

En quête d'école... L'école, lieu de construction d'un sujet et d'une société

L'école, lieu de construction d'un sujet et d'une société.

Les plus grands marchent, seuls, d'un pas lent, lassés. Les plus jeunes, au contraire, sourient, hâtifs de traverser cette haute porte en bois qu'on leur ouvre chaque matin. D'autres piétinent, hésitent. Provenant du quartier bas de Ménilmontant, non loin des tours de la rue des Couronnes ou encore du haut des collines de Belleville, je les croise se rassembler devant cet épais bâtiment en pierre, laissant flotter au-dessus d'eux le drapeau tricolore qui les unit.

Un jour, nous avons fondé la « République; indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Avec elle, nous affirmons défendre des valeurs communes, que notre devise met en lumière. Cette lumière nous a longtemps guidée et nous l'avons notamment faite reposer sur un mot singulier; **Eduquer**. Ce mot s'est inscrit dans le temps, mais aussi dans l'espace.

Du latin « ex-ducere », qui veut dire « conduire hors de.. »; en dehors de soi, ce mot est à différencier du mot enseigner, qui lui, provient, du latin « insignis » et signifie « dans » ainsi que « signe »; indiquer, signaler. Il est à différencier également du mot instruire; in-struere « mettre dans », « mu-nir ». Alors que le premier mot nous mène vers l'extérieur, nous conduit « en dehors » de notre enfance pour aller vers le monde des adultes, les seconds semblent plutôt nous mener vers notre propre intériorité. Ainsi, l'enseignement s'associe à l'individu en lui racontant le monde alors que l'éducation, elle, renvoie à un ensemble d'individus et leur en fait prendre part. L'éducation est alors une socialisation nous permettant, enfant, de devenir adulte et en l'occurrence, ici, un citoyen français.

Une institution en question.

Il semble alors que ce soit justement sur cette confusion entre éducation et enseignement, entre désir de reconnaissance individuelle et nécessité de collectivité, que, depuis quelques années déjà, l'éducation est sujet à de nombreux débats. La notion de « crise de l'éducation » se propage alors dans nos discours. Cette crise s'inscrit notamment dans la perpétuation d'une modernité ayant substitué l'autorité du futur à celle du passé, comme nous l'explique Hannah Arendt¹. Les nouvelles technologies, venant également s'immiscer entre les murs de l'école, viennent bouleverser le temps, et par conséquent l'espace de celle-ci.

En passant devant ces bâtiments, je me demande alors ce qu'il en est de ce lieu dans lequel l'éducation prend place. Devons-nous, architectes, prendre part à ces questionnements, ou, du moins, en prendre conscience pour proposer des lieux qui soient plus adaptés à ces changements qui se profilent ? Oui, car ce débat, il est notamment celui qui remet en cause les fondements de l'école. Alors que certains souhaitent les renforcer à leur paroxysme, d'autres, au contraire, veulent les abolir. Nous parlons même de la « refonder ». Mais peut-on vraiment refonder le lieu de l'école ? Que voulons-nous protéger, conserver ? Que voulons-nous ouvrir, étendre, faire grandir ? Le monde de l'école peut-il être uniquement celui de l'enfant ou peut-il être celui de chacun d'entre nous ? Oui, l'école, ce lieu de tensions, où nous avons jugé obligatoire pour nos enfants d'y séjourner, le temps de quelques années, que nous a-t'il appris ? Comment nous a-t'il construit ? Que nous dit-il aujourd'hui, à l'heure où il semble vouloir être dilué dans l'espace de la ville ?

La composition d'un tableau à deux visages; Etre et devenir.

L'origine des mots et leur évolution a, à travers ces questionnements, toute son importance. Ceux-ci viennent poser les fondements propres à l'éducation et au lieu qui lui est associé; l'école. Ainsi, il paraît important, dans un premier temps, de les comprendre, de les définir, de les choisir. Ces mots, nous les associons toujours à des images mentales. Ici ils sont, entre autre, les suivants; éducation, autorité, tradition, hiérarchie, contrainte, discipline, qui renvoient nécessairement aux mots; fermeture et dispositif. A ceux là on y associe, d'un point de vue architectural, la notion d'enceinte et de grille spatiale.

1 : Hannah Arendt, *La crise de l'éducation*, extrait de *La crise de la culture*, Ed. Gallimard, 1972.

