignement fondamental, implique aussi la Région dans la mesure où une partie de son budget est destinée aux pouvoirs locaux”* (Bruxelles-Capitale 2014: 303).

7.1.2. La mise en place d'une Task force enseignement

Le 1^{er} décembre 2010, sous la présidence du ministre Charles Picqué, débute une “task force enseignement”, censée garantir l'échange d'informations sur les nouveaux projets pour la création de nouvelles places, définir précisément les zones où doivent se faire les premiers investissements pour la création ou l'extension des écoles et définir d'une manière concertée une stratégie pour faire face à l'essor démographique, au regard notamment de l'étude de l'Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse (IBSA). La task force réunit des représentants des différentes entités concernées en région bruxelloise, la Région de Bruxelles-Capitale, la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté Flamande, les Commissions communautaires et l'ADT (l'Agence de Développement Territorial), qui en fait partie depuis juillet 2013, afin de valoriser le monitoring de l'offre scolaire. La volonté des acteurs d'origines institutionnelles et communautaires différentes, de coopérer pour résoudre les problèmes d'urbanisme liés à l'enseignement constitue la principale innovation de ce nouveau dispositif.

Le débat politico-urbain suscité par différentes études sur les problématiques urbaines et sociales à Bruxelles (augmentation de la population, enseignement, logements, emplois, etc.), génère un certain nombre de mobilisations et d'initiatives émanant des pouvoirs publics pour affronter la situation d'une manière durable.

Dans le cas particulier de la situation de l'urbanisme scolaire bruxellois, les constats aboutissent à des actions et des stratégies spécifiques pour répondre au manque d'écoles et de places pour la population actuelle et future, et permettent de réfléchir à la façon de dispenser un enseignement de qualité au sein des écoles ouvertes sur la ville.

Le schéma suivant résume les actions entreprises et les accords conclus à ce propos (Image 85). Nous avons eu l'occasion de participer à la réflexion et d'insister sur l'importance, d'une part, de réfléchir à l'urbanisme scolaire au moment de concevoir la ville de demain et, d'autre part, d'encourager la participation et les échanges entre tous les acteurs concernés à tous les niveaux, pour une mutualisation des ressources et des équipements scolaires, en créant un observatoire (actuellement dénommé “Monitoring de l'offre scolaire”).

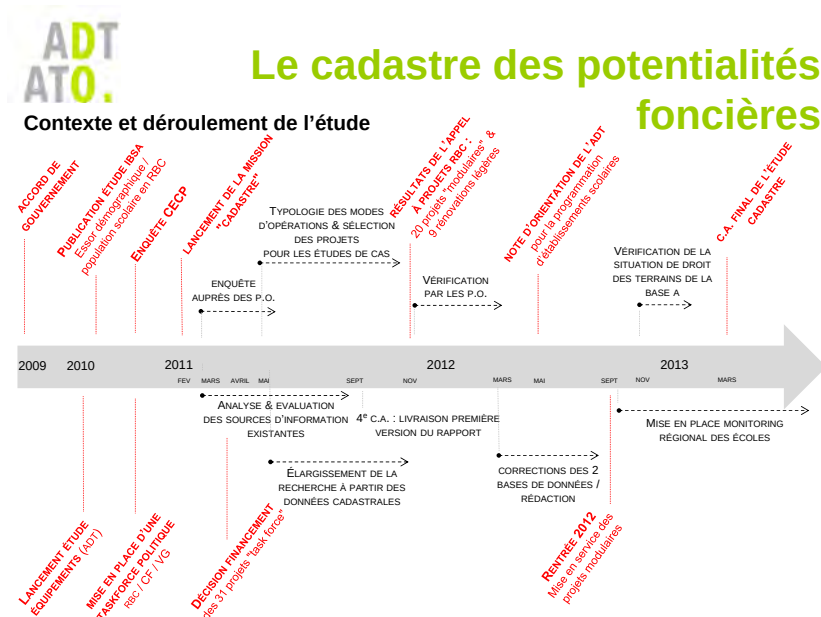


Image 85. Évolution de la question scolaire auprès des institutions dans la Région de Bruxelles- Capital((ADT-ATO mai 2013)

Le schéma ci-dessus (Image 85), représente les différentes étapes par lesquelles est passée la question scolaire quand elle s’est retrouvée au centre des problématiques spatiales et sociales du politique. Il synthétise les actions, les accords politiques et les outils de planification qui intègrent désormais la question de l’urbanisme scolaire à Bruxelles. Nous détaillerons ensuite les étapes principales de la montée sur la scène politico-urbaine de l’école dans la Région de Bruxelles-Capitale.

L’équipe de la task force utilise des outils de planification et d’étude pour déterminer la situation scolaire à Bruxelles ; il convient donc d’étudier la disponibilité en termes de foncier scolaire, ainsi que les conditions de l’offre et de la demande pour mettre en place les dispositifs et mesures qui aideront à améliorer le cadre du milieu scolaire urbain.

7.1.2.1. Etude sur l’extension de l’offre en équipements scolaires

La task force demande à l’Agence de développement territorial pour la Région de Bruxelles” (ADT), d’étudier la disponibilité des terrains où édifier des écoles à Bruxelles. C’est ainsi qu’entre 2010 et 2011, l’ADT confie à notre équipe (URBA11⁵²) une étude portant sur la réalisation d’un cadastre des terrains et bâtiments publics mobilisables pour la réalisation d’équipements scolaires en Région bruxelloise⁵³. Nous avons pu, lors de nos recherches, identifier les actions, les politiques, les enjeux et les visions des différents acteurs du scolaire (publics, privés et pouvoirs organisateurs) ainsi que leurs échelles d’intervention sur le territoire de la Région bruxelloise.

⁵² URBA 11 Collectif de recherche lié à la Faculté d’architecture, d’ingénierie architecturale et d’urbanisme LOCI – UCL; Direction: Bernard DECLEVE, professeur ordinaire UCL; Equipe de recherche: Bernard DECLEVE, Valeria CARTES LEAL, Priscilla ANANIAN, Joël RYELANDT; Collaborateurs: Laura CURADO, Nicolas DECLEVE, Steven GRAAUWMANS (traduction néerlandaise)

⁵³ Annoncée en juillet 2010 par le ministre Nollet, lors d’une séance du Parlement bruxellois

En premier lieu, la commande de cette étude repose sur le constat, partagé par l'ensemble des acteurs, que "les infrastructures scolaires à Bruxelles sont sous-dimensionnées pour assumer la croissance démographique actuelle et projetée de la Région". Rappelons que d'après l'étude réalisée par l'IBSA en juin 2010, il conviendra d'ouvrir, d'ici à 2015, pas moins de 79 écoles, tous niveaux confondus, sur le seul territoire de la Région de Bruxelles-Capitale. Or la réalisation d'équipements scolaires publics en Région bruxelloise dépend de nombreuses institutions, comme nous l'avons signalé précédemment. Par ailleurs, plusieurs entités publiques sont susceptibles de détenir des biens immobiliers qui pourraient potentiellement être mobilisés pour étendre ou créer des équipements scolaires⁵⁴. Dans ce contexte, les informations relatives, d'une part, aux besoins en équipements scolaires, et d'autre part, aux ressources foncières et aux moyens budgétaires disponibles pour améliorer l'offre scolaire, sont souvent dispersées et gagneraient à être centralisées et partagées (URBA 11 et al. 2013).

En second lieu, la confrontation des besoins et des ressources de tous les acteurs concernés à Bruxelles donne aux décideurs une vision d'ensemble et mobilise plus efficacement les ressources existantes pour répondre aux besoins identifiés en matière d'infrastructures scolaires. Il nous est donc demandé de développer un système de gestion de données intégrant les informations utiles à l'élaboration d'un cadastre cartographié des terrains ou immeubles potentiellement disponibles ou reconvertibles en équipements scolaires et appartenant:

- aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel;
- aux entités publiques (État Fédéral, Région, Communes, CPAS, Communautés, organismes parapublics);
- au secteur privé, s'il s'agit de biens situés au sein des zones stratégiques de la Région.

Avec l'équipe de l'ADT, nous sélectionnons d'autre part 48 sites dont chacun a fait l'objet d'une étude de cas présentée sous forme de fiche (Image 86), avec l'objectif tout d'abord de mettre en évidence la troisième dimension des bâtiments et leur architecture; de tenter ensuite d'évaluer plus finement le potentiel d'occupation du sol, puis d'énoncer les conditions d'intervention et, enfin, d'analyser l'environnement et la dimension urbaine des opérations immobilières envisagées.

Il nous est également demandé de faire des propositions concernant les stratégies d'action publique à mettre en œuvre pour exploiter au mieux les ressources foncières et immobilières existantes en vue de répondre aux besoins identifiés. Nous constatons à ce propos que les problèmes auxquels est confrontée l'école, proviennent de l'absence de vision stratégique urbaine intégrale de l'école, ce que nous appelons "l'urbanisme scolaire". Cette approche cherche à intégrer spatialement l'école aux structures de la ville et de la faire participer au développement urbain. Elle implique la conciliation entre scolarisation de proximité et scolarisation métropolitaine et ce, en tenant compte tant des rapports socio-spatiaux des quartiers que de l'offre en équipements existants.

⁵⁴ Extrait du Cahier spécial des charges ADT-ATO/2010-014.

couronne, au sud d'Anderlecht et au nord de la Ville de Bruxelles (Image 87). Dans ces quartiers, le déficit est important car la population - qui est souvent en situation irrégulière - n'est pas inscrite au Registre national. Cette zone doit donc être traitée en priorité pour ne pas aggraver encore les inégalités sociales.

Comme l'explique la note d'orientation réalisée par l'ADT((ADT-ATO) Novembre 2012), certains quartiers de la première couronne font exception, et comptent un nombre de places supérieur aux besoins locaux. Il s'agit d'une part des quartiers situés à l'intérieur du Pentagone (centre historique où se trouvent de plus grandes écoles, quartier des Squares, proche du siège de la Commission européenne, qui accueille notamment des écoles renommées, fréquentées par des élèves extérieurs au quartier) et, d'autre part, haut de Saint-Gilles et alentours de la chaussée de Ninove.

D'une manière générale, les quartiers situés en périphérie bénéficient d'une capacité d'accueil relative plus importante. Ce sont eux qui accueillent la proportion la plus élevée d'élèves provenant de l'extérieur de la Région bruxelloise.

L'étude conclut que, d'une part, la création de plus de 14 500 places supplémentaires, issues de plus de 70 projets créés dans l'enseignement primaire par les différents gouvernements, permet de réduire d'une manière significative les déficits dans l'enseignement primaire, et que, d'autre part, en 2010, le nombre de places offertes par les écoles dans l'ensemble du territoire régional répond globalement à la demande, les places en surnombre dans certains quartiers compensant les places manquantes dans d'autres.

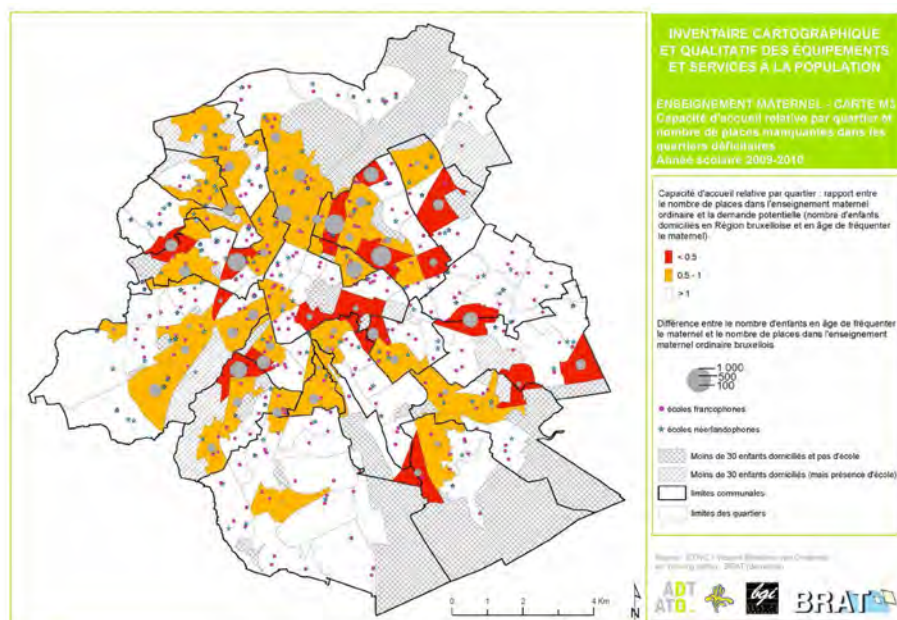


Image 87. Capacité d'accueil relative par quartier et nombre de places manquantes dans les quartiers déficitaires ((ADT-ATO) Novembre 2012: 10)

Enfin, les enfants domiciliés dans les quartiers les plus pauvres où l'offre est insuffisante voire nulle, ne peuvent trouver de places à proximité car les quartiers déficitaires sont généralement voisins dans une même grande zone. La fréquentation d'écoles au-delà de ces quartiers déficitaires est d'autant plus complexe que ces derniers sont confrontés à diverses contraintes physiques, barrières urbaines telles que le chemin de fer ou grandes voiries régionales. ((ADT-ATO) Novembre 2012).

7.1.2.3. Monitoring de l'offre scolaire et facilitateur école

L'étude sur l'extension de l'offre en équipements scolaires, réalisée avec l'ADT, nous permet de recommander la réalisation d'un "observatoire permanent de l'urbanisme scolaire à Bruxelles", aujourd'hui appelé "monitoring". C'est l'un des outils de planification qui permettra de mener à bien l'urbanisme scolaire. *"Ce dispositif aurait essentiellement deux types de missions : une mission de connaissance, d'analyse et d'appui à la planification stratégique d'une part, une mission de coordination, de médiation urbanistique et d'appui à la maîtrise d'ouvrage opérationnelle d'autre part"* (URBA 11 et al. 2013: 46).

Ce monitoring doit permettre de répondre rapidement à la croissance démographique en faisant le lien entre les besoins, les programmations en places scolaires, les zones d'investissement prioritaire pour la création d'équipements scolaires et les nouvelles promotions immobilières. Il fournira aussi d'une manière plus précise et plus régulière des informations sur les besoins des quartiers, et prendra en compte les grandes opérations de logement qui attireront de nouveaux habitants. Il conviendra en outre, en partenariat avec la Communauté flamande et la Fédération Wallonie-Bruxelles, de poursuivre l'inventaire des projets d'équipements scolaires en cours ou à l'étude et d'évaluer l'adéquation entre l'offre et la demande pour l'ensemble des secteurs de l'enseignement, tout en procédant à l'échange d'informations et d'expériences et au débat stratégique sur l'offre scolaire avec l'ensemble des acteurs concernés dans le cadre de la task force Enseignement créée en 2011.

"Facilitateur école"

En décembre 2013, une concertation a eu lieu entre le ministre-président de la Région de Bruxelles-Capitale et les ministres de l'Enseignement des Communautés. Ils se sont mis d'accord sur la nécessité de désigner un responsable de la coordination entre tous les acteurs liés à l'organisation de l'enseignement en Région bruxelloise, pour venir en aide notamment aux communes de Bruxelles.

Le facilitateur est chargé des dossiers relatifs à la création de nouvelles places d'école. Il a un rôle d'intermédiaire entre pouvoirs subsidiaires et coordonne un comité d'expertise composé de représentants du gouvernement, des pouvoirs locaux, des services régionaux de l'Urbanisme, de l'ADT, des Pouvoirs Organisateurs (PO) et des services en charge de la tutelle sur les marchés publics, de la sécurité et de la prévention.

Ce comité est, quant à lui, chargé d'intensifier l'apport d'informations nécessaires à l'ADT pour élaborer son monitoring de l'offre et de la demande en matière de places disponibles; d'assurer le suivi des différentes procédures administratives de permis et d'autorisations dépendant des compétences régionales. Il doit en outre assurer

une communication permanente avec les autorités communautaires compétentes en matière d'autorisations, notamment au plan urbanistique, et de normes d'encadrement et de programmation. Il doit enfin veiller à la pérennisation des places créées, notamment grâce à la conversion de places reposant sur des équipements temporaires en équipements permanents.

7.2. Quelle échelle pour l'urbanisme scolaire?

Il est question ici de la nécessité d'intégrer l'école dans la ville en veillant aux aspects urbanistiques car c'est une des façons d'activer la relation entre l'éducation, le patrimoine culturel en place et la ville, et ce tant dans l'environnement immédiat (rue, quartier, commune – à savoir l'urbanisme scolaire de proximité) que dans l'espace urbain à l'échelle métropolitaine (parcs régionaux, musées, piscines, etc. – l'urbanisme scolaire métropolitain). Dès que l'on imagine de coordonner les écoles avec d'autres équipements, il importe de veiller au programme et au parti architectural relatif à l'école.

Les articulations des échelles que nous relevons à propos de l'urbanisme scolaire à Bruxelles nous renvoient, en premier lieu, à l'idée de l'échelle de planification relative à l'articulation entre urbanisme scolaire métropolitain et urbanisme scolaire de proximité, puis à l'échelle du design urbain et architectural relative à l'articulation entre architecture scolaire et espace de contact ou espace intermédiaire avec le reste du tissu urbain.

Il est à noter cependant que les différentes échelles de l'urbanisme scolaire, à savoir l'échelle métropolitaine, l'échelle de proximité et l'échelle de l'architecture, coexistent dans la réalité spatiale et dans les pratiques de la ville.

7.2.1. Articulation de l'urbanisme scolaire métropolitain et de proximité : la place de l'école dans les fonctions urbaines

À l'échelle métropolitaine, l'urbanisme scolaire apparaît dans les types d'articulation entre la fonction scolaire et les autres fonctions urbaines, telles que le résidentiel, les transports publics, les équipements et les espaces verts et bleus. Cette articulation permet de combiner certaines fonctions et d'assembler des projets, des types d'aménagement et des particularités dans l'utilisation de l'espace par le public scolaire.

Les écoles à l'échelle métropolitaine permettent à l'enfant d'enrichir et d'élargir son "espace connu"⁵⁵ en lui faisant expérimenter la ville qu'il traverse, en élargissant sa vision sociale, et fréquenter d'autres secteurs sociaux et culturels. À condition, bien entendu, que l'enfant ait une certaine autonomie de déplacement. Un enfant qui ne va pas à l'école en transports en commun mais en voiture, restera cloisonné entre la cour arrière de sa maison et la cour de l'école.

55 Cette notion d'espace connu qui renvoie à ce qui est derrière l'espace vécu par l'individu et formé subconsciemment, est un "espace commun au groupe, à la famille ou à la tribu" Max Jammer, *Concepts of Space: The History of Theories of Space in Physics* (2^e éd., Cambridge: Harvard University Press, 1970).

L'urbanisme scolaire de proximité, d'autre part, est un espace où l'individu trouve son identité ; il se manifeste sur le chemin et dans le quartier de l'école, ce que nous désignons par les abords de l'école. Il est en outre créé par la relation physique entre l'école et son quartier. C'est donc, d'une part, le résultat de la relation entre l'école et le lieu de résidence par le biais du quartier ; et, d'autre part, le résultat d'une nouvelle relation établie entre la communauté urbaine et le quartier, mais cette fois-ci, par le biais de l'école. Ce qui renvoie à l'idée d'école ouverte décrite en première partie de notre travail (cf. chapitres III et IV)

7.2.1.1. Localisation et occupation du sol bruxellois par la fonction éducative

En nous fondant sur des données telles que la surface de chaque bâtiment scolaire (l'emprise au sol) et la surface des parcelles où sont implantés lesdits bâtiments, nous déterminons le Coefficient d'emprise au sol de la fonction scolaire ; cela donne un aperçu des formes urbaines de la fonction scolaire à Bruxelles, issue de l'occupation du sol⁵⁶ (voir Carte 2). L'emprise au sol permet de contrôler la disponibilité des surfaces non bâties ; celles-ci sont potentiellement disponibles pour la construction d'équipements collectifs liés à la fonction scolaire, ou de nouveaux bâtiments scolaires ou mixtes. Il convient cependant, pour identifier ce potentiel, de mener une étude plus détaillée de la morphologie de ces surfaces ouvertes, au niveau de la parcelle et de l'îlot. Cet aspect n'entre pas dans notre analyse, mais pourrait être traitée ultérieurement si l'on envisageait de donner une suite à la présente recherche.

La fonction scolaire occupe à Bruxelles 532,66 ha d'emprise au sol⁵⁷, c'est-à-dire environ 5,4 % du tissu bâti⁵⁸. De ce chiffre global, 148,76 sont affectés aux bâtiments d'enseignement fondamental (14,61 ha pour le maternel, 11,09 ha pour le primaire et 123,06 ha pour le purement fondamental) ; 68,55 ha sont affectés aux bâtiments d'enseignement secondaire ; 8,96 ha au primaire et secondaire ; 102,33 ha aux complexes scolaires (hébergeant l'enseignement fondamental et le secondaire) ; 31,8 ha à l'enseignement spécialisé ; 99,11 ha aux universités ; 29,60 ha au supérieur non universitaire ; 11,80 ha à l'enseignement supérieur non universitaire et secondaire, tandis que 31,74 ha sont consacrés à plusieurs fonctions ; comme, par exemple, l'école Robert Dubois⁵⁹ située au rez-de-chaussée de l'Hôpital Universitaire des Enfants Reine Fabiola à Jette, qui dispense enseignement maternel, primaire et secondaire. Tous les établissements scolaires compris dans cette analyse sont agréés, reconnus, ou subventionnés par une des deux Communautés du pays. Même si l'occupation au sol de la fonction scolaire ne représente que 5,4% de la surface urbanisée du territoire bruxellois, *“elle attire une population importante (élèves, étudiants, personnel d'encadrement) et génère de l'intensité urbaine à travers les usages de l'espace public, des réseaux de transports et autres équipements publics et du système viaire”* (URBA 11 et al. 2013 : 17).

56 Ne disposant pas du nombre d'étages pour les bâtiments scolaires à Bruxelles, nous ne pouvons calculer la densité bâtie de la fonction scolaire. La densité bâtie est le rapport entre le coefficient d'emprise au sol (CES), c'est-à-dire le rapport entre l'emprise au sol totale des bâtiments et la surface de la parcelle sur laquelle ils sont implantés, multiplié par le nombre moyen de niveaux.

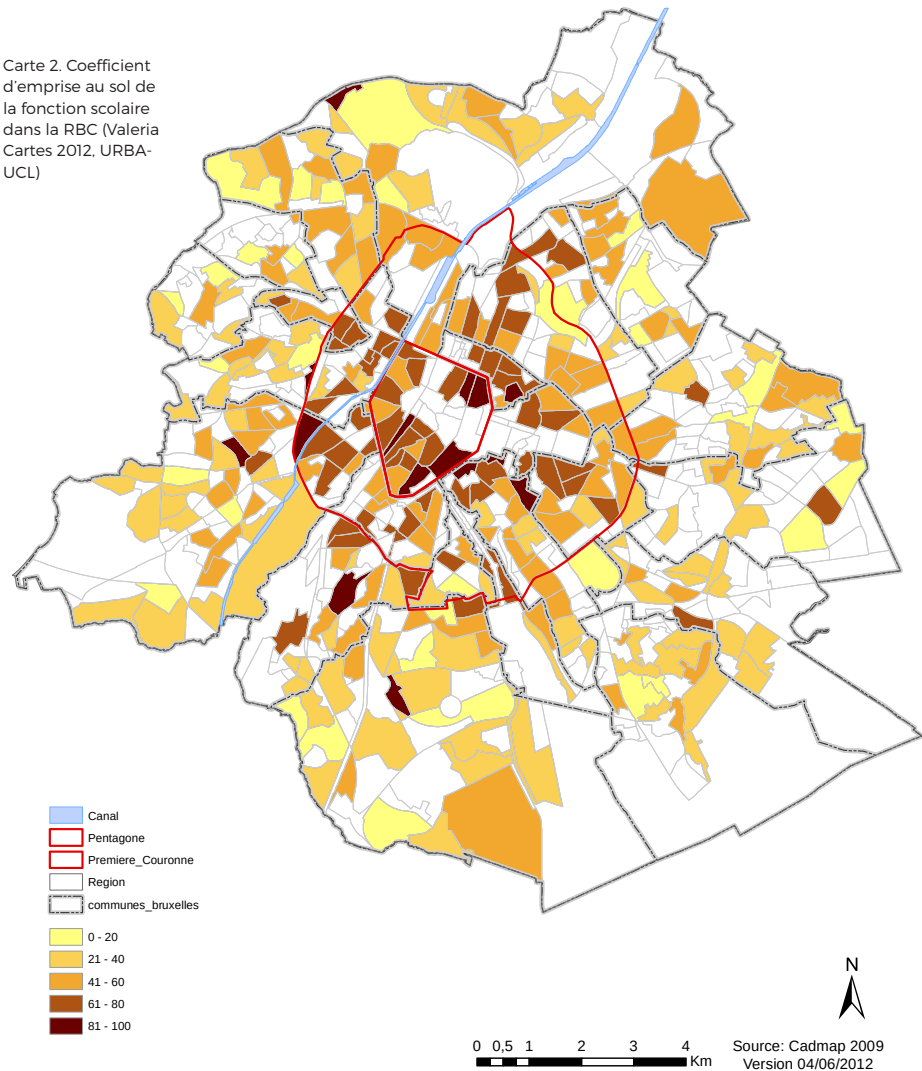
57 L'emprise au sol correspond à l'aire formée par l'occupation au sol de la construction, qui représente l'ensemble des parcelles accueillant une même fonction.

58 Le chiffre de 5,4% est calculé à partir des données de l'URBAN ATLAS produit par l'EEA en 2006, en prenant en considération le tissu courant plus les terrains affectés à l'industrie, au commerce, aux installations militaires et aux équipements d'intérêt collectif (total de 9 827 hectares). Les autres chiffres relatifs à l'occupation du sol par la fonction scolaire sont obtenus en croisant différentes sources : les données cadastrales, l'étude sur les équipements réalisée par le BRAT pour le compte de l'ADT, et un travail de vérification et de réassemblage des parcelles d'après les informations provenant du CadMap et de photographies aériennes.

59 L'école Robert Dubois est une école officielle, subventionnée par la Communauté Française. Elle est composée de plusieurs implantations à Bruxelles. Depuis 2001, cette école qui fait partie de l'enseignement en milieu hospitalier, est destinée aux élèves malades ou convalescents.

En ce qui concerne l’emprise au sol de la fonction scolaire, la carte montre notamment que de nombreux terrains localisés dans le pentagone et en première couronne présentent un coefficient d’occupation du sol plus élevé ; cette affirmation, mise en relation avec la carte d’Évolution du parc scolaire, reproduite plus loin (Carte 8), montre que, pour les écoles bâties avant 1931, année de la construction de la majorité des écoles bruxelloises, l’emprise au sol est plus importante et ne laisse pas toujours d’espace libre à l’intérieur de la parcelle, probablement parce qu’elles étaient conçues selon la configuration architecturale du “modèle cloître” décrit au chapitre III : présence de grands volumes monolithiques, cour fermée sans contact avec l’extérieur. Nous observons en outre davantage d’espaces en plein air en deuxième couronne, ce qui permet de faire bénéficier les enfants de la nature.

Carte 2. Coefficient d’emprise au sol de la fonction scolaire dans la RBC (Valeria Cartes 2012, URBA-UCL)



D'une manière générale, il apparaît qu'une certaine densification est possible, tant en nombre de places qu'en termes d'affectation d'autres équipements liés à la fonction scolaire (salle de sport, cour-parc ouverte, etc.), sur le site même de l'implantation. Cette éventuelle stratégie de densification doit cependant s'intégrer dans une stratégie globale de densification qualitative de la ville.

7.2.1.2. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – logements'

Les liens entre croissance résidentielle et production de logements peuvent se répercuter directement sur les dynamiques scolaires. Le premier effet concerne l'impact du développement résidentiel sur la demande de places dans les écoles et la localisation de ces dernières par rapport aux zones de développement. Le second concerne les liens entre pression foncière résidentielle et développement de l'immobilier scolaire.