2 : Pierre Fournier, *Les Vrayes*, 1640.

3 : Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, 1975.

Le cadre. Limites entre le « moi » et le monde.

L'enceinte fut une des postures les plus figuratives que nous ayons mis en place pour nous établir sur terre. En effet, outre son rôle défensif, voir symbolique, lorsque nous nous penchons sur les constructions aussi anciennes que sont les maisons à cours de Ur en Mésopotamie ou encore les maisons Hakka en Chine, l'enceinte matérialise une limite entre le « moi » et le monde qui nous entoure. Elle est ce qui sépare, originellement, le « chaos extérieur de l'ordre de la cité. » L'enceinte de l'école, elle, nous protège, enfants, du monde extérieur. Elle se situe donc au point de tension entre ces deux mondes. L'origine des constructions scolaires, prenant notamment racine dans les écoles de congrégations religieuses, semblait justement avoir pour but premier l'isolement. Un ex-trait des *Vrayes*² y mentionne la séparation des élèves par « de bonnes murailles et une bonne porte » afin que quiconque ne soit « hanté par aucune autre personne de dehors ». Murailles. Ce mot était fort, symbolique, radical. Ne nous renvoie-t'il pas à l'image d'un lieu de défense militaire, ou encore à celle d'une institution pénitentiaire, image mentale que Foucault utilisa dans son ouvrage *Surveiller et punir*³ ?

Pourtant, la figure de l'enceinte, revêt aussi par son isolement, un caractère sacré. Comme le disait Paul Valéry « ce qu'il y a de plus profond chez l'homme, c'est la peau ». Ainsi, par l'épaisseur de l'enceinte de l'école, se fabriquerait en abîme une profondeur, propre à l'homme et à sa construction, qui serait à protéger du monde extérieur. Cette épaisseur, nous l'avons dessinée puis généralisée. De la même manière que Foucault comparait l'enceinte de l'école à celle d'une institution pénitentiaire, nous pourrions la comparer, dans une toute autre mesure, à l'enceinte d'un lieu sacré. En effet, sa massivité, son épaisseur, ses proportions, la répétition de ses éléments, n'illustrent-elles pas des caractéristiques communes avec celles des lieux sacrés ? N'en est-il pas de même pour son entrée ? La porte -élément architectural des plus primitifs- fut longtemps l'expression d'une culture, la représentation de l'image d'une société, d'un temps donné, comme l'exposait la Biennale de Venise en 2014. Celle de l'école est elle, généralement surélevée de quelques marches, encadrée de colonnes, surplombée d'un fronton avec une inscription et un drapeau qui affirme alors son caractère dans la ville. Oui, cette porte, par sa simple présence dans la rue, nous permet d'identifier le lieu qu'elle renferme. Elle image un ordre; elle est la représentation d'une valeur, et, en ce sens, revêt une possible dimension sacrée.

La grille comme composition. Contraintes et désir.

Si nous prenons le postulat que le modèle de l'école de Jules Ferry illustre l'architecture « tradition-nelle » de l'école primaire en France, nous pourrions alors dans un premier temps évoquer la grille qui en est sa matrice constructive. Grille qui semble répondre, en façade, à un besoin d'harmonie visuelle. En effet, les fenêtres viennent y fabriquer un rythme, et, par leur caractère répétitif, figent le temps, provoquent l'ennui et l'oubli, mais génèrent aussi un sentiment d'attente. Ce sentiment est celui que Can Onaner⁴ décrit comme étant l'effet suspensif; il est celui qui nous plonge dans l'attente d'un événement positif qui surgirait. Pour cela, il se base sur l'exemple des écoles conçues par Aldo Rossi. Dans l'école de Fagnano Olona, l'architecte utilise la rigidité du monde institutionnel pour mettre en scène la vie collective de l'école, et apporte ainsi une autre dimension; théâtrale, au lieu. Ce caractère vient se traduire avec la présence de deux événements; par la protubérance d'un volume cylindrique et par la mise en forme d'un gradin creusé dans la masse. Ainsi, l'enfant prend place sur cette scène, neutre, rigide, et lui est alors offert la possibilité d'inventer son monde, son histoire. C'est donc par la répétition compulsive que se fait précisément le « lien entre la loi punitive et le corps désirant »⁵.