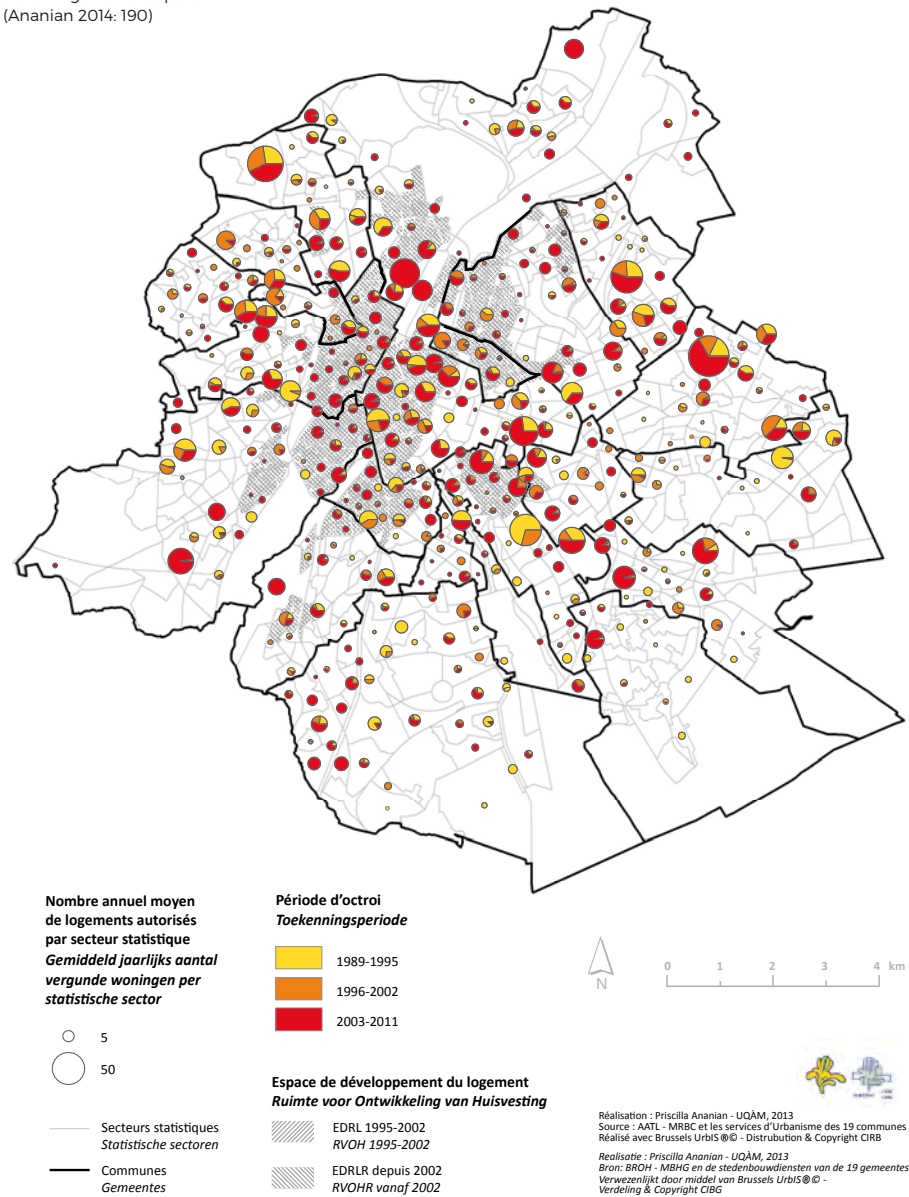
Il s'impose de procéder à des évaluations permanentes pour mesurer la dynamique de l'immobilier résidentiel qui risque de faire augmenter la demande en nouvelles places dans les écoles. La dynamique résidentielle se répercute aussi directement sur l'environnement de proximité des écoles, sur les équipements liés à la fonction scolaire, sur la proximité des nouveaux établissements scolaires ainsi que sur la détermination des enjeux urbanistiques liés à leur aménagement.

Au cours de l'étude sur "l'extension de l'offre d'équipements scolaires", nous constatons une pression résidentielle à venir⁶⁰, à partir de la densité de logements en cours ou futurs sur les 138 sites répertoriés comme potentiel foncier disponible à Bruxelles.

Cette analyse montre que la zone du canal, le pentagone et la commune de Schaerbeek sont des quartiers où l'aménagement de nouveaux logements est prioritaire. Cela se traduira par un accroissement de la demande d'écoles dans des zones qui sont déjà fragilisées en termes de capacité en places, et qui risquent de le devenir encore plus en l'absence de stratégie spécifique.

⁶⁰ Cette estimation est fondée sur le nombre de logements visés par les permis de construire délivrés en 2008, 2009 et 2010 (et, pour la plupart, encore inachevés).

Carte 3. Nombre de logements autorisés entre 1989 et 2011 dans le cadre des opérations de dix logements et plus. (Ananian 2014: 190)



7.2.1.3. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – infrastructures de transports publics'

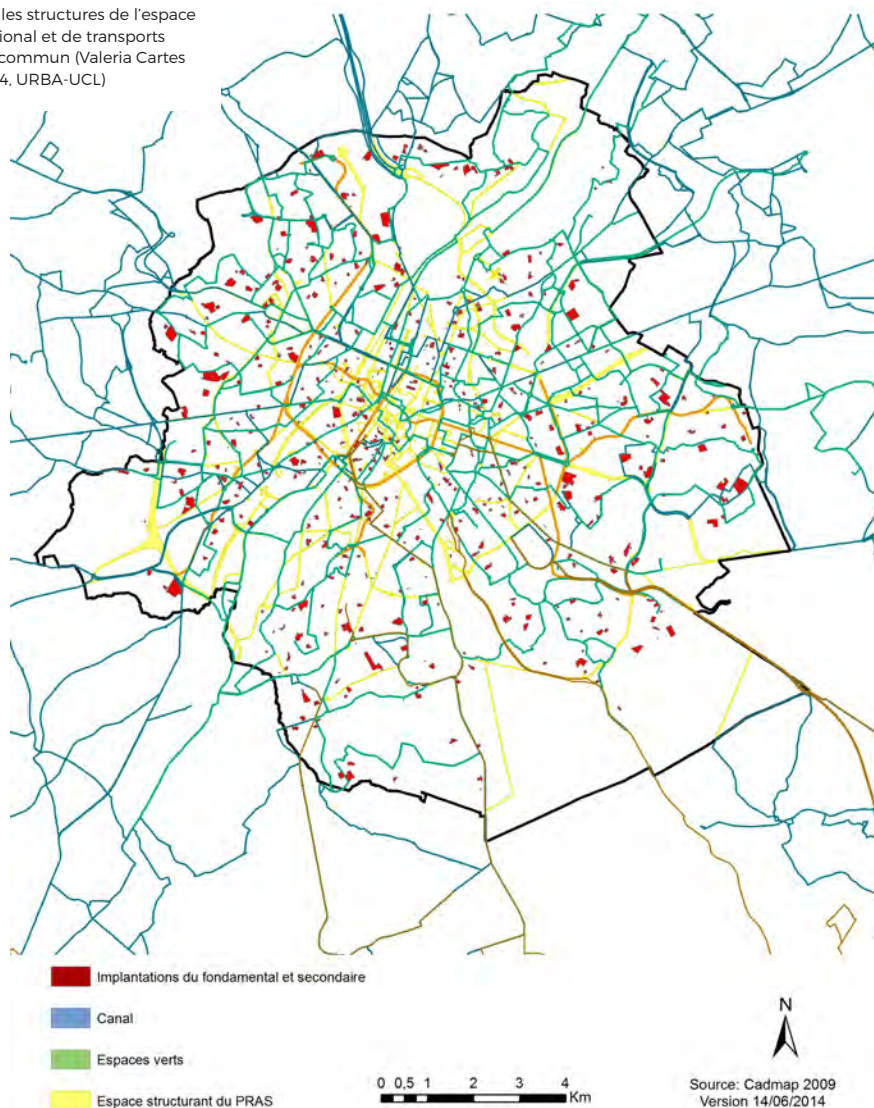
L'urbanisme scolaire pose par ailleurs le problème des déplacements et de la mobilité. La dispersion, la séparation des activités et la discontinuité du tissu urbain, propres à l'étalement urbain, augmentent les distances et découragent la marche ou l'utilisation de modes de transport doux tels que le vélo qui seraient pourtant à la portée des enfants. *"Pour déterminer la grandeur et la répartition des établissements scolaires, il faut prendre en considération la longueur et la nature du chemin. En ce qui concerne la longueur, elle doit être adaptée à l'âge. Le trajet à parcourir a une influence directe sur la grandeur des écoles et leur répartition dans le quartier"* (Roth 1966 : 15). L'absence de réflexion en termes d'urbanisme scolaire sur le trajet et la localisation des écoles, explique en partie pourquoi l'étalement urbain joue sur la vie collective et affecte d'une manière particulière l'autonomie des enfants, tant dans leur vie sociale que dans leur développement personnel.

La mobilité urbaine est l'une des conditions essentielles au développement des multiples contacts qui fondent l'efficacité de la ville (Maurice et Thisse 1996). Dans des circonstances normales, un piéton parcourt une distance de 500m en cinq minutes ; cette valeur est considérée par bon nombre d'urbanistes et de sociologues comme la limite au-delà de laquelle l'utilisation de la voiture devient plus systématique.

À Bruxelles, l'infrastructure des transports publics est décrite comme très peu performante et inadaptée aux déplacements des personnes accompagnées d'enfants en bas âge. Les difficultés auxquelles sont confrontés les usagers pour prendre certains bus ou tramways, l'absence d'escalators ou d'ascenseurs pour accéder au métro, le manque de lisibilité des arrêts et les aménagements peu conviviaux sont autant d'éléments qui découragent les usagers des transports publics, comme l'a constaté une étude sociologique réalisée en 2008 : *"le manque de places assises assurées, le peu de confort des arrêts de surface lorsque les conditions climatiques sont peu propices à la sortie ou leur manque de sécurité pour assurer une surveillance constante de l'enfant en bas âge, constituent autant d'éléments qui défavorisent l'usage du transport public, même auprès de parents qui en étaient antérieurement des adeptes. Assurer un rythme suffisamment rapide aux déplacements et maintenir des chaînes d'activités relativement complexes, tout en garantissant un confort et une sécurité maximale à l'enfant semblent ne pouvoir être réalisés, à entendre beaucoup de parents, que grâce à l'automobile"* (Montulet et Hubert 2008: 9).

La carte suivante montre que l'ensemble des implantations du fondamental (400m) et du secondaire (600m) étant proches d'un arrêt de transport en commun, on dispose d'un modèle de connexion isotrope. Cela ne garantit pour autant ni la fréquence des moyens de transport ni la fluidité des trajets ni qu'il soit aisé de se rendre à l'école en transport en commun.

Carte 4. Connexion
des implantations du
fondamental et secondaire
sur les structures de l'espace
régional et de transports
en commun (Valeria Cartes
2014, URBA-UCL)



Favoriser l'accès aux transports, pour un modèle d'urbanisme scolaire de proximité

La réflexion sur le modèle d'urbanisme scolaire de proximité nous renvoie au modèle de la "ville des distances courtes"⁶¹, où chaque individu peut accéder aux services

⁶¹ La ville des distances courtes est une notion apparue dans la littérature et dans les méthodes d'urbanisme (surtout en Europe depuis les années 90), qui privilégie la compacité, la mixité et la proximité dans les villes. Il s'agit d'accéder aux services, aux infrastructures et au réseau de transport en commun dans un espace de proximité du logement. Ce dernier est défini comme étant la distance pouvant être parcourue en dix minutes à pied.

situés à dix minutes de son lieu de résidence (à pied ou en transport en commun). La ville des distances courtes est une des manières de réduire la dépendance vis-à-vis de l'automobile ; c'est aussi une option qui, à plus grande échelle, permet de limiter les coûts d'urbanisation.

Pour transposer ces principes dans la réalité, il faut éviter la concurrence entre les différents programmes d'urbanisme opérationnels actifs au niveau de la Région : les contrats de quartier, le Plan Logement, les schémas directeurs sur les ZIR, les plans de déplacement et les plans d'investissement des organes para-régionaux (STIB, Port de Bruxelles, etc.). C'est ce que préconise le rapport réalisé dans l'étude de cadastre des écoles à Bruxelles (URBA 11 et al. 2013).

7.2.1.4. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – espaces verts et bleus'

Pour étudier l'articulation entre l'offre des bâtiments scolaires et les espaces verts à Bruxelles, nous construisons une grille d'analyse, en fonction de l'échelle d'accessibilité et la distance par rapport aux écoles, afin d'évaluer la distance standard entre espaces verts et établissements scolaires. D'après Anne Van Herzele et Torsten Wiedemann, les critères de distance utilisés pour analyser l'utilisation des espaces verts en ville par les enfants sont déterminés par des barrières physiques et des contraintes sociales imposées par l'inquiétude des parents. D'après les études, la distance maximale de 400m recommandée pour accéder aux parcs du quartier ne constitue probablement pas un critère suffisant pour mesurer l'accessibilité réelle par des enfants en âge d'aller à l'école primaire. Bien que ces études proviennent d'Amérique du nord et d'Angleterre, où les enfants ont moins de mobilité que dans les pays nordiques ou en Allemagne par exemple, il est évident qu'au cours des dernières décennies, la liberté de circulation des enfants a diminué en raison de l'augmentation de la circulation. Afin de retenir la distance physique comme un critère efficace pour mesurer l'accessibilité des espaces verts, il faut considérer les contraintes actuelles de mobilité et le comportement. Dans ce contexte, il est capital de disposer de petits espaces verts à proximité, notamment pour les personnes les moins mobiles et les jeunes enfants (Van Herzele et Wiedemann 2003).

Les auteurs proposent un hectare comme superficie minimale pour un parc à l'échelle de proximité, contre deux dans la plupart des systèmes. Chaque habitant doit pouvoir accéder à un espace vert à chaque niveau fonctionnel au moins, de l'échelle d'accessibilité à la distance maximale indiquée et de la surface minimum⁶². En ce qui concerne l'ensemble des écoles bruxelloises (tous niveaux confondus), le tableau ci-dessous (Tableau 10) montre que la plupart d'entre elles (74,8%) se trouvent à 400m d'un parc à l'échelle résidentielle (d'une surface ne dépassant pas 1 hectare). Par contre, treize

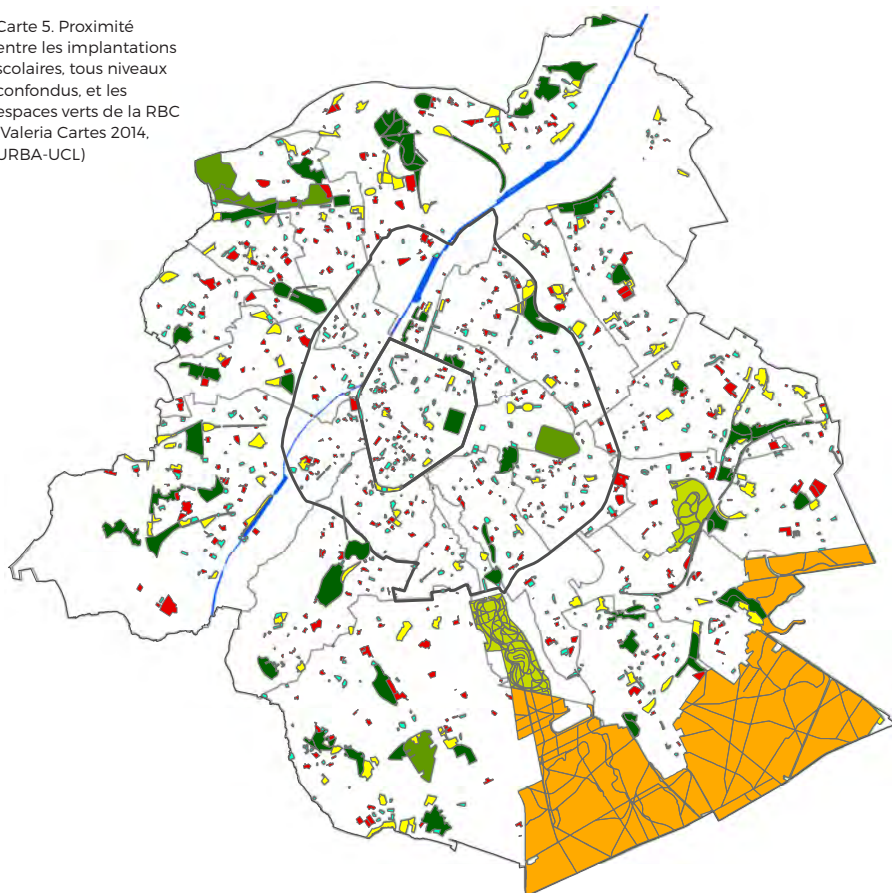
62 Le concept d'un système hiérarchique des normes fournit un cadre adéquat pour apprécier l'aménagement des espaces verts propices à la marche ou au vélo. Les auteurs ont comparé les systèmes en vigueur dans divers pays tels que les Pays-Bas, la Suède, le Royaume-Uni, l'Allemagne et les États-Unis. Si l'on constate un certain accord général sur les critères de distance, ceux liés à la taille des espaces ne font pas l'unanimité. En outre, comme cette étude concerne un large éventail d'espaces verts de la zone de chalandise, on peut accepter des différences selon le type d'espace. Ainsi, la surface minimum des parcs en centre-ville peut être inférieure à celle d'espaces verts moins bien équipés comme les réserves naturelles et les terres agricoles en périphérie urbaine. Une tentative a été faite pour ajuster les normes de superficie et de distance, comme suggéré pour la Flandre dans les rapports préliminaires de vision, à l'aide des recommandations générales figurant dans certaines recherches pertinentes (voir par exemple Deconinck, 1982; Grahn, 1986; Berggren prescription et Grahn, 1995; Holm, 1998) après avoir vérifié le bien-fondé sur le terrain. Anne Van Herzele et Torsten Wiedemann, 'A Monitoring Tool for the Provision of Accessible and Attractive Urban Green Spaces', *Landscape and Urban Planning*, 63 (2003), 109-26.

écoles (0,1%) seulement trouvent à 400m d'un parc à l'échelle métropolitaine. Le scénario de proximité des écoles au cadre vert se présente comme un bon scénario de disponibilité d'espace public pour les écoles à Bruxelles ; il faudrait encourager les écoles et les communes à tenir compte de cette proximité et de l'opportunité d'espaces en ville pour réaliser des activités pédagogiques.

ÉCHELLE D'ACCESSIBILITÉ	Minimum surface (ha)	Nombre des espaces verts (Total 734)	Pourcentage de parcs selon l'échelle de proximité %	Nombre écoles tous niveaux confondus à proximité d'un parc (400m)	Nombre écoles tous niveaux confondus à proximité* d'un parc	*Distance maximale depuis la maison, à échelle urbain (m)
Résidence	0 - 0,9	549	74,8 %	472		150
Voisinage ou proximité	1 - 4,9	122	16,6 %	292	472	400
Quartier	5 - 9,9 (Parc)	56	7,6 %	203		800
District	10 - 30 (Parc)	4	0,5 %	20		1600
Région	60	2	0,3 %	17	226	3200
Métropole	> 200 (Petites villes)	1	0,1 %	13	238	5000

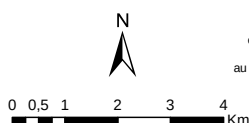
Tableau 10 : Résumé de classement en fonction de l'échelle d'accessibilité aux espaces verts et à la distance par rapport aux écoles. (Cartes Leal 2013). Source: Cadmap2010, Urbis et Van Herzele et Wiedemann 2003

Carte 5. Proximité
entre les implantations
scolaires, tous niveaux
confondus, et les
espaces verts de la RBC
(Valeria Cartes 2014,
URBA-UCL)



Échelle d'accessibilité d'espaces verts

- Résidence
- Voisinage ou proximité
- Quartier
- District
- Région
- Métropole
- Implantations des écoles (fondamental et secondaire)
- Espaces verts accessibles au public

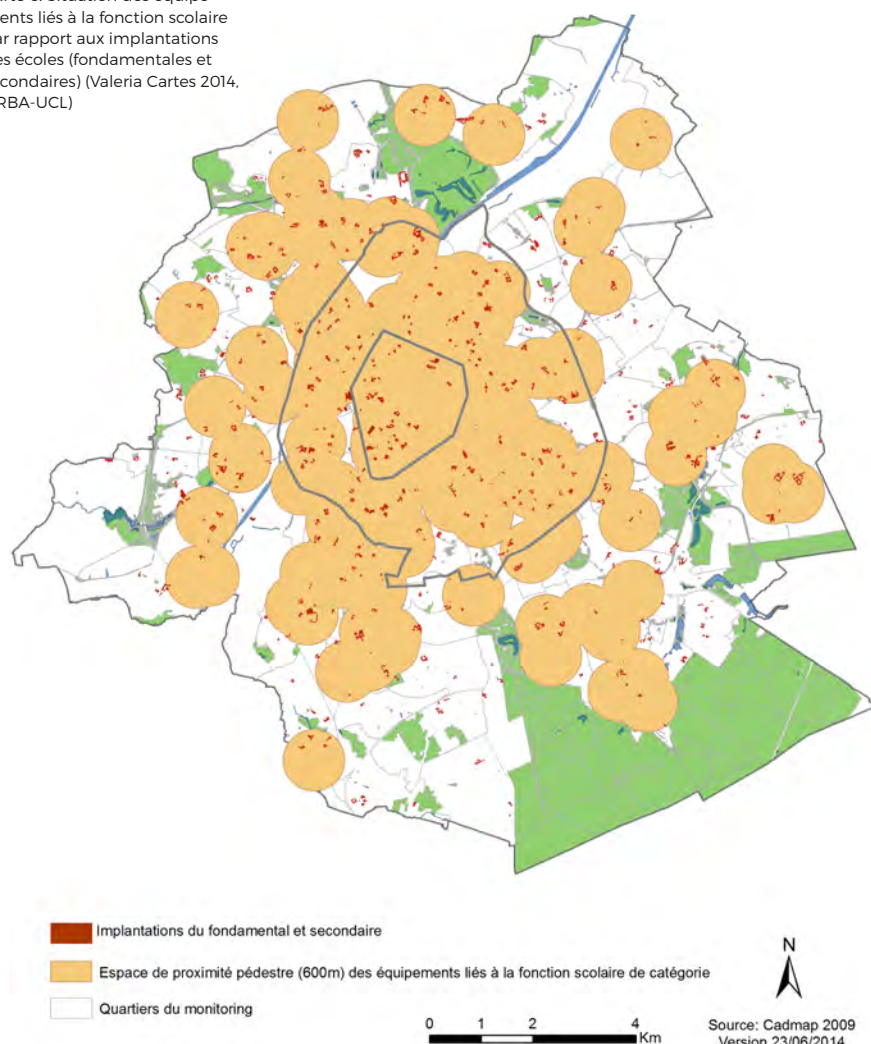


Sources:
- Cadmap 2009
- IBGE-BIM (étude commandée par-
et BRAT, 'Inventaire des espaces verts
et espaces récréatifs accessibles
au public en Région de Bruxelles-Capitale',
Bruxelles, 2009

Version 20/02/2014

La carte ci-dessus figure la répartition des espaces verts dans la Région de Bruxelles-Capitale, selon l'échelle d'accessibilité proposée par Van Herzele et Wiedemann, mise en relation avec la localisation des écoles tous niveaux confondus. Nous constatons que les écoles localisées dans le sud-est de la région, sont proches d'espaces verts de type régional et métropolitain. La zone située autour du canal, cependant, ne compte que peu d'espaces verts de taille moyenne (district et quartier), ce qui pourrait être lié à la présence d'eau en ville, mais dispose par contre de petits espaces verts de taille résidentielle, éparpillés à l'intérieur du pentagone.

Carte 6. Situation des équipements liés à la fonction scolaire par rapport aux implantations des écoles (fondamentales et secondaires) (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)



7.2.1.5. Modèles bruxellois d'articulation 'écoles – équipements liés à la fonction scolaire'

Sur les 5000 équipements que compte Bruxelles, nous avons sélectionné tous ceux liés à la fonction scolaire en nous fondant sur les données fournies par l'*Inventaire des équipements et services à la population en Région de Bruxelles-Capitale* ((ADT-ATO) et (BRAT) 2012b). Nous avons également déterminé la distance de rayonnement fonctionnelle selon le type d'équipement (centre sportif, bibliothèque, piscine, etc.), en croisant l'inventaire des équipements existants avec la classification des équipements donnée par Rogers⁶³, qui définit l'équipement en fonction de son rayonnement de fonctionnalité.

⁶³ Nous nous sommes référés au schéma précité dans le Chapitre III, "Walkable Neighbourhoods" dans la publication dirigée Par Lord Rogers The Urban Task Force, *Towards an Urban Renaissance* (Londres: Spon Press, 1999).

Ce croisement fait apparaître trois catégories d'équipements liés à la fonction scolaire à Bruxelles :

Catégorie 1 : Équipements rayonnant à une distance de 600m, tels que les 'Plaines de jeux et équipements récréatifs', les 'Centres de prêt et de documentation', les 'Centres sportifs indoor et outdoor' et les 'Académies';

Catégorie 2 : Équipements rayonnant à une distance de 2 000m, tels que les 'Piscines', les 'Centres culturels et artistiques, les Arts de la scène et les salles de spectacles';

Catégorie 3 : Équipements rayonnant à une distance 4km, tels que les 'Musées et salles d'exposition (temporaire)'.

Nous analysons ensuite la répartition des équipements liés à la fonction scolaire dans un rayon de 600m à 14km (selon le type d'équipement) et la comparons à la répartition des écoles bruxelloises tous niveaux confondus. Cette analyse montre que 99%, voire 100%, des écoles sont situées à 600m d'un équipement des catégories 1 et 2, et que 99% des écoles sont situées à 2 000m d'un équipement de catégorie 2. Dans cette dernière catégorie cependant, un quart des écoles est à plus de 600m, soit la distance facile à franchir à pied, d'un équipement lié à la culture ou d'une piscine. Cela signifie que la majorité des écoles bruxelloises ont accès à un centre sportif, à une bibliothèque et à une piscine, sans prendre pour autant en considération la capacité de chacun de ces équipements pour accueillir le public scolaire provenant de ces écoles.

7.2.2. Articulation de l'urbanisme scolaire de proximité : environnement immédiat, espaces intermédiaires (parvis) et architecture

Quand nous parlons d'urbanisme scolaire, nous pensons à la configuration d'une scolarisation de proximité, à l'accessibilité directe à l'espace public ainsi qu'à la proximité d'un espace vert ou aux infrastructures et équipements à l'échelle de voisinage. Le critère de proximité dans l'urbanisme scolaire auquel nous nous référons, est en rapport direct avec le lieu de résidence, c'est l'espace de vie où il s'investit en appropriation.

Dans cette section, nous représentons, en format fiche, la triple approche suivie dans notre recherche. En effet, les chapitres II et III posent la grille théorique de l'urbanisme de proximité, en définissant trois échelles ou objets urbains comme éléments d'analyse : l'environnement immédiat, l'espace intermédiaire (parvis), et l'architecture scolaire. Ces trois échelles sont reprises et appliquées à des exemples bruxellois. L'observation des pratiques scolaires et de l'environnement urbain de l'école⁶⁴, montre que l'espace situé à proximité de l'école présente une grande diversité en termes de pratiques spatiales des enfants et des jeunes, ce qui se traduit par différentes manières de conceptualisation de l'espace.

⁶⁴ Observations et analyses réalisées grâce à la mise en place d'ateliers pédagogiques-urbains dans certaines écoles et à l'étude sur l'extension de l'offre scolaire à Bruxelles.

Une fiche nous permet, par exemple, de définir la morphologie et les pratiques spatiales des jeunes et enfants, articulées par l'urbanisme scolaire de proximité. Cette analyse décrit également le contexte spatial dans lequel s'inscrivent les pratiques identifiées dans les différents ateliers présenté au chapitre VI.

Nous décrirons ensuite les caractéristiques et éléments pris en considération pour réaliser la fiche, ce que nous résumons comme suit:

7.2.2.1. Analyses de l'environnement immédiat de l'école

Nous expliquerons ici le contexte urbain en termes de mobilité, les équipements à proximité liés à la fonction scolaire, situés dans l'espace d'utilisation potentielle de l'école. Nous nous fondons sur un travail cartographique d'analyse de données rela-

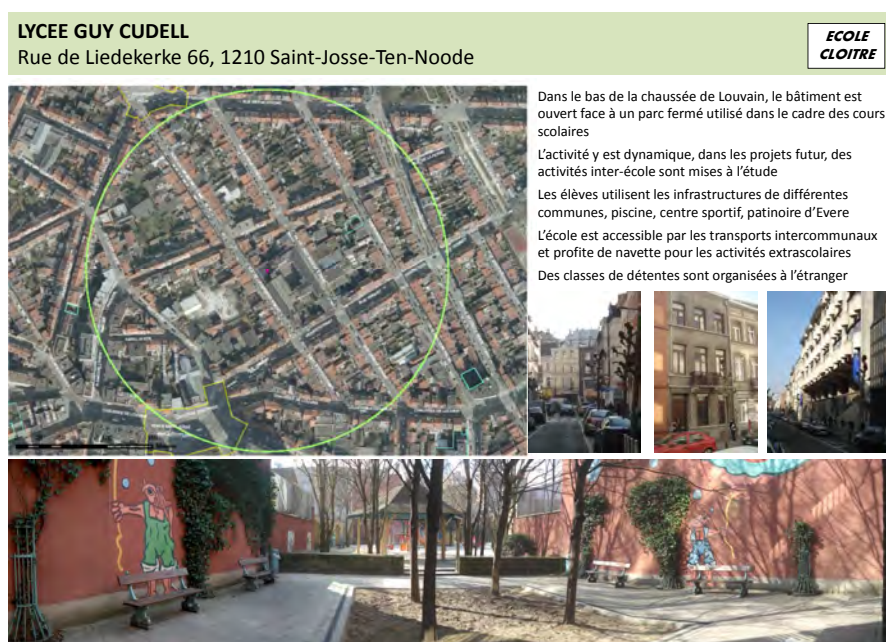


Image 88. Cette école fait partie des écoles construites sur le modèle cloître, à savoir un bâtiment austère et fermé, contrôlé vers l'extérieur, mais présentant un espace ouvert à l'intérieur.

tives à tous les équipements existants liés à la fonction scolaire. Par ce biais, nous cherchons à connaître l'offre de transports en commun dans un rayon de 400m de l'école

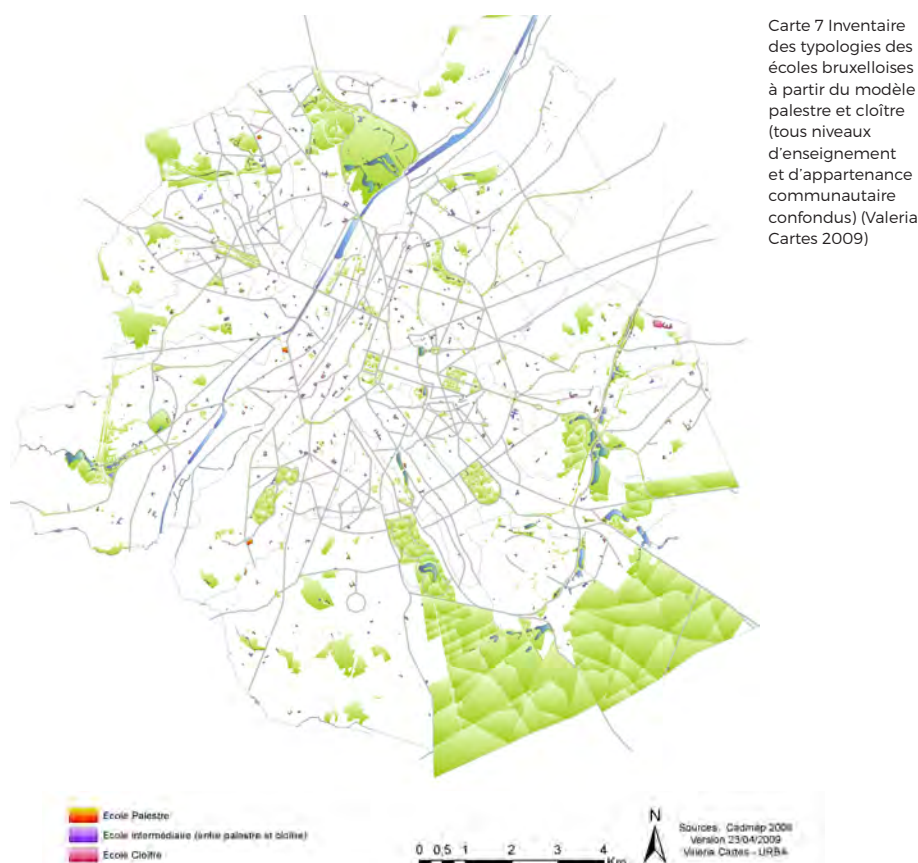
Cette analyse de l'environnement de l'espace public s'attache également à la proximité d'espaces verts ou de plein air. Simultanément, on recherche les équipements qui permettraient de mettre en place un réseau d'équipement, selon le modèle de Brede School, qui détermine l'ouverture de l'école et la mise en réseau de l'école avec les équipements urbains, tels que les parcs, les bibliothèques, les autres écoles, les centres culturels, etc.

7.2.2.2. L'espace intermédiaire de l'école comme élément de rapport à la ville

Pour distinguer les différents types d'écoles à Bruxelles et établir une relation entre équipements scolaires et communautaires, nous réalisons l'inventaire des types d'écoles à partir des modèles architecturaux proposés au chapitre III. Nous partons, à cet effet, de photographies aériennes pour faire une analyse à l'échelle du bâtiment, qui rende compte du rapport entre le bâtiment, la rue, et une place à une distance de 400m, comme le montre la Carte 7 sur les typologies spatiales des écoles bruxelloises.

Ces rapports spatiaux sont fondés sur des critères tels que l'alignement sur la rue, la distance et la perméabilité entre la rue et l'intérieur de l'école, le type de clôture et la relation entre le bâtiment et l'espace public.

Au relevé systématique des écoles, s'ajoute un questionnaire envoyé à leurs directeurs. Si leur faible nombre (7 réponses sur 200 envois) ne nous permet pas de tirer de conclusions, les quelques réponses reçues nous révèlent que, malgré un modèle architectural fermé (cloître), certaines écoles sont ouvertes sur le quartier dans leur fonctionnement. Les critères de cette ouverture tiennent tant au projet pédagogique de l'établissement qu'à l'organisation des activités extérieures qui recourent aux équipements du quartier (comme nous l'avons vu au chapitre III.).



Dans cette analyse préalable, nous étudions cet espace de contact. Nous reprenons le modèle éducatif décrit au Chapitre III ; il contient également les fondements théoriques permettant de déterminer si, à Bruxelles, les écoles sont du type cloître ou palestres (c'est-à-dire fermées ou ouvertes).

L'élaboration d'une première fiche technique (voir les autres fiches en annexe) répond au besoin de réaliser une analyse plus détaillée, à une échelle plus précise, pour déterminer les éléments clés pour la conception et l'aménagement des futurs espaces scolaires (bâtiment et abords de l'école). En d'autres termes, cette fiche nous offre un moyen de matérialiser nos idées.

Ces fiches apportent des éléments de réponse concrets à notre analyse théorique et conceptuelle de l'urbanisme scolaire, abordée en première partie de notre travail, et consacrée à l'étude de la création d'un espace de contact entre l'école, qui relève de la sphère privée, et la ville, qui relève du domaine public. C'est à l'espace de contact immédiat de l'école que nous nous intéressons. Cela peut être ce que nous appelons le parvis, à savoir un espace de l'environnement immédiat, qui remplace l'espace de jeu et joue le rôle d'interface entre l'espace privé de l'école et l'espace public de la ville.

7.2.2.3 Contextualisation bruxelloise des modèles architecturaux scolaires

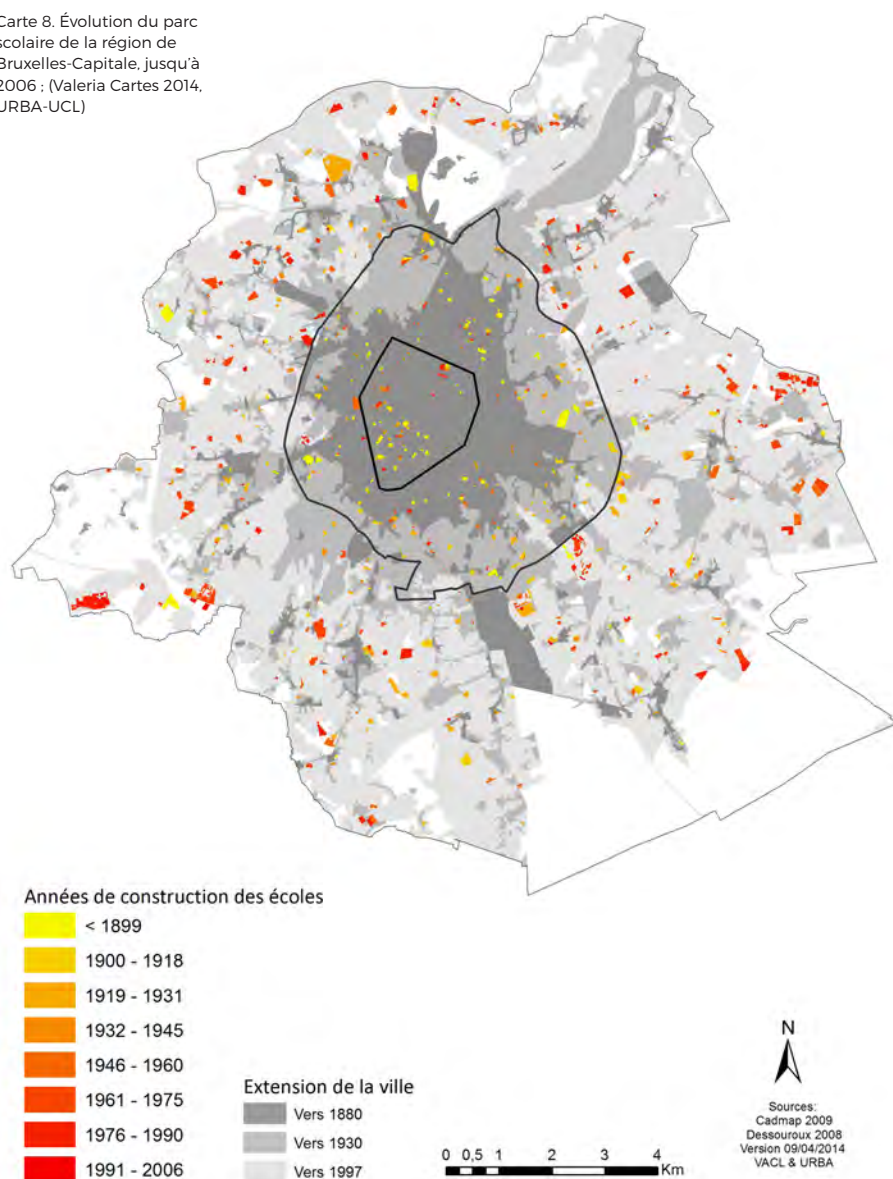
Dans un premier temps, nous aborderons la question de l'architecture scolaire à partir d'une approche historique, puis nous nous attacherons aux problématiques liées aux normes existantes, qui illustrent la relation entre la localisation des établissements scolaires dans le temps, leur taille et leur forme, ainsi que le degré de connexion avec leur environnement proche.

La réalisation d'un inventaire des écoles ouvertes (type palestres) et fermées (type cloître), fondé sur les modèles théoriques proposés ci-dessus au chapitre III, nous permet de réfléchir à la dimension tant spatiale que sociale de l'urbanisme scolaire à Bruxelles. C'est par le dialogue entre urbanisme et architecture que se dégageront les pistes permettant d'intégrer l'école à la ville.

Cet inventaire nous a amené à réfléchir d'une manière générale aux relations dialectiques spatiales entre la sphère privée et le domaine public dans la relation école-ville. Il n'a pas été possible d'intégrer, dans cet inventaire des écoles des types palestres et cloître, les critères traduisant l'intégration de l'école et de son projet pédagogique dans les équipements urbains et le projet de la ville. Cette information nécessite le traitement d'autres données, fournies par le biais d'une enquête auprès de chaque école, de chaque équipement et de chaque maison communale, sur la programmation et les projets pédagogiques et urbains respectivement. Cela pourrait faire l'objet d'une nouvelle étude.

Parmi les 619 écoles recensées en Région bruxelloise, nous en identifions 138 qui répondent aux critères de l'école de type palestres, 124 répondant aux deux modèles et 272 répondant aux critères de l'école de type cloître. D'une manière générale, nous pouvons affirmer que la moitié des établissements scolaires à Bruxelles présentent

Carte 8. Évolution du parc scolaire de la région de Bruxelles-Capitale, jusqu'à 2006 : (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)



les caractéristiques physiques du modèle palestine en ce qu'ils présentent au moins un degré d'ouverture et un lien avec l'espace public.

7.2.2.3.1. Evolution des bâtiments scolaires à Bruxelles

Pour approfondir certains aspects spatiaux de l'école à l'échelle de l'architecture, il nous semble utile d'ouvrir une parenthèse pour décrire les caractéristiques normatives et de localisation des écoles bruxelloise dans le temps. C'est en 1852 qu'apparaît pour la première fois un "programme" de construction des écoles planifiant la localisation,

le choix des terrains, le rapport entre l'école et les bâtiments publics avoisinants et le cadre extérieur de l'école. Une attention particulière est apportée au choix du terrain: *Il doit être sec, bien aéré, pourvu d'eau de bonne qualité. En ville, il doit être séparé des habitations voisines, isolé des bruits du dehors et échapper aux influences miasmatiques. La proximité de l'église facilitera aux élèves la fréquentation de l'Office et à l'instituteur, l'exercice des fonctions accessoires de clerc, sacristain ou organiste. Un handicap cependant à cette localisation : le risque de proximité du cimetière, qu'il importe d'éviter avant tout.*" (Jurion-de Waha 1987: VII). Sur l'aspect visible de l'architecture scolaire comme les façades, le programme reste peu précis mais souligne la nécessité de construire des bâtiments dont l'apparence renvoie clairement à la fonction scolaire. *"Les bâtiments doivent être d'un aspect simple sans être dépourvus d'élégance. Leur architecture révélera en quelque sorte, leur destination spéciale"* (Collectif 2006: 79).

La carte représentée précédemment (Carte 8)⁶⁵, montre l'évolution de la localisation et de la construction d'établissements scolaires entre 1880 et 2008. Elle montre que c'est durant la période antérieure à 1850 et 1931 qu'ont été bâties le plus d'écoles, tous réseaux confondus (486). Entre 1932 et 1960, on ne construit que 153 nouvelles écoles, contre 309 entre 1961 et 1990. Cette augmentation correspond à une nette reprise de la natalité après les années de guerre et à une période de forte croissance démographique liée aux progrès en matière d'hygiène et de santé qui font reculer la mortalité. En revanche, entre 1991 et 2006, 55 écoles seulement ont été bâties. Cette diminution de la construction des écoles au début des années nonante est probablement liée à la baisse de la natalité dans les années septante.

Les bâtiments scolaires de la Région de Bruxelles-Capitale répondent, tant leur forme architecturale que par leur emplacement, à des logiques différentes selon les années de construction : les écoles plus anciennes, situées pour la plupart dans le pentagone, sont de grands bâtiments dotés d'une cour de récréation centrale et d'une salle de sport (Image 89). En s'éloignant du centre historique, les établissements scolaires se diversifient dans leur forme et dans leur taille. Par manque de place, certains s'installent dans des maisons bruxelloises, d'autres dans une architecture plus moderne (c'est le cas des écoles pavillonnaires), à l'exception de grands centres scolaires comme à Schaerbeek (Image 90, Image 91). Cette analyse ne prend pas en compte les nouvelles écoles bruxelloises, bénéficiaires des subsides octroyés tant par le gouvernement régional que par les différentes entités communautaires présentes sur le territoire régional, financements mis en œuvre notamment après le Plan école lancé en 2011 par le Gouvernement régional de la Région de Bruxelles-Capitale. Cet aspect pourrait également faire l'objet d'une future étude.

7.2.2.3.2. Les normes physiques de la construction scolaire à Bruxelles

Il nous semble important, à ce stade, d'analyser brièvement les normes ou les indications qui régissent actuellement la construction de bâtiments scolaires à Bruxelles. Nous pourrions ainsi déterminer si ces normes stimulent ou freinent l'offre, puis étudier les dispositifs d'aide à la conception mis en œuvre.

⁶⁵ Pour la méthodologie utilisée, voir Annexe de "méthodologie cartographique".

Image 89.
Localisation des
écoles historiques
de Bruxelles-Ville
(Libois 2012: p.37)



Image 90. Centre scolaire Sainte-Marie La Sagesse (1870). 164-166, Chaussée de Haecht, à Schaerbeek (Région de Bruxelles-Capitale)



Image 91. Institut de la Saint Famille d'Helmet (1895). 5, rue Chaumontel et Athénée Fernand Blum (1913) 10-14, avenue Ernest Renan à Schaerbeek (Région de Bruxelles-Capitale)

À l'heure actuelle, il n'existe pas, en Belgique, de véritable guide d'aide à la conception ni de normes propres à la construction ou à l'architecture des bâtiments scolaires. Certaines institutions comme l'Office flamand pour l'infrastructure scolaire (AGION)⁶⁶ ou le service d'infrastructures scolaires de la Communauté Française, actuellement Fédéra-

⁶⁶ Fysische en financiële normen voor de schoolgebouwen, AGION (Agentschap van de Vlaamse Gemeenschap). Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 houdende vaststelling van de regels die de behoefte aan nieuwbouw of uitbreiding bepalen en van de fysische en financiële normen voor de schoolgebouwen, internaten en centra voor leerlingenbegeleiding.

tion Wallonie-Bruxelles (FWB)⁶⁷, formulent certains principes de base et recommandations pour la construction des bâtiments scolaires, mais ces règles ou normes physiques ne concernent que les surfaces maximales dont peut disposer un établissement scolaire pour bénéficier des subventions accordées en cas de construction nouvelle ou d'extension des bâtiments existants. Elles ne se réfèrent donc ni à la qualité architecturale ni aux relations de l'établissement avec l'extérieur, et encore moins au rapport entre l'architecture et l'espace d'apprentissage, ou au rapport entre l'ouverture à la ville et l'école.

En l'absence d'un ouvrage unique qui détermine la taille, la forme, le type et la qualité des espaces auxquels une école doit répondre à Bruxelles, nous tenterons, en nous fondant sur les documents précités, d'établir un critère de capacité minimale pour la réalisation d'un bâtiment scolaire ; pour ce faire, nous déterminons la taille minimale

	Sup. Total (ha)	Surf. Minimale (m²)	Surf. Maximale (m²)	Moyenne (m²)	Nb Parcelles
Pentagone	0,9	630	1590	3821	15
Première couronne	1,6	441	1630	4103	10
Deuxième couronne	8,1	253	2916	12262	28
RBC	10,6	253	24443	12262	44

Tableau 11. Surface des parcelles contenant une école (Cartes Leal 2011) Source: Cadmap2011.

Institution	Niveau d'enseignement	Nombre total de m² attribué par tranches d'élèves (surface brute maximale)	m² par élève - cour de récréation	surface minimale et maximale autorisée - cour de récréation	Surface minimale utilisée comme filtre
Communauté Française	Maternel	± 10 m²/élève 1. Moins de 72 élèves • moins de 26 élèves : 250m² • 26 à 44 élèves : 360 m² • de 45 à 56 élèves 360 m² • de 57 à 65 élèves : 485 m² • de 66 à 71 élèves : 675 m²	4m² par élève 70m² pour 100 élèves	Min. : 200 m² Max.: 400 m²	450m²
	Primaire		4m² par élève 70m² pour 100 élèves	Min. : 200 m² Maxi. : 400 m²	
AGION	Kleuter-, lager of basisonderwijs - enseignement maternel, primaire ou fondamental	± 10 m²/leerling 1. Vestigingsplaatsen met minder dan 72 leerlingen: - minder dan 26 leerlingen: 250 m² - van 26 tot en met 44 leerlingen: 360 m² - van 45 tot en met 56 leerlingen: 485 m² - van 57 tot en met 65 leerlingen: 590 m² - van 66 tot en met 71 leerlingen: 675 m²	2m² per kind	100 m² min.	

Tableau 12. Comparaison des superficies minimales normées par les deux communautés (Cartes Leal 2011) (Sources: AGION, SeCEC, FAPEO et FWB).

67 Voir le décret du 5 février 1990 relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française, et son arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 8 janvier 1993 fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux.
 Voir le décret du 3 mai 2012 de la Fédération Wallonie-Bruxelles portant diverses mesures relatives à l'enseignement fondamental et à l'enseignement secondaire ordinaire, notamment en matière de taille des classes.

pour la construction d'une implantation en croisant les résultats des tailles maximale et minimale des écoles existantes dans la RBC (Tableau 11) avec les données du Tableau 11, qui reprend le minimum de 450m² ; cela correspond à un bâtiment d'un étage doté d'une cour de récréation de 200m². Cela équivaut, en nombre des classes, à une classe de 25 élèves, ce qui pourrait être, la taille minimale d'une implantation, aménagée dans une maison bruxelloise.

En nous fondant ensuite sur une analyse du nombre de mètres carrés d'occupation au sol de la fonction scolaire en Région de Bruxelles-Capitale (RBC), nous constatons que la taille minimale des parcelles affectées à la fonction scolaire du niveau maternel n'est que de 253m² et se situe en deuxième couronne⁶⁸. Nous concluons, par conséquent, que la Région bruxelloise consacre de petites constructions aux établissements scolaires, que, par ailleurs, la taille des terrains augmente au fur et à mesure que l'on s'éloigne du centre et que les écoles plus récentes disposent de moins d'espace. C'est ce que montre le tableau précédent (Tableau 12).

Il est bien connu qu'actuellement, en RBC, la capacité moyenne en nombre de places est faible dans les écoles maternelles et primaires. N'ayant pas accès aux données relatives à la capacité de chaque école, au nombre de places disponibles, pour des raisons de protection de la vie privée, nous représentons, en nombres de places, l'occupation des bâtiments scolaires sur la Région de Bruxelles-Capitale. Nous calculons la superficie moyenne d'emprise au sol des écoles, par niveau d'enseignement. Nous constatons que, pour l'enseignement maternel, la moyenne de 125 places représente 5 classes (à raison de 25 élèves par classe) dans une école de 1 117m² (par exemple à Molenbeek, dans une école maternelle du réseau libre et à Schaerbeek, dans une école maternelle communale dont la superficie d'emprise au sol est d'environ 797m²). Pour les écoles primaires, la moyenne de 185 places représente 7 à 8 classes dans une école de 1 1949m² (par exemple à Jette, dans une école primaire communale et à Molenbeek, également dans une école primaire communale dont la superficie d'emprise au sol est d'environ 1913m²). Enfin, pour les écoles secondaires, la moyenne de 450 places représente 18 classes dans une école de 29341m² de superficie (par exemple à Woluwe-Saint-Pierre, dans une école libre confessionnelle et à Jette, dans une école communale dont l'emprise du sol est d'environ 8722m²).

7.2.3. Fiche d'analyse d'exemple d'application

Afin de réaliser une synthèse des éléments spatiaux qui composent l'urbanisme scolaire de proximité et son rapport à l'espace public, nous réalisons une fiche synthétique à titre d'exemple.

La fiche de l'École primaire Sint Joost-aan-Zee à Saint-Josse-ten-Noode, donne un aperçu des données et concepts dégagés lors de notre travail de recherche.

68 Pour cette analyse, nous avons sélectionné les parcelles affectées à la fonction scolaire, par niveau d'enseignement et classées selon leur localisation dans la ville (pentagone, première couronne et deuxième couronne).

École primaire Sint-Joost-aan-Zee

Localisation	Rue de la limite, Saint-Josse-ten-Noode
Superficie des locaux	1789 m ² rénovation, extension 759m ²
Effectifs	25 nouvelles classes
Année	2005 rénovation
Répartition des élèves	3 sections par degré
Niveau d'enseignement	Primaire
Pouvoir organisateur	Ecole communale, subsidiée par VGC

Contexte de l'école Située à la limite du pentagone l'école comporte une maison mitoyenne classique (l'ancienne conciergerie) et le bâtiment scolaire proprement dit, une construction dans le style néo-renaissance du XIXe siècle. En 2005, l'ancien bâtiment de l'école a été agrandi avec des nouvelles classes construites sur le toit, tandis que les anciennes classes ont été réaménagées. La rénovation et extension comprenait aussi une médiathèque, bibliothèque, un local pour l'étude et un local pour la direction.



Analyse de l'environnement immédiat de l'école

Les environs immédiats des sites d'extension de l'école Sint-Joost-aan-Zee sont caractérisés par un tissu à prédominance résidentielle, riche en équipements de proximité. L'académie de musique de Saint-Josse/ Schaarbeek et la bibliothèque de Saint-Josse se trouvent à moins de 200 mètres. Le centre Vincent Van Gogh – plus grand centre d'hébergement pour jeunes de la Région bruxelloise se trouve sur la même rue du site de l'extension (rue Traversière) et participe à l'animation du quartier. Dans le paysage du quartier on notera la proximité du parc du Botanique et des commerces de la chaussée de Haecht. Le quartier de l'école est bien desservi par les transports en commun en raison de leur proximité avec la station de métro Botanique et des lignes de bus et tram.



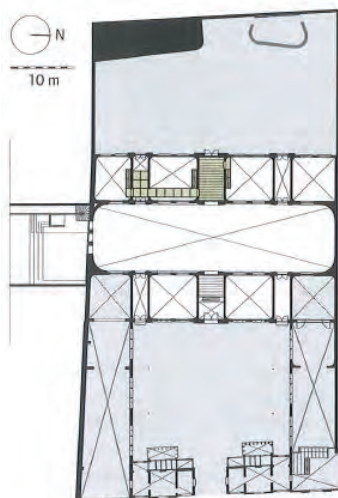
Réseau de transport en commun à 400m de proximité

- Le parvis de l'école :
espace intermédiaire
- Espace scolaire semi-
public de sécurité
- Espace d'appropriation
avec identité scolaire
- Espace de circulation
directe à l'école



L'espace intermédiaire ou parvis de l'école

L'école se localise dans une petite rue étroite (rue de la limite), qui ne permet pas beaucoup d'occupation dû au passage des voitures, mais à quelques mètres de l'école une petite place permet une occupation par les élèves. Le bâtiment scolaire comporte une cour de récréation de hauteur double, un jardin intérieur, mais qu'il n'est pas très visible depuis l'extérieur.



L'architecture de l'école

Les salles de classe entourent la cour intérieure. La nouvelle intervention a prévue des classes modulables, qui peuvent réunies ou séparées ainsi que créent des espaces intermédiaires utilisés comme vestiaires ou chambres à coucher. Dans la médiathèque, qui se trouve au premier étage, se réalisent des activités extrascolaires sont organisées. La cage escalier externe permet un accès indépendant à l'étage, alors que le reste de l'école reste fermée

Indicateurs urbains	Opér.
Surface du terrain -S (m²)	12212
Emprise au sol - B (m²)	4216
Coefficient d'emprise net B/S	0,35



Notre objectif est de montrer comme l'école peut apporter des éléments de réponse aux problèmes liés à l'urbanisme (mobilité, aménagement, dimension sociale, espaces verts, équipements, etc.) grâce à un tel outil de travail.

La fiche sert, d'une part, à relater les résultats d'une analyse globale sur l'importance du rôle joué par l'école en tant qu'acteur urbain, mobilisateur social et acteur dans l'économie d'une société. C'est ce que nous avons essayé de montrer dans notre travail. La fiche peut, d'autre part, faire apparaître les éléments qu'il convient de concilier sur différents plans - architectural, urbain, social et pédagogique - au moment de planifier la ville et de penser aux écoles.

7.3. Conclusion du chapitre

L'articulation des échelles de l'urbanisme scolaire

Les résultats de ce chapitre nous permettent d'identifier trois échelles d'intervention sur la dimension spatiale propre à l'urbanisme scolaire tel que nous cherchons à le définir, à savoir :

- l'échelle métropolitaine, relative soit à la fabrication de réseaux, entre bâtiments scolaires, dans le cadre d'un réseau d'établissements, de la mutualisation d'une salle de gymnastique par exemple ; soit à la mise en réseau d'équipements non scolaires, bibliothèques, parcs, piscines, etc. ;
- l'échelle de proximité, relative à la fabrication de l'espace public (places environnantes, arrêts, chemin de l'école, etc.) ;
- l'échelle de l'architecture, relative à la fabrication d'espaces intermédiaires entre bâtiment et espace public autour de l'école (parvis de l'école, entrées et sorties, cour, etc.) et à la détermination des modèles architecturaux (palestre et cloître) présents dans la relation de connexion avec la ville.