C'est alors cette même grille, qui, utilisée pour structurer l'espace en plan, favorise le contrôle et la surveillance des individus dans un espace que Foucault appelle « analytique ». En effet, étant structurée par son enceinte, ses classes, ses rangs et ses places, la composition du lieu de l'école permet de hiérarchiser les espaces tout en mettant en évidence le contrôle des corps. On retrouve par exemple, dans les exercices d'écriture d'autrefois, des postures bien précises assignées aux élèves. Le corps discipliné est ainsi contraint à prendre place de manière précise dans le « tableau vivant »⁶ de la classe, tableau que Giorgio Agamben appelle « dispositif ». Car l'école a la capacité « d'orienter, de contrôler les gestes, les conduites, les discours sur les êtres vivants. »⁷ Ainsi, par la présence en son dispositif de corps *dociles mais libres*, l'école est une machine qui produit des subjectivations.

Aujourd'hui, bien que nous ne soyons plus soumis à une discipline des gestes aussi rigide, nous sommes toujours, la plupart du temps, assignés à un rang, à une place dans l'espace de l'école. Nous continuons d'obéir à des règles, à des temps programmés (temps récréatif, temps de travail, temps du déjeuner etc.). Souvent soumis au regard continu des caméras de surveillance dans ces lieux

4 : Can Onaner, *En quête du temps propre de l'architecture*- Aldo Rossi architecture du suspens, Ed. Métis-Presses, Genève, 2016.

5 : *Ibid.*

6 : Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Ed. Gallimard, 1975.

7 : Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Ed. Payot&Rivages, Paris, 2006.

8 : Roland Barthes, *Fragments d'un discours amoureux*, Ed. Du Seuil, 1977, p. 227.

publics, nous avons alors l'obligation de faire partie de ce tableau. En étant ainsi surveillés et disciplinés, sans pour autant nous en apercevoir, ne perdons-nous pas de notre subjectivité ? Avons-nous encore une chance de s'abriter de ces regards ? En somme, nos corps peuvent-ils encore nous appartenir ? Ne se substituent-ils pas à l'espace qui nous contient ?

Tableau et ressenti. La construction d'une subjectivité.

Mais notre corps, justement, que peut-il ressentir au sein de cet espace ? Comment cette con-trainte est-elle réellement vécue ? Peut-elle trouver une valeur positive ? Comment pouvons-nous, enfants, prendre corps dans cette contrainte, si négative puisse t'elle s'être définie ? Peuvent-ils apparaître autrement à travers ces cadres ? Car oui, ce tableau vivant, ne prend-t'il pas sens, au delà d'être codifié par son tableau originel, par le simple fait qu'il prend corps de manière inédite ?

Les fenêtres, elles, fabriquent des cadres au sein de la façade de l'école. C'est à travers elles que nous sont donnés à voir des morceaux du paysage extérieur. Ainsi, des tableaux nous apparaissent depuis l'espace intérieur, de la même manière que l'on se souvient de la fenêtre de la Villa Mala-parte dans le film *Le Mépris*, où le paysage offre, depuis le salon, un tableau sur la mer. La fenêtre est un lieu de communication entre deux mondes. Elle est le lieu de l'attente de l'événement positif qui va paraître. Ce surgissement, n'est-il pas celui que Roland Barthes décrit, dans *Fragments d'un discours amoureux*, lorsque Werther voit pour la première fois Charlotte, encadrée par la porte de la maison ? En effet, là il nous dit « nous aimons d'abord un tableau (...) le tableau consacre l'objet que je vais aimer. »⁸. La fenêtre s'ouvre aux mots, aux sentiments, à la rêverie. Elle convoque l'imaginaire. Alors que le corps de l'enfant est immobile sur sa chaise, son esprit vagabonde, son regard fuit à travers ces tableaux qui prennent place dans la composition rigide du mur de la classe. En observant le paysage par la fenêtre, il apprend alors à le connaître doublement; par le regard et par le désir.