Il apparaît que les stratégies en matière d'urbanisme scolaire à l'échelle de proximité et à l'échelle métropolitaine ne s'excluent pas mutuellement, mais sont en tension dialectique, tension qui peut enrichir les dynamiques de développement urbain par la façon dont le public scolaire appréhende la ville et se déplace, ou celle dont il utilise et s'approprie les espaces aux abords de l'école, ou les accès à l'école.

Ces stratégies peuvent faire naître des politiques publiques et urbanistiques différentes mais complémentaires. Si l'on observe les pratiques des usagers des écoles bruxelloises, on constate d'ailleurs que les deux stratégies sont déjà à l'œuvre dans le choix du lieu de scolarisation effectué par les parents, comme nous l'avons déjà évoqué au début du présent chapitre.

Nous constatons en outre que les opérations immobilières scolaires peuvent exercer un effet de levier sur l'organisation urbaine : elles peuvent transformer l'espace public,

créer une nouvelle demande de transports en commun, déclencher la construction de logements ou jouer sur la localisation d'activités, ainsi qu'introduire des changements dans les normes de construction et la conception de l'architecture scolaire, selon les nouveaux besoins du système scolaire.

Enfin, quand nous parlons de dimension spatiale de l'urbanisme scolaire, nous nous référons à l'école comme à un équipement urbain nécessitant un espace public de proximité, qu'il convient de mettre en réseau avec d'autres écoles ou d'autres équipements urbains pour l'intégrer aux dynamiques urbaines et sociales présentes dans le développement des villes. Nous estimons que nous ne pouvons isoler l'école des autres activités susceptibles de lui conférer son dynamisme et sa place en tant que ressource urbaine dans un projet de société. *“Les écoles ne sont pas des entités isolées au sein desquelles se déroulerait l'apprentissage : elles ne peuvent être détachées de l'environnement de la grande agglomération urbaine au sein de laquelle elle fonctionnent.”* (États généraux de Bruxelles 2010: 100). C'est ce qui explique l'importance d'intégrer l'école dans le processus stratégique de planification urbaine et de reconnaître son rôle en tant qu'acteur social, axé sur l'enfant, dans les processus de décision.

Conclusions

À l'heure où le défi urbanistique posé à la société par l'école oblige à repenser l'imbrication entre nos modèles de société et nos modes de planification et de construction de la ville, il est intéressant d'explorer le lien spatial et social entre l'école et la ville. C'est cette exploration urbanistique qui a été le principe fondamental de notre recherche. L'urbanisme scolaire y est proposé, d'une part, comme le générateur d'un processus dynamique de projet urbain et de développement scolaire : la fonction scolaire implique une coopération entre les différentes fonctions urbaines ainsi qu'entre les différents outils et dispositifs urbanistiques mis en place. Il se présente, d'autre part, comme une stratégie urbaine qui ne laisse de côté ni les acteurs locaux ni les relations sociales générés par l'école ni les liens entre l'expérience de l'espace public et le processus de développement spontané et cognitif de l'enfant.

Dans cette thèse, le rapport entre l'école et la ville est analysé d'un point de vue urbanistique, en prenant en considération l'articulation des composantes spatiales et sociales du territoire. C'est ainsi que, pour nous, l'urbanisme scolaire réfléchit aux diverses problématiques relatives à la répartition et à la localisation des écoles, à la programmation et à l'articulation des bâtiments scolaires avec l'ensemble des équipements et services de la ville. Il s'attache par ailleurs à la dimension sociale de l'éducation, qui va bien au-delà des relations interpersonnelles et du développement des compétences sociales de l'enfant. L'éducation est, à notre avis, le fondement du système social car elle soutient les idéaux collectifs des citoyens. Elle implique, d'une part, un consensus dans la pensée sociale et la coopération et mène, d'autre part, à examiner les domaines dans lesquels une société pourrait s'améliorer.

Le travail de recherche s'est développé sur un mode exploratoire, suivant une démarche inductive où le cadre théorique a été appliqué à un terrain spécifique : la Région bruxelloise. Au fil de notre travail, ce terrain s'est révélé de plus en plus pertinent pour mettre à l'épreuve le concept d'urbanisme scolaire et affiner le cadre théorique de la recherche, aux vues des spécificités du contexte bruxellois et, grâce aux opportunités de recherche qui nous ont été offertes. D'un point de vue structurel, Bruxelles présente en effet une grande complexité institutionnelle en raison de la séparation entre les compétences territoriales et celles relatives à la planification du territoire. Le cas bruxellois présente aussi une grande diversité de configurations en termes de localisation, de programmation et de configurations architecturales. D'un point de vue conjoncturel, en raison de la croissance démographique annoncée, la question de l'école est devenue un problème d'actualité pour le développement régional bruxellois. C'est dans ce cadre notamment que des études nous ont été commandées par les pouvoirs publics.

Dans cette conclusion, après avoir parcouru brièvement les différentes parties de la

thèse, nous reprendrons les principaux concepts et reviendrons sur les résultats auxquels ont abouti nos expériences et recherches sur le terrain. Nous fondant sur ces résultats, nous développerons ensuite une série de pistes opérationnelles applicables au contexte bruxellois. Nous exposerons enfin les conditions dans lesquelles ces pistes peuvent s'appliquer à d'autres contextes.

Développement de la thèse

La thèse se présente en deux parties qui correspondent aux deux approches qui se sont nourries l'une l'autre tout au long de la recherche. La première partie, théorique, est consacrée aux dimensions retenues pour élaborer le concept d'urbanisme scolaire. La deuxième partie concerne l'étude et l'analyse de la problématique scolaire à Bruxelles ainsi que l'application du concept d'urbanisme scolaire à ce territoire. Les deux parties de la thèse dialoguent entre elles.

D'un point de vue théorique (première partie de la thèse), les dimensions sociales du lien entre ville et école font l'objet du chapitre I sur le développement des modèles éducatifs au cours de l'histoire, et du chapitre II concernant les questions du développement de l'enfant, de son rapport à l'espace et, de sa place dans la participation.

La dimension spatiale du lien entre ville et école est posée dans la première partie de la thèse au chapitre III où nous commençons par analyser la place de l'école dans l'évolution des modèles urbains. Ensuite, nous fondant sur l'articulation entre l'espace scolaire et l'espace urbain, nous mettons en évidence non seulement les différentes échelles de territoire qui posent la question du lien entre école et ville mais aussi les espaces quotidiens de rencontre que génère cette relation : l'échelle métropolitaine, l'échelle de quartier, l'espace public et enfin le parvis qui nous mène à l'école, comme objet architectural dans la ville.

Dans le cadre bruxellois (deuxième partie de la thèse), la dimension sociale est introduite au chapitre V : nous y développons l'évolution socio-politique du système scolaire en Belgique et ses conséquences sur la façon dont se pose aujourd'hui la question scolaire sur le territoire bruxellois - où il convient de relever des défis tels que le multiculturalisme et le multilinguisme dans un contexte de croissance démographique. Au chapitre VI, nous montrons ensuite que la question sociale est intimement liée à la question spatiale en expliquant les tendances d'inégalité sociale et de ségrégation socio-spatiale spécifiques au contexte bruxellois. En termes de gouvernance, les expériences bruxelloises de participation ouvrent également le champ à l'intégration des dimensions urbaines et nos expériences d'ateliers pédagogiques nous permettent de nous interroger sur la place de l'enfant dans le projet urbain.

Le chapitre IV clôture la première partie de la thèse en exposant le concept d'urbanisme scolaire : les enjeux généraux du concept y sont repris comme la place de l'enfant dans l'urbanisme ou encore l'intégration des dimensions sociale et spatiale dans

l'urbanisme. C'est surtout par le biais des modèles architecturaux du cloître et de la palestre comme métaphores du concept d'urbanisme scolaire qu'émerge le concept d'école ouverte et polyvalente. Celui-ci sera ensuite appliqué, à l'aide de quelques exemples, aux questions scolaires dans leurs dimensions architecturales, urbaines et sociales.

A la fin de la deuxième partie de la thèse, le chapitre VII applique le concept d'urbanisme scolaire au contexte bruxellois. Après une description de l'actualité bruxelloise en termes de problématique scolaire en lien avec le développement du territoire régional, nous y appliquons les cadres proposés en première partie : les conditions de l'ouverture de l'école à la ville sont ainsi explorées à la fois en termes de stratégies de l'urbanisme (stratégies de planification, stratégies pédagogiques, participatives, opérationnelles et de gestion) mais surtout aux différentes échelles de territoires, du métropolitain à l'échelle architecturale en passant par l'échelle de proximité.

Les éléments constitutifs du concept d'Urbanisme Scolaire

1. L'école structure la ville

Au cours de notre recherche sont apparus très clairement les principes de structuration de la ville dont l'école est porteuse. Ceux-ci concernent principalement l'ouverture de l'école, la polyvalence des équipements urbains liés à la fonction scolaire et son rapport à la notion de citoyenneté. Nous avons abordé la dimension structurante de l'école dans la ville d'un point de vue tant spatial que social.

En ce qui concerne la structuration spatiale de l'école, il s'agit d'envisager la participation de l'école à la structuration de la ville aux différentes échelles, temporelles et spatiales : l'aire d'influence de l'école, le chemin qui y mène, sa localisation dans le quartier et dans la ville configurent le rapport de l'école à l'espace public, aux transports, etc. Par ailleurs, beaucoup de parents s'organisent en fonction du lieu de scolarisation de leurs enfants, ce qui confère à l'école un effet structurant en termes de stratégie urbaine.

En ce qui concerne la structuration sociale, l'école détermine la connaissance et le rapport au monde du sujet qu'est l'enfant. C'est l'école qui peut bâtir son rapport à la citoyenneté, à la société, à l'espace public et à la manière de le coproduire et de le pratiquer. Le rapport entre l'école et la ville ne se construit pas seulement sur une école ouverte en termes d'accessibilité et d'architecture mais s'accompagne d'un projet pédagogique élaboré par la société qui l'abrite.

2. L'ouverture de l'école contribue à une meilleure ville

La recherche explore l'idée d'école ouverte, à savoir une école participant au projet urbain et ouverte à la ville - incluant les enfants, les jeunes et les adultes. L'école ouverte offre une nouvelle situation d'apprentissage où les enfants, considérés comme citoyens, s'insèrent dans des processus participatifs ; c'est aussi une nouvelle situation d'accessibilité spatiale des établissements scolaires, où les enfants sortent des lieux scolaires pour s'approprier les équipements et l'espace public.

Du point de vue de l'urbanisme scolaire, les expériences participatives valorisent l'enfant en tant qu'usager de l'espace public. Très concrètement, le fait de pouvoir raconter leur expérience du chemin de l'école, permet aux enfants de faire exister tant l'espace abstrait qu'est l'aire d'influence que le territoire concret qu'est un espace public, quel que soit son degré d'aménagement. Selon ces principes, l'enfant coproduit l'espace. L'expérience de 'Growing Up in Cities' sous l'influence de Kevin Lynch et l'étude sur la construction des écoles communautaires entamée par Margrit Kennedy, présentées au chapitre IV, nous ont permis d'affirmer, d'une part, que la notion d'ouverture de l'école est à la fois une ouverture spatiale et pédagogique du bâtiment et, d'autre part, que la participation au projet urbain a une dimension tant éducative que productive.

3. L'école ouverte comme figure de projet pédagogique et urbain.

Le modèle palestre et l'ouverture aux différentes échelles du territoire

Le modèle palestre

La dichotomie entre l'école fermée à son environnement et l'école ouverte et intégrée à la ville et aux pratiques urbaines suggère le recours aux modèles architecturaux du cloître et de la palestre. Ces modèles se présentent comme des métaphores des différentes manifestations du projet de société en relation avec les enseignements prodigués au sein des écoles ainsi qu'en fonction du rôle qu'occupe l'école dans la société par le biais de ses projets pédagogiques.

La palestre nous apparaît rapidement comme le modèle optimal de la relation d'ouverture et d'intégration entre l'école et la ville. Il définit l'équilibre urbain, social et économique de la fonction scolaire urbaine. Cette intuition est ensuite vérifiée grâce à nos explorations et propositions du concept d'urbanisme scolaire. Cette approche métaphorique éclaire la construction d'une perspective sociale et sociétale, la conception d'une politique publique d'éducation ainsi que la traduction spatiale de celles-ci en termes de localisation, de programmation et de formes architecturales des équipements urbains.

Nous avons en outre constaté que les modèles éducatifs reflétaient la société ; or il est accepté que le lieu de l'éducation soit l'école. Par contre, l'étude a révélé que si l'école se présente comme un lieu d'éducation, il n'est pas le seul, car la ville en est un autre. La question de l'urbanisme scolaire a donc un double aspect car, d'une part, elle s'in-

terroge sur la place de l'enfant dans la ville et elle s'attache, d'autre part, à construire physiquement les espaces éducatifs, que sont l'école, le parvis de l'école, le chemin de l'école, etc.

En effet, la thèse développe la notion de ville éducatrice qui nous renvoie à la notion d'ouverture. La ville en tant qu'espace porteur d'un autre projet éducatif pour l'enfant, d'autres exigences pour les adultes. C'est dans la métaphore de la la palestine que l'expression d'école ouverte est le plus visible : c'est un modèle qui modifie la la place de l'enfant dans la ville et qui transforme la société, puisque c'est en accordant sa place à l'enfant dans la ville qu'une société deviendra plus ouverte, plus équitable et plus démocratique.

Les échelles de l'ouverture

Il s'agit de vérifier les conditions de l'ouverture aux différentes échelles ; celle-ci se mesure à l'échelle métropolitaine dans la localisation des écoles en relation avec les autres équipements urbains, dans une programmation intégrée de ces équipements, ainsi que dans leurs conditions d'accessibilité.

À l'échelle de proximité, l'ouverture se mesure en analysant la concomitance entre le projet pédagogique et les projets de la communauté urbaine. Cela se traduit dans les activités organisées par l'école et ouvertes sur le quartier, et, à l'inverse, dans l'investissement du quartier dans les activités scolaires ou dans la mise à disposition des équipements scolaires pour des activités autres que pédagogiques. Cette ouverture de l'école au quartier se mesure physiquement dans des dispositifs spatiaux tels que l'aménagement des espaces publics alentour et l'aménagement d'espaces intermédiaires entre l'environnement du quartier et l'école.

L'ouverture de l'école à l'échelle architecturale ou de 'l'urban design' se traduit en termes d'imperméabilité et de transparence des dispositifs de clôture. De même l'organisation des différents espaces au sein du bâtiment, l'aménagement d'espaces de transition, d'articulation et d'accueil peuvent ouvrir le bâtiment à l'environnement extérieur. Cette question se pose très différemment selon qu'il s'agit d'un bâtiment existant ou d'un nouveau bâtiment.

Les questions posées en termes d'échelles sont les suivantes : comment passe-t-on de l'urbanisme de proximité à l'urbanisme métropolitain ? Quelles sont les frontières et les conditions de ces transitions d'échelle? Intuitivement, on peut dire qu'il y a une conception de la relation entre l'école et la ville principalement centrée sur la proximité, la métrique pédestre et le voisinage. Mais, dans la réalité, le modèle de proximité et le modèle métropolitain coexistent, s'articulent et se complètent tout au long du parcours de l'enfant selon les niveaux d'enseignement. Les degrés d'articulation entre le niveau d'enseignement et la catégorie d'équipements influencent le rapport à l'espace public, à la localisation, aux transports et même à l'architecture de l'équipement scolaire

4. Stratégies urbanistiques de l'urbanisme scolaire

Le contexte bruxellois nous a permis de mettre le concept d'urbanisme à l'épreuve grâce à un cadre exploratoire qui propose trois stratégies d'urbanisme scolaire.

Stratégies pédagogiques et participatives de l'urbanisme scolaire

L'urbanisme scolaire ambitionne la mise en place d'outils et de dispositifs à dimension sociale, abordée dans la première partie de la thèse. Ces derniers visent à consolider le rôle participatif de l'enfant à la planification de la ville et à l'élaboration des outils urbanistiques. Pour déterminer l'urbanisme scolaire et son approche sociale, il a fallu analyser le développement des modèles éducatifs tout au long de l'histoire en s'attachant au développement de l'enfant, à son rapport à l'espace et à sa participation, tout en étudiant l'école, sa fonction éducative et sociale ainsi que la place de l'enfant à l'intérieur de celle-ci. (Chapitres I et II). Un des enjeux a consisté à explorer stratégiquement les outils pédagogiques qui ouvrent à la participation en vue d'une gouvernance multisectorielle des acteurs, question abordée pour Bruxelles au Chapitre VI.

L'analyse des connaissances et des représentations de la ville au travers du regard de l'enfant a été l'un des objectifs des ateliers pédagogiques réalisés au cours de la recherche. Il s'est agi d'encourager la création de liens sociaux, de favoriser l'intégration présente et future des enfants dans la société. Ces objectifs avaient également trait au développement des compétences sociales qui réunissent un ensemble de comportements permettant à un individu d'exercer efficacement une activité complexe relevant de la compétence de la collectivité. Ces compétences sociales favorisent en outre la participation à des activités sur des thématiques urbaines qui éduquent à la citoyenneté.

De façon générale, le cadre bruxellois (deuxième partie de la thèse) a permis de constater que la contribution du concept d'urbanisme scolaire permet d'explorer les dimensions éducatives, socioculturelles, économiques, de gouvernance et urbanistiques dans une ville, et d'en délimiter les potentiels en tant que processus d'articulation entre les enjeux éducatifs et urbains ainsi qu'entre les systèmes d'acteurs et d'action qui leur sont liés.

Stratégies de planification de l'urbanisme scolaire

Notre recherche sur l'urbanisme scolaire nous a amenée à réfléchir à une planification urbaine qui apporte une réponse durable à l'absence de mixité sociale. La réponse proposée pour assurer la mixité sociale est la polyvalence et l'ouverture de bâtiments scolaires et l'intégration urbanistique de fonctions complémentaires aux écoles (espaces verts, aménagements, équipements culturels et sportifs, etc.). Les problèmes de mobilité sont également à mettre en rapport avec la planification de l'urbanisme scolaire, car certaines décisions de mobilité peuvent entraîner une forme de ségrégation urbaine.

Nous identifions trois outils de planification qui nous apparaissent importants pour répondre à cette stratégie de l'urbanisme scolaire :

- en premier lieu, la notion de ville éducatrice, développée au chapitre II. Elle offre un cadre stratégique d'intégration de l'école à la ville, grâce à l'ouverture

- du monde scolaire à la ville, d'une part, et à l'utilisation de la ville comme objet pédagogique et espace de construction de la citoyenneté, d'autre part ;
- en deuxième lieu, l'application et l'intégration de la problématique scolaire, d'un point de vue social et spatial, aux plans stratégiques de la ville tels qu'à Bruxelles le PRDD, les plans de mobilité, etc. qui permettent l'articulation des dimensions de l'école aux échelles de proximité et métropolitaine ;
- en troisième, la réalisation des dispositifs opérationnels d'observation et d'évaluation de la dynamique scolaire à Bruxelles qui permet d'envisager l'inscription de l'école dans une dynamique de projet urbain. C'est en ce sens que nous proposons au chapitre VII un dispositif comme le "monitoring des écoles".

Urbanisme scolaire opérationnel et de gestion

Pour faire face aux enjeux de l'urbanisme scolaire en termes opérationnels, il est nécessaire d'innover dans l'urbanisme, l'architecture et le montage institutionnel, juridique et financier et ce, tant dans le cadre de la rénovation que de la construction de nouvelles écoles. Les exemples internationaux et belges cités dans notre recherche montrent le besoin d'innovation qu'implique la mise en œuvre de l'urbanisme scolaire.

La mutualisation et la programmation des équipements liés à la fonction scolaire à Bruxelles est une des stratégies opérationnelles clés de l'urbanisme scolaire.

Le programme scolaire monofonctionnel ne peut suffire à garantir une valorisation maximale des bâtiments scolaires. C'est le cas pour de nombreux terrains scolaires, situés en deuxième couronne de Bruxelles, au grand potentiel en surfaces bâties, dont la valorisation supposerait l'ouverture à d'autres affectations que la seule fonction scolaire. De même, la question de la mutualisation et de la programmation implique la construction d'écoles liées à d'autres équipements du quartier. Réaliser systématiquement l'articulation entre l'offre et la demande d'écoles, et relier ces informations tant à l'offre d'équipements qu'au potentiel foncier mobilisable actualisé, tel qu'abordé dans l'étude du cadastre des écoles développée au chapitre VII, permettrait de monter un projet pour la conception et la reprogrammation des écoles par quartier.

L'intégration des équipements scolaires dans la ville et la connexion avec des plans et des programmes de mobilité est une deuxième stratégie opérationnelle à suivre et à mettre en place dans le cadre de l'urbanisme scolaire.

Dans une perspective d'urbanisme scolaire métropolitain, il importe que les nouvelles écoles soient correctement desservies par les transports en commun. Il faut en effet éviter qu'une école souhaitant s'ouvrir vers l'extérieur d'un quartier en soit empêchée car inaccessible aux transports en commun, et soit à l'origine d'embouteillages créés par l'afflux des voitures. Dans une perspective d'urbanisme scolaire de proximité, il importe de mettre en place des plans de mobilité intégrant tous les acteurs du secteur scolaire et de l'urbain. Des exemples d'actions éducatives et d'encouragement comme celles mises en place par Pro-vélo, Bruxelles mobilité avec le Plan de déplacements scolaires (PDS), GoodPlanet, etc. sont des initiatives susceptibles d'apporter des solutions.

La coordination dans les modalités de financements est certainement une troisième dimension opérationnelle à intégrer dans l'urbanisme scolaire : actuellement, certains fonds financent l'infrastructure, d'autres le fonctionnement de l'école ; d'autres encore concernent les engagements des enseignants. Cette situation qui accroît la complexité et allonge les procédures, freine l'amélioration de l'offre scolaire à Bruxelles.

Bien que la notion de participation soit plus associée à l'urbanisme de gestion, nous la retiendrons sous sa forme actuelle. La participation fait partie de l'urbanisme opérationnel parce que les gens s'impliquent non seulement dans la prise de décision et/ou dans la programmation d'un projet, mais aussi dans son exécution. Certains projets peuvent par conséquent donner lieu à des processus participatifs particuliers, s'adressant aux adultes, aux jeunes et aux enfants.

Pour répondre à ces différentes stratégies, il est nécessaire de générer une pratique institutionnelle de collaboration améliorant non seulement la localisation et la mutualisation des établissements scolaires, mais également la qualité de l'environnement autour de l'école et les représentations associées à celle-ci.

Perspectives à partir du concept d'urbanisme scolaire

Aux termes de cette recherche, nous voudrions formuler ici quelques pistes pour poursuivre l'exploration de ce vaste sujet qu'est le lien entre l'école et la ville. En effet, il nous semblerait également intéressant d'élargir cette étude en explorant le concept d'urbanisme scolaire dans d'autres cadres sociaux et urbains, que ce soit en Europe ou dans certains pays latino-américains.

Petite échelle, grands changements.

Après avoir analysé au premier chapitre les processus de développement de l'enfant, les modèles éducatifs et leur influence dans la société, et analysé les différents types d'espaces scolaires, il apparaît que le développement d'équipements scolaires comprenant des espaces partagés ouverts à la communauté façonnera la ville au plan social, spatial et économique. En vue d'offrir des services sociaux, culturels et d'éducation à la communauté, le système d'école ouverte est conçu et géré à partir d'un modèle coopératif, piloté par l'école et/ou par d'autres institutions.

Il semble pertinent de favoriser l'instauration de projets à petite échelle, comme l'école Jules Bara à Tournai, ou dans un musée, une bibliothèque communale, une université, un édifice communal, etc., qui mutualisent leurs espaces et permettent de constituer des centres polyvalents et/ou des écoles ouvertes, aux espaces accessibles et flexibles tant à l'intérieur que vers l'extérieur. Ce type d'intervention est susceptible d'activer des dynamiques sociales, politiques et spatiales à plus grande échelle.

L'urbanisme scolaire, vers un modèle d'utopie du développement urbain :

Nous fondant sur nos travaux de recherche, nous formulons l'hypothèse que l'urbanisme scolaire est porteur d'une utopie qui ne concerne pas seulement l'école car il s'agit d'une utopie urbaine.

En avançant l'idée que le concept d'urbanisme scolaire est porteur d'une utopie et d'un modèle utopique, nous nous référons, en premier lieu, à celle qui émane de la proposition du développement d'une école ouverte comme projet urbain et pédagogique. L'utopie apparaît aussi dans la mise en valeur du rapport de l'école au développement urbain participatif. Enfin, dans le cas particulier de Bruxelles et de la Belgique - où la ville et l'école sont structurées et planifiées par d'autres dynamiques - il s'agit d'une question institutionnelle : nous préconisons une nouvelle configuration des compétences de l'État qui lierait les compétences de l'éducation à celles de l'aménagement et de la planification du territoire.

Il ressort de nos recherches que, selon la pensée écologique qui prévaut actuellement, ce modèle s'attache plus aux besoins d'usagers directs, l'enfant dans notre cas, qu'à une demande de marché globale. Il encourage par ailleurs l'innovation, en termes de montage opérationnel, sans perdre de vue que le processus et ce qui se passe dans l'espace importent plus que le résultat.

Quelle école ouverte à Bruxelles?

En réponse aux constats et enjeux que le concept d'urbanisme scolaire nous a permis de relever dans la thèse, nous énoncerons ici quelques propositions d'actions qu'il serait intéressant de développer pour amener le système scolaire à Bruxelles à une plus large ouverture et une plus grande polyvalence. Il s'agit soit de mettre en place de nouveaux dispositifs urbanistiques adaptés spécifiquement à la problématique scolaire ; soit d'améliorer les outils pédagogiques ou urbanistiques existants. En ce sens, nous analysons soit la possibilité d'élargir des outils à travers les conditions de transversalité et d'articulation des échelles définies par l'urbanisme scolaire ; soit la façon dont l'école pourrait être mieux s'intégrer dans les outils opérationnels utilisés.

Avant de développer les propositions, il nous semble important de souligner ici certains risques inhérents à la mise en œuvre de nouvelles stratégies urbanistiques en termes de problématiques scolaires. En effet, bien que la croissance démographique annoncée justifie la priorité donnée à l'augmentation du nombre de places dans les écoles et à la création de nouvelles écoles, il ne faut pas perdre de vue le risque de développement d'un "marché des écoles". En effet, on peut craindre d'une part une situation semblable à celle que connaît la Suède où, malgré la qualité reconnue en termes de performance scolaire, on observe une concurrence entre établissements publics et privés, tous gratuits, qui provoque une course aux subsides nationaux par élève⁶⁹. On peut craindre par ailleurs la dégradation de la qualité de l'enseignement en faveur du développement quantitatif de nouvelles places dans les écoles. Le manque de vision

69 Le système de "voucher" est un chèque virtuel accordé aux enfants suédois pour suivre leur parcours scolaire. Quelle que soit l'école qu'il choisisse, l'argent suit l'élève. Jacob Arfwedson, 'Les Vouchers (Chèques Éducation) Et Les Écoles Libres : L'exemple Suédois', (IREF (Institut de Recherches Economiques et Fiscales), 2013) at 3..

des politiques publiques sur l'éducation en ville, et surtout la négligence, peuvent mettre à mal l'opportunité qui se présente de concevoir des bâtiments scolaires ouverts avec une programmation flexible.

Observer et évaluer les dynamiques scolaires à Bruxelles

Une première piste d'action à envisager pour mettre en œuvre l'urbanisme scolaire à Bruxelles concerne le "monitoring des écoles" développé chapitre VII. Celui-ci pourrait être envisagé dans une version plus opérationnelle, multisectorielle en intégrant des recherches de solutions innovantes en termes de construction, de localisation et d'articulation de l'école avec les fonctions urbaines à Bruxelles (logement, équipements, aménagement, mobilité, espaces verts, culture, etc.). À cette fonction d'observation, d'évaluation et de recherche pourrait s'ajouter un dispositif d'échange d'expériences et de savoirs sur l'urbanisme scolaire comme appui à la planification stratégique de la fonction scolaire.

De l'école à la ville : l'école ouverte à Bruxelles

La deuxième piste à explorer pour appliquer le projet d'ouverture de l'école à la ville est le projet de "Brede school" que nous avons évoqué au Chapitre IV. Ce projet cible des objectifs éducatifs visant l'épanouissement des enfants et leur intégration à la ville notamment par leur positionnement au cœur de la vie du quartier. Ce projet veut répondre à des intentions tant dans le domaine social, qu'au plan de l'urbanisme et de l'architecture. Il est par ailleurs déjà mis en œuvre par la communauté flamande à Bruxelles, mais pourrait être élargi pour se développer à l'échelle métropolitaine. Fonctionnant non plus à partir d'une logique communautaire, mais selon une logique de quartier, ce projet répondrait ainsi à l'échelle de proximité déterminée dans notre concept d'urbanisme scolaire. Le concept d'urbanisme scolaire se définit effectivement hors des cloisonnements institutionnels et en termes d'articulation des échelles de territoire. Cela exige la mise en place de coordinations fines entre les institutions qui offrent des services publics en dehors de l'école et de l'institution scolaire en question.

De l'urbanisme à l'école : vers un contrat de ville éducatrice

L'expérience des Contrats de Quartier constitue une référence et un cadre intéressant pour l'urbanisme scolaire. En effet, comme pour les Contrats de Quartier Durables, la mise en œuvre d'un urbanisme scolaire réclame une certaine transversalité dans les matières qui entrent dans le champ d'action des communes. Cet outil génère aussi la formulation de contrats d'objectifs et de moyens entre les opérateurs du scolaire d'une part, mais aussi avec d'autres opérateurs complémentaires de l'urbain d'autre part (SDRB, SLRB, Fonds du Logement, STIB, De Lijn, ATRIUM, etc.).

Il s'agirait d'intégrer un volet école (réalisation de nouvelles écoles, rénovation de bâtiments scolaires, mutualisation des équipements, programmation des utilisations des espaces ouverts) dans les contrats de quartiers durables ainsi que de favoriser des programmes transversaux (logement, espace public, équipements, cohésion sociale, etc.).

L'éligibilité de projets scolaires dans la politique des contrats de quartier pourrait s'accompagner d'une certaine souplesse en termes de capacité d'emprunt des communes et enfin, de priorisation dans les processus de projet et de délivrance de permis.

Vers le développement d'outils opérationnels de l'urbanisme scolaire

Les pistes de recherche proposées ici viseraient d'une part à faciliter la compréhension entre l'évolution de la problématique scolaire et les stratégies et outils opérationnels de l'urbanisme, et d'autre part, à exploiter l'idée d'une architecture scolaire ouverte et polyvalente comme opportunité de créer de la mixité sociale et d'usages, soit au sein d'un bâtiment, soit dans la mise en réseau des équipements urbains.

Une première piste de recherche aurait comme objectif d'élargir et d'expérimenter de nouvelles configurations des acteurs de l'éducation et des modalités de mise en réseau et de travail collectif. L'urbanisme scolaire consiste en effet également à la mise en réseau de choses déjà existantes. Dans ce contexte, le rôle de la recherche est d'agir comme médiateur et animateur de réseau par le biais, à la fois de la production collective, mais aussi du transfert de connaissances. L'enjeu de la recherche consiste dès lors à créer des espaces de mise en réseau de communication, d'expériences et de production partagés. Cette recherche impliquerait l'approfondissement de l'analyse des processus et des jeux d'acteurs relatifs aux conditions de planification, de gestion, et de conduite de projet en termes d'équipements scolaires. La mise en réseau devrait permettre d'identifier et de tester les conditions de décloisonnement et de transversalité entre les acteurs de la ville et de l'éducation.

Au plan de la méthode, cette recherche consisterait donc à développer des programmes de recherche-actions et des expériences d'ateliers pédagogiques. Concernant les acteurs, il serait effectivement intéressant d'intégrer les acteurs scolaires, d'impliquer les acteurs publics et de s'appuyer sur le secteur associatif. Les recherches futures pourraient également élargir le public cible (toucher plusieurs écoles, différents niveaux et réseaux) afin que ces démarches s'inscrivent davantage à l'échelle du quartier, voire à l'échelle métropolitaine.

Pour atteindre ces objectifs, il semble important de rassembler les acteurs (dont les enfants) autour d'un objet commun qui mobilise et suscite la créativité. L'urbanisme scolaire répond ainsi aux objectifs des différents acteurs ; il touche à différentes problématiques spécifiques grâce à un objet de travail commun. Au cours de nos expériences, l'art a démontré son potentiel tant pour parler de la ville et sensibiliser les acteurs que pour offrir un outil de travail pédagogique et participatif. La question de l'art et des expressions artistiques appréhende la ville à la fois comme objet sensible et comme scène de pratiques. Cette approche nous semble particulièrement intéressante à développer dans le cadre de futures recherches expérimentant les rapports entre la ville et l'école.

Une deuxième piste de recherche permettrait de resituer la problématique scolaire et le besoin de renouvellement de l'offre scolaire par rapport à la dynamique générale du renouvellement urbain. Cette question pourrait contribuer à Bruxelles, par exemple, à l'articulation des stratégies à l'échelle métropolitaine comme le PRDD et de proximité

comme le Contrat de Quartier, l'urbanisme scolaire se définissant comme concept qui articule des stratégies de planification, la gestion urbaine et la participation. Une recherche complémentaire permettrait de repérer dans le cadastre et de dresser la liste des écoles qui correspondent au modèle du cloître ou à celui de la palestine, et de la confronter avec la liste de projets d'écoles réalisées dans le cadre des contrats de quartier, en ce compris la liste des projets qui font l'objet des équipements liés à l'école. Relever les écoles situées dans un rayon de 600m de chaque opération du contrat de quartier permettrait de comptabiliser le nombre d'écoles qui ont bénéficié des opérations de rénovation urbaine et de décrire les résultats du contrat de quartier en termes de synergie scolaire urbanistique.

Enfin une troisième piste de recherche touche spécifiquement à la question de l'architecture et de l'urban design'. Une recherche typo-morphologique et architecturale plus poussée permettrait en effet d'approfondir l'étude des liens entre architecture et urbanisme. Ces relations sont fondamentales pour répondre spatialement à l'idée d'ouverture qui caractérise l'urbanisme scolaire. Cette recherche viserait à définir les conditions spatiales (typo-morphologiques et architecturales) de l'ouverture entre l'école et ses abords directs.

En ce qui concerne le territoire bruxellois, un premier travail consisterait à reprendre la typologie des bâtiments scolaires (cloître et palestine) présentée dans la thèse et d'approfondir les niveaux et les conditions spatiales de l'ouverture.

Il s'agirait également d'approfondir le travail entamé dans notre thèse avec les fiches techniques dans lesquelles nous développons des analyses sur l'environnement urbain des écoles, leur programmation et leur typo-morphologie. La recherche proposée ici compléterait ces fiches par une analyse plus précise présentant tous les liens fonctionnels et spatiaux (physiques et visuels) entre le bâtiment scolaire et ses abords (espaces publics et espaces ouverts). L'analyse se concentrerait dès lors sur les espaces d'articulation, les espaces intermédiaires et les conditions d'ouverture et de fermeture du bâtiment.

Le travail de relevé permettrait de définir des dispositifs architecturaux répondant aux conditions d'ouverture préconisées dans le cadre de l'urbanisme scolaire. La recherche devrait également identifier, dans le processus de projet, les conditions techniques et de gestion de mise en œuvre de cette ouverture spatiale du bâtiment et les possibilités de conception d'une architecture plus ouverte, plus intégrée à l'espace public (transversalité entre les administrations et services en charge des projets d'équipements et d'espaces publics).

Expériences et réflexions croisées d'un "urbanisme scolaire" belge et chilien.

Dans notre thèse, nous avons appliqué le concept d'urbanisme scolaire au territoire bruxellois. Les raisons de ce choix de terrain ont été largement énoncées ci-dessus. En vue de poursuivre la recherche sur l'urbanisme scolaire, il nous semblerait cependant intéressant de tester les conditions d'applications du concept dans d'autres contextes où les conditions sociales, politiques et urbaines sont différentes. Une étude comparée

entre le cas bruxellois et d'autres situations pourrait être développée. Nous proposons ici certains éléments relatifs au cas de Santiago (Chili) qui nous montrent les possibilités de croisement avec le cas bruxellois.

À partir de 2006 au Chili, la problématique de l'éducation a provoqué une explosion sociale. La paix sociale que les gouvernements successifs montraient au monde comme une réussite du "modèle chilien" a été rompue par des problèmes d'éducation. Une série de manifestations organisées par les étudiants du secondaire, a donné lieu à ce qui a été appelé la "Revolución Pingüina"⁷⁰.

Cette "révolution des pingouins" a entraîné l'institution d'un Conseil consultatif sur l'éducation, qui a été chargé d'élaborer un nouveau cadre institutionnel pour l'éducation chilienne, et de préparer une loi générale sur l'éducation. Malgré ces tentatives, de nombreux groupes - d'étudiants pour la plupart - ont rejeté la nouvelle loi, provoquant une série de manifestations. Les étudiants du secondaire accusaient l'État de se désintéresser des problèmes sociaux, ceux du supérieur réclamaient de meilleures conditions de financement et un accès plus souple à l'enseignement, tandis que les lycéens revendiquaient la gratuité et de meilleures conditions matérielles. Ces événements traduisaient le rejet de la situation par la communauté scolaire et le sentiment que les établissements scolaires chiliens étaient devenus invivables au quotidien en raison de l'autoritarisme, de la médiocrité et de l'état de dépression des enseignants.

Par leur mobilisation les élèves et étudiants chiliens ont voulu faire bouger l'Amérique latine en exprimant leur avis sur les liens entre éducation et citoyenneté. Cette révolte estudiantine a mis en lumière l'inertie d'une grande partie de la population ainsi que de la sphère politique et des acteurs de l'urbain. Les problèmes du système scolaire sont devenus une priorité de l'agenda politique du gouvernement actuel. La réforme des politiques publiques urbaines et d'éducation, ainsi qu'un projet de réforme fiscale sont aujourd'hui au centre de la discussion publique ; autant d'effets positifs entraînés par le mouvement social, mais impliquant également la nécessité d'une réflexion plus large.

Cette situation montre en effet l'importance d'intégrer l'école à la ville et aux priorités urbanistiques ; c'est là que peut intervenir le concept d'urbanisme scolaire, d'autant plus que les questions urbaines ne font l'objet ni des revendications étudiantes ni du programme gouvernemental. Le cas chilien montre que l'école, plus qu'un lieu d'éducation formelle, est un lieu de mobilisation, de revendication. Elle peut devenir le moteur d'un projet de société à condition qu'elle s'intègre au cœur de la ville et que cet espace soit pensé en relation avec des projets urbains.

Comment l'école qui est à la fois déclencheur et acteur d'un projet urbain porteur d'une vision de société, peut-elle aussi jouer un rôle d'opérateur déterminant en matière d'urbanisme ? Comment ce concept d'ouverture et d'intégration entre l'école et la ville peut-il s'appliquer au contexte chilien où la demande émane directement de la popula-

⁷⁰ Le terme de pingouin renvoie à l'uniforme des étudiants du primaire et du secondaire

tion scolaire ; où le système éducationnel est beaucoup plus centralisé que le système bruxellois ; où la dichotomie public-privé est très présente, où les échelles de territoire et la taille des établissements scolaires sont beaucoup plus importantes ? Tant d'éléments et de questions qui font émerger des pratiques et des modes d'organisation spécifiques, notamment en ce qui concerne le ramassage scolaire, les activités scolaires et parascolaires, les nouvelles fonctions urbaines et les métiers de la ville organisant la ville familiale et des rapports sociaux différenciés.

Le mot de la fin

Face aux nouveaux paradigmes écologiques, économiques, sociaux et spatiaux auxquels nous nous trouvons confrontés – où, par exemple, l'État n'investit pas en priorité dans le renouvellement des équipements scolaires - nous observons que ce sont souvent les conflits entre les intérêts globaux et les organisations spatiales locales qui font naître les nouvelles idées en matière d'urbanisme. Ainsi, l'urbanisme scolaire, tel qu'il est conçu dans cette thèse, s'attache-t-il aux répercussions sur la valorisation des capacités et d'agencement des communautés et des individus, en insistant sur l'importance du soutien aux initiatives citoyennes. L'urbanisme scolaire reconnaît également que les conflits et les frictions entre les différents acteurs et les institutions amplifient les capacités d'expression et génèrent des processus de collaboration.

Il importe ici de réaffirmer que la question de l'éducation est au cœur du projet de société et que le projet de ville se doit de l'intégrer. Les espaces et les conditions de leur utilisation offerts par la ville pour répondre aux enjeux d'éducation posent donc une question fondamentale en termes d'urbanisme. C'est pour y répondre que notre thèse, en s'attachant à développer le concept d'urbanisme scolaire, a voulu définir les conditions sociales et spatiales d'une école ouverte et polyvalente. Nous avons abordé les différents types de stratégies urbaines auxquelles il conviendrait d'intégrer l'urbanisme scolaire et précisé les échelles auxquelles il devrait s'appliquer. Le concept d'urbanisme scolaire ouvre la voie à un nouveau modèle d'école qui fasse ville ; en tant que projet de société, ce modèle d'école doit s'adapter à chaque contexte dans un projet urbain qui soit un processus de production de la ville ouvert et heuristique.

Bibliographie

- 51N4E, et al. (2011), 'Double Brussels. Small metrop.,. Global metropolis'.
- (ADT-ATO), Agence de développement territorial (mai 2013), 'Les écoles de la Région de Bruxelles-Capitale: état de la situation et prévisions', in *Présentation d'étude aux communes* (ed.), (Bruxelles).
- (Novembre 2012), 'Note d'orientation pour la programmation d'établissements scolaires dans les secteurs fondamental et secondaire', (Bruxelles: ADT).
- (ADT-ATO), Agence de développement territorial et (BRAT), Bureau de recherche en aménagement du territoire (2012), 'Analyse de l'adéquation entre l'offre et les besoins en places scolaires dans l'enseignement primaire', (Bruxelles: Agence de Développement Territorial (ADT-ATO)).
- (2012), 'Inventaire des équipements et services à la population en Région de Bruxelles-Capitale', (Bruxelles: Agence de développement territorial (ADT-ATO)).
- (ADT-ATO), Agence de développement territorial, Rouyet, Yves, et Breton, Michel (juin 2012), 'Bruxelles: conséquences spatiales du boom démographique sur l'offre scolaire', *Penser et Produire la Ville au XXI^e Siècle. Modernisation écologique, qualité urbaine et justice spatiale* (Institut de géographie de l'Université de Lausanne: APERAU " Association pour la Promotion de l'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme ").
- (APMCJ), Association de prévention pour une meilleure citoyenneté des jeunes <<http://www.apmcj.com>>, accessed.
- (CEIP), Consejo de Educación Inicial y Primaria 'Escuelas en red', <<http://www.cep.edu.uy/RedDeEnlace/EscuelasenRED/WebsEscolares/Esc132Mon/barrio.htm>>, accessed.
- Allain, Rémy (2004), *Morphologie urbaine. Géographie, aménagement et architecture de la ville* (Paris: Armand Colin).
- Ananian, Priscilla (2010), *La production résidentielle comme levier de la régénération urbaine à Bruxelles* (Presses universitaires de Louvain).
- (2011), 'Recherche postdoctorale "Centralités bruxelloises : évolutions et perspectives"', (Programme Prospective Research for Brussels - INNOVIRIS).
- (2014), *Bruxelles, région de l'innovation. Évolution et perspectives de développement des centralités bruxelloises* (Presses universitaires de Louvain).
- Angers Loire Métropole 'Le projet de plan de déplacements urbains de l'agglomération angevine 2004-2015', <<http://www.angersloiremetropole.fr/>>, accessed.
- Apostel, Katrijn , et al. (2012), *School in de stad, stad in de school* (Brussel).
- Arfwedson, Jacob (2013), 'Les vouchers (chèques éducation) et les écoles libres : l'exemple suédois', (IREF (Institut de Recherches Economiques et Fiscales)).
- Ariès, Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Editions du Seuil).
- ART BASICS for CHILDREN <<http://www.abc-web.be/>>, accessed.
- Ascher, François (1995), *Métapolis ou l'avenir des villes* (Paris: Editions Odile Jacob).
- Authier, Jean-Yves et Lehman-Frisch, Sonia (2012), 'Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco ', *Actes de la recherche en sciences sociales*, 5 (195), 58-73.
- Avenel, Cyprien (2004), *Sociologie des Quartiers sensibles* (128 Sociologie; Paris: Armand Colin).
- Barrère, Anne et Sembel, Nicolas (1998), *Sociologie de l'éducation* (Paris: Nathan).

- Beckers, Jacqueline (2008), *Enseignants en Communauté française de Belgique : Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (2e éd. actualisée edn., Pédagogies en développement; Bruxelles [Paris]: De Boeck université) 1 vol. (213).
- (2008), *Enseignants en Communauté française de Belgique: Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action* (De Boeck Université).
- Berger, Peter et Luckmann, Thomas (1986), *La construcción social de la realidad* (Buenos aires: Editorial Amorrortu).
- Beynon, John et UNESCO-IIEP (1998), *Installations et bâtiments éducatifs: ce que les planificateurs doivent savoir* (Fundamentals of Educational Planning, 57; Austria: UNESCO. IIEP).
- BFP (18 mars 2014), 'Perspectives démographiques à l'horizon 2060', in Bureau fédéral du Plan (ed.), (Bruxelles).
- Biewener, Carole et Bacqué, Marie-Hélène (2011), 'Empowerment développement et féminisme: du projet de transformation sociale à la gestion néolibérale', in Marie-Hélène Bacqué et Yves Sintomer (eds.), *La démocratie participative: histoire et généalogie* (La Découverte).
- Bingler, Steven, Quinn, Linda, et Sullivan, Kevin (2003), *Schools as Centers of Community: A Citizen's Guide for Planning and Design* (2 edn.; USA: National Clearinghouse for Educational Facilities) 70.
- Bolle De Bal, Marcel (2003), 'Reliance, déliance, liance : émergence de trois notions sociologiques ', *Sociétés*, 2 (80), 99-131.
- Borja, Jordi (1990), 'La cité conquise. Un point de vue de la sociologie', *La ciudad educadora / La ville éducatrice*. (Ier Congreso internacional de ciudades educadores, Barcelona, 1990) (Barcelona: Ajuntament de Barcelona), 683.
- Borja, Jordi et Muxí, Zaida (2003), *El espacio público: ciudad y ciudadanía* (Barcelona: Electa).
- Bouillé, Michel (1988), *L'École, histoire d'une utopie ? XVIIe-début XXe siècle* (Rivages-histoire; Marseille: Rivages) 248.
- Bourdieu, Pierre (2008), *Capital cultural, escuela y espacio social*, trans. Isabel Jiménez (Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.).
- Bourdin, Alain, Ascher, François , et Baudin, Gérard (Coordination) (2003), 'La société urbaine du XXIe siècle', *Ségrégation, mixité, diaspora* (Paris: IAURIF).
- Boutinet, Jean-Pierre (1990), *Anthropologie du projet* (1re éd. edn., Psychologie d'aujourd'hui.; Paris: Presses universitaires de France) 301 p.
- Boyden, Jo et Ennew, Judith (éd) (1997), *Children in Focus: A Manual for Experiential Learning* (Participatory Research with Children; Stockholm: Rädda Barnen.).
- British Architectural Library, RIBA 'Victorian education reform: School interiors', <www.architecture.com>, accessed.
- Bruxelles-Capitale, Gouvernement de la région de (2014), 'Plan régional de développement durable (PRDD)', (Région de Bruxelles-Capitale).
- Bureau fédéral du Plan (Novembre 2007), 'Vision globale des transports et de la mobilité en Belgique'.
- Burke, Catherine et Jones, Ken (2014), *Education, Childhood and Anarchism: Talking with Colin Ward* (Taylor & Francis).
- Butler, Tim et Robson, Gary (2003), 'Plotting the middle classes: gentrification and circuits of education in London', *Housing Studies*, 18 (1), 5-28.
- Calthorpe, Peter (1993), *The Next American Metropolis. Ecology, Community, and the American Dream* (New York: Princeton Architectural Press) 175p.
- Capel, Horacio (2002), *La morfología de las ciudades - I. Sociedad, cultura y paisaje urbano* (Colección "la estrella polar" - 37; Barcelona: Ediciones del Serbal) 544.

- Capraro 'Aula abierta', <http://www.capraro.com.ar/Aula_Abierta.htm>, accessed.
- Carlier, Donat (2009), 'Le système scolaire à Bruxelles : une ségrégation exacerbée', *Politique revue de débats*, HS11 (Syndicat, éducation et formation).
- Carratalá, Rigo (2004), *La representación del espacio en el niño en la obra de Jean Piaget* (Aguas Calientes México: Universidad Autonoma de Aguascalientes).
- Cartes Leal, Valeria (2006), 'Rapport spatial entre la ville, le quartier et l'école', (LLN), Figure.
- (2006), 'Les territoires de relation entre l'école et la ville', (LLN), Figure.
- (2006), 'Limite du quartier de l'école', (LLN), Figure.
- (2010), 'Processus d'intégration entre l'école et la ville ', (LLN), Figure.
- (2010), 'Différents modèles d'écoles et sa relation spatiale', (LLN), Figure.
- (Août 2005), 'Le territoire de l'école dans la ville. Bibliographie commentée', (Université Catholique de Louvain).
- Cartes Leal, Valeria et Ribeiro, Amélia (2010), 'Espace public et habitants au travers de l'art', in *Projet Anim'action et projets d'écoles CoCof* (ed.), (Bruxelles: Collectif IPE).
- Castex, Jean, Depaule, Jean-Charles, et Panerai, Philippe (1977), *Formes urbaines : de l'ilot à la barre* (Paris: Editions Dunod) 230.
- Châtelet, Anne-Marie et Le Coeur, Marc (2004), 'L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale', *Histoire de l'éducation*, (N°102), 306.
- Chawla, Louise (2002), *Growing up in an urbanising world* (London - Earthscan: Unesco) 254 p.
- Choay, Françoise (1965), *L'urbanisme, utopies et réalités - Une anthologie* (Collection Points -Essais; Paris: Editions du Seuil) 448.
- Cliquet, Robert L. (1991), *La deuxième transition démographique: réalité ou fiction?* (Strasbourg: Conseil de l'Europe, Service de l'édition et de la documentation).
- Cloutier, Marie-Soleil et Torres, Juan (2010), 'L'enfant et la ville : notes introductives', *Enfances, Familles, Générations*, 12, 15p.
- Collectif (2006), *Corps et esprit* (Collection Journées du Patrimoine.; Bruxelles: Région de Bruxelles-Capitale).
- Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI* (Editorial Universitaria).
- Commission European. Direction Général de l'Environnement (2002), *Villes d'enfants. Villes d'avenir* (Belgique).
- Congrès international de villes à fonction éducatrice (1990), *La ciudad educadora / La ville éducatrice*. (Ier Congreso internacional de ciudades educadores, Barcelona, 1990) (Barcelona: Ajuntament de Barcelona).
- Contal, Marie-Hélène, (dir), (2014), *Réenchanter le Monde : L'architecture et la ville face aux grandes transitions*, ed. Manifestô.
- Cooper, Clare (1970), *Adventure playgrounds* (Institute of Urban & Regional Development, University of California).
- Corijn, Eric et Vloeberghs, Eefje (2009), *Bruxelles!* (VUBPress).
- Corijn, Eric (réd), et al. (2014), *Où va Bruxelles ? Visions pour la capitale belge et européenne* (VUBPres).
- Cruz, Teddy (2013), 'How architectural innovations migrate across borders', in *TED ideas worth spreading* (ed.).
- 'From the Global Border to the border Neighborhoods', <<http://estudiotedydcruz.com>>, accessed.
- Dallape, Fabio (1990), *Enfants de la rue, enfants perdus? : une expérience à Nairobi* (Dakar: ENDA).
- Darchy-Koechlin, Brigitte et Henriot-Van-Zanten, Agnès (2005), 'La formation des élites (Intro)', *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°39.

- Dassetto, Felice (2011), *L'iris et le croissant: Bruxelles et l'islam au défi de la co-inclusion* (Presses universitaires de Louvain).
- David, Coleman (1996), *The State of Europe's Population*, ed. *Europe's Population in the 1990s* (Oxford: Oxford University Press).
- De la Sagra, Ramón, Bertrand, Arthus, et Renou, Maulde et (1839), *Voyage en Hollande et en Belgique: sous le rapport de l'instruction primaire, des établissements de bienfaisance et des prisons, dans les deux pays* (Arthus Bertrand).
- De Maximy, René (2000), *Le commun des lieux: cours et discours sur la ville* 41 vols. (Sprimont - Belgique: Mardaga Institut de recherche pour le développement) 215.
- De Peretti, André (1987), *Pour une école plurielle* (Paris: Larousse).
- De Visscher, Sven et Bouverne-de Bie, Maria (2008), 'Recognizing Urban Public Space as a Co-Educator: Children's Socialization in Ghent', *International Journal of Urban and Regional Research*, 32, 604-16.
- Declève, Bernard (2001), 'Mutations territoriales et dimension culturelle de la conduite des projets de renouveau urbain', *Savoirs et jeux d'acteurs pour des développements durables* (Academia-Bruylant), 501-22.
- Declève, Bernard, Forray, Rosanna, et Michialino, Paola (2002), *Coproduire nos espaces publics : formation, action, recherche* (Collection Habitat et développement; Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain) 195.
- Declève, Bernard, et al. (2009), *Densités bruxelloises et formes d'habiter* (Bruxelles: Direction Etudes et Planification - Administration de l'Aménagement du territoire et du Logement de la Région de Bruxelles-Capitale) 308.
- Dehaibe, Xavier. Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse-Cellule Analyse (2010), *Impact de l'essor démographique sur la population scolaire en Région de Bruxelles-Capitale* (Les cahiers de l'IBSA, 2; Bruxelles: Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale).
- Dejemeppe, Pierre, et al. (janvier 2009), *Bruxelles [dans] 20 ans*, ed. ADT (7; Bruxelles: Cahier de l'Agence de développement territorial,) 502.
- Delvaux, Bernard, Guisset, Christophe, et Marissal, Pierre (2008), 'L'enseignement ancré des relations territorialisées le projet des bassins scolaires', *Territoire (s) Wallon(s) Décembre* (2).
- Demeuse, Marc et Delvaux, Bernard (2004), 'Mobilité des élèves dans le système éducatif belge francophone', in Relief (ed.), *Genre et données longitudinales* (n°4; France: CEREQ), 329-38.
- Demey, Thierry (1990 et 1992), *Bruxelles, chronique d'une capitale en chantier, de l'expo'58 au siège de la C.E.E.*, (Bruxelles: Paul Legrain) 327.
- (2003), *Histoire des écoles bruxelloises*, ed. ville d'art et d'histoire Collection Bruxelles (n°39; Bruxelles: Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, Service des monuments et sites) 48p.
- Denef, Julie (2009), 'Pour que prenne la greffe... Enjeux et potentialités de coproduction de la ville dans les espaces verts de la régénération urbaine. Réflexions à partir d'un processus en cours : le projet de parc L28 à Molenbeek-Saint-Jean', *Territoire (s) Wallon(s) Novembre* (3), 25-38.
- (2011), 'La fabrique de parcs intra-urbains contemporains: Nouvelles formes de médiations urbanistiques et esthétique de l'ouverture', (Presses universitaires de Louvain).
- Depeau, Sandrine (2006), 'De la représentation sociale à la cognition spatiale et environnementale : La notion de "représentation" en psychologie sociale et environnementale', *Éso*, 25 (8).
- Derouet-Besson, Marie Claude (1984), *L'École et son espace : essai critique de bibliographie internationale*, 2 vols. (1; Paris: I.N.R.P) 260.
- Derouet-Besson, Marie-Claude (1996), 'Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique', *Revue française de pédagogie*, 99-119.