Ainsi, l'école est tout d'abord un tableau discipliné; il y a des règles à respecter, un système de sur-veillance, un rapport hiérarchique, une séparation des fonctions, une centralité, une enceinte, au-trement dit; un cadre préétabli. Ce premier cadre contraint nos corps dans l'espace; par son en-ceinte et par son organisation spatiale interne. Corps enfermé/ entouré, corps discipliné. Mais, cette enceinte, par le rapport qu'elle entretient avec

l'extérieur, délimite des cadres; répétition structurale, portes et fenêtres nous mettent en relation avec l'extérieur; elles nous offrent des images à voir, convoquent nos sens et notre imagination. Ces cadres seraient-ils l'expression d'une contrainte positive ? Là où Kant reconnaissait la nécessité de la contrainte éducative et de la discipline, il avouait également que celle-ci doit alors pouvoir revêtir un caractère positif en nous offrant la possibilité d'une liberté. Cette liberté se traduit-elle seulement par celle de pouvoir s'échapper (ici, par le regard) du cadre qui nous a été donné ? C'est ainsi dans cette dialectique entre dedans et dehors, clos et fermé, profane et sacré, que le lieu clos de l'école, empreint de son tableau originel, revêt, le temps de notre passage, un tableau original. L'école c'est ce tableau vivant, certes programmé d'avance, mais qui, par son possible caractère suspensif, nous laisse la liberté de nos songes. Car « c'est dans la fenêtre que se logent les désirs et les aspirations »⁹. Dès lors, qu'avons nous désiré ?

Vers une méta-conscience ?

Hors cadre et espaces pluriels.

Se basant sur les théories rousseauistes, nous nous sommes engagés une voie autre; celle où tout était à inventer, afin de revenir à un « état de nature ». Libérés de ces contraintes, l'imagination de-vait être le premier facteur de tout apprentissage et l'autonomie l'unique objectif. Elle nous permettait alors d'échapper à tout tableau, libérant nos corps dans un lieu où les murs sont abolis. Avec les pédagogies alternatives, l'enfant fut placé au centre, allant alors jusqu'à renier sur lui toute forme d'autorité.

Durant le temps de l'entre deux guerres, outre l'émergence de ces pédagogies nouvelles et les divers questionnements posés sur l'éducation, l'espace de l'école se vit lui aussi remis en cause; il n'était plus là pour instaurer un ordre mais avant tout pour promouvoir l'éducation. Ainsi, l'école se devait d'être un lieu fonctionnel répondant aux mouvements hygiénistes. Elle devait s'affranchir des contraintes de l'enclaustré et fabriquer des écoles claires, ouvertes, gaies, comme l'image la célèbre « Ecole de plein air » de Lods et Beaudouin, conçue en 1933. Cette dernière initia également la pluralité des espaces; une classe offrant des possibilités multiples (en s'étendant dans le jardin, en toiture, en terrasse), elle ne se limitait plus aux limites qui la confinait dans un lieu clos unique. Cette volonté de fabriquer un espace « libre », s'inscrivait lui aussi dans les principes modernistes. De la même manière, le mobilier ne

9 : Milena Jesenska, *Les fenêtres*, Ed. M. Vivre, Paris, 1986.

10 : « La chaîne de verre », en français. Correspondance épistolaire, 1919-1920, initiée par Bruno Taut.

devait plus être là pour nous assigner une posture particulière, mais il fut pensé dans la logique de notre confort avant tout. Autrement dit, nous avons voulu tirer sur les fils rigoureux et linéaires la grille spatiale de l'institution scolaire traditionnelle; elle qui était auparavant matrice de toute discipline, nous l'avons alors défigurée afin de lui donner une souplesse, s'adaptant aux nouvelles pratiques pédagogiques, supprimant toute hiérarchie entre les espaces.