- Derouet-Besson, Marie Claude (1998), *Les murs de l'école* (Paris: Métailié).
- Dessouroux, Christian (2008), *Espaces Partagés - Espaces disputés - Bruxelles une capitale et ses habitants* (Bruxelles: Direction Etude et Planification - Administration de l'Aménagement du Territoire et du Logement - Ministère de la Région Bruxelles-Capitale).
- Di Méo, Guy (1998), *Géographie sociale et territoires* (Fac Série Géographie; Paris: Nathan) 320.
- Di Méo, Guy et Buléon, Pascal (2005), *L'espace social. Lecture géographique des sociétés* (Armand Colin).
- Di Méo, Guy, l'aménagement, Institut de recherche sur les sociétés et, et Equipe de recherche Société, environnement, territoire (1996), *Les territoires du quotidien* [publ. par l'Institut de recherche sur les sociétés et l'aménagement et l'Equipe Société, environnement, territoire] (Géographie sociale; Paris Montréal: l'Harmattan) 207p.
- Doisneau, Robert (1956), 'L'information scolaire', (Paris).
- Donzelot, Jacques (1977), *La police des familles* (Les Éditions de minuit).
- Dowling, Robert (1880), 'Origine des Écoles du Dimanche. Quartier Hare LANE Gloucester 1780', (National Gallery of Australia).
- Draelants, Hugues, Dupriez, Vincent, et Maroy, Christian (2011), *Le Système scolaire* (Dossier du CRISP 76: CRISP-Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques).
- Driskell, David (2002), *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*, ed. Growing Up in Cities Project (Paris, UNESCO; London, Earthscan).
- Dubet, François (2002), *Le Déclin de l'institution* (Éditions du Seuil).
- Dudek, Mark (2007), *Écoles et jardins d'enfants : projets et réalisations* (Berlin: Infolio).
- Dupuy, Gabriel (1991), *L'urbanisme des réseaux: théories et méthodes* (A. Colin).
- (2006), *La dépendance à l'égard de l'automobile* (Paris: La Documentation française).
- Ecole Montier en Der <<http://ecole.montierender.free.fr/pageshier/histoireecole.htm>>, accessed.
- Enciclopedia Microsoft 'Historia de la educación', <[http://es.encarta.msn.com/Historia de la educación](http://es.encarta.msn.com/Historia_de_la_educaci3n)>, accessed.
- Enciclopedia Microsoft, >, accessed.
- Etats généraux de Bruxelles (2010), *La société civile bruxelloise se mobilise: thématiques et conclusions* (Bruxelles: Le Cri).
- Eurostat (juin 2008), 'Projections de population 2010-2060'. <http://ec.europa.eu/belgium/news/110608_eurostat_fr.htm>.
- Eurostat et Lanzieri, Giampaolo (2011), 'The greying of the baby boomers. A century-long view of ageing', *European populations*, (23/2011). <http://ec.europa.eu/belgium/news/110608_eurostat_fr.htm>.
- Exposition, The Museum of Modern Art (2010), 'Small Scale, Big Change: New Architectures of Social Engagement', (New York).
- Exposition, Cité de l'architecture & de patrimoine (2014), 'Réenchanter le monde. Architecture, ville, transitions', (Paris).
- Eymard, Chantal (2004), 'Essai de modélisation des liens entre éducation et santé', *Questions vives, recherches en éducation*, 2 (Éducation à la santé ou pour la santé ? Quels enjeux pour la formation et pour la recherche) (5), 13-34.
- Fablet, Dominique (2007), *Les professionnels de l'intervention socio-éducative: modèles de référence et analyse de pratiques* (L'Harmattan).
- Faure, Edgar (1972), *Apprendre à être* (Fayard-UNESCO).
- Fondation Le Corbusier <<http://www.fondationlecorbusier.asso.fr/fondationlc.htm>>, accessed.
- Forster, Simone, et al. (2004), 'L'architecture scolaire', *Politiques de l'éducation et innovations*, Bulletin CIIP N°15, 36.
- Frabboni, Franco (1990), 'La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora', *La ciudad educadora / La ville éducatrice*. (Ier Congreso internacional de ciudades educadoras,

- Barcelona, 1990) (Barcelona: Ajuntament de Barcelona), 683.
- Francq, Bernard (2004), 'Le quartier comme unité d'analyse sociologique', in Séminaire BRUCL (ed.), (Louvain-la-Neuve).
- Gans, Herbert J. (1962), *Urban Villagers* (New York: The Free Press).
- Garnier, Catherine et Sauvé, Lucie (1999), 'Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement', *Éducation relative à l'environnement. Regards, Recherches, Réflexions* (1: Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation), 65-77.
- Ghorra-Gobin, Cynthia et l'urbanisme, Centre de documentation de (2006), *La théorie du New Urbanism: perspectives et enjeux* (Direction générale de l'urbanisme, de l'habitat et de la construction).
- Giannini, Humberto (1987), *La "reflexión" cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria).
- Gohier, Malo (2009), 'Comment identifier les centralités urbaines et quelles relations entretiennent-elles entre elles?', *Mémoire de dernière année de Master Génie Urbain* (Université Paris Est Marne-la-Vallée).
- Grootaers, Dominique (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique* (CRISP, Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques).
- Grooten, Fanny, Holvoet, Liesbeth, et Vervaecke, Piet (2011), 'Brede School in Brussel', in *Onderwijscentrum Brussel* (ed.).
- Grosjean, Michel et Thibaud, Jean-Paul (2001), *La méthode des parcours commenté in L'espace urbain en méthodes* (Marseille: Ed. Parenthèses).
- Hales, Patricio (1996), *Apuntes de la Ciudad* (Santiago de Chile: Ediciones Corporación Ciudad).
- Halleux, Jean-Marie, et al. (2007), *Les navettes scolaires en Belgique: situation en 2001 et évolution 1991 - 2001* (Direction Générale Statistique et Information Economique).
- Hart, Roger et UNICEF. International Child Development Centre (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship* (UNICEF International Child Development Centre).
- Harvey, David (1998), *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural* (Amorrotu).
- Hass, Valérie (2004), 'Les cartes cognitives : un outil pour étudier la ville sous ses dimensions socio-historiques et affectives', *Bulletin de psychologie*, 57 (6), 621-23.
- Hayes-Bohanan, James Kezar IV (1998), in *Central Place Theory* (ed.).
- Henri Jules, Jean Geoffroy (1889), 'The Children's Class'.
- Henriot-Van Zanten, Agnès (2009), *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales* (Collection Le lien social; Paris: Presses universitaires de France).
- Henriot-Van Zanten, Agnès et Obin, Jean-Pierre (2008), *La carte scolaire. Faits, révélations, analyses* (Collection Que sais-je?; Paris: Presses universitaires de France) 127.
- Henriot-Van Zanten, Agnès, Payet, Jean-Paul, et Roulleau-Berger, Laurence (1994), *L'école dans la ville accords et désaccords autour d'un projet politique* (Collection Villes et entreprises; Paris: Ed. l'Harmattan) 192 -[8] pl. en noir et en coul.
- Hevia, Solange (2003), 'Política de Vivienda en Chile: una mirada crítica', *Revista Perspectivas*, N° 13.
- Histoire en primaire 'Parcours école', <http://histoireenprimaire.free.fr/ressources/parcours_ecole.htm>, accessed.
- Howard, Ebenezer (1969), *Les cités-jardins de demain*. (Paris: Dunod) 131p.
- (2003), *To-Morrow: A peaceful path to real reform* (London: Routledge) 192p.
- Hubert, Michel, et al. (2013), 'Note de synthèse BSI. La mobilité quotidienne à Bruxelles : défis, outils et chantiers prioritaires', *Brussels Studies*, 71.
- IBGE, Bruxelles Environnement (Septembre 2007), 'Mieux se déplacer à Bruxelles. 100 conseils pour se déplacer en respectant l'environnement', (Bruxelles: Bruxelles Environnement - IBGE).

- IBSA (2011), 'Baromètre Conjoncturel de la Région de Bruxelles-Capitale', (19; Bruxelles: Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale).
- ICEDD, KULeuven, et VUB-Cosmopolis (2010), 'Élaboration d'un état des lieux de l'espace métropolitain Bruxellois', (Administration de l'Aménagement du Territoire et du Logement, Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale).
- Illich, Ivan (1971), *Une société sans école* (Paris: Editions du seuil).
- Ilustrados <<http://www.ilustrados.com/publicaciones/>>, accessed.
- Invi, Instituto de La Vivienda de La Universidad de Chile - (2001), 'Estudio diagnóstico sistema de medición de satisfacción de beneficiarios de vivienda básica', (Santiago de Chile: Ministerio de Vivienda y Urbanismo, MINVU).
- Jacobs, Dirk et Rea, Andrea (2007), 'Les jeunes bruxellois, entre diversité et adversité', *Brussels Studies*, 8 (Enquête parmi les rhétoriciens des écoles de la Ville de Bruxelles).
- Jammer, Max (1970), *Concepts of Space: The History of Theories of Space in Physics* (2 edn.; Cambridge: Harvard University Press).
- Janssens, Rudi (2008), 'L'usage de langues à Bruxelles et la place du néerlandais. Quelques constatations récentes', *Brussels Studies*, 13.
- Johnson, Victoria (réd) (1998), *Stepping forward: children and young people's participation in the development process* (Intermediate Technology).
- Joos, Annelies et Ernalsteen, Veerle (2010), *Wat is een Brede School? Een referentiekader* (Gent: Steunpunt GOK - Steunpunt Diversiteit en Leren).
- Jurion-de Waha, Françoise (1987), *La mémoire des pierres : découvrez l'architecture scolaire à Bruxelles* (Bruxelles: Fondation Roi Baudouin).
- Karsten, Lia (1998), 'Growing up in Amsterdam: differentiation and degregation in Children's daily dives', *Urban Studies*, 35 (30), 565-81.
- (2002), 'Mapping Childhood in Amsterdam: the spatial and social construction of children's domains in the city', *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 93 (3), 231-41.
- (2003), 'Family gentrifiers: ghallenging the city as a place simultaneously to build a career and to raise Children', *Urban Studies*, 40 (12), 2573-84.
- KCAP Architects&Planners, et al. (2012), 'Brussel - Herover de stad! Grootstedelijke territoriale visie voor een duurzaam Brussel2040', (Bruxelles).
- Kennedy, Margrit (1981), *La construction d'écoles communautaires. Analyse d'expériences* (Paris: UNESCO) 168.
- Kerzil, Jennifer (2009), 'Constructivisme', *L'ABC de la VAE (ERES "Education -Formation")*, 112-13.
- Kessel, Frank S. et Siegel, Alexander W. (1983), *The child and other cultural inventions* (4 Houston Symposium: Praeger).
- Kesteloot, Christian et Slegers, Katrien (2006), 'Une synthèse démographique de la Région bruxelloise', *Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale. Bruxelles 2006* (Observatoire de la Santé et du Social - Commission communautaire commune).
- Les enfants de Summerhill (documentaire) (1997), Kleindienst, Bernard (dir.).
- La ligue des familles (2009), 'Se déplacer à Bruxelles. Une politique intégrant aménagement du territoire et besoins de circulation', (Citoyen parent).
- Lacaze, Jean-Paul (2012), *Les méthodes de l'urbanisme* (Presses Universitaires de France - PUF).
- Lavenu, Mathilde et Mataouchek, Victorine (1999), *Dictionnaire d'architecture* (Jean-Paul Gisserot).
- Le Corbusier (2001), *Cómo concebir el urbanismo* (Buenos Aires: Ediciones infinito).
- Le Corbusier et Giraudoux, Jean (1957), *La Charte d'Athènes ; suivi de Entretien avec les étudiants des écoles d'Architecture ; avec un discours liminaire de Jean Giraudoux* (Points; Paris: Les Editions de

- Minuit) 190p.
- Ledrut, Raymond (1968), *L'espace de la ville. Problèmes de sociologie appliquée à l'aménagement urbain* (Paris: éditions Anthropos).
- (1973), *Les images de la Ville* (Paris: Editions Anthropos).
- Lefebvre, Henri (1961), *Critique de la vie quotidienne: Fondements d'une sociologie de la quotidienneté* (L'Arche).
- (1986), *La production de l'espace* (Paris: Anthropos).
- Libois, Brigitte (2012), *Les écoles de la ville de Bruxelles. Un patrimoine architectural* (Racine Lannoo).
- Loggan, David (1675), 'Wadham College', (Oxford: Oxonia Illustrata).
- Loiseau, Francine (2005), 'Evolution des rues à vivre dans quelques villes européennes', in *Les Transports Centre d'Etudes sur les Réseaux, l'Urbanisme (CERTU) (ed.)*, Conférence "Childstreet2005" (Lyon).
- Lynch, Kevin (2001), *La imagen de la ciudad* (Barcelona: Gustavo Gili).
- Magnaghi, Alberto (2003), *Le projet local* (Sprimont-Belgique: Mardaga).
- Maillard, Jacques (2002), 'Les nouvelles politiques socio-urbaines contractuelles entre conflits et apprentissages', *Politix*, 15 (60), pp. 169-91.
- Maison des Mairies et Confolent, Jean-Louis 'Ecoles', *Vivre en société <Écoles* <http://architecture-19eme-lotetgaronne.fr/Vivre/trois-niveau/Ecoles.htm>, accessed.
- Mangin, David (2004), *La ville franchisée: formes et structures de la ville contemporaine*, ed. La Villette (Paris).
- (2006), 'La rue en toutes franchises', *Pouvoirs*, 1 (n°116), p.131-47.
- Marian, García Ruiz (2009), 'Los niños quieren recuperar la calle', *Tráfico y seguridad vial*, 198.
- Maurice, Joël et Thisse, Jacques-François (1996), 'Regard socioéconomique sur la structuration de la ville', *Economie et statistique*, n°294-295, pp 3-8.
- Merlin, Pierre et Choay, Françoise (2005), *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement* (Presses universitaires de France / Quadrige) 963p.
- Mistiaen, Pascale et Kesteloot, Christian (1998), 'Socialisation et marginalisation des jeunes de la zone défavorisée de Bruxelles, un accès différencié à l'école', *Espace, populations, sociétés, Les jeunes -The young People* (2), 249-61.
- Mistiaen, Pascale , Kesteloot, Christian, et Roelandts, Marcel (1990), 'L'espace des inégalités scolaires à Bruxelles', *Espace, populations, sociétés, Scolarité et scolarisation - School intendance and schooling* (1), 107-20.
- Montulet, Bertrand et Hubert, Michel (2008), 'Se déplacer avec des enfants à Bruxelles ? Une étude sociologique sur les vécus du temps et les usages des modes de transport', *Brussels Studies*, 15.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Buenos Aires: Huemul).
- Movimiento Cooperativo de Escuela Popular <<http://www.mcep.es>>, accessed.
- Nations United (1996), 'The habitat agenda goals and principles: commitments and the global plan of action', (UNCHS).
- Neill, Alexander S. et Mannoni, Maud (2004), *Libres enfants de Summerhill* (La Découverte).
- Noschis, Kaj (1984), *Signification affective du quartier* (Sociologies au quotidien; Paris: Librairie des Méridiens) 170.
- (2006), 'La ville, un terrain de jeu pour l'enfant', *Enfances & Psy*, 4 (N°33), p 33-47.
- Oberhänsli, This (2004), 'L'architecture scolaire pavillonnaire en Suisse alémanique, dans les années 1950', *Histoire de l'éducation* 102, p 225-45.
- Obin, Jean-Pierre (1999), 'Ségrégation urbaine, ségrégation scolaire', in *Ouverture de la journée du Sénat d'Education et devenir* (ed.).

- OCDE (2000), 'Architecture et apprentissage. 55 établissements d'enseignement exemplaires'.
- (2002), 'PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation,' 47.
- (2004), 'PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation,' 51.
- (2006), *PEB Compendium of Exemplary Educational Facilities* (OECD Publishing / Pressgroup Holdings Europe S.A) 180.
- (2013), *Panorama de la santé 2013 : Les indicateurs de l'OCDE* (Editions OECD).
- (2014), *Panorama de la société 2014 Les indicateurs sociaux de l'OCDE: Les indicateurs sociaux de l'OCDE* (OECD Publishing).
- OCDE et Eamon Broderick (2003), 'Un bâtiment industriel reconverti en école de filles en Australie', *PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation*, (2003/15).
- OECD (2008), *Regards sur l'éducation 2008: Les indicateurs de l'OCDE* (OECD Publishing).
- (2010), *Regards sur l'éducation 2010 : Panorama* (OECD Publishing).
- (2013), *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés* (Éditions OECD).
- Panerai, Philippe (2002), *Analyse urbaine* (Marseille: Editions Parenthèses).
- Panerai, Philippe et Mangin, David (2002), *Proyectar la ciudad* (Madrid: Celeste Ediciones).
- Paquot, Thierry (2006), *Terre urbaine. Cinq défis pour le devenir urbain de la planète* (Paris: Editions La Découverte).
- Partoune, Christine (2004), 'La dynamique du concept de paysage', *Education Formation*, 275, 29-49.
- Paschalis, Ntagteverenis (2003), 'L'espace social comme lieu du lien social', *Esprit critique*, 05.
- Patrimoine de l'éducation <<http://www.ac-grenoble.fr/patrimoine-education>>, accessed.
- Piaget, Jean (1965), 'Discours du directeur du Bureau international d'éducation', in *Bureau international d'éducation* (ed.), 28e Conférence internationale de l'instruction publique (Genève), 46-48.
- (1977), *La représentation de l'espace chez l'enfant* (Presses universitaires de France).
- (1978), *La representación del mundo en el niño* (Madrid: Ediciones Morata).
- (1978), *El desarrollo de la noción del tiempo en el niño* (Fondo De Cultura Economica USA).
- (1982), *A dónde va la educación* (Barcelona: Editorial Teide).
- Plater-Zyberk, Duany (2002), 'The Lexicon of The New Urbansim'.
- Raphaël (1509-1510), 'L'École d'Athènes', (Musées du Vatican).
- Rasmussen, Kim et Smidt, Soren (2003), 'Children in the neighbourhood: the neighborhood in the children', in Pia Christensen et Margaret O'Brien (eds.), *Children in the City: Home Neighbourhood and Community* (Taylor & Francis).
- Rea, Andrea, Nagels, Carla, et Christiaens, Jenneke (2009), 'Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle', *Brussels Studies*, 9 (États généraux de Bruxelles. Les jeunesses bruxelloises : inégalité sociale et diversité culturelle).
- Région de Bruxelles Capitale (2012), *Bruxelles 2040: Trois visions pour une métropole* (Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale).
- Région de Bruxelles-Capitale 'Inventaire du patrimoine architectural', <www.irismonument.be>, accessed.
- Remy, Jean et Voyé, Liliane (1992), *La ville: vers une nouvelle définition?* (Editions L'Harmattan).
- Rémy, Jean et Voyé, Liliane (1981), *Ville, ordre et violence: Formes spatiales et transaction sociale* (Presses Universitaires de France - PUF).
- Revue Urbanisme (2002), 'À l'école de la ville', n° 327.
- (2005), 'Mixité', n° 340.
- (2006), 'Ville éducatrices', n° 349.
- Rey, Bernard (janvier 2009), 'La ville et l'école', in ADT (ed.), *Bruxelles [dans] 20 ans (7; Bruxelles: Cahier de*

- l'Agence de développement territorial,)), 241-62.
- Ribeiro de Souza, Amélia et Cartes Leal, Valeria (2005), *Les chemins de l'école: déplacements scolaires dans la région de Bruxelles-Capitale* (Collection Territoires et développements durables; Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain) 161p.
- Roesems, Truus, et al. (2006), *Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale*. Bruxelles 2006 (Observatoire de la Santé et du Social - Commission communautaire commune).
- Rogers, Richard et Gumuchdjian, Philip (2000), *Ciudades para un pequeño planeta* (Gustavo Gili).
- Roth, Alfred (1966), *La Nouvelle Ecole* (Zurich: Edition Girsberger).
- Rousseau, Jean Jacques (1998), Emilio (Madrid: Editorial Alianza).
- Ruolt, Anne (2012), *L'école du dimanche en France au XIXe siècle: Pour croître en grâce et en sagesse* (Editions L'Harmattan).
- Saint-Pol, Bibi 'Sanctuaire d'Olympie'.
- Samarcande, et al. 'Jeunes en ville, Bruxelles à dos ? L'appropriation de l'espace urbain bruxellois par des jeunes de différents quartiers', <<http://www.ieb.be/IMG/pdf/jeunesenville-bruxellesados.pdf>>, accessed.
- Satterthwaite, David et Bartlett, Sheridan (2005), 'Pobreza y exclusión entre niños urbanos', Centro de Investigaciones Innocenti (UNICEF).
- Schneider, Romana (2004), 'Tendances de l'architecture scolaire en Allemagne au xxe siècle', *Histoire de l'éducation*, 102, 137-55.
- Secchi, Bernardo (2006), *Première leçon d'urbanisme* (Marseille: Ed. Parenthèses).
- Sennett, Richard (2003), *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental* (Madrid: Alianza Editorial).
- Sepulveda, Maria Angelica, López, Gloria, et Guaimaro, Yuherqui (2001), 'Growing Up in the Barrio: Perceptions of the Environment', *GROWING UP IN CARACAS, VENEZUELA* (Caracas: CENDIF (Center for Research on Childhood and the Family)).
- Smithson, Alison et Peter (1957), 'Cluster City, a New Shape for the Community', *The Architectural Review*, 730.
- Stébé, Jean Marc et Marchal, Hervé (2010), *Sociologie urbaine* (Armand Colin).
- Stockfelt, Torbjörn (1993), Farrington, Freire, Revans, Sapp: four of the main speakers at the 2nd International Congress of Educating Cities, 25-27 November 1992, in Gothenburg, Sweden (Gothenburg City Education Committee).
- Studio012, Secchi, Bernardo, et Viganò, Paola (2012), 'Bruxelles et ses territoires. PRDD. Elaboration d'une vision territoriale métropolitaine à l'horizon 2040 pour Bruxelles'.
- Sutton, Sharon Egretta et Kemp, Susan P. (2002), 'Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes', *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1-2), 171-89.
- Tarcelin, Corinne 'Le quartier, apprendre à porter secours', (© rue des écoles), Figure.
- Team Vlaams Bouwmeester 'Scholen Bouwen', <<http://www.scholenbouwen.be/>>, accessed.
- Testa, Carlo (1975), *Nouveaux équipements pédagogiques* (Zurich: Verlag für Architektur Artemias).
- The National archives (1833), 'Factory Act. Did it solve the problems of children in factories?' , (United Kingdom).
- The Urban Task Force, dirigée par Lord Rogers (1999), *Towards an urban renaissance* (Londres: Spon Press).
- Tonucci, Francesco (1996), *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad* (; Buenos Aires - Argentina: Losada).
- Torres, Juan (2008), 'La recherche par le projet d'aménagement : Comprendre le vélo chez les enfants à travers les projets "Grandir en ville" de Montréal et de Guadalajara', (Université de Montréal).

- (2009), 'L'enfant et la ville : Aménager pour grandir ensemble', Institut Vanier de la famille-IVF, (Tendance contemporaines de la famille), 19p.
- Tsoukala, Kyriaki (2007), *Les territoires urbains de l'enfant* (Paris: L'Harmattan).
- Tudor-Locke, Catrine, Ainsworth, Barbara, et Popkin, Barry (2001), 'Active commuting to school: an overlooked source of children's physical activity?' (31: *Sports Medicine*) 309-13.
- UNESCO (1978), *Les bâtiments à usage scolaire et communautaire: cinq études de cas* (Etudes de documents d'éducation n°26; Paris: UNESCO).
- United Nations Division for Sustainable Development (2005), 'Agenda 21'.
- United Nations Human Settlements Programme (1997), *La déclaration d'Istanbul Le Programme pour l'habitat* (Un-habitat).
- Universidad abierta <<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/P/Emilio?Perez.htm>>, accessed.
- Universidad Complutense Madrid <<http://www.ucm.es>>, accessed.
- URBA 11, Bernard Declève, Valeria Cartes, et Priscilla Ananian (2013), 'Cadastre des potentiels d'extension de l'immobilier scolaire à Bruxelles', (Bruxelles: Agence de développement territorial de la Région de Bruxelles-Capitale (ADT-ATO)).
- Vaesens, Joost, et al. (2014), 'Note de synthèse BSI. L'enseignement supérieur et Bruxelles', *Brussels Studies*, 76.
- Van Crielingen, Mathieu (2006), '[] Que deviennent les quartiers centraux à Bruxelles ? Des migrations sélectives au départ des quartiers bruxellois en voie de gentrification', *Brussels Studies*, 1.
- Van Crielingen, Mathieu et Fleury, Antoine (2006), 'La ville branchée : gentrification et dynamiques commerciales à Bruxelles et à Paris', *Belgeo*, 1-2, 113-34.
- Van Herzele, Anne et Wiedemann, Torsten (2003), 'A monitoring tool for the provision of accessible and attractive urban green spaces', *Landscape and Urban Planning*, 63, 109-26.
- Van Parijs, Philippe (2007), 'Bruxelles capitale de l'Europe: les nouveaux défis linguistiques', *Brussels Studies*, 6.
- Vandermotten, Christian (ULB), Kesteloot, Christian (KUL), et Ippersiel, Bertrand (ICEDD) (2007), 'Analyse dynamique des quartiers en difficulté dans les régions urbaines belges', (Bruxelles: SPP Intégration Sociale - Politique des Grandes Villes).
- Vygotski, Lev S. (2003), *La imaginación y el arte en la infancia* (Madrid: AKAL / Básica de bolsillo).
- (2007), *Pensamiento y habla* (Buenos Aires: Colihue).
- Wallonne, Région 'Enquête régionale permanente sur la mobilité des ménages', <<http://www.dolceta.eu/belgique/Mod5/spip.php?rubrique133>>, accessed.
- Wayens, Benjamin, Janssens, Rudi, et Vaesens, Joost (2013), 'Note de synthèse BSI. L'enseignement à Bruxelles : une gestion de crise complexe', *Brussels Studies*, 70.
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia, et Vincent-Lancrin, Stéphane (2014), *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation* ed. La recherche et l'innovation dans l'enseignement (OECD Publishing).
- www.vitevubienvu.com 'Big Appel'.
- Wynants, Paul (2012), 'Inscrire l'école catholique d'aujourd'hui dans son histoire', Congrès 2012 de l'enseignement catholique. "Pour l'Ecole, un projet, des acteurs !" (Louvain-la-Neuve).
- Zimmer, Pol (2007), 'Les évolutions démographiques et socio-économiques de la Région de Bruxelles-Capitale depuis 1990', *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 3, 5-74. Projet d'Animation financé par Cocof

Table des images, encadrés, tableaux et cartes

Images

Image 1 :	Modèle de l'espace social (Bourdieu 2008)	34
Image 2.	"L'École d'Athènes" (1509-1510). Fresque du peintre italien Raphaël aux musées du Vatican	35
Image 3.	"Scène d'école" (IIème-IIIème siècle après JC)	36
Image 5.	Les paysans labourant (1510) - Bréviaire Grimani	37
Image 4.	"Histoire de Saint Augustin" (1464-1465) Fresques de Benozzo Gozzoli	37
Image 6.	Jeux d'enfants (1560) de Pieter Brueghel l'Ancien, Kunsthistorisches Museum, Vienne	38
Image 7.	Palais d'Aix-la-Chapelle	39
Image 8.	Un moine enseignant la lecture. Fresque à Givry-Côte chalonnaise	41
Image 9.	Quartier Hare Lane, Gloucester 1780 (Dowling 1880)	42
Image 10.	Le Maître d'école (Saint-Pol)	43
Image 11.	Élèves de l'école moderne. "L'information scolaire" (Doisneau 1956)	44
Image 12.	L'école de la République. "The Children's Class" (Henri Jules 1889)	45
Image 13.	Enfants travaillant dans une usine de coton (The National archives 1833)	46
Image 14.	La pénibilité du travail des enfants. (The National archives 1833)	46
Image 15.	Bâtiment scolaire quartier londonien du district de Camden, 1874 Edward R. Robson	47
Image 16.	Plan d'Oban School à London, de l'architecte Edward R. Robson	47
Image 17.	Oban School à London, de l'architecte Edward Robert Robson.	47
Image 18.	Dessins sur le chemin de l'école (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005)	63
Image 19.	"Le chemin de l'école", dessin réalisé par un enfant 5ème primaire, (Ribeiro de Souza et Cartes Leal 2005)	72
Image 20.	L'école Ingunnarskoli à Reykjavik, Islande (2002). PEB Echanges n47, OCDE, 2002	77
Image 21.	L'Académie et l'Agora. (Sennett 2003)	79
Image 22.	Dessins de Francesco Tonnuci.	80
Image 23.	La complexité urbaine "Du fer et du bois" par Daniel	86
Image 24.	Disposition schématique des fonctions du quartier et du centre d'une cité-jardin	93
Image 25.	La Neighborhood unit : dans le New Regional.	93
Image 26.	École située au 9ème étage, sur le toit de la Cité Radieuse de Le Corbusier.	94
Image 27.	Le schéma dont l'un d'ordre "spirituel" a trait à l'éducation (Le Corbusier 2001)	95
Image 28.	"Nouvelles conditions d'habitation". Le Corbusier	96
Image 29.	Vue des cours de récréation du Groupe scolaire Karl Marx (1931)	97
Image 30.	École Les Tilleuls à Bienne, Gianpeter Gaudy 1960.	98
Image 31.	Relation entre la maison et l'équipement public, (The Urban Task Force 1999: 31).	98
Image 32.	(T1) Territoire d'influence, domicile-école (Cartes Leal 2006a)	101
Image 33.	(T2) Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école (Cartes Leal 2006a)	101
Image 34.	(T3) Territoire de l'école à partir de son projet éducatif (Cartes Leal 2006a)	102
Image 35.	Transversalité entre territoires de l'école (Valeria Cartes).	102
Image 36.	Aire d'influence (Ribeiro de Souza and Cartes Leal 2005: 81)	104

Image 37.	Pas d'espace pour les écoles?. (www.vitevubienvu.com)	106
Image 38.	Régulation d'ouverture et fermeture de l'école.	107
Image 39.	The pattern of traditional Neighbourhood development (Plater-Zyberk 2002)	108
Image 40.	Le quartier, apprendre à porter secours (Tarcelin)	109
Image 41.	Limite du quartier de l'école (Cartes Leal 2006b)	109
Image 42.	Vue du quai d'un canal à Enkhuizen, Cornelis Springer (1886), Rijksmuseum d'Amsterdam	113
Image 43.	Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école, (Ribeiro de Souza and Cartes Leal 2005: 93)	118
Image 44.	La conception de l'urbanisme scolaire et les domaines qui relèvent de leur compétence (Valeria Cartes, 2014)	126
Image 45.	Rapport spatial entre la ville, le quartier et l'école (Cartes Leal 2006)	127
Image 46.	Différents modèles d'écoles et leur relation spatiale (Cartes Leal 2010)	128
Image 47.	L'Institut des Arts et Métiers à Bruxelles (Photo URBA)	130
Image 48.	Wadham College, Oxford, construit en 1610-1613 (Loggan 1675).	130
Image 49.	Plan du monastère de Fossanova	131
Image 50.	Plan d'Hippodamos de Milet (v. 475 av J.-C.)	132
Image 51.	Le sanctuaire d'Olympie (21), Palestre (Saint-Pol).	133
Image 52.	Articulation des stratégies qui déterminent l'urbanisme scolaire en termes urbanistiques	133
Image 53.	Echelles des relations territoriales entre l'école et ville. Valeria Cartes 2008	134
Image 54.	Articulation dans le tissu urbain des différents modèles d'écoles (Cartes Leal 2010)	135
Image 55.	Plan de situation du centre du quartier Mack à Ann Arbor, Michigan. (Kennedy 1981: 98)	136
Image 56.	Kingsdale School, Espace central (OCDE 2006)	140
Image 57.	Kingsdale School: Coupe de l'espace central	140
Image 58.	Les trois fonctions d'un Centre communautaire (UNESCO 1978)	141
Image 59.	La 'Brede School' (Grooten et al. 2011).	142
Image 60.	Micro politiques et stratégie économiques entre le Top-Down et Bottom-Up, (Cruz 2015)	144
Image 61.	Urbanisme de quartier. L'informel comme un outil pour transformer la politique, (Cruz 2015).	145
Image 62.	Articulation des stratégies de l'urbanisme scolaire	146
Image 63.	Illustration (Marian 2009: 198-99).	156
Image 64.	Le couvent des Augustins à la fin du XVIIème siècle, par A. Sanderus, (Demey 2003 : 3)	162
Image 65.	Élèves de l'École fondamentale "Émeraude" à Molenbeek (photo: Valeria Cartes)	187
Image 66.	Environnement urbain de l'ISND à Anderlecht. Cartographie H&D, V. Cartes	197
Image 67.	Environnement urbain du Collège La Fraternité à Laeken. Cartographie H&D, V. Cartes	197
Image 68.	Récits, dessins et photos prises par les élèves lors d'ateliers	198
Image 69.	Ateliers 5ème primaire et présentation publique à l'ISND à Anderlecht. Photo H&D	199
Image 70.	Ateliers 6ème secondaire à l'ISND à Anderlecht. Photo H&D	200
Image 71.	Ateliers et présentation publique au Collège La Fraternité à Laeken	201
Image 72.	Plan de contexte urbain et rapport avec l'école du Parc Ligne-28 et Tour & Taxis	203
Image 73.	Proposition du programme d'animation à l'École Émeraude à Molenbeek du projet du Parc Ligne-28	204
Image 74.	Ateliers, visite à l'École du Cirque et "Dessine-moi un parc" lors de la fête de quartier.	205
Image 75.	Montage du projet	206
Image 76.	Invitation au vernissage de l'exposition réalisée dans le cadre des ateliers	210
Image 77.	Vernissage de l'exposition organisée par les élèves au Centre Armillaire-Jette	211
Image 78.	Une métropole en croissance, le polycentrisme de la RBC. Colloque PRDD, 10 février 2013	216

Image 79.	Pourcentage de population faiblement qualifiée	217
Image 80.	Schéma pour un nouveau système urbain le long du bord sud du Scheutbos (Studio012 et al. 2012: 162).	219
Image 81.	Rapport entre les terrains de jeu et nombre d'écoles au centre-ville. (Studio 012 et al. 2012: 187)	219
Image 82.	Proposition d'implantation d'équipements. (Studio 012 et al. 2012: 163)	220
Image 83.	Mixité des fonctions au niveau de quartier et mixité verticale (KCAP Architects&Planners et al. 2012: 74).	220
Image 84.	Une université métropolitaine (KCAP Architects&Planners et al. 2012: 274)	221
Image 85.	Évolution de la question scolaire RBC ((ADT-ATO) mai 2013)	223
Image 86.	Extrait des fiches d'opérations de l'Annexe 3. (URBA 11 et al. 2013)	225
Image 86.	Capacité d'accueil relative par quartier et nombre de places manquantes dans les quartiers déficitaires ((ADT-ATO) Novembre 2012: 10)	226
Image 88.	Cette école fait partie des écoles construites sur le modèle cloître	240
Image 89.	Localisation des écoles historiques de Bruxelles-Ville (Libois 2012: p.37)	245
Image 90.	Centre scolaire Sainte-Marie La Sagesse (1870).	245
Image 91.	Institut de la Saint Famille d'Helmet (1895), et Athénée Fernand Blum (1913)	245

Encadrés

Encadré 1.	Extrait de la "Charte des villes éducatrices" 2004	66
Encadré 2	Témoignages d'élèves (4 p. à 6 p.)	116

Tableaux

Tableau 1.	Réseau de l'enseignement en Belgique	167
Tableau 2.	Synthétique des acteurs de l'enseignement officiel (Wynants 2012 : 7) actualisation d'information (V. Cartes)	169
Tableau 3.	Contexte institutionnel scolaire à Bruxelles (En annexe, liste des abréviations)	170
Tableau 4 :	Population scolaire totale par commune selon le niveau d'enseignement 2007-2008	171
Tableau 5 :	Taux de scolarisation des classes d'âge en fonction des niveaux.	172
Tableau 6 :	Statistiques des établissements, des élèves et des diplômés de l'enseignement de plein exercice.	173
Tableau 7 :	Évolution de la croissance de la population de la RBC.	173
Tableau 8 :	Graphique de Croissance de la population de la RBC	174
Tableau 9 :	Lieu de domiciliation des enfants scolarisés dans une école bruxelloise de la Communauté Française. (Source : Ethnic, 2011)	175
Tableau 10 :	Classement en fonction de l'échelle d'accessibilité aux espaces verts et à la distance par rapport aux écoles. (Cartes Leal 2013)	236
Tableau 11.	Surface des parcelles contenant une école (Cartes Leal 2011) Source: Cadmap2011.	246
Tableau 12.	Comparaison des superficies minimales normées par les deux communautés (Cartes Leal 2011)	246

Cartes

Carte 1.	Localisation des écoles selon niveau d'enseignement dans la Région Bruxelles-Capitale (V. Cartes)	176
Carte 2.	Coefficient d'emprise au sol de la fonction scolaire dans la RBC (Valeria Cartes 2012, URBA-UCL)	230
Carte 3.	Nombre de logements autorisés entre 1989 et 2011 dans le cadre des opérations de dix logements et plus. (Ananian 2014: 190)	232
Carte 4.	Connexion des implantations sur les structures de l'espace régional et de transports en commun (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)	234
Carte 5.	Proximité entre les implantations scolaires et les espaces verts de la RBC (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)	237
Carte 6.	Situation des équipements liés à la fonction scolaire par rapport aux implantations des écoles (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)	238
Carte 7	Inventaire des typologies des écoles bruxelloises à partir du modèle palestre et cloître (Valeria Cartes 2009)	241
Carte 8.	Évolution du parc scolaire de la région de Bruxelles-Capitale, jusqu'à 2006 ; (Valeria Cartes 2014, URBA-UCL)	243

Annexes

ANNEXE 1.

Projet d'Anim'action financé par Cocof

“Espace public et habitants au travers de l'art”

Ateliers réalisés à l'Institut Notre-Dame de Lourdes dans le cadre du programme Anim'action 2009-2010, subsidié par la CoCoF

Institut Notre-Dame de Lourdes

Adresse : 32, rue Edmond Tollenaere, 1020 Bruxelles

www.indl.be

Directrice : Mme Françoise Fontaine

Enseignants : Dany Danino et Jean Loup Chevalier

Partenaire de structure culturelle

Centre Armillaire (Centre Culturel de Jette)

Adresse : 145, Boulevard de Smet de Naeyer, 1090 Jette

www.centreculturel.be

Directeur : Mr. Thierry Wenes

Animation du projet : Valeria Cartes et Amélia Ribeiro du Collectif IPE

Anim'action et projets d'écoles – année scolaire 2009/2010
Formulaire d'introduction de projets: Partenariat unique
Date limite: 12 mai 2009

AXE CHOISI: Education permanente
Un seul axe (Article 12)

Titre du projet: "Espace public et habitants au travers de l'art"

Promoteur (structure scolaire ou associative) – règlement article 4	
Nom de la structure: Institut Notre-Dame de Lourdes	
Nom du responsable de la structure : Mme Françoise Fontaine	
Adresse : 32, Rue E. Tollenaere	
C.P. : 1020	Commune: Bruxelles
Tél: 02. 424.09.23	Fax: 02. 425.14.10
E-mail: indl.direction@skynet.be Site internet: http://www.indl.be/index.htm	
Numéro de compte et intitulé : 068 – 2111975- 21	
Aux amis de Notre Dame de Lourdes	
Nom et fonction de la personne responsable du projet : Dany Danino / enseignant et Jean Loup Chevalier / enseignant	
Tel : 0 486 71 19 77	
Le promoteur a-t-il antérieurement participé à un (des) projet(s) Anim'action ? oui / non	
Comme promoteur : oui / non	
Comme partenaire : oui / non	

Partenaire (structure associative ou scolaire) – règlement article 5	
Nom de la structure: Centre Armillaire (Centre Culturel de Jette)	
Nom du responsable de la structure : Mr. Thierry Wenes	
Adresse : 145, Boulevard de Smet de Naeyer	
C.P. : 1090	Commune: Jette
Tél: 02. 426. 64. 39	Fax: 02. 424. 17. 13
E-mail: info@ccjette.be Site internet: www.centreculturel.be	
Nom et fonction de la personne responsable du partenariat: Mr. Thierry Wenes, Animateur-directeur	
Téléphone : 02. 426. 64. 39	
Le partenaire a-t-il antérieurement participé à un (des) projet(s) Anim'action ? oui	
Comme promoteur : oui	
Comme partenaire : oui	

Collaborateur extérieur (structure associative ou scolaire ou personne physique) – règlement article 6	
Nom de la structure et/ou de la personne: Collectif IPE / personne de contact pour ce projet: Valeria Cartes Leal	
Adresse : 34, Rue des Beguinettes	
C.P. : 1170	Commune: Boitsfort. - Bruxelles
Tél: 0472 98 75 37	Fax:
E-mail: info@ipecollectif.net	Site internet:
Le collaborateur extérieur a-t-il antérieurement participé à un (des) projet(s) Anim'action ? <u>non</u>	

(cadre à répéter autant de fois que nécessaire)

N'HESITEZ PAS DANS CE FORMULAIRE À DONNER À CHAQUE RUBRIQUE LA PLACE NECESSAIRE A VOS DEVELOPPEMENTS.

II/ Le projet

Renseignements à propos des enseignants et des classes participant au projet

Classes	Nom du professeur participant au projet	Matière(s) enseignée(s)	Niveaux d'études des élèves	Nombre d'élèves de la classe	Age des élèves
1	Dany Danino	Techniques d'expression	4ème transition. Section sciences sociales éducatives	17 - 19	16 à 18 ans
2	Jean Loup Chevalier	Techniques d'expression	3ème transition. Section sciences sociales éducatives	17 - 19	15 à 17 ans

En quoi consiste le projet ? Décrivez-le brièvement.

Sensibilisation des jeunes à leur environnement au travers d'ateliers d'expression et techniques artistiques. Réalisation de deux toiles en grand format, basé sur l'exploration de l'espace public environnant l'école et de l'échange avec les habitants.

Le travail artistique aura comme « fil conducteur » l'espace public du quartier de l'école, et comprend trois types d'activités :

1. exploration du quartier de l'école
2. réflexion collective et prise de parole
3. expression artistique

Justifiez votre choix de l'axe.

L'expression artistique est le cadre et l'outil pédagogique pour permettre aux jeunes d'appréhender et de prendre conscience de leur environnement physique et social, y compris la notion de citoyenneté. Les amener à regarder le monde qui les entoure et à s'ouvrir aux différentes cultures et manières d'utiliser la ville.

On s'organise autour de la thématique du quartier de l'école et on s'appuie sur la notion de "ville éducatrice", dans laquelle l'environnement urbain est à la fois un contenu et un support d'apprentissage et de cohésion sociale.

Quels sont vos objectifs concrets en tant qu'enseignants et quels résultats attendez-vous du projet ?

- Introduire les élèves aux techniques de langage artistique
- Appropriation des concepts et pratiques "citoyennes" : la vie dans les espaces publics, les changements du quartier, la participation des habitants à la vie locale, la valorisation des cultures présentes et le développement durable (triage, propreté, verdure)
- Développement des compétences d'expression et de communication : maîtrise du langage, écoute et prise de parole dans le groupe, en utilisant l'image (photo, le dessin, le collage, etc.) comme support de communication

III/ La concrétisation

Période de réalisation du projet: d'octobre 2009 à février 2010

Lieu principal de déroulement du projet: Institut Notre-Dame de Lourdes

Répartition horaire

Nombre d'heures prévues pour	Structure Associative	Collaborateur(s) extérieur(s) éventuel(s)
Ateliers - Animations		2 heures x 6 Classes 2 Animateurs total: 24 h.
Atelier(s) de finalisation (réalisés avec la participation des élèves)		2 heures x 4 Classes x 2 Animateurs total: 16 h.
Réunions	4 heures x 1 Animateur(s) total: 4 h.	4 heures x 2 Animateurs total: 8 h.
SOUS-TOTAL DES HEURES D'ATELIERS/REUNIONS	4 h	48 h
Accompagnement des visites, spectacles, ...		5 heures x 2 séances x 2 Animateurs total: 10 h.
Finalisation technique (montage vidéo, préparation d'une exposition, etc.) (réalisée sans la participation des élèves)		
Autres		
TOTAL GENERAL	4h	68 h

Décrire le contenu et le planning des animations:

Etape 1 : Approche à la réflexion citoyenne et à l'espace public

- Exploration du quartier : promenade-photo, croquis sur le terrain, interviews des habitants, recherche sur le web
- Récolte de matériel pour la production de l'oeuvre collective : cartes, photos, dessins, récits...
- Temps d'échange et analyse collective des données recueillies : le quartier, ses occupants, son histoire
- Visite de parcours d'art dans l'espace public bruxelloise (station du métro, fresques du centre ville)

Nombre de séances : 5

Etape 2 : Approche à la sensibilisation et à la technique artistique

- Traitement du matériel de l'étape d'exploration du quartier de l'école
- Préparation de l'avant projet de l'œuvre
- Travail de montage en différentes techniques

Nombre de séances : 6

Etape 3 : Réalisation et montage de l'exposition

- Préparation et montage de l'exposition
- Réalisation d'un dépliant de présentation du projet
- Exposition des toiles réalisées par les élèves
- Exposition d'un registre photographique du processus du projet
- Inauguration de l'exposition avec la présence des élèves, enseignants et partenaires du projet

Nombre de séances : 3

Détails des séances d'animations-atelier

Octobre : 3 séances de 2h = 6h
2 séances de 5h = 10h

Novembre : 3 séances de 2h = 6h

Décembre : 3 séances de 2h = 6h

Janvier : 2 séances de 2h = 4h

Février : 1 séance de 2h = 2h

Total = 34h (il faut compter x 2, animateurs)

Planning, objectifs et contenus des séances

"Espace public et habitants au travers de l'art" - INDL - Planning de séances							
	Date	Contenu de Séance	Format de séance	Total Heures	Activités	Objectifs	Animation
Octobre	Lundi 26	Début du projet: présentation du thème à travailler, le calendrier et objectifs du projet	Atelier	2	Présentation d'un Power point avec quelques exemples, concept et idées (traces, art dans la ville, éléments urbains, habitants, etc.) pour générer débat avec les élèves. Travailler la promenade avec les élèves à partir d'une photo aérienne du quartier. Peut être montrer vidéo illustratif de Ville-Art. (Valeria) Introduction à la méthode photographique (Jean Loup) Introduction à l'art comme expression dans la ville (Dany)	Introduire et sensibiliser sur le thème de la ville et de l'art comme mode d'expression de et dans la ville. Voir les représentations qu'ont les élèves sur la ville.	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria + Amélia)
	Vendredi 30	Exploration du quartier	Visite	5	Distribution des cartes, photo aérienne du quartier et appareils photo. Définition du parcours avec la connaissance et les lieux de références propres des élèves. Promenade sur le quartier.	Savoir quelle connaissance ont du quartier de l'école. Quels sont les éléments urbains qui repèrent (aménagement, bâti, espaces publics, etc.) plus facilement.	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria + Amélia)
Novembre	Lundi 9	Réflexions et échanges sur la visite au quartier.	Atelier	2	Analyse en classe du matériel récolté (dessins, photographies, textes, papiers, etc.) et des idées, de la mise en œuvre, puis de l'analyse du résultat avec le conseil et le pilotage des enseignants et des animatrices.	Réflexion et échange sur le quartier, ses occupants, ses atouts et faiblesses, les enjeux de sa transformation (sur base du matériel récolté par les élèves dans leurs explorations du quartier) : atelier animé sur base de la méthode du "choix justifié" Représentations et imaginaires du quartier	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria)
	Lundi 16	Traitement du matériel et préparation de visite au centre ville.	Atelier	2	Sélection justifié du matériel sur le quartier avec lequel on travaillera la toile.	Préparer les élèves à la pratique individuelle et à la maîtrise des éléments de base spécifiques au collage, à la peinture, au dessin et à la photo, pour la réalisation de toiles en grand format.	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria)
	Lundi 23 idéal vendredi 20 (à voir)	Visite des fresques au centre ville. Parcours d'art dans l'espace public.	Visite	5	Distribution des cartes, photo aérienne du centre ville et appareils photo (?). Explication du parcours Promenade.	Approche de l'art mural et son intégration dans l'espace public de la ville : parcours "l'art publique à Bruxelles" (fresques au centre ville)	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria + Amélia)
	Lundi 30	Réflexions et échanges sur la visite au centre ville.	Atelier	2	Sélection justifié du matériel sur le quartier avec lequel on travaillera la toile.	Base et données pour réaliser les enquêtes pour le cours de français.	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria)
Décembre	Lundi 7	Journée pédagogique	—	—	—	—	
	Lundi 14	Examens	—	—	—	—	
	Lundi 21	Vacances d'hiver	—	—	—	—	
Janvier	Lundi 4	Préparation d'avant projet de la toile.	Pratique	2	Travail pratique	Réalisation de la toile	Dany et Jean Loup
	Lundi 11	Travail de la toile	Pratique	2	Travail pratique	Réalisation de la toile	Dany et Jean Loup
	Trouver un jour extra	Travail de la toile	Pratique	2	Travail pratique	Réalisation de la toile	Dany et Jean Loup
	Lundi 18	Ecole fermée	—	—	—	—	
	Lundi 25	Travail de la toile	Pratique	2	Travail pratique	Réalisation de la toile	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria)
	Date à trouver	Réunion avec le comité d'accompagnement CF, Animateurs, Enseignants et Partenaire	Réunion	2	Présentation d'avance des objectifs du projet		Dany, Jean Loup, Cocof, et IPE
Février	Lundi 1	Travail et finalisation de la toile		2	Travail pratique	Travail des derniers détails et finitions de la toile	Dany, Jean Loup et Valeria
	Lundi 8	Travail et finalisation de la toile et enquête	Pratique	2	Travail pratique et réponse d'enquête.	Travail des derniers détails et finitions de la toile Savoir quel est le territoire des pratiques autour de l'école des élèves	Dany, Jean Loup et Valeria
	Lundi 15	Vacances de carnaval	—	—	—	—	
	Lundi 22	Vacances de carnaval	—	—	—	—	
Mars	Date à trouver	Réunion avec le comité d'accompagnement CF, Animateurs, Enseignants et Partenaire	Réunion	2	Présentation de partie final du projet	Expliquer phase final du projet et réaliser ensembles liste d'invités à l'exposition	Dany, Jean Loup, Cocof, et IPE
	Lundi 1	Préparation et montage de l'expo	Montage	4	Travail de montage		Dany, Jean Loup et IPE (Valeria + Amélia)
	Mardi 2 au mercredi 10	Vernissage et Exposition	Expo et Démontage	2	Exposition d'une semaine et mercredi 10 démontage.	Montrer la concrétisation d'une démarche, sa mise en réflexion et la sensibilisation artistique auprès des adultes, enseignants et parents. Valoriser le travail réalisé par les élèves dans le cadre de l'atelier	Dany, Jean Loup et IPE (Valeria + Amélia)

Abstract de vidéo réalisé à la fin d'ateliers qui donne compte de l'expérience vécu par les élèves des leurs propres voix.

Interview aux élèves de 3ème et 4ème Transition

Vidéo 1 [02:44]



AMÉLIA : J'aimerais savoir ce que vous retirez de toute cette expérience. Est-ce que ça vous a paru intéressant?

Elève 1 : Ouais ça a paru intéressant parce qu'on a appris des choses sur le quartier... et... et ainsi de suite, quoi. On a appris qu'y'avait différentes cultures dans le quartier et euh... voilà.

Elève 2 : Ce qui était chouette c'est qu'on a tout du découvrir par nous-mêmes donc on était un peu lâcher dans le quartier pour tout découvrir nous-mêmes et puis après seulement on en parlait au professeur et à vous. C'était chouette.

AMÉLIA : On a fait cette visite au centre ville. Est-ce que vous connaissiez déjà ces œuvres ou bien c'était nouveau pour vous?

Elève 2 : Non, moi je ne connaissais rien du tout. Peut-être j'en avait déjà entendu parlé en classe avec Monsieur Dupuis mais après c'était nouveau pour moi. Je ne savais pas tout ça sur la ville. C'était intéressant parce qu'on vit dans la ville et en même temps on est pas au courant de tout, donc c'est chouette.

Elève 1 : On les avait déjà vu mais on ne connaissait pas l'histoire de ces monuments.

AMÉLIA : Et... est-ce que vous aviez déjà fait une œuvre, un travail de dessin, de peinture de cette taille?

Elève 2 : Jamais...

Elève 1 : Jamais, c'est la première fois. C'est une expérience à vivre parce qu'on est en groupe et qu'on fait un travail de groupe quoi.

AMÉLIA : Qu'est-ce que vous pensez du résultat? Quand vous voyez cette toile, qu'est-ce que vous en pensez?

Elève 1 : On est content de notre travail parce qu'on a beaucoup travaillé dessus, on s'est donné à fond pour que ça donne ce résultat donc euh... on est content, on est fier.

AMÉLIA : (rires) vous avez de bonnes raisons d'être fières. Et si l'année prochaine on refaisait l'atelier, quels conseils nous donneriez vous pour améliorer le projet?

Elève 1 : Toujours commencer par la fond!

AMÉLIA : (rires) pas mal!

Elève 2 : Il faut commencer par le fond du travail parce qu'on a d'abord du dessiner et puis faire le fond et c'était trop difficile.

AMÉLIA : Donc il y a eu vraiment un acquis technique aussi.

Elève 1 : Oui.

Elève 2 : Oui. Mais sinon tout se passait bien. On avait assez de temps

Elève 1 : Tout s'est bien passé.

Elève 2 : Oui, tout s'est bien passé.

Elève 1 : C'était chouette.

VALERIA : Et par rapport aux ateliers, qu'on a commencé au début, qu'aimeriez-vous changer ou quels conseils nous donneriez-vous?

Elève 2 : Changer? Rien, moi je dirais. Parce que c'était... c'était juste bien. On a pu voir des choses par nous-mêmes et puis après avec les professeurs, avec vous, et changer... rien. Peut-être juste la manière de travailler sur la toile mais sinon rien changer.

AMÉLIA : Merci c'était très chouette. Très pro, très professionnel!

Vidéo 2 [00:24]



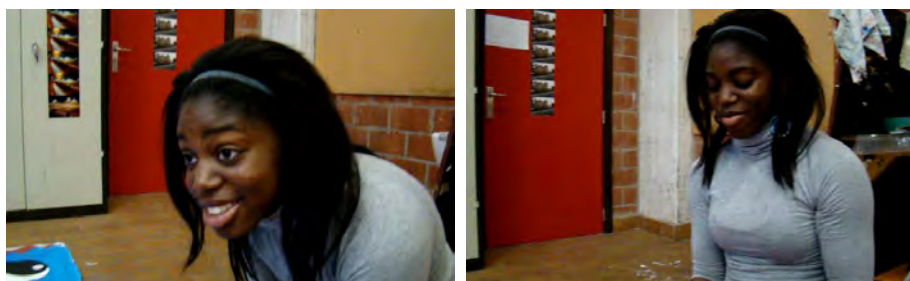
AMÉLIA: ... chouette?

Elève 3 : Oui ça va.

VALERIA: Et des autres moments de l'atelier... au début on a fait un travail de parcours dans le quartier, on a été dans la ville, voir l'œuvre...des œuvres d'art dans la ville. Qu'est-ce que tu penses de ces activités-là?

Elève 3 : C'était très bien. On était passé à la gare du nord... j'aimais bien aussi ce qu'on avait vu... voilà c'est tout (rires).

Vidéo 3 [00:14]

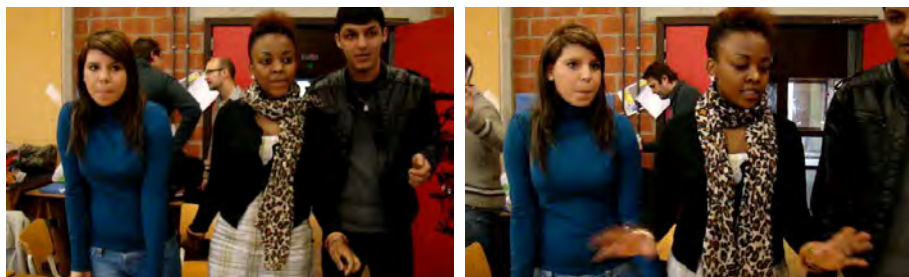


AMÉLIA : Et l'année prochaine, pour l'atelier... qu'est-ce que tu penses qu'on devrait changer pour améliorer le projet?

Elève 3 : Rien... je sais pas. Parce que j'aimais bien quoi donc ça va.

AMÉLIA: Ok, d'accord. Merci!

Vidéo 4 [00:17]



AMÉLIA : Parlez comme vous le ressentez, mais parlez! Vous pouvez dire... si vous avez une critique vous pouvez la faire, si vous aimez vous le dites, sinon vous le dites aussi! Et...voilà!

Elève 4 : D'accord.

AMÉLIA: Action!

Elève 4 : On va dire tout ce qu'on a envie de dire sur la toile.

Vidéo 5 [03:21]





Elève 5 : Pourquoi t'as fais ça? Non! J'ai déjà mis du blanc!!

Elève 6 : Et quoi? Tu dois pas faire ces trucs là?

Elève 5 : Non je dois pas faire!

? : Chuuuut.