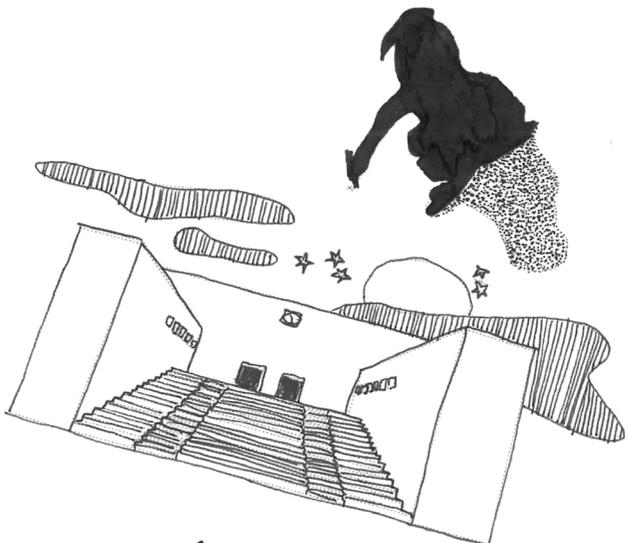
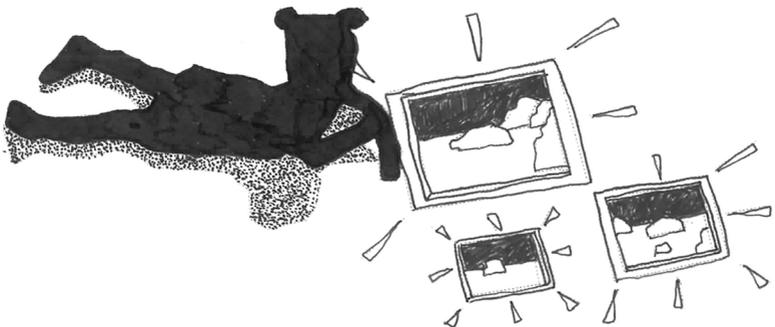
On retrouve aujourd'hui cette volonté à travers le désir « d'open-spaces » lorsque certains évoquent « l'école du futur ». Là où les murs périphériques sont abolis, là où les cloisons se font mobiles, où la façade quadrillée semble s'épurer à son maximum pour ne laisser apparaître que son squelette, il semble que nous soyons bien loin de l'image traditionnelle que nous renvoyait l'école dans l'espace de la ville. Certains d'entre vous ont désiré y laisser flotter un rideau de verre, là où la scène de l'école serait donnée à voir de toute part. Ce rideau, que nous avons désiré créer dans nos environnements bâtis, n'est-il pas une simple vitrine désenchantée ?

Transparence. Vers une nouvelle forme de contrôle.

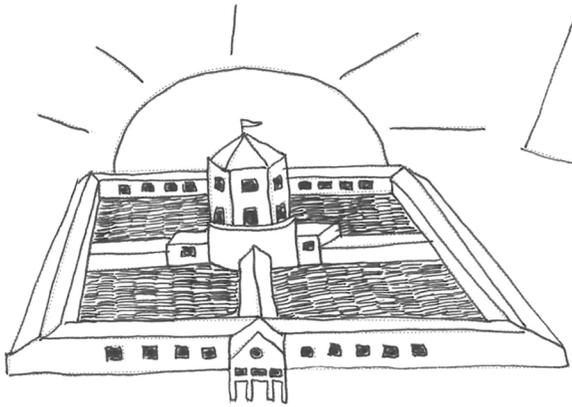
Oui, nous l'avons désiré, imaginé, ce monde transparent, là où, nous pourrions voir tous les jours autour de nous les splendeurs de verre. C'est durant cette même période d'entre deux guerres que Paul Scheerbarth et Bruno Taut entretiennent une correspondance particulière; « Die gläserne Kette »¹⁰. Celle-ci prêche une civilisation du verre, abolissant toute forme d'opacité, désavouant toute figure close de l'espace. Scheerbarth exprima aussi cette volonté de se détacher du passé par la possibilité de « réinventer » un monde avec le verre. Un monde qui a alors complètement transformé notre rapport à l'intériorité des lieux mais aussi aux frontières entre public et privé. L'écrivain Dostoïevski, lors de son passage à l'exposition universelle, où y était construit le célèbre Crystal Palace, écrit; « Vous sentez qu'ici quelque chose a déjà été obtenu (...) Vous paraissez même commencer à craindre quelque chose. [...] Ceci ne serait-il pas l'idéal atteint ? Pensez-vous; n'est-ce pas la fin ? ».

Cette crainte, serait-elle inconsciemment, celle de la disparition du mur opaque et de la percée lumineuse où venait faire cadre la fenêtre dans l'épaisseur de ce dernier ? En effet, après de multiples discours littéraires imageant le verre par le prisme de la mysticité, ce dernier changea de visage pour s'ancrer dans un discours plus fonctionnel. Il s'inscrit notamment dans la logique des nouvelles techniques d'industrialisation et des visions modernes