Prof : Demain les 4TT...

Elève 7 : arrête de stresser

Prof : Journal de classe ...

Elève 5 : Mais je mettrais pas ça moi!

Elève 7 : Concentre toi

Prof :... vous allez travailler jusque quelle heure?

AMÉLIA: Dany, on peut continuer les interviews?

Prof : Oui ils ont finis presque.

AMÉLIA: Ok.

Prof : Ils sont en train de chipoter, pour moi ils ont fini.

AMÉLIA: Bon, ok. C'est pour les interviews.

Elève : Quand je te dis, regarde...

AMÉLIA: Allez, on va...

Elève 5 : Madame, on doit se présenter?

AMÉLIA : Oui, si vous voulez, c'est très bien!

Elève 7 : C'est l'école, tu dis l'école, le nom de l'école...

Elève 5 : Bonjour, donc nous sommes les élèves de 4TT

Elève 7 : Et de 3TT...

Elève 5 : Et de 3TT. Et euh... donc on a du travailler ensemble les deux classes pour faire une toile. Et euh... donc euh... le sujet de notre toile c'était euh...

Elève 7 : Bruxelles.

Elève 5 : Bruxelles...les quartiers...

Elève 6 : Enfin, les quartiers, les environs, les environs de l'école...

Elève 5 : Voilà

Elève 6 : ...les trajets d'ici de Pannenhuis.

Elève 5 : Et voilà. Et donc franchement on garde un...

Elève 7 : Très bon souvenir.

Elève 5 : Oui parce qu'on a travaillé ensemble, chacun y a mis du sien et euh... et euh... et on est tout content du résultat parce qu'on...

Elève 6 : on s'attendait pas à ça.

Elève 5 : Voilà. On travaillait, on travaillait, mais on ne savait pas que ça allait donner un aussi beau truc. Et donc... on peut peut-être demander à...

Elève 6 : On est très content de nous-mêmes, on est fier de nous (rires).

Elève 5 : Voilà. Et franchement si c'était à refaire, on le referait... on ferait la même chose en fait! Je pense qu'on est content. On changerait rien du tout.

VALERIA: Et quelle partie du travail, les ateliers, promenades etc. qu'on a fait ensembles, vous avez bien aimé?

Elève 6 : Euh...j'ai aimé particulièrement quand on sortait, qu'on pouvait prendre les photos des environs, parce qu'il y avait plusieurs endroits qu'on prêtait pas attention, et quand on est sortis on voyait les environs mais...d'une autre façon, d'une autre manière, d'un autre point de vue.

Elève 7 : Il y avait une vision artistique.

Elève 5 : Voilà.

Elève 7 : Et tout ce que nous espérons c'est que vous aimerez ce dessin comme nous l'aimons.

AMÉLIA: Ha oui hein!

Elève 5 : Voilà. Et des artistes se sont découverts pendant... durant le travail. Franchement on a découvert des artistes, on a découvert des talents, et euh... et il faut juste, en fait, persévérer et rancement...même vous verrez, le dessin il est magnifique! Et on voit... ça représente vraiment notre quartier. Toutes les cultures, toutes les générations, toutes les religions, sont représentés...

Elève 6 : Notre école...

Elève 5 : Voilà...

Elève 6 : ... l'église...

Elève 5 : ...les élèves, les bâtiments de différents pays, voilà... Vous avez la nature qui est représentée, vous avez euh... l'urbanisme... on a un peu urbanisé aussi le quartier parce que c'était un peu trop monotone. En fait on a pas seulement voulu embellir, on a fait tel que c'était quoi. Voilà!

Elève 7 : Merci beaucoup!

VALERIA : Et quel conseil vous nous donneriez si on ferait l'année prochaine ce projet?

Elève 6 : Ben...de garder ce projet. De ne pas l'oublier⁷¹, de continuer, et euh... et d'essayer d'en faire un maximum avec plusieurs écoles comme ça ils découvrent comme nous... comme nous avons découvert...

⁷¹ Cette phrase montre comme une demande de continuité des programmes et des démarches de participation mettent en valeur leurs participants, surtout quand s'agit des jeunes issus des écoles et quartier avec des problèmes sociaux.

Elève 5 : Et sûrement que l'année prochaine ça aura changé donc j'aimerais juste que ça reste authentique et qu'on change rien. Parce que c'est une expérience à vivre, c'est vraiment chouette! C'est vraiment bien.

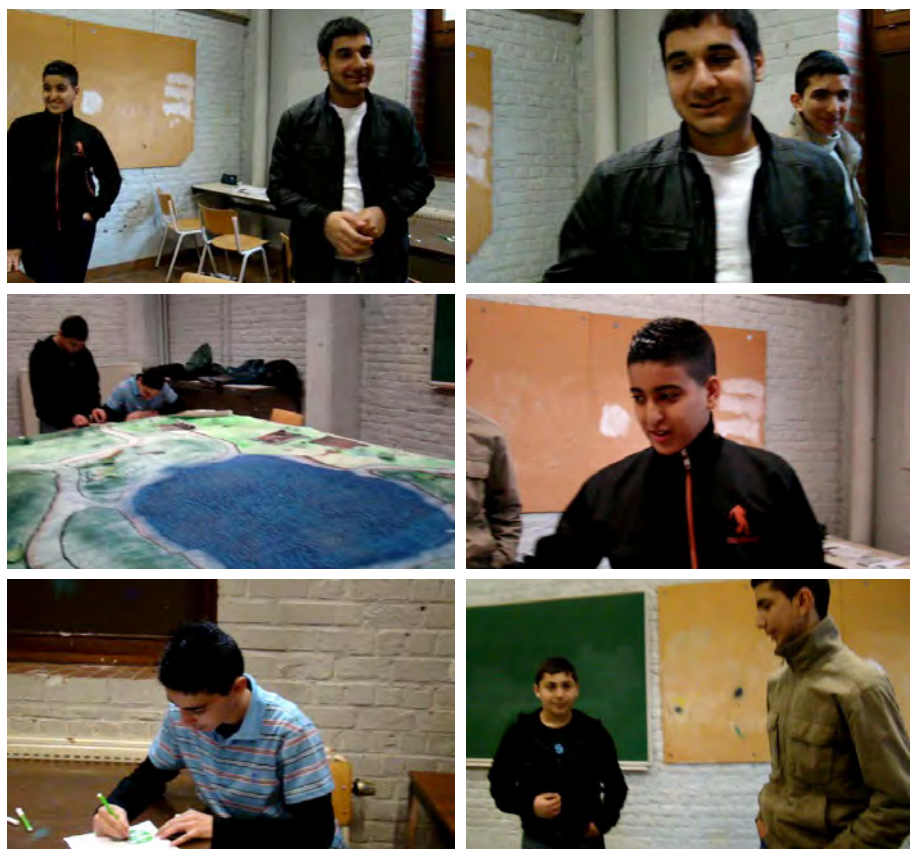
Elève 7 : C'est tout ce qu'on a à dire, on apprécie beaucoup.

VALERIA : (rires)

Elève 7 : C'est faux madame?

VALERIA: Ok, ça va, merci!

Vidéo 6 [05:19]



AMÉLIA : Qu'est-ce que tu penses de l'atelier? Honnêtement. Est-ce que ça t'as plu?

Elève 8 : (rires)



AMÉLIA : Est-ce que ça t'as plu ou...

Elève 8 : Heu... le projet là?

AMÉLIA : Oui, tout ce qu'on a fait ensemble...

Elève 8 : Ha oui...

AMÉLIA : ... on a fait cette partie avec l'acteur (?), on a été en ville voir des œuvres d'art, et après vous avez dessiné la toile ici.

Elève 8 : Ah ouais...

AMÉLIA : Personnellement, je trouve très chouette le résultat mais peut-être ça vous plaît pas, peut-être vous aimeriez...

Elève 8 : En tout cas, pour nous, c'était pas vraiment notre... choix de débat (sourire). C'était pas vraiment notre choix de débat puis monsieur Danino a dit qu'on devait faire ça alors on a fait ce qu'il a dit. Et euh... après il dit que... que ça ressemble à rien

donc c'est pas vraiment de not' faute. Mais sinon le projet était bien, ça aurait bien commencé si on avait ce qu'on vl'ait faire.

AMÉLIA : Oui. Et quelle était votre idée?

Elève 8 : Notre idée. C'était de faire un parc mais euh... déjà il y aurait quatre saisons et déjà l'herbe elle s'rait un peu de la même couleur vous voyez?

AMÉLIA : Aaah. C'était une bonne idée mais... Et... ça vous a pris combien de temps, combien de cours?

Elève 8 : Ca a pris combien de cours, quinze?

Elève 9 : Oh oooh, toute l'année!

Elève 8 : Depuis janvier, depuis janvier.

AMÉLIA : Ben vous avez travaillé dur (?)

Elève 8 : C'est lui (rires).

AMÉLIA : Non mais c'est bien!

Elève 10 : ... il s'est bien sapé, il s'est même rasé... (?)

Elève 9 : ... il a du travaillé...

AMÉLIA : Et euh... sur la partie, ce qu'on a fait au départ. On a été... on a fait un parcours dans le quartier. L'idée c'était d'observer le quartier et après discuter ça en classe. Qu'est-ce que vous pensez de cet exercice là? Vous aussi vous pouvez parler si vous voulez.

Elève 11 : C'est moche hein! (bruit de fond)

Elève 12 : Allez travaille!

Elève 11 : Moi je trouve qu'c'est mohe.

Elève 10 : On a pensé que c'était bien, on est sorti avec les élèves, on a fait un tour, on a regardé le quartier, et c'est grâce à ça qu'on a pu refaire ça (en indiquant la toile).

Elève 11 : C'est moche!

AMÉLIA : Et... et après il a y eu aussi cette visite en ville là... où on a regardé des œuvres d'art dans le centre ville, dans le pentagone.

Elève 9 : Ah ouais...

AMÉLIA : C'était un peu froid... il faisait un peu froid mais...

Elève 9 : Ouais il neigeait!

Elève 8 : J'ai trouvé que c'était instructif car euh... on habite à Bruxelles et personnellement j'avais jamais vu ces trucs. Donc je trouvais que c'était sympa et c'était bien d'apprendre des nouvelles choses.

AMÉLIA : Y'avait, y'avait... il y a eu un œuvre d'art qui vous a plus particulièrement? Vous aussi... dans ce qu'on a vu à Bruxelles.

Elève 10 : C'était la boîte avec l'avion non...?

Elève 9 : Ouais avec... l'avion.

Elève 10 : Ouais voilà, la boîte, la chaussure avec l'avion.

AMÉLIA : la...laquelle?

Elève 9 : Le talon avec l'avion là...

AMÉLIA : Ah oui, oui, dans le quartier nord. Oui... et si on refaisait, et ça c'est important, si l'année prochaine on refaisait l'atelier avec d'autres étudiants. Quels conseils nous donneriez-vous... pour améliorer ça? Que ça soit plus chouette.

Elève 8 : De faire ce qu'on veut et pas de...

Elève 12 : écouter les autres.

Elève 8 : ...j'ai failli mourir (rires)... de pas...

Elève 10 : Faire ce qu'on veut!

Elève 8 : Voilà, faire ce qu'on veut et euh... parfois désobéir pour faire avancer le projet

Elève 10 : Et toutes les idées euh... sont bonnes à faire quelque chose. Toutes les idées on peut les utiliser. Donc aucune idée n'est mauvaise.

AMÉLIA : Oui moi je pense quelqu'un les développe (?)... et vous? Vous avez un conseil à me donner si on refait le projet avec d'autres étudiants?

Elève 12 : Je pense pas moi...

Elève 11 : Parle.

Elève 10 : Mais parlez! (rires)

Elève 12 : Mais vas-y parle.

Elève 8 : Et c'est filmé hein l'débat.

Elève 10 : Mais ouais!

AMÉLIA : En tout cas vous parlez bien. Vous allez vous voir après, vous parlez bien.

Elève 8 : Avez-vous des autres questions?

AMÉLIA : Euh.. oui. Euh... Est-ce que quelqu'un d'entre vous avait déjà fait du dessin ou de la peinture en dehors de l'école?

Elève 8 et 9 : Jamais. Non jamais.

Elève 10 : Jamais.

AMÉLIA : Est-ce que vous vous rendez compte que c'est quand même pas mal... en terme de résultat...

Elève 13 : C'est n'importe quoi...

VALERIA : Qu'est-ce que tu n'aimes pas de la toile?

Elève 13 : Ben tout.

VALERIA : La peinture, le dessin...

Elève 13 : Tout, tout, tout, tout. Comme il a dit au début, c'est pas ce qu'on voulait faire.

Elève 14 : On voulait faire les quatre saisons.

AMÉLIA : Ça vous dérange qu'on l'expose? Parce qu'on va faire une exposition. Il y aura des gens qui viendront de différents endroits de Bruxelles, d'autres écoles. Parce qu'on a fait déjà des projets avec d'autres élèves.

Elève 9 : Vont l'ach'ter?

AMÉLIA : J'aimerais bien. Alors vous partagez!

Elève 9 : On va l'louer...

AMÉLIA : Mais je pense pas... peut-être hein! Mais est-ce que ça vous dérange qu'on expose la toile, vous êtes plutôt contents ou bien vous êtes indifférents?

Elève 10 : Indifférents.

Elève 8 : Moi je dirais, la vérité, si les gens disent qu'ils trouvent que c'est moche etc. monsieur Danino va dire "c'est les élèves" alors que c'est son idée. Vous voyez, c'est ça qui me dérangerait, c'est que il mette la faute sur nous alors que c'est son idée.

VALERIA : Mais vous ne retrouvez absolument rien de votre avis dans la toile?

Elève 10 : Mais on peut jamais dire si c'est moche parce que c'est notre idée hein. On peut pas dire que c'est moche, c'est notre idée ensemble, on savait ce qu'on voulait faire. Parce que si quelqu'un d'autre y vient et regarde il va s'dire qu'est moche mais nous dans notre tête on a fait une idée donc c'est ça. Voilà.

VALERIA : Mais de l'extérieur nous on le voit... c'est ne pas moche, bien au contraire...

AMÉLIA : Moi j'aime bien.

MR DANINO : Vous les garçons vous frimez beaucoup hein, mais quand il s'agissait de travailler vous frimiez moins hein!

Elève 8 : Monsieur je suis en train de vaincre ma timidité hein.

MR DANINO : Ouais c'est ça.

Elève : Je suis en interview là s'il vous plaît un peu de calme.

Elève : Le laissé pas vous interroger!

AMÉLIA : Tu as très bien fait.

Elève 8 : Merci.

Invitation à l'exposition du travail des élèves au Centre culturel de Jette.

"Espace public et habitants au travers de l'art"



Préparation des toiles pour les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} Transition de l'INDL

"Espace public et habitants au travers de l'art"

dans le cadre du projet Anim'action 2009-2010,
subsidé par la CoCoF de la Région de Bruxelles-Capitale.
Partenariat entre l'INDL et le "collectif Ipe"

Exposition du 10 au 19 mai 2010

vernissage le **lundi 10 mai 2010 de 18h à 20h**
au **Centre Armillaire (Centre culturel de Jette)**
145 Boulevard de Smet de Naeyer
1090 Jette

Notre objectif principal: sensibiliser les jeunes à leur environnement et à l'espace public à travers de l'expression artistique.

Notre matière: la réalisation de trois toiles en grand format, basées sur l'exploration de l'espace public autour de l'école et sur l'échange avec les habitants, a été.

Créer des liens, partager des expériences, exprimer ses attentes, se rencontrer et échanger a été notre esprit dans le travail artistique qui a eu comme "fil conducteur" l'espace public du quartier de l'école.

Ce thème a demandé aux élèves un travail de réflexion, de participation en groupe et de définition du travail pour rendre compte sur les toiles de l'espace public et de ses habitants. Tout au long du processus les élèves ont fait preuve d'une réelle imagination et d'une qualité de regard toute particulière.

L'exposition rassemble les travaux de ces deux classes qui vous invitent à découvrir avec eux des nouveaux regards sur l'espace public dans la ville au travers de l'art.

Un reportage photo illustrant l'évolution des rencontres et un montage vidéo donant la parole aux élèves, accompagneront l'exposition des trois magnifiques toiles.

Nous remercions pour leur participation :

Les élèves de la classe de 3^{ème} Techniques d'expression et leur enseignant M Jean Loup Chevalier; les élèves de la classe de 4^{ème} Techniques d'expression et leur enseignant M Dany Danino; Valeria Cartes et Amélia Ribeiro du collectif **Ipe**; La direction de l'institut Notre-Dame de Lourdes; M Thierry Wenes, directeur du centre Armillaire



Affiche 1 : Présentation

"Espace public et habitants au travers de l'art"



Dans le cadre du projet Anim'action 2009-2010, subsidié par la CoCoF.
Partenariat entre l'INDL et le "collectif Ipé"

Ce projet a pour objectif de sensibiliser les jeunes à leur environnement, leur quartier et à l'espace public en général à travers l'expression artistique. Les élèves de L'institut Notre-Dame de Lourdes se sont penchés sur ces aspects durant une année scolaire.

L'exploration, par les élèves, de l'espace public autour de l'école, la rencontre des habitants et la découverte d'œuvres d'art diverses, a permis au groupe de créer des liens, partager des expériences, comprendre des concepts que les artistes ont exprimés à travers trois grandes toiles. Ces toiles peintes en atelier à l'école même sont le résultat d'une série d'activités culturelles telles que: visite du quartier et sensibilisation à ses diverses composantes, une visite d'œuvres d'Art Publique, des dialogues et échanges sur leur vision de ce qu'est une ville.

Ces toiles sont le résultat d'un long processus de réflexion, de participation et de création pour arriver à la vision symbolique que les artistes ont de l'espace public et de ses habitants. L'exposition rassemble les travaux des élèves, des dessins préparatoires, des photographies, des vidéos et des textes et invite le spectateur à découvrir leur regard sur l'espace public dans la ville et ce au travers de l'art.

Le travail ayant pour finalité de permettre aux étudiants de voir et vivre leur quartier et leur ville autrement, avec une plus grande conscience de leur environnement de vie, nous espérons que cette expérience contribuera à forger et approfondir leur conscience du monde.

Nous remercions pour leur participation :

Les élèves de la classe de 3e et 4e Transition et leur professeur de Techniques d'expression M Dany Danino; Valeria Cartes et Amélia Ribeiro du collectif Ipé; la direction de l'Institut Notre-Dame de Lourdes; M Thierry Wenes, directeur du centre Armillaire; Mme Marianne Delcroix en représentation de la CoCoF.



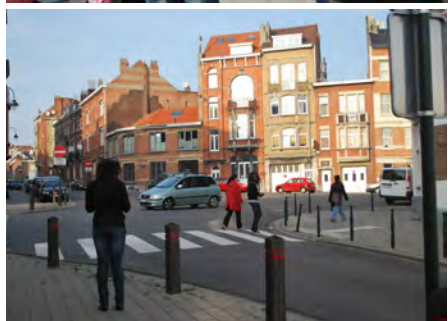
Affiche 2 : Montage du projet



le montage du projet
DANS L'ART
La VILLE



Affiche 3 : Promenade dans le quartier de l'école



le quartier de l'école

DANS L'ART
La VILLE



Affiche 4 : Promenade dans le centre de Bruxelles



le centre de Bruxelles

DANS L'ART
La VILLE

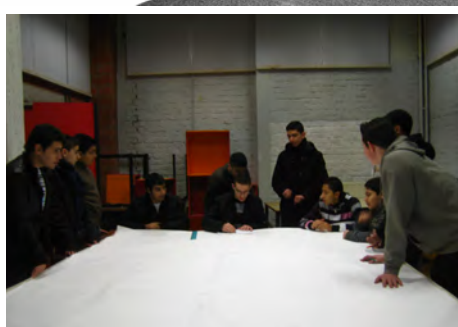


Affiche 5 : Séances de préparation des toiles



les toiles...

DANS L'ART
La VILLE



Affiche 6 : Séances de préparation des toiles



les toiles...
DANS L'ART
La VILLE



ANNEXE 2.

Méthodologie employée pour déterminer le ou les niveaux accueille chaque établissement scolaire

Nous avons réalisé un calcul exhaustif des nombres des “bâtiments scolaires” par niveaux scolaire dans la Région de Bruxelles-Capitale, pour cela nous avons procédé comme suit:

1. Sur base des données issues de l'étude de d'inventaire des équipements BRAT-ADT 2010. De l'étude, nous avons extrait tous les points-adresse (adresse qui est associé à une parcelle) liés à la fonction scolaire venant de la couche Sport-Enseignement-Culture (contenant 3283 points),
2. L'extraction de 1211 points-adresse a tenu en compte tous les établissements d'enseignement maternel, primaire, secondaire (général, technique et professionnel), et secondaire CEFA, spécialisé, universités, supérieur non universitaire. internats, académies, accueil de la petite enfance, enseignement formation à la culture via formations et stages culturels et artistiques (CEC)
3. Il faut savoir que, la base de données de l'étude inventaire des équipements, présente sur un même point-adresse ou parcelle, plusieurs points superposés, qui déterminent les ou les fonctions abritées dans une même implantation. Cependant, il ne fait pas la distinction entre les niveaux par bâtiment et entre l'ensemble des parcelles qui conformement un établissement ou implantation scolaire.
4. Pour déterminer la surface exacte de chaque établissement scolaire et universitaire, ainsi que son niveau d'enseignement, nous avons associées toutes les parcelles contiguës à chaque implantation, en vérifiant chaque point-adresse, avec la nature des parcelles sur base de Cadmap 2010, les informations de la Sitex, l'ortho photo plan, le nom de propriétaire, le nom de l'établissement et éventuels vérifications de l'école sur l'internet. Comme explique les figures suivantes:

Après avoir procédé aux vérifications nécessaires, comme cela est indiqué ci-dessus, nous avons passé de 1211 parcelles de l'inventaire des équipements (BRAT-ADT 2010) à 1771 parcelles, qui correspondent à 621 établissements éducationnels (de l'enseignement maternel à l'universitaire) et une surface de 532,66 ha de la fonction scolaire, réparties sur le territoire de la Région de Bruxelles-Capitale.

Carte d'Evolution du parc scolaire de la région de Bruxelles-Capitale, jusqu'à 2006

Pour réaliser cette carte, nous avons sélectionné les parcelles dont la nature était “bâtiment scolaire” de CADMAP 2009. Nous les avons regroupés selon les années de construction. Nous avons ensuite croisé ces informations avec les données que nous avons construites, de niveau d'enseignement par niveau. Les données utilisées datant de 2009 (Cadmap), il se peut que des bâtiments ou extensions d'écoles ou encore des changements d'affectations n'aient été répertoriés.

ANNEXE 3.

Remerciements aux personnes mobilisées au cours de la recherche

Liste de personnes qui sont fait possible qu'une inquiétude devient une thèse:

- Mevr. Annelies Augustyns (Projectverantwoordelijke, Team Vlaams Bouwmeester)
- M. Bruno Lamelyn (Ministerie van Onderwijs en Vorming, AgODi - Agentschap voor onderwijsdiensten afdeling Advies en Ondersteuning)
- M. Bruno Veyckemans (Service public régional de Bruxelles, Bruxelles Développement urbain – Direction de la Rénovation urbaine)
- Caroline Claus (YOTA ! - JES-Brussel)
- Centre Armillaire (Centre culturel de Jette)
 - M. Thierry Wenes, responsable du centre
- Christine Mirkes (Coordinatrice de la Cellule Staff du RUA, Responsable communication)
- Comité Quartier Escaut-Meuse. ligne 28
- Ecole Emeraude 1, Molenbeek
- M. Guy Quintard (Ministère de la Communauté française Service général du Pilotage du Système éducatif)
- Institut Notre Dame de Lourdes –Laeken
 - Mme Françoise Fontaine, directrice
 - Dani Danino, enseignant de techniques d'expression
 - Elèves de la classe 3^{ème} et 4^{ème} transition. Section sciences sociales éducatives de l'année scolaire 2009-2010
- Mme. Julien Danhier (Etnic - Service des Statistiques)
- Mevr. Leen Vandeputte (Vlaamse Overheid, departement Onderwijs en Vorming, Afdeling strategische beleidsondersteuning)
- L'Oranger asbl
- Louise Richard (ADT-ATO)
- Nicolas Declève, photographie des écoles
- Nicole Purnode (Bruxelles-ville région en santé, BVS-BGS)
- Mme. Marianne Delcroix, accompagnatrice du projet " Animation " de Commission communautaire française (Cocof)
- Marine Declève, transcription d'entretiens
- M. Marc Varkas de la Communauté Française-Bruxelles
- M. Mattias Franssens (Adjunct van de directeur Algemeen onderwijs- en vormingsbeleid Algemene directie Onderwijs en Vorming, VGC)
- M. Philippe Delvaux (AVCB-VSGB)
- Simon Thielen, Commune de Bruxelles-Ville
- M. Xavier Dehaibe (IBSA)
- Yves Rouyet (ADT-ATO)

Remerciements spéciaux à:

- Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme LOCI -UCL
 - A l'équipe du site de Louvain-la-Neuve
 - A l'équipe du site de Bruxelles : spécialement Jean-Paul Verleyen (Vice-doyen de LOCI-BXL), Serge Vallet, Olivia Gotteri et le concierge Claudio Le Ferrara
- Administration des relations internationales, ADRI-UCL
 - Christian Duqué, directeur
 - Louisa Baeyens
- A l'équipe du Centre de recherche et d'études pour l'Action territoriale (CREAT-UCL)
- Michel Saelen, pour sa précieuse aide informatique.
- Famille Cartes Leal : Papá, mamá, Carola, Claudia, Carlos, Esteban, Ronald et Jaime
- Famille Graaauwmans-Melis : Sonja, Eddy, Katrijn, Maarten, Max, Joris, Dagmar, Oscar et Gaston
- A mes chères amies et chers amis qui m'ont encouragé de près ou de loin durant cette recherche. Désolée pour mes absences répétées, je vous promets de me rattraper !!! : Paula mi querida amiga de toda la vida, ma chère amie Mago, Nicolas, Vigo, mon adorable Alicia, Raquel, Marita, William, Louise, mi primita Paula, Maceo, Marcelita, Marisol, Tomato, Sandra, Daniela, Miguel, Lafken, Jo, Karolien, Yasmine, Dany, Luce, Rodrigo, Rémi, Leti, Koen, Lore, Gaétan, Donatella, Tom, Eva, Hylke, Axel, Els, Julia, Patrick, Vincent, Ruth Monsalve, Daphné, Christian, Dominique V., Susana. Un spécial bedankt à Ewoud, pour avoir généreusement enrichi ma bibliothèque.
- Oda Begaeres - Ledent pour son soutien et amitié
- A l'équipe d'amis et ex collègues H&D : Amélia Ribeiro, Anne Lescieux et au regretté Dominique Hibo (1958-2010)

ANNEXE 4.

Liste des abréviations

ACEOS	Association des chefs d'école de l'enseignement officiel subventionné
AESF	Association des Enseignants Socialistes de la Communauté Française de Belgique
AGION	Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs
APEO	Association des Préfets de l'Enseignement Officiel ; ACET ALES ALCE
CCEO	Coordination et défense; Conseil de concertation de l'Enseignement Officiel
CCPET	Centrale Chrétienne du Personnel de l'Enseignement Technique
CECP	Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces
CEDEP	Centre d'étude et de défense de l'école publique
CGSLB	Centrale générale des syndicats libéraux de Belgique
CGSP	Centrale Générale des Services Publics
COCOF	Commission communautaire française
COCOM	Commission communautaire commune
CPEONS	Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné
CSC	Confédération des Syndicats Chrétiens
FAPEO	Fédération d'Association de parents de l'enseignement officiel
FELSI	Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants
FGPE	Fédération Générale du Personnel Enseignant
FGTB	Fédération Générale du Travail de Belgique
FIC	Fédération des Instituteurs Chrétiens
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
GO!	Gemeenschap Onderwijs
LEEP	Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente
OGO	Officieel gesubsidieerd onderwijs
OKO	Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers
OVSG	Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten
PO -	ouvoir organisateur
RBC	Région de Bruxelles-Capitale,
SeGEC	Secrétariat général de l'enseignement catholique
SKO	Seniorkwalificatie Onderwijs
SLFP	Syndicat Libre de la Fonction Publique
UCEO	Union Chrétienne de l'Enseignement Officiel
VGC	Vlaamse Gemeenschapscommissie
VOOP	Vlaams Onderwijs OverlegPlatform
VSKO	Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs