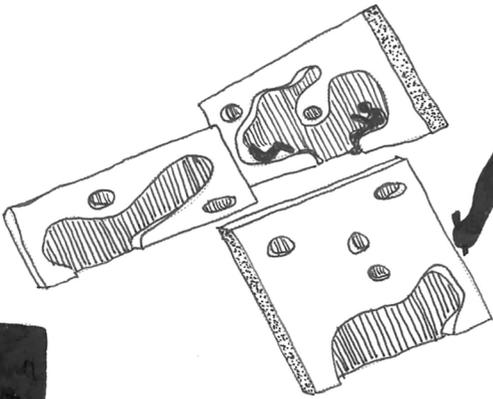
RESTAD



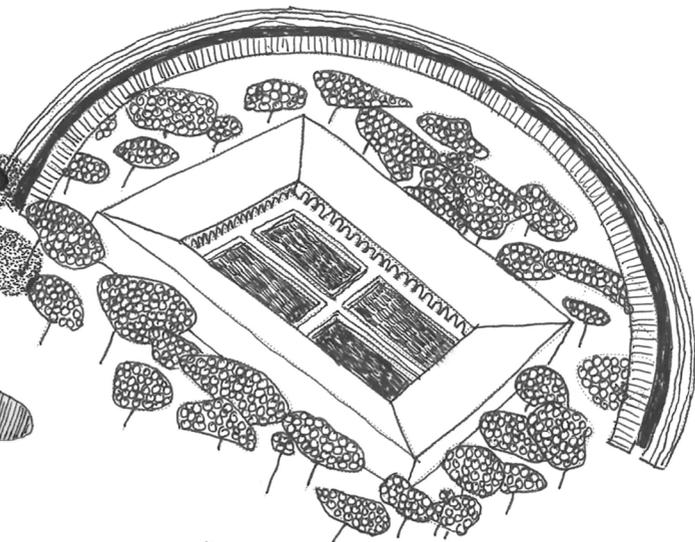
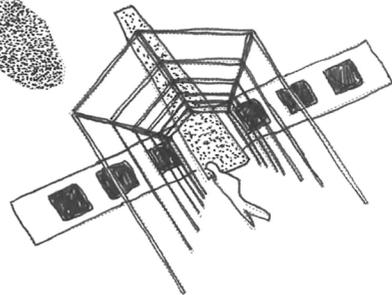
FAGNANO OLONA



ROSSI



ALAPARTE



ENCLOS



LOT



JURESNES



de la ville. Mais, n'est-ce pas une des erreurs de la modernité que d'avoir assigné ces matériaux industriels au lieu de l'école ? Comme l'affirme Walter Benjamin « Les choses en verre n'ont pas d'aura. Le verre est en général l'ennemi du secret. Il est aussi l'ennemi de la possession. »¹¹. Le verre et les matériaux industriels n'ont-ils pas alors contribué à mettre nos corps à nus ? Ne détruit-on pas le désir lorsque le verre nous entoure de toute part ? Scheebart écrivait justement que le verre était « l'ennemi du mystère ». Dès lors, s'il n'y a plus de mystères, pouvons-nous encore désirer un lieu, le fantasmer ?

D'autre part, ces matériaux semblent n'offrir aucune chance à la mémoire. Indifférents aux sens, neutres, aseptisés, ils effacent la sensorialité liée au corps et à la peau, qui justement nous est propre. Alors, nous reste-t-il seulement le regard, « érigé dans sa triste souveraineté. » pour nous mettre en relation avec le monde ?

Illusions et Désobjectivations.

« Le reflet de la réalité est devenu, dans nos têtes, plus important que la réalité elle-même »¹² Christophe Labbé

Quel est donc ce regard que nous portons aujourd'hui au lieu de l'école ?

Dès 1985, nous avons mis en place de nouvelles politiques envers les constructions scolaires; l'édifice était alors fait pour durer, il devait être un lieu de vie pour les utilisateurs, un bâtiment public. Ce bâtiment public, aujourd'hui, nous le qualifions de « média spatial, d'artefacts et noeud de relations ». C'est par le biais de l'ouverture, notamment aux parents, que nous concevons l'innovation scolaire. L'école doit pouvoir s'ouvrir à la ville, offrant ainsi de nouveaux espaces à temps multiples. Le 24 juillet 2013, nous avons renforcé cette volonté par la mise en place de nouveaux rythmes scolaires. Ainsi, l'école accueille des temps qui ne lui sont normalement pas associés. En proposant de nouvelles activités, aussi diverses soient-elles, ces dernières illustrent cette volonté de pluralité des fonctions à son paroxysme. Serions-nous tombé dans cette « boulimie » des activités, en faisant de l'école un lieu pour chacun d'entre nous, où les divers temps se superposent ?

Ces transformations posent aussi la question de l'éducation; sommes-nous encore en train d'éduquer nos enfants à devenir des citoyens ou sommes-nous seulement en train de les instruire, par le biais d'un panel d'activités et d'informations ? A l'image de notre

11 : Walter Benjamin, Paris, capitale du XIX^{ème} siècle, 1939.

12 : Christophe Labbé, *L'homme nu, la dictature invisible du numérique*, Robert Laffont, Paris, 2016.

société contemporaine « multitâches », où le temps ne cesse d'aller plus vite, nous avons voulu nous évader, nous mélang-er, et sortir de ces murs; mais devons-nous vraiment nous échapper *physiquement* de ces cadres pour devenir des corps libres ? L'école devra-t-elle alors être démantelée en plusieurs lieux dans la ville ? Est-ce encore légitime de la concentrer en un endroit unique, où toutes les activités se mélangent et se cumulent ? Architectes, nous proposons aujourd'hui dans nos projets des lieux mixtes telles des « villes dans la ville » qui associent écoles, résidences étudiantes, lieux sportifs, etc. Dès lors, comment reconnaissons-nous l'école dans la ville ? Est-elle encore un repère singulier dans la rue ou est-elle à l'image des autres édifices publics, revêtant le même aspect en façade, les mêmes portes, les mêmes dimensions, les mêmes épaisseurs.. ?

Il semble alors que nous ayons trouvé une autre manière d'identifier les lieux de l'enfance, comme l'illustrent divers projets contemporains d'écoles. Arcs-en-ciels au sol, couloirs multicolores, murs diaprés, façades aux couleurs flashy... autant de signes qui semblent transformer radicalement le lieu de l'école en un univers onirique, en une sorte de Walt Disney éducatif. Comment pouvons-nous nous émerveiller de voir tant de couleurs criardes sur ces murs ? N'est-ce pas déréalisant pour les enfants de rentrer dans une école où le rapport aux matières est délesté ? Ne devrions-nous pas réapprendre le sens des nuances ? « Une avalanche de couleur reste sans force » disait Matisse. Alors, ne faudrait-il pas, de la même manière, penser à « meurtrir » la couleur ? Avons-nous voulu redessiner les murs de l'école en les parant de signaux visuels afin d'inventer une nouvelle manière de fabriquer des repères dans la ville ? Ou est-ce simplement la résultante d'une conséquence plus globale, où dans notre société des médias, l'image, la publicité, les logos, la signalétique viennent polluer l'espace public, laissant dominer le discours sémiotique sur le discours littéraire ?

Ainsi, les proportions, les matérialités, les ouvertures et les différents dispositifs spatiaux connus jusqu'alors ne semblent plus réguler nos manières de fabriquer ce lieu, ni même de créer son identité. Architectes, nous ne semblons plus faire usage des symboles classiques liés à l'école, mais nous cherchons aujourd'hui à créer des « ambiances », notamment en collaborant avec des coloristes dans la conception de ces projets. Sommes-nous donc passés d'une symbolique de l'école à la signalétique d'un lieu public ? En passant du symbole au signe, avons-nous fabriqué un ersatz du tableau vivant de l'école en une image, un logo ajouté dans la ville ? Dans un colloque, publié sur le site du gouvernement, nous déclarons

« Il est temps de rêver d'une autre école, d'une école numérique, qui ne changerait pas seulement dans ses murs, mais dans son âme même ». Mais de quelle âme parle-t-on ?

Ainsi, sont exposés comme modèle les écoles nordiques comme l'école Vittra en Suède ou encore le collège Orestad au Danemark. Ces modèles, qui nous semblent prometteurs, ne font-ils pas de l'école une reproduction des vices du monde extérieur (zapping, cocooning...) qui font de *l'élève un client* ? En effet, comme le décrivent P. Bihoux et K. Mauvilly, si il y a un lieu qui peut résister à la colonisation des esprits, c'est bien l'école. Les murs de l'école -ceux qui gênent tant les dirigeants de Microsoft- affirment-ils, *sont* l'école; c'est à dire, un lieu à l'abri de la société du spectacle¹³. Ainsi, ces murs ne se diluent-ils selon l'ère du temps ? Les portes ne se font-elles pas engloutir sous le flot des signes et des logos ? Les fenêtres ouvrant sur notre monde ne deviennent-elles pas des miroirs le reflétant ? Est-ce là le détournement, voir l'anéantissement de l'âme de l'institution sco-laire républicaine ? La suppression du cadre n'est-il pas antinomique aux valeurs humanistes, là où, à la Renaissance, Alberti écrivait; « je trace d'abord sur la surface à peindre un quadrilatère qui sera pour moi comme une fenêtre ouverte sur le monde »? Oui, les cadres s'effacent, de la même manière qu'aujourd'hui, dans le domaine de l'art, les tableaux sont mis à nus et donnés à voir sur inter-net; le cadre s'échappe, les proportions nous sont inconnues, la réalité nous échappe.

13 : Philippe Bihoux et Karine Mauvilly, *Le désastre de l'école numérique*, Ed. Du Seuil, Paris, 2014.

Aliénation ou résistance pour la protection d'une intériorité de l'école ?

Ainsi, le Monde, par le biais des nouvelles technologies, vient lui aussi s'immiscer dans celui, minia-ture, qu'est l'école. Pourquoi faut-il alors encore repousser ses murs plus loin, jusqu'à ce qu'elle enferme toute la société ? Où est passée la liberté *bien réglée* dont nous parlait Rousseau ?

Si nous voulons résister à cela, il nous faut apprendre à re-fabriquer des cadres. Car ces cadres sont l'architecture. En les niant, nous supprimons le désir, effaçons le mystère, réduisons notre capacité d'imagination. Il nous faut fonder un nouveau rapport au corps, fabriquer une culture du regard qui diffère de celle que nous subissons aujourd'hui, il nous faut retrouver le sens des nuances et rétablir une symbolique de l'école à travers l'architecture.

Aujourd'hui, certaines alternatives à l'école traditionnelle sont proposées et suscitent de plus en plus d'intérêt. A Paris, on trouve par exemple les écoles « démocratiques », qui elles se basent sur l'image mentale de la maison pour fabriquer son espace. Pourtant, cette « maison » est soit mise à nue par une façade vitrée, soit munie de barreaux aux fenêtres.... Dans une autre mesure, on trouve aussi les écoles bilingues Montessori, qui elles sont situées dans des lieux sacrés, et par conséquent dans des lieux protégés par des murs opaques. Pourtant, ces écoles sont toujours soumises au regard du monde extérieur en étant munies de caméras de surveillance en son en-ceinte... Ainsi, entre volonté de domestiquer l'espace de l'école, ou au contraire, chercher en son coeur une certaine sacralité, un nouveau modèle d'école doit pouvoir émerger, fidèle au discours qui la porte et l'anime. Car les mots ont aussi leur signification spatiale, et c'est à nous de faire en sorte que ces mots prennent sens à travers l'architecture. Oui, l'école doit pouvoir fabriquer une nouvelle identité et se différencier du reste du monde, afin que nous retrouvions nos repères dans la ville, nos repères dans notre construction, individuelle et collective.

Notre rôle, à nous, architectes, n'est-il pas alors d'apporter un degré de subjectivité dans notre pro-cessus de conception, et de faire en sorte que le « je » se transforme en « nous » dans sa réalisation ? Autrement dit, il s'agit de proposer une alternative à une architecture qui s'arrêterait au simple « je »; celle où la subjectivité dérive à l'égo-centrisme, mais également à une architecture formatée et généralisée, sans émotion, sans aucune possibilité de subjectivisme; celle qui fait de « nous » un « je ».

Oui, à travers l'architecture, nous devons laisser la liberté au sujet d'imaginer. Car l'imaginaire, lui, parle de l'intérieur, il nous est propre à chacun. Sartre nous le disait; il est la preuve de notre liberté. Ainsi, c'est à travers cette dialectique entre dedans et dehors que nous devons repenser le lieu de l'école, mais plus généralement, nos relations avec l'environnement qui nous entoure. En rétablissant cette intériorité spatiale et cette durée qui nous sont propres, nous retrouverons peut-être, le temps de notre passage en ce lieu, le chemin vers cette intériorité qui fait alors de nous des sujets, et non des objets.

Carmen Maurice

Carmen Maurice est architecte. Son mémoire, dirigé par Olivia Bianchi a été réalisé à l'ENSA Paris-Val-de-Seine.