Éduquer les enfants à l'architecture : médiations à l'école

Roberta Ghelli

▶ **To cite this version:**

Roberta Ghelli. Éduquer les enfants à l'architecture : médiations à l'école. Sociologie. Université de Bordeaux, 2017. Français. NNT : 2017BORD0732 . tel-01665169

HAL Id: tel-01665169
https://theses.hal.science/tel-01665169

Submitted on 15 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE PRÉSENTÉE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX

ÉCOLE DOCTORALE « Sociétés, Politique, Santé Publique »

Spécialité : Sociologie

Par Roberta GHELLI

Éduquer les enfants à l'architecture : médiations à l'École

Sous la direction de : Guy TAPIE

Soutenue le 20 novembre 2017

Membres du jury :

M. TIXIER Nicolas	Professeur ENSA Grenoble AAU - CRESSON	Président du jury
Mme GARNIER Pascale	Professeur EXPERICE – Université Paris 13	Rapporteur
M. VIOLEAU Jean-Louis	Professeur ENSA Nantes AAU- CRENAU	Rapporteur
M. GODIER Patrice	Maître de conférences ENSAP Bordeaux PAVE – CED – Université de Bordeaux	Examinateur
Mme GIRARD Muriel	Maître de conférences ENSA Marseille INAMA	Examinateur
M. TAPIE Guy	Professeur ENSAP Bordeaux PAVE – CED – Université de Bordeaux	Directeur de thèse

Résumé

Expression identitaire de l'histoire et de la culture, l'architecture occupe une place importante parmi les débats de la société contemporaine. Elle reste pourtant l'apanage de « spécialistes », car peu connue et peu comprise par le plus grand nombre. L'émergence du profil de « l'architecte médiateur », expert dans la transmission de l'architecture, témoigne de l'effort de diffuser une culture partagée. Le milieu scolaire constitue alors une cible fondamentale pour ces professionnels. Ils s'engagent dans des dynamiques pédagogiques originales pour éduquer les enfants une discipline peu abordée par l'Education nationale. Au croisement entre la sociologie de l'architecture, de l'éducation, des professions, la thèse replace ces dynamiques dans le contexte de leur émergence, analyse les dispositifs qui leur donnent vie, puis les effets, en particulier au travers d'une expérimentation.

Au vu de nos investigations, le système d'éducation à l'architecture s'organise à la marge des enseignements scolaires traditionnels sur un substrat favorable, issu de la reconnaissance de l'architecture en tant qu'enjeu sociétal, de la promulgation de politiques culturelles et éducatives dédiées, du dynamisme professionnel des architectes. Il se construit sur la mise en place « d'actions éducatives », coordonnées par un binôme enseignant-architecte médiateur : une dimension collective du travail mise en œuvre dans le cadre de dispositifs d'action originaux (*magistral*, *expérientiel*, *partenarial*). De tels dispositifs génèrent des effets d'apprentissage chez les élèves et de transformation des pratiques (culturelles et professionnelles) chez les autres acteurs (enseignants et communauté scolaire ; architectes médiateurs et milieu professionnel). La recherche combine plusieurs sources : des analyses documentaires, 41 entretiens semi-directifs, 25 études de cas d'actions éducatives en France, l'expérimentation d'une action éducative sur quatre classes de la Métropole bordelaise. Finalement, les résultats montrent la complexité des géométries collaboratives en acte, l'originalité des pratiques pédagogiques mises au point, ainsi que la fragilité du système. La thèse enrichit les réflexions sur la « mutation » des activités professionnelles des architectes et trace des perspectives sur le développement du système d'éducation à l'architecture.

Mots clés : architecture, enfants, éducation, médiation, expérimentation, scolaire.

Laboratoire et unité de recherche

PAVE, Profession, Architecture, Ville, Environnement
École Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage de Bordeaux
740 cours de la Libération – 33405 Talence

Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux
3 ter Place de la Victoire
33076 Bordeaux Cedex

Abstract

As an identitarian expression of history and culture, architecture is an important topic in nowadays society's debate. Nevertheless, it remains a specialists' privilege, being sparsely known or understood. The rising of the profile of "mediator-architect", an expert in architectural transmission, testifies to the will to diffuse a mutual architectural culture. The school setting is a fundamental target for this professionals. They get involved in original pedagogical dynamics to teach children about architecture, sparsely tackled issue by the French educational system. Halfway between sociology of education, of culture and of professions, the thesis situates these dynamics in the context of their emergence, analyses the devices to achieve them and describes their effects by an experimentation.

In light of our investigations, French architecture educational system is organised outside of the traditional scholar teachings, on the basis of a favourable substrate, itself based on the recognition of architecture as societal stake, of the promulgation of dedicated cultural and educational policies, of architects' professional dynamism. It is built on the implementation of "educational actions" coordinated by a teacher-mediator team: a working collective dimension described by unique action devices (*lectures*, *experiences*, *partnerships*). Such devices impulse a particular socialisation to architecture, generating learning effects on pupils and transformation of practices (both cultural and professional) on teachers, mediator-architects and other actors of their working environment. This research combines many sources: documentary analysis, 41 semi-directive interviews, 25 case studies of educational actions in France, the experiment of an educational action in Bordeaux's metropolitan area. The results point out the complexity of collaborative geometries, the originality of pedagogical experiences, as well as the system's fragility. This thesis enriches the reflexions of mutations in the architects' professional activities and present an outlook of future developments of architectural education.

Keywords : architecture, children, education, experiment, scholar.

Remerciements

Si l'écriture d'une thèse est comparable à l'ascension d'une haute montagne, l'expédition se fait à plusieurs. Beaucoup de personnes m'ont accompagnée sur ce long chemin. Sans elles, je n'aurais jamais atteint le sommet.

Merci à Guy Tapie, mon cher directeur de thèse, pour son soutien sans faille, son aide constante durant toutes les phases de la recherche. Avec son regard objectif et positif, ses conseils toujours valorisants, il m'a guidé vers la cime.

Merci aux membres de jury, d'avoir accepté de lire mon travail et de participer à la soutenance. Merci également à tous ceux qui ont pris part à mes investigations : les médiateurs, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves.

Merci au Laboratoire Pave, à ses chercheurs et à ses doctorantes, qui ont toujours cru dans mon travail et m'ont constamment encouragée. Merci à Caroline Mazel, qui m'a associée à ses activités d'enseignante et médiatrice, me transmettant son enthousiasme pour ce métier singulier et passionnant ; à Patrice Godier, toujours présent pour résoudre les moments d'impasse et contribuer aux investigations ; à Laura Rosenbaum et à sa façon sereine de vivre le parcours de thèse. Merci également aux membres du Laboratoire Dreams de l'école d'architecture de Marseille pour l'accueil chaleureux à Luminy. Un remerciement spécial à l'équipe de la Compagnie des rêves urbains et aux copains du Collectif Etc pour les moments de bonheur et les mots de réconfort, essentiels durant cette longue année d'écriture.

Merci à mes relecteurs, Aurore, Caroline, Laura, Lucy, Maxence et Mathilde, qui ont consacré du temps et des énergies à corriger mes nombreuses « fautes d'italienne ».

Merci à ceux qui ont contribué à l'auto-financement de cette expédition : le Laboratoire Pave, l'ENSAP Bordeaux, la fondation Caligara, Cap Sciences, le CAUE 33, la Compagnie des rêves urbains, l'association Dante Alighieri, la Maison d'architecture d'Aquitaine, Médiarchi.

Merci à mes amis. Les bordelais, les marseillais, les turinois. Trop nombreux pour les citer tous, ils ont été des incroyables soutiens. Merci à ma famille et à ma belle-famille, pour les attentions, les encouragements, la tendresse.

Merci à mon Maxence, le soleil de cette aventure et de celles qui suivront.

Sommaire

Résumé **1**
Abstract **2**
Remerciements **3**
Avant-propos **9**

Introduction générale **11**
Le « monde » de l'éducation à l'architecture 14
Les hypothèses et le modèle d'analyse 21
La méthodologie, le choix des terrains et l'expérimentation 23

PARTIE 1 / L'éducation à l'architecture entre enjeux sociaux, politiques et professionnels **29**
La méthodologie 32
Chapitre 1 / L'architecture, un enjeu social 34
1.1 / La consommation culturelle 35
1.1.1/ Le patrimoine, vecteur privilégié d'apprentissage de l'architecture 36
1.1.2 / L'architecture contemporaine, une connaissance précaire 40
1.2 / La domestication du cadre de vie 45
1.2.1 / La perception, la réception et l'expérience du bâti 46
1.2.2 / La participation citoyenne, une approche active 49
Chapitre 2 / Les politiques éducatives : formes et modalités d'éducation à l'architecture 52
2.1 / L'architecture dans les programmes scolaires 53
2.1.1/ Une éducation à l'architecture par l'exploration de l'environnement 55
2.1.2 / La promotion de la culture artistique et le partenariat avec « les spécialistes » 59
2.1.3 / Une notion parmi d'autres dans les programmes scolaires 74
2.2 / La collaboration avec le « spécialiste d'architecture » 81
2.2.1 / La polyvalence et l'autonomie des enseignants 81
2.2.2 / Le déclin des dispositifs institutionnels 84
2.2.3 / La « résistance » des dynamiques partenariales 86
Chapitre 3 / Les architectes, l'architecture et les activités de médiation 88
3.1 / La médiation de l'architecture par les architectes 90
3.1.1 / La formation d'un segment professionnel 91
3.1.2 / Le marché de la médiation de l'architecture 95
3.1.3 / L'architecte « médiateur » : profil, compétences, lexique 100
3.2 / Les formes et les activités de médiation 103
3.1.3 / La médiation et la culture : des savoirs à transmettre 104
3.1.4 / La médiation et la participation : des pratiques à partager 108
3.2 / Les médiations à l'École 112
3.2.1 / Intervenir en milieu scolaire 112

3.2.2 / Les acteurs et les structures ... 115
3.2.3 / Des compétences spécifiques au milieu scolaire ... 117
3.2.4 / Des montages financiers adaptés ... 120
3.2.5 / Des disciplines ou une discipline ? ... 126
3.3 / La professionnalisation des architectes à la médiation de l'architecture ... 128
3.3.1 / La formation initiale ... 129
3.3.2 / Les formations post-diplôme ... 135
Conclusions ... 140

PARTIE 2 / Les dispositifs d'action ... 143
La méthodologie ... 147
Chapitre 1 / Les dispositifs d'action : des géométries collaboratives ... 154
1.1 / Les architectes médiateurs : la finalité de la pédagogie ... 154
1.1.1 / Les objectifs d'apprentissage ... 154
1.1.2 / Les notions à transmettre ... 156
1.1.1 / Les modes d'apprentissage ... 161
1.2 / Les enseignants, une hiérarchie d'intérêt ... 163
1.2.1 / Les adeptes ... 163
1.2.2 / Les curieux ... 165
1.2.3 / Les néophytes ... 166
1.3 / Les types de dispositifs d'action ... 167
1.3.1 / Le dispositif magistral ... 168
1.3.2 / Le dispositif expérientiel ... 169
1.3.3 / Le dispositif partenarial ... 169
Chapitre 2 / Le dispositif magistral : le cours ... 172
2.1 / Diriger un cours d'architecture ... 173
2.1.1 / Le cours par l'outil pédagogique ... 173
2.1.2 / Le cours par la formation des enseignants ... 182
2.1.3 / Un dispositif mimétique ... 187
Chapitre 3 / Le dispositif expérientiel : les expériences ... 189
3.1 / Participer à une expérience d'architecture ... 190
3.1.1 / L'expérience par l'action ponctuelle ... 191
3.1.2 / L'expérience par le festival d'architecture ... 195
3.1.3 / Un dispositif émergent ... 199
Chapitre 4 / Le dispositif partenarial : les projets ... 201
4.1 / Définir et mettre en œuvre un projet ... 202
4.2 / Les types de projet ... 206
4.2.1 / Les projets « sur mesure » ... 208
4.2.2 / Les projets « à la carte » ... 216
4.2.3 / Les projets « co-construits » ... 229
4.2.4 / Le partenariat : « c'est dur mais c'est super » ... 238

Conclusions ... 243

PARTIE 3 / L'action éducative et l'apprentissage de l'architecture ... 247

Chapitre 1 / L'expérimentation : mesurer des effets d'une action éducative ... 251

1.1 / L'élaboration d'un protocole expérimental ... 251

1.2 / L'échantillon : trois écoles, quatre classes ... 254

1.2.1 / L'apprentissage de l'architecture : les élèves ... 255

1.2.2 / La transformation des pratiques : les acteurs ... 258

1.2.3 / Les portraits des classes ... 260

1.3 / L'action éducative MUR/MURES ... 272

1.3.1 / Les atouts du dispositif partenarial ... 272

1.3.2 / Le démarche de « participation observante » ... 273

1.3.3 / Les objectifs et les contenus de l'action éducative « MUR/MURES » ... 276

1.4 / Les mesures des effets ... 282

1.4.1 / La mesure initiale ... 283

1.4.2 / La mesure intermédiaire ... 287

1.4.3 / La mesure finale ... 289

Chapitre 2 / Les élèves, le cœur de cible ... 291

2.1 / Un socle préalable de connaissances ... 291

2.1.1 / La perception de l'architecture ... 291

2.1.2 / La connaissance de l'architecture ... 304

2.2 / Des apprentissages originaux ... 308

2.2.1 / Les acquis culturels ... 309

2.2.2. / Les acquis personnels ... 315

2.2.3 / Les colorations d'apprentissages ... 321

Chapitre 3 / Les acteurs, la propagation des effets ... 323

3.1. / L'enseignant et le médiateur : les effets de courte distance ... 324

3.1.1 / Les enseignants, les profils ... 324

3.1.2 / Les enseignants, les effets ... 331

3.1.3 / L'architecte médiateur, l'expérience d'action ... 339

3.1.4 / L'architecte médiateur, les effets ... 343

3.2 / La communauté éducative et les parents d'élèves : les effets de longue distance ... 351

3.2.1 / La communauté éducative ... 352

3.2.2 / Les parents d'élèves ... 354

Conclusions ... 377

Conclusions générales ... 381

Bibliographie ... 393

Table des figures et des tableaux ... 403

Annexes ... 407

Avant-propos

Lever les yeux et regarder l'architecture. Un réflexe que j'ai acquis à vingt ans, désormais étudiante à la Facoltà di Architettura de Turin. Avant de rejoindre ces études, mon intérêt pour l'environnement bâti se résumait à l'appréciation de quelques œuvres majeures, issues du patrimoine italien et européen, lors de visites personnelles ou scolaires. L'architecture « banale » turinoise, celle des églises baroques, des résidences du duché de Savoie, des longs cours haussmanniens, des entrepôts industriels, bref, celle qui m'entourait tous les jours, n'était pas, pour moi, source d'une attention particulière. Les études d'architecture m'ont donné les clés pour regarder et comprendre. Quel émerveillement de redécouvrir sa propre ville, d'en comprendre les transformations et de lire son histoire via l'architecture ! De nombreux voyages et une année d'Erasmus en Espagne, à Valence, m'ont permis de prolonger les découvertes. Ouvrir les yeux, les poser sur le bâti, en apprécier la forme, les dimensions, les traces du temps, s'attarder sur les détails qui en révèlent la conception, la construction, la raison d'être : pourquoi cela devrait-il rester l'apanage des architectes ou des étudiants en architecture ?

En 2008, le hasard fait que je participe à une conférence de l'Union Internationale des Architectes (UIA) sur la sensibilisation des enfants à l'architecture. Les témoignages des intervenants, majoritairement issus des structures françaises, chamboulent mes convictions sur ma future profession. Ils présentent le métier de « l'architecte médiateur », capable de transmettre l'architecture à de multiples publics, dont les enfants. Une illumination : ma vocation était là. Pour mon mémoire de licence, je travaille le thème de la perception enfantine de l'architecture avec l'aide d'un psychologue de l'enfance et le soutien d'une enseignante d'une école maternelle. La recherche repose sur la mise en place d'une expérimentation[1] et sur ma participation aux terrains : le contact avec les élèves est naturel, les échanges sont enrichissants, les résultats sont frappants. Une expérience forte, qui marque mon parcours de formation et précise mon questionnement : si nous sommes tous, grands et petits, capables de percevoir l'architecture, pourquoi ne pas l'apprendre dès le plus jeune âge ?

[1] Il était demandé aux enfants de se placer face à leur lieu de vie (maison ou immeuble) et en dessiner une façade. Les parents devaient ensuite prendre une photo de la même façade et la joindre au dessin. L'analyse des dessins était révélatrice du regard porté par l'enfant sur son lieu de vie, ainsi que des facteurs émotionnels et psychologiques qui caractérisaient sa perception de l'architecture. Consulter : Ghelli, R. (2008). *Con il naso all'insù. La casa degli adulti nel disegno dei bambini*. Mémoire de fin d'études : Architecture : Turin.

Après l'obtention du diplôme en 2011, je choisis d'orienter mon parcours professionnel vers la médiation de l'architecture, m'éloignant ainsi de la maîtrise d'œuvre. À la recherche d'un épanouissement professionnel, je pars à l'étranger. Stagiaire ou collaboratrice au sein de structures françaises et espagnoles, je m'initie à ce métier passionnant, intègre de nouvelles compétences, apprends l'importance du dialogue, de l'échange, du partage avec l'autre, me spécialise dans la transmission aux enfants. C'est sans doute à partir des résultats du mémoire de licence, de rencontres avec de multiples architectes médiateurs, des séjours professionnels à Bordeaux, à Londres et à Barcelone, que le sujet de ma thèse se forme en 2013. La nécessité d'autofinancer le doctorat par mon travail d'architecte médiateur explique la forte imprégnation aux terrains qui caractérise mon parcours doctoral en général et la thèse en particulier.

L'éducation des enfants à l'architecture se développe en France à la marge du milieu scolaire, sur des activités originales de médiation portées par un certain nombre d'architectes. L'intuition, née à partir de l'expérience, devient hypothèse analytique en filiation avec la sociologie de la culture, de l'éducation, de la profession de l'architecte. Cette thèse défend qu'une telle éducation provoque la socialisation des acteurs scolaires à l'architecture et constitue l'un des multiples champs d'évolution de la profession de l'architecte.

Figure 1 : Action de médiation "Making huts", Londres, 2012 / Source : photographie personnelle.

Introduction générale

> « Aimez l'architecture, qu'elle soit ancienne ou moderne. Aimez l'architecture pour ce qu'elle a créé de fantastique, d'aventureux, de solennel, pour ce qu'elle a inventé avec ses formes abstraites, allusives et figuratives, qui enchantent notre esprit et libèrent notre pensée, qui constituent le scenario et le secours de notre vie »[2].

Omniprésente dans la vie quotidienne de tous, l'architecture revêt, au moins dans les sociétés développées, un caractère de bien collectif et public. « Expression de culture »[3], elle prend des formes différentes, selon les époques, les découvertes techniques, les styles, tout en étant fortement attachée à l'identité et à l'histoire des sociétés. Sa place dans les débats actuels sur « la protection de l'environnement, la promotion de la durabilité, l'accès au confort pour tous, la lutte contre l'exclusion spatiale, les effets de la mondialisation et de la métropolisation »[4] témoigne de son importance. Des politiques culturelles et éducatives se sont développées durant le XX^{e} siècle afin de garantir la diffusion et l'apprentissage de notions du domaine ; l'implication des habitants en matière de fabrication de la ville est désormais inscrite dans les politiques publiques, suscitant un regain d'intérêt pour l'architecture et pour la compréhension des transformations du cadre de vie. Néanmoins, l'architecture reste peu connue, peu investie. Elle ne suscite pas un appétit de connaissance pour la majorité de la population, à la différence d'autres champs culturels, comme la musique, la peinture, la visite de musées. De même, elle reste en grande partie absente des préoccupations de l'enseignement scolaire français, faute d'une place reconnue comme discipline, ou en raison de la faiblesse de la formation des enseignants et des méthodes d'apprentissage sur un tel sujet. Bien que l'architecture soit le « décor de notre vie »[5], elle est perçue par la plupart des usagers comme un domaine réservé aux spécialistes et associé à la production d'une élite intellectuelle – les architectes – en décalage avec les aspirations populaires[6].

Un tel paradoxe explique l'effort, constant dans les cinquante dernières années, des professionnels et des organismes de tutelle de la profession, de démocratiser l'accès à l'architecture, pour faire mieux connaître les pratiques et les savoirs du secteur. Cette

---

[2] Traduction en français de l'italien : Ponti, G. (1957) *Amate l'architettura. L'architettura è un cristallo*, Milano: Rizzoli, p.3.
[3] Article 1 de la Loi n°77-2 du 3 janvier 1997 sur l'architecture. Source : Legifrance.
[4] Tapie, G. (à paraître). *La culture architecturale des Français,* Ministère de la Culture et de la Communication, p.5.
[5] Zevi, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture.* Paris: Minuit, p.9.
[6] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p.5.

ouverture vise à atténuer les préjugés envers les productions des architectes, afin de réduire la distance entre « experts » et « profanes » et améliorer la qualité de la commande publique et privée, quel que soit le type de projet. À partir des années 1960, de multiples initiatives ont vu le jour pour sensibiliser le citoyen à l'importance du cadre bâti et aux mécanismes de sa fabrication. Initialement centrées autour d'actions culturelles ou d'activités de conseil portées par des structures institutionnelles - dont les Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement, instituées en 1977 suite à la Loi sur l'architecture -, de telles ambitions prennent aujourd'hui de l'ampleur et s'organisent autour du phénomène de la « médiation ». Un réseau riche en structures et individualités - sociologues, urbanistes, paysagistes, historiens, artistes - émerge et se consolide autour d'enjeux propres à la médiation architecturale : faire connaître l'architecture au plus grand nombre, au-delà en particulier du patrimoine. L'engagement de l'Ordre des architectes et des écoles d'architecture sur ces questions montre l'intérêt des architectes à s'insérer dans un marché occupé par d'autres profils et à s'y faire une place.

L'introduction de l'architecture dans les apprentissages scolaires est l'une des grandes voies explorées par les médiateurs, avec l'objectif de la construction d'une culture architecturale collective. Marginales parmi les apprentissages scolaires, les notions sur l'environnement bâti sont rarement traitées par les enseignants. « L'éducation à l'architecture », plutôt la tâche principale des architectes médiateurs, regroupe toutes les activités, ou « actions éducatives », réalisées en milieu scolaire pour transmettre des connaissances sur l'environnement bâti dans sa dimension architecturale ou urbaine, selon un point de vue historique, social, artistique, ou technique. La médiation architecturale est à l'intersection – et à la marge – du milieu scolaire et du monde des professionnels, dont l'activité est essentiellement de concevoir des projets et de les réaliser. En ciblant l'École, il s'agit de donner l'opportunité à chacun d'avoir accès à une base commune de savoirs sur l'environnement bâti. La multidisciplinarité de l'architecture, hétérogène par sa matérialité, par les techniques qu'elle déploie, par les domaines et par les pratiques qu'elle engage, recèle un fort potentiel d'éducation et de dynamisation des situations d'enseignement. Elle mobilise des savoirs pluriels : la physique, les mathématiques, la géographie, les sciences, l'histoire et les arts, les sciences économiques et sociales, la philosophie, l'expression écrite et orale. Un champ « transversal par nature »[7],

[7] Derouet-Besson, M.-C. (2011). Questions posées à la sensibilisation par les deux impératifs à la mode: développement durable et histoire des arts. *La perspective du développement durable dans la sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme, au paysage.* Paris: Fédération nationale des CAUE, p.4.

adaptable aux exigences scolaires ; un « formidable outil de formation »[8], tant pour enrichir les apprentissages scolaires (enjeu culturel), que pour contribuer à la formation d'une nouvelle génération de citoyens éclairés à la fabrique de la ville et soucieux de sa qualité architecturale (enjeu social). Les actions éducatives d'architecture touchent aujourd'hui un nombre restreint mais significatif d'enfants en France et leur donnent un aperçu de la discipline au travers de la réalisation d'activités disparates, qui tranchent avec l'enseignement traditionnel (jeux, manipulations, installations, sorties).

Ainsi, à partir des années 1980, l'École[9] devient l'un des terrains favoris des actions de médiation. Afin de décrire leurs pratiques, les architectes médiateurs qui y interviennent emploient majoritairement le terme de « sensibilisation », de « transmission », de « diffusion », « d'éveil », de « découverte », « d'enseignement », et s'investissent dans la production d'une offre éducative et pédagogique. Des méthodes, des démarches propres à l'apprentissage de l'architecture sont mises au point. Si aujourd'hui l'architecture n'est pas une discipline à part entière, les architectes médiateurs défendent l'urgence d'en faire un sujet d'éducation.

> « Omniprésente dans le quotidien, dans et par le vécu, dès la naissance, l'architecture est analogue à une langue maternelle, cette langue au sein de laquelle, d'emblée, chaque enfant grandit. A l'école, l'enfant apprend sa propre langue pour vivre dans le monde. Il doit l'apprendre. Il n'en est pas de même pour l'architecture. Celle-ci n'est pas apprise. Elle est, au contraire, généralement laissée pour compte et ce, de plus, à la différence des autres arts, que l'on apprend justement (dessin, peinture, musique, bande dessinée) et qui sont en rapport direct avec l'exercice et les réalités de l'architecture. D'un côté, comme l'architecture est quotidienne, constamment accessible, comme elle est là, comme on y vit dedans, (on croit que) il n'est pas nécessaire de l'apprendre. On sait. D'un autre côté, comme l'architecture relève d'une complexité et de langages divers, son apprentissage se révèle complexe, ce qui constitue sans doute l'une des raisons du refoulement de son apprentissage. À contrario, l'architecture pourrait être la voie royale pour l'apprentissage de soi, des autres et du monde en général. »[10].

---

[8] Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008). La sensibilisation du jeune public à l'architecture. Etude comparative dans six pays européens. Recommendations pour la France. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, p.67.

[9] Par l'emploi de la majuscule, nous sous-entendons tout niveau scolaire obligatoire (primaire – maternelle et élémentaire - et secondaire – collège et lycée).

[10] Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008), *op. cit.,* p.87.

L'apprentissage de l'architecture est un phénomène social original. Dans le milieu scolaire, il remet en question les frontières et les découpages disciplinaires, bouleversant les modalités de transmission des savoirs. Dans le milieu de la médiation, et plus largement dans celui de l'architecture, il révèle les ambitions des professionnels du milieu à diffuser une culture commune sur le cadre bâti. L'émergence d'un profil professionnel spécifique, dédié à la conception d'approches de la discipline à destination des enfants dans le cadre scolaire, est la pierre angulaire de ce processus.

Notre travail de recherche et notre thèse se focalisent sur l'analyse d'un tel phénomène pour apporter des données sociologiques et ethnographiques sur un univers social peu connu, pour dégager et classifier les principes qui organisent l'éducation à l'architecture et pour mesurer les répercussions sur les acteurs engagés, pour enrichir les réflexions sur la « mutation »[11] des activités professionnelles des architectes, pour interpréter l'apport de la logique spécifique de l'apprentissage de l'architecture au système scolaire. L'éducation à l'architecture en tant que système n'a pas fait l'objet d'investigations approfondies. Nous avons voulu combler un tel déficit pour saisir les mécanismes d'apprentissage d'une discipline originale et la formation d'un marché du travail. La médiation scolaire et le rôle de l'architecte médiateur révèlent à la fois une transformation d'un milieu professionnel et la façon dont l'architecture est abordée dans les sociétés contemporaines.

Le « monde » de l'éducation à l'architecture

Afin de mieux apprécier les dynamiques du processus d'apprentissage de l'architecture, comme la place de la discipline dans le cadre scolaire, l'organisation des actions éducatives et les méthodologies de transmission, nous avons mobilisé plusieurs travaux issus de la sociologie de l'éducation, de la profession et de la culture. Le point de convergence s'organise autour de la notion d'action collective, sous-tendue par le concept beckerien de « monde ».

Le concept de « monde » de H.S. Becker est approprié pour caractériser les dynamiques qui nous intéressent. Le « monde de l'art » désigne « le réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la production d'œuvres qui font précisément la notoriété du monde de l'art »[12]. Il ne s'agit pas simplement d'une organisation ou d'une structure, mais un ensemble d'acteurs

[11] Tapie, G. (2000). Les architectes : mutations d'une profession. Paris: L'Harmattan.
[12] Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art.* Paris : Flammarion, p.22.

sociaux qui coopèrent selon des procédures conventionnelles dans l'objectif de produire des œuvres d'art : « un monde de l'art est fait de l'activité même de toutes les personnes qui coopèrent »[13]. H.S. Becker dépasse la figure de l'artiste isolé qui possède « un don exceptionnel »[14] et souligne plutôt les interactions entre acteurs, « une large division du travail »[15], des « chaînes de collaboration »[16] et des « conventions »[17] pour expliquer une activité sociale. Pour H.S. Becker, « l'interaction de tous les participants engendre un sentiment commun de la valeur de ce qu'ils produisent collectivement »[18].

Le milieu scolaire est le terrain privilégié pour sensibiliser les enfants au cadre bâti. L'action éducative d'architecture mobilise une grande diversité d'acteurs, dans le cadre d'une division du travail accentuée, qui vont coopérer. Le « monde » au sens d'action collective est ici préférable au terme de « communauté », appliqué en particulier au domaine éducatif pour désigner le mode de fonctionnement des établissements scolaires[19]. Intégré dans le langage courant des éducateurs, la communauté évoque plus le rôle politique et éducatif de l'École au sein d'un territoire que les interactions entre acteurs scolaires et extra-scolaires. Les ouvrages sociologiques qui ont proposé des modèles pour caractériser l'école en tant que « communauté » se concentrent le plus souvent sur les interactions entre enseignants et parents d'élèves. L'action éducative d'architecture mobilise les initiateurs - architectes médiateurs et enseignants de certaines disciplines ; les intervenants - architectes, artistes, historiens, graphistes, scénographes ; les financeurs - ministère de la Culture et de la Communication, ministère de l'Éducation nationale, collectivités territoriales, financeurs privés ; les décideurs - chefs d'établissements, conseils des enseignants, associations de parents d'élèves ; les destinataires et leurs proches - élèves, pairs, parents ; l'entourage des enseignants - collègues, personnel de l'École - et des médiateurs - architectes, ou d'autres. Le casting de la médiation architecturale renvoie à un secteur d'activité qui a ses règles de fonctionnement et des valeurs partagées de référence. Ce qui n'exclue pas des tensions internes entre ses protagonistes.

[13] *Id.*, p.59
[14] Becker, H. S. (1988), *op. cit.*, p.22.
[15] *Id.*, p.37.
[16] *Id.*, p.49.
[17] *Id.*, p.53.
[18] Becker, H. S. (1988), *op. cit.*, p.22.
[19] Derouet, J.-L., & Henriot, A. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie,* 78, 73-108, p.75.

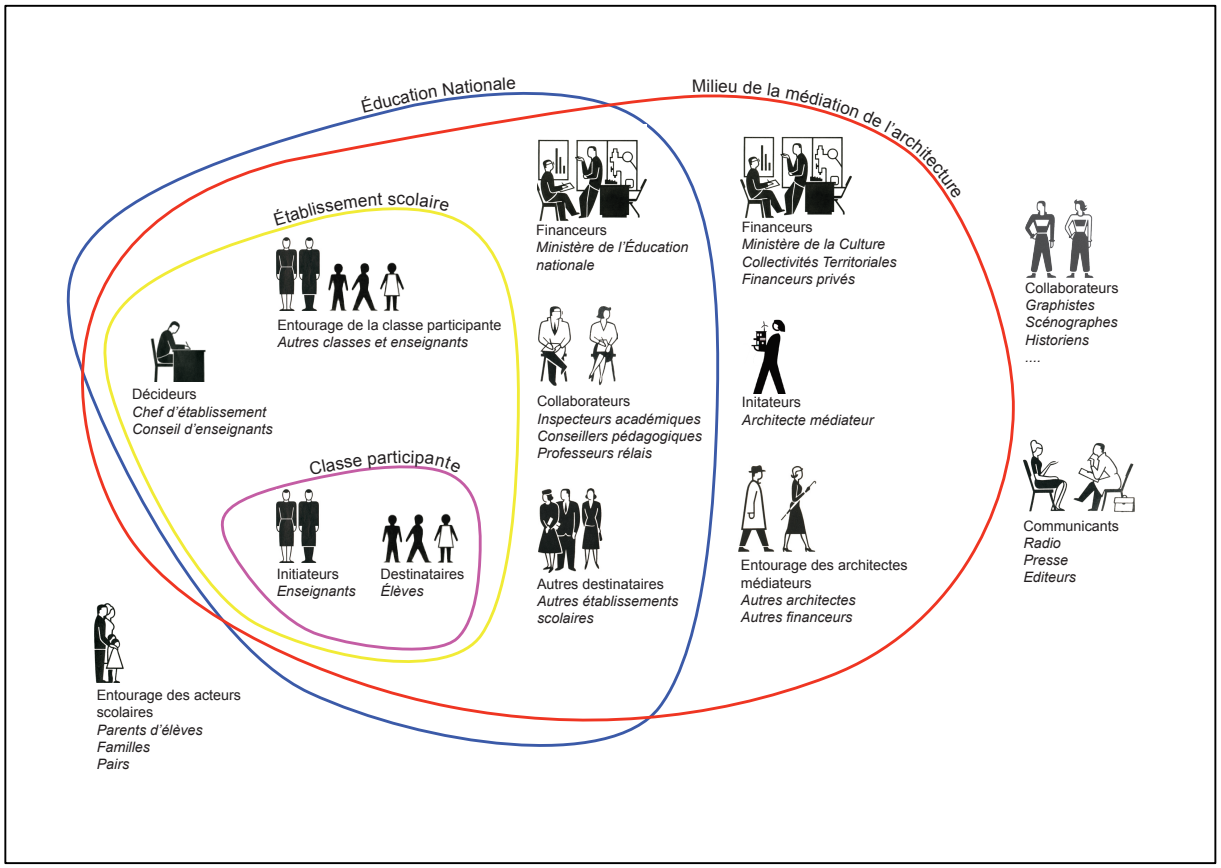


Figure 2 : Le monde de l'éducation à l'architecture / Source : réalisation personnelle.

Les acteurs sont conduits à rechercher et à structurer un dénominateur commun autour de la pluralité des contenus auxquels renvoie l'architecture en tant que discipline (espace construit, ville, patrimoine, styles et techniques constructives, durabilité, politiques urbaines) et en tant qu'univers pratique et symbolique au regard de l'abondance des repères spatiaux partagés (un type de bâtiment par exemple, un lieu). Les valeurs et les finalités de l'action éducative sont essentielles pour les fédérer. Il s'agit alors pour chacun de s'inscrire dans l'action et de choisir son mode de participation. L'analyse des processus de coopération permet d'accéder à la façon dont les acteurs singuliers et différents convergent vers des « dispositifs communs »[20] de collaboration. L'idée d'action collective comme essence de la vie sociale, au centre de l'interactionnisme symbolique, n'est pas nouvelle, développée depuis le début du XX^{e} siècle à Chicago, sous l'impulsion de H. Blumer et G.H. Mead d'abord et illustrée, à partir des années 1940, par A. Strauss, E. Hughes, E. Goffman et H.S. Becker. De tels travaux nous ont donné une grille de lecture et d'interprétation sur la façon dont s'élabore collectivement la diffusion culturelle de l'architecture, le système d'éducation qui lui donne corps et les acteurs qui y contribuent.

[20] Derouet-Besson, M. (2001). *Suivi des activités de sensibilisation à l'architecture dans les collèges et lycées. L'opération Architecture au collège.* Rapport pour la cellule éducative de la Direction de l'Architecture et du Patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication. Paris: miméo INRP, p.1.

Nous nous referons d'abord à la sociologie du curriculum, branche de la sociologie de l'éducation, qui a porté son regard sur la traduction de savoirs et de pratiques en objet scolaire. Elle se révèle pertinente pour appréhender la forme scolaire de l'architecture, son intégration dans les programmes, son apprentissage au sein du système scolaire. Pour I. Harlé elle « met en évidence la façon dont la programmation d'une nouvelle matière d'enseignement résulte d'un processus complexe de négociations où se confrontent une variété d'acteurs sociaux, à l'intérieur et à l'extérieur du champ scolaire »[21]. Pourtant, le décalage est évident entre le nombre « relativement modeste »[22] de recherches qui interrogent la genèse des savoirs scolaires, la parution d'enquêtes sociologiques les plus diversifiées sur l'influence de la socialisation scolaire sur le devenir des élèves et la préoccupation forte des responsables politiques sur les contenus d'enseignement. Malgré la réflexion sur les contenus d'enseignement inaugurée par E. Durkheim avec « L'évolution pédagogique en France »[23], les disciplines d'enseignement, ainsi que les formes pédagogiques associées, font l'objet d'études tardives en France. L'analyse du curriculum scolaire et des relations entre stratification sociale et stratification des savoirs se développe en Grande Bretagne, autour des enquêtes de M.F. Young et de son ouvrage fondateur « Knowledge and Control »[24]. Des références à cette sociologie du curriculum émergent en France dans les années 1980 dans les travaux de L. Tanguy sur l'enseignement professionnel[25] et chez P. Perrenoud, qui met l'accent sur les différences entre curriculum réel - programme disciplinaire officiel - et formel - programme disciplinaire enseigné[26]. La question du découpage des savoirs et des relations entre disciplines voisines alimente aussi le travail de C. Rhein sur les frontières entre géographie et histoire[27] où celui de I. Goodson sur les processus de transformation des curricula scolaires[28] et les résistances des enseignants aux changements[29].

Le contexte politique dans lequel ces travaux se diffusent est important : les débats publics sur les contenus d'enseignement au sein du ministère de l'Éducation nationale conduisent à la

---

[21] Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires.* Paris: La Dispute, p.45.
[22] *Id.*, p.10.
[23] Durkheim, É. (1939). *L'évolution pédagogique en France.* 1938: PUF.
[24] Young, M. F. (1971). Knowledge and Contol. New directions of the Sociology of Education. Lodres: Collier-Mac Millan.
[25] Tanguy, L. (1991). L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens. Paris: PUF.
[26] Perrenoud, P. (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève: Droz.
[27] Rhein, C. (1982). La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920). *Revue française de sociologie*, 23 (2), 223-251.
[28] Goodson, I. (1983). Subjects for study. Aspects of a social history of curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 15 (4), 391-408.
[29] Goodson, I. (1981). Beconming an accademic subject. Patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 163-180.

publication de nombreux rapports, dont celui du groupe de travail national sur les seconds cycles en 1983[30] et celui de la commission d'épistémologie et philosophie en 1988[31]. Les années 2000 apportent de nouvelles perspectives à la sociologie du curriculum, qui devient le domaine de nombreuses recherches sur les disciplines scolaires, y compris les moins installées, dont les pratiques culturelles et sportives. Les recherches de C. Lemêtre sur la scolarisation du théâtre[32], le travail de S. Bonnery sur l'enseignement musical[33] et d'E. Dugas sur l'éducation physique et sportive [34] , l'approche sociohistorique de I. Harlé sur l'enseignement du dessin[35], sont des exemples. Cela dit, l'architecture n'est pas prise en compte par les sociologues du curriculum. Elle aurait pu être adossée à l'une de ses disciplines de référence : par exemple les arts[36] et la technologie[37]. Elle aurait pu également attirer la curiosité des sociologues qui se sont dernièrement intéressés aux contenus non érigés en disciplines - l'informatique, l'instruction civique, l'environnement - ainsi qu'à la place des « éducations à » et aux enjeux liés à l'interdisciplinarité : un sujet qui intéresse actuellement de nombreux chercheurs en science de l'éducation, en didactique et en histoire des disciplines. Malgré sa personnalité équivoque, issue du croisement d'une paternité artistique, constructive et pratique, l'architecture n'a pas suscité la même attention que l'éducation à l'environnement et au développement durable[38] ou les « questions socialement vives » [39] (la lutte contre la violence, la religion, la sexualité). Pourtant, ces recherches sont inspiratrices. Nous retenons des travaux des sociologues du curriculum la démarche analytique du processus de scolarisation des disciplines, ainsi que la question des frontières disciplinaires dans la programmation de matières qui ne font pas nécessairement l'objet d'une formalisation académique à l'université.

---

[30] Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris : CNDP.

[31] Ministère de l'Éducation Nationale. (1988). *Rapport de la commission de philosophie et épistémologie.* Ministère de l'Éducation Nationale.

[32] Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 4, 647-653.

[33] Bonnéry, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclaraiges mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Révue française de pédagogie*, 185, 5-20.

[34] Dugas, E. (2005). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie*, 149, 5-17.

[35] Harlé, I. (2004). Des savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenu du dessin dans l'enseignement au XIXème siècle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3, 37-57.

[36] Nous retenons le travail de deux auteurs parmi d'autres : Harlé, I. (2013). Du dessin aux arts plastiques : la démocratisation de l'éducation artistique des années 1960 à 1980, *Actes du Congrès AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation)*, Montpellier ; Lagoutte, D. (2004). L'enseignement des arts plastiques : quels contenus, pour quels enjeux, pour quelles finalités ? *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 37 (3), 14-34.

[37] Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : analyse socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 95-103.

[38] Girault, Y., & Sauvé, L. (2004). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour l'environnement durable. *Aster - recherches en didactique des sciences expérimentales : L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, 46, 7-30.

[39] Alpes, Y., & Bartes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.

Seul le travail de M.C. Derouet-Besson, traditionnellement inscrit dans l'optique d'une sociologie des établissements scolaires, esquisse une approche du système d'éducation à l'architecture selon des perspectives de sociologie du curriculum. L'auteure analyse le cadre politique et éducatif des pratiques de sensibilisation à l'architecture dans le milieu scolaire, les croisements disciplinaires et interdisciplinaires d'une telle « éducation à », ainsi que les ouvertures et les complications à une généralisation au territoire national[40]. L'étude de l'opération nationale « Architecture au collège »[41] se penche sur le fonctionnement du partenariat entre enseignants et étudiants en architecture. Si les réflexions de l'auteure n'ont pas été une locomotive théorique pour faire de l'architecture un objet d'investigation chez les chercheurs en éducation, ses analyses témoignent d'intérêts et de préoccupations partagés et s'inscrivent dans un travail de coordination du groupe « Ressources, compétences et pratiques auprès des jeunes » de la Fédération Nationale des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement (FNCAUE)[42]. Ces ouvrages sont de précieuses sources de données pour notre travail, pourtant ils n'épuisent pas la richesse du système d'éducation à l'architecture qui s'étend bien au-delà de l'action des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement.

Un autre pilier de notre réflexion porte sur le décodage des interactions entre enseignants et architectes - médiateurs. Ce sont deux cultures professionnelles qui s'ajustent dans un espace de collaboration défini par la nature des actions éducatives engagées. Le travail enseignant fait l'objet d'investigations soutenues. Le courant interactionniste a inspiré un certain nombre d'ouvrages sur l'éducation, tant au niveau des techniques d'enquête et des méthodologies utilisées que de l'interprétation des « situations scolaires ». Dans ce cadre, la salle de classe est la scène où deux catégories d'acteurs se rencontrent, les enseignants et les élèves : l'essentiel de la littérature interactionniste scolaire porte sur leurs relations[43]. Si les analyses sur les dimensions individuelles du travail des enseignants restent prédominantes - rapports entre enseignants et élèves, modifications socioprofessionnelles du corps enseignant, appropriation des savoirs scolaires par les élèves - les transformations des politiques de scolarisation françaises depuis 1980 ont favorisé l'émergence d'une réflexion sur la

[40] Derouet-Besson, M.-C. (2008). Pourquoi et comment aborder l'architecture et l'urbanisme à l'école ? Dans *Transmettre l'architecture*, (pp. 24-37), Paris : Certu.
[41] Derouet-Besson, M. (2001), *op. cit*.
[42] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009). Les CAUE et le jeune public. L'action pédagogique en question ? Rapport d'enquête quadriennale 2006-2007 du Pôle de ressources et de compétences "Pratiques pédagogiques auprès des jeunes" . Paris: Féderation nationale des CAUE, Insititut National de Recherche Pédagogique (Centre Paul Lapie), Ministère de la Culture et de la Communication.
[43] Forquin, J.-C. (1997). Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes. Paris: De Boeck&Larcier, p.49.

dimension collective de l'exercice du métier. Ainsi, des recherches sociologiques plus récentes montrent un intérêt croissant pour les pratiques, englobant action, activités et travail[44]. Du point de vue d'une sociologie des enseignants croisée à celle des pratiques, ces ouvrages questionnent le travail en équipe entre acteurs scolaires ; le partenariat entre acteurs scolaires et extra-scolaires notamment dans les domaines artistiques, culturels ou socio-éducatifs et dans les établissements en milieu socialement difficile ; l'apport des nouvelles disciplines aux pratiques plus traditionnelles. Parmi ces travaux, les recherches de P. Garnier portent sur les transformations du métier d'enseignant dans les écoles élémentaires, induites par la multiplication et la diversification des interventions d'autres adultes dans les classes[45]. L'ouvrage « Faire la classe à plusieurs » offre un panorama sur les partenariats scolaires, ainsi que sur les « épreuves »[46] auxquelles le maître est soumis : les collaborations à géométrie variable avec spécialistes, aides éducateurs, collègues, conditionnent aussi bien son activité quotidienne que son identité professionnelle. Si un tel travail interroge le positionnement des enseignants des écoles élémentaires face aux intervenants, il n'aborde pas spécialement l'architecture et ses médiateurs. Toutefois, l'auteure se penche sur la scolarisation de disciplines « spéciales »[47], comme l'architecture : il s'agit ainsi d'une référence fondamentale pour notre travail.

La large enquête sur la culture architecturale des Français, portée par G. Tapie[48] est également centrale pour notre travail. Elle se penche sur les mécanismes de production et d'acquisition des connaissances sur l'architecture, sur les enjeux de diffusion culturelle, ainsi que sur les comportements et les pratiques des acteurs engagés - architectes, public, médiateurs -. Elle constitue un tournant dans la prise en compte de l'architecture dans l'analyse des activités culturelles des Français. À la croisée de sociologie de la culture et de la profession des architectes, la recherche permet de comprendre les modes d'acquisition, de production et de diffusion de la culture architecturale en France, mais aussi d'interroger le profil de l'architecte médiateur en général et plus spécifiquement au prisme des interventions scolaires. Un cadre théorique pertinent qui met en perspective un système d'acteurs et un enjeu social. Nous avons réutilisé des résultats pour inscrire notre travail dans une analyse du champ de l'architecture dans la société contemporaine.

---

[44] Marcel, J., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170, p.136.
[45] Garnier, P. (2003). Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école elementaire. Rennes: Presses Univesitaires de Rennes.
[46] Garnier, P. (2003), *op. cit.*, p.23.
[47] *Id.*, p.174.
[48] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*. Nos investigations y ont contribué, notamment à propos du décodage du système de médiation de l'architecture en milieu scolaire.

Concernant l'analyse de l'action des architectes au sein du champ de la médiation, nous ancrons notre recherche sur les travaux de la sociologie de la profession qui portent un regard sur l'identité professionnelle des architectes et sa transformation. L'émergence de pratiques au cœur même de la profession est possible, par l'indétermination « virtuose »[49] des activités des architectes, qui, selon O. Chadoin, leur permet d'être présents, dans des rôles diversifiés, à tous les niveaux des processus de production de l'architecture. La naissance de pratiques de médiation de l'architecture s'explique, selon E. Macaire, par une nécessité de démocratisation culturelle de l'architecture[50]. L'analyse du profil professionnel de l'architecte médiateur occupe une place importante dans l'étude de G. Tapie sur la culture architecturale des Français[51]. Néanmoins, l'engagement des architectes dans la médiation scolaire n'a pas fait l'objet de réflexions particulières des sociologues de la profession. Le concept de médiation a d'ailleurs intéressé les chercheurs de plusieurs domaines, dont la sociologie de la culture[52] et les sciences de l'information[53], travaux que nous mobilisons ponctuellement pour notre recherche.

L'abord de la médiation de l'architecture en milieu scolaire a donc du sens pour nous, car elle interroge sur la hiérarchie des savoirs à enseigner à l'École et sur la manière dont une profession (les architectes) se saisit de l'ambition de populariser son action.

Les hypothèses et le modèle d'analyse

Notre hypothèse générale interroge l'apprentissage de l'architecture selon un double mouvement : d'une part ce que l'École fait à l'architecture lorsque celle-ci fait l'objet d'un enseignement, et, d'autre part, ce que l'architecture fait à l'École en y important des enjeux spécifiques au champ de la médiation architecturale et d'autres plus généraux liés à l'activité de la profession. Comme pour d'autres domaines, l'introduction de l'architecture dans les programmes d'enseignement est un processus qui témoigne des préoccupations de la société, des orientations des politiques publiques, des pressions professionnelles. Rentrant désormais

[49] Chadoin, O. (2013). *Être architecte. Les vertus de l'indétermination.* Limoges: Presses Universitaires de Limoges, p.11.
[50] Macaire, E. (2009b). Des architectes dans le champ socioculturel. Dans R. Shapiro, M.-C. Bureau, & M. Perrenoud, *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 161-171). Lille: Éditions du Septentrion.
[51] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p.109.
[52] Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle.* Paris: Armand Colin.
[53] Liquète, V., Fabre, I., & Gardiès, C. (2010). Faut-il réconsiderer la médiation documentaire ? *Les enjeux de l'information et de la communication*, dossier 2010, 2, 43-57.

dans un des objectifs « les plus classiques de l'école, la formation des citoyens » [54], l'apprentissage scolaire de l'architecture reste ambiguë, comme c'est le cas d'autres savoirs « incertains » (la génétique, la santé, l'environnement, le développement durable) dont la présence dans les curricula scolaires peut remettre en cause la légitimité de savoirs centraux (le français, les mathématiques). Le système d'éducation à l'architecture se construit ainsi en marge du système scolaire, sur la base de l'articulation entre enseignement traditionnel et milieu de la médiation de l'architecture, articulation constituant un phénomène original, mobilisant acteurs scolaires et extrascolaires.

Du côté du milieu scolaire, le système d'éducation à l'architecture est un exemple de la complexité de la prise en charge par l'institution de contenus « moins installés »[55]. Il interroge la place des « éducations à » (l'image, la sexualité, la défense), qui associent, selon Y. Alpes et A. Bartes, savoirs, valeurs et pratiques[56]. Aussi, il atteste des logiques de collaboration entre enseignants et intervenants extérieurs, à l'heure où l'École est confrontée à l'intervention de « spécialistes » de statuts divers, venus apporter leur expertise. Le « partage de compétences », possible dans le cadre d'actions éducatives collectives, valorise l'interdisciplinarité des savoirs scolaires et entraîne une recomposition des pédagogies traditionnelles.

Du côté du milieu des architectes, un tel système renouvelle les dispositifs de médiation : l'École s'avère être à la fois un vivier de pratiques originales et un terrain d'expérimentation d'approches pédagogiques pour apprendre l'architecture, bâties sur des processus collaboratifs. De plus, l'action en milieu scolaire montre un repositionnement des architectes vis-à-vis de leurs compétences et de leur identité, selon une triple logique. : d'abord, par une quête de reconnaissance sur la nécessité éducative, culturelle et citoyenne d'une démocratisation de l'architecture ; ensuite, par la participation active dans le processus de scolarisation de la discipline, au travers de la présence historique du ministère de la Culture dans les politiques éducatives ; enfin, par la revendication d'une place dans les démarches éducatives vis-à-vis d'autres acteurs qui occupent aussi le marché de la médiation de l'architecture (sociologues, urbanistes, paysagistes, historiens, artistes).

Sur la base de cette hypothèse, nous mettons l'accent sur trois éléments, qui définissent le système d'éducation à l'architecture et qui font l'objet de nos investigations.

---

[54] Alpes, Y., & Bartes, A. (2013), *op. cit*., p.34.
[55] Harlé, I. (2010), *op. cit.*, p.44.
[56] Alpes, Y., & Bartes, A. (2013), *op. cit.,* p.34.

Premier élément, un référentiel d'action : il s'agira d'identifier le substrat sur lequel s'organise le système et le monde de l'éducation à l'architecture. La médiation architecturale n'est pas hors sol, elle est liée à un contexte socio-culturel, éducatif et professionnel qui motive l'intégration de l'architecture dans les savoirs scolaires et dans les programmes communs d'enseignement. Ce contexte explique l'élaboration d'actions partagées entre milieu éducatif et milieu de l'architecture. Autant d'actions qui sont légitimées par la reconnaissance d'un enjeu sociétal, d'un positionnement professionnel des architectes plus actif et de politiques publiques dédiées.

Deuxième élément, il s'agira d'identifier les dispositifs d'action qui structurent l'éducation à l'architecture. C'est la dimension pratique de l'apprentissage de l'architecture en milieu scolaire. Les dispositifs mobilisent un système d'acteurs aux profils spécifiques, sur la base d'une intention, puis d'un projet. Ils reposent sur de nombreuses transactions entre les différents protagonistes. Les formes de collaboration en jeu sont diversifiées, mais il est possible d'en faire des typologies qui classent des manières d'enseigner l'architecture. Les dispositifs conditionnent la mise en forme scolaire de l'architecture dans le cadre d'actions éducatives.

Troisième élément, il s'agira d'identifier les effets des dispositifs : auprès des élèves, en mesurant leurs acquis en matière d'architecture et plus généralement leurs réactions vis-à-vis de processus pédagogiques originaux ; auprès des acteurs clés du système, architectes et enseignants, en mesurant une recomposition possible des pratiques professionnelles ; auprès d'acteurs tiers, les parents d'élèves par exemple, en mesurant la circulation de connaissances sur l'architecture et sa pédagogie. Les actions éducatives participent finalement à la socialisation des individus et des groupes par l'acquisition de nouveaux savoirs sur de multiples plans.

La méthodologie, le choix des terrains et l'expérimentation

Notre analyse du système d'éducation à l'architecture - référentiel, dispositifs d'action et effets - se construit au croisement de plusieurs dispositifs d'enquête.

Une analyse exploratoire des programmes scolaires et des discours des architectes médiateurs a été un des outils pour saisir le référentiel du milieu et le contexte qui lui donne corps. Les

sources documentaires, mobilisées afin de comprendre le positionnement du ministère de l'Éducation nationale à l'égard de l'éducation à l'architecture, sont issues de rapports, de lois, de circulaires et de protocoles d'action. L'analyse se concentre sur la période comprise entre les années 1970 et 2016, dans l'objectif d'évaluer la place occupée par l'architecture dans les programmes scolaires, ainsi que les politiques éducatives, les dispositifs institutionnels en vigueur, les subventions destinées à la promotion de l'architecture dans les classes. Nous avons aussi beaucoup pris en compte la production du milieu (presse, livre blanc). Des entretiens semi-directifs (6) ont été menés avec certains acteurs du milieu de l'architecture, de l'éducation ou de la sociologie, qui, par leur expérience, ont acquis un regard large sur le monde de l'éducation à l'architecture. L'objectif est double : affiner la compréhension du fonctionnement du monde de l'éducation à l'architecture ; comprendre le positionnement du milieu de l'architecture envers les questions d'éducation. Afin d'enrichir l'analyse des discours, de multiples productions d'architectes médiateurs ont été retenues. Une place importante est occupée par les ouvrages publiés par les architectes médiateurs afin de fournir des « repères » aux enseignants et de diffuser leur démarche au sein du monde éducatif.

Une enquête qualitative a servi de base pour analyser les dispositifs d'action sur le territoire national, dans le cadre d'une étude plus large sur la culture architecturale en France du Laboratoire Profession Architecture Ville Environnement (PAVE) de l'école d'architecture de Bordeaux pour le ministère de la Culture et de la Communication (2011-2015). Nous avons retenu 25 actions d'éducation à l'architecture en France. Le repérage a été effectué entre février et mai 2014, selon les critères suivants : l'ancienneté et la permanence de la démarche ; la récurrence de l'action sur un territoire et son actualité ; les publics scolaires destinataires ; l'originalité pédagogique. L'objectif était d'avoir un panel d'actions large et représentatif. Plusieurs corpus de données ont été recueillis : des entretiens semi-directifs (35) avec les médiateurs et les enseignants pour croiser leurs regards[57] ; l'analyse des productions écrites des intervenants et des enseignants (les outils et les ressources pédagogiques utilisés, les blogs et sites en ligne, les photos et les vidéos en ligne, les publications éventuelles).

Un autre type d'investigation, qualitative et quantitative, s'adosse à une expérimentation avec quatre classes de la Métropole de Bordeaux (2015-2016). Après avoir déterminé les établissements scolaires cibles et les classes, l'expérimentation s'est structurée en trois étapes : l'évaluation du socle des connaissances de l'architecture des acteurs scolaires ; la

[57] Si les médiateurs, habitués à la démarche, ont accordé facilement un entretien, pour les enseignants cela a été plus compliqué. Pour certaines actions le binôme n'a pas pu être reconstitué : dans ces cas l'analyse s'est basée sur les ressources documentaires (bilans des enseignants, blogs et ressources web).

mise en œuvre d'une action éducative d'architecture (nommée MUR/MURES), dont l'organisation et le déroulement ont été identiques pour les quatre classes ; l'analyse des effets de l'action sur les acteurs scolaires et extra-scolaires. L'expérimentation se fonde sur une démarche d'enquête ethnographique par une observation prolongée des milieux, de situations et des activités. Nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les acteurs impliqués (13) à plusieurs étapes du processus, puis distribué trois questionnaires (101, 88 et 98 réponses). La prise de notes, l'enregistrement audio et vidéo de séquences d'activités in situ et la participation directe ont été des supports clés de recueil de données. La formulation du protocole, la réalisation de l'expérimentation, la mesure des effets, ont demandé un effort conséquent dans la mise en œuvre et le suivi.

La « participation observante » au sens de B. Soulé[58] décrit notre posture tout au long de la recherche : il s'agit d'utiliser notre position d'architecte médiateur pour engager une recherche dans un environnement familier. La participation devient, dans ce sens, un réel support de connaissance à la fois pour décrypter un système social de l'intérieur en tant que « insider » et pour comprendre le terrain investigué. Elle est un outil fort de l'observation : la maîtrise du savoir-faire d'architecte médiateur a facilité la compréhension du système d'éducation à l'architecture et ses enjeux, le décryptage des dispositifs d'action, l'analyse des effets par la mise en place de l'expérimentation. L'imbrication entre pratique et théorisation est autant une nécessité (pour suppléer l'absence de financements pour la thèse), qu'une richesse, pour avoir un accès détourné aux terrains. Une des difficultés a consisté dans la capacité à s'extraire, dans une certaine mesure, des façons habituelles de faire et de penser de l'architecte médiateur, afin de développer une réelle capacité d'analyse et de prendre du recul pour observer le milieu vécu et analysé. Dans notre travail nous avons privilégié constamment le souci d'appliquer les normes d'une démarche scientifique, en confrontant notre posture et nos analyses aux activités du laboratoire.

[58] Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.

SYNTHÈSE DE LA MÉTHODE ET DES MODALITÉS D'INVESTIGATION			
Objet d'investigation	**Dispositif d'investigation**		**Cible**
Référentiel d'action	Analyse documentaire		Lois, protocoles, circulaires ministerielles
			Programmes scolaires (1970 -2016)
			Réflexions des architectes médiateurs (actes, publications)
			Ressources des structures de médiation (sites web et blog, publications, articles de presse)
			Ressources des établissements scolaires (sites web et blog, publications, articles de presse)
	Entretiens semi-directifs individuels		Experts du milieu de l'éducation à l'architecture (6)
	Participation observante		Enseignement optionnels de médiation de l'architecture à l'école d'architecture de Bordeaux : *Culture architecturale et médiations* (2013-2016) *All Over* (2015-2016)
			Intervention au sein de modules de formation continue sur la médiation scolaire de l'architecture : *Transmettre l'architecture,* Perpignan (2015)
			Participation aux colloques internationaux sur la médiation scolaire de l'architecture : *Creating the future 2 .0*, Helsinki (2013) *Ludic architecture*, Porto (2017)
			Mise en place d'actions éducatives d'architecture, avec la Maison d'architecture d'Aquitaine, la Mairie de Bruges, le Forum des Arts et de la Culture de Talence, la Bibliothèque de Bordeaux et Médiarchi (2013 – 2016)
Dispositifs d'action	Étude de 25 actions éducatives en France	Analyse documentaire	Productions des élèves et matériel pédagogique des architectes médiateurs et des enseignants
		Entretiens semi-directifs individuels	Architectes médiateurs (20) et enseignants (15) engagés dans une même action éducative
	Participation observante		Mise en place d'actions éducatives d'architecture, avec la Maison d'architecture d'Aquitaine, la Mairie de Bruges, le Forum des Arts et de la Culture de Talence, la Bibliothèque de Bordeaux et Médiarchi (2013 – 2016)
			Mission de développement de l'offre de médiation de l'architecture du CAUE de la Gironde (2015)
Effets	Expérimentation par la mise en place de l'action éducative MUR/MURES (2015-2016)	Entretiens semi-directifs individuels	Enseignants et directeurs des établissements scolaires engagés dans l'action MUR/MURES (7)
		Entretiens semi-directifs collectifs	Enseignants et élèves engagés dans l'action MUR/MURES (5)
		Participation observante	Rôle d'architecte médiateur dans l'action MUR/MURES
		Questionnaires	Élèves - questionnaire A (2015 - 101 réponses) et B (2016 - 88 réponses)
			Parents d'élèves -questionnaire C (2015 – 98 réponses)

Tableau 1 - Synthèse des approches méthodologiques

Notre thèse s'organise en trois parties. La première présente le contexte sociétal, politique et professionnel dans lequel s'ancre le système d'éducation à l'architecture. Nous rappelons d'abord en quoi l'architecture supporte des questions de société fondamentales et en quoi l'apprentissage de connaissances à son propos se justifie au regard de cette importance. Puis nous décrivons plus précisément les politiques éducatives qui ont permis à l'architecture de franchir les portes de l'École, par l'incitation à des collaborations entre enseignants et architectes. Nous analysons enfin l'émergence et la structuration d'un milieu professionnel, celui des architectes médiateurs, qui vont définir une offre d'activités adaptées à des publics spécifiques, dont les élèves de l'Éducation nationale. Minoritaires voire marginaux au sein de

la profession, ils s'éloignent de la conception et de la maîtrise d'œuvre par l'acquisition de compétences originales, pour faire exclusivement de la médiation. Les caractéristiques contextuelles posent ainsi la légitimité d'une éducation à l'architecture.

La deuxième partie approfondit les formes de collaboration entre architectes médiateurs et enseignants, à partir de la notion de dispositif d'action. Nous entrons ici dans l'univers pratique de la médiation architecturale en milieu scolaire. Dans un premier temps, nous analysons les acteurs principaux de ces dispositifs sur la base de la dualité des positions des deux acteurs majeurs : enseignant et architecte médiateur. Puis nous les classons en trois grandes catégories en fonction de l'équilibre de la relation entre partenaires impliqués : le dispositif *magistral*, piloté par l'enseignant qui mobilise les outils pédagogiques conçus par l'architecte médiateur ; l'*expérientiel*, piloté par l'architecte médiateur, l'enseignant y est un spectateur attentif ; le *partenarial*, où l'action éducative est conçue et/ou animée par les deux acteurs et prend la forme de « projets ». Les dispositifs sont les vecteurs de socialisation à l'architecture dans le cadre scolaire et les supports de valorisation professionnelle.

La troisième partie analyse les effets individuels et collectifs des dispositifs d'action auprès des destinataires finaux, élèves et acteurs. Ils sont observés dans le cadre d'une méthode originale, l'expérimentation d'une action éducative coproduite par l'architecte médiateur intervenant et des enseignants, en l'occurrence appartenant à trois établissements scolaires élémentaires et à quatre classes. Nous détaillons le protocole d'expérimentation, du choix initial des classes à la mesure des effets, en passant par la mise en œuvre de l'action. Nous nous intéressons successivement à différents types d'effets : auprès des élèves, cœur de cible de l'action et de ses apprentissages ; auprès des deux acteurs principaux, enseignants et architectes médiateurs, pour révéler une transformation de leurs pratiques ; auprès d'acteurs plus périphériques, dont les parents d'élèves, indirectement concernés par l'action éducative. La finalité est de saisir de nouvelles modalités de socialisation à l'architecture au travers d'un dispositif méthodologique ad hoc.

Les conclusions resituent les dynamiques d'éducation dans un contexte plus large, extrascolaire et international, apportant des perspectives sur l'évolution du système.

//////////////////

PARTIE 1

L'ÉDUCATION À L'ARCHITECTURE

ENTRE ENJEUX SOCIAUX, POLITIQUES

ET PROFESSIONNELS

Le système français d'éducation à l'architecture s'élabore au croisement de l'actualité et des demandes sociales et culturelles, d'objectifs scolaires et de cadres d'apprentissage de référence, de l'offre et de la spécialisation professionnelle d'architectes « médiateurs ». Les actions éducatives d'architecture s'organisent ainsi sur un substrat favorable, issu de la reconnaissance de l'architecture en tant qu'enjeu sociétal, de la définition et de la mise en œuvre de politiques éducatives propices, du dynamisme professionnel des architectes. Adoptant le parti pris des sociologues du curriculum qui attribuent un fort lien entre la demande de la société et les contenus des enseignements, fruits « de luttes politiques, religieuses et idéologiques »[59], il s'agit dans cette première partie de faire émerger le référentiel sociétal, scolaire et professionnel qui rend possible l'existence et le développement d'actions éducatives en faveur de l'apprentissage de l'architecture.

Le concept de « référentiel d'action » est mobilisé dans son acception opérationnelle et technique pour désigner tant le cadre qui structure une action éducative que les moyens conventionnels de travail[60] sur lesquels reposent les pratiques collectives des acteurs qu'y participent. L'identification d'un tel référentiel d'action est ainsi doublement précieuse dans l'analyse du système français d'éducation à l'architecture. Il permet d'abord de comprendre les facteurs qui rendent possible l'existence et le développement d'actions éducatives ; ensuite, son utilisation met en lumière les méthodes de travail qui régissent les relations entre acteurs du secteur, dictent les choix opérationnels, définissent les objectifs pédagogiques.

D'abord, nous analysons la place importante occupée par l'architecture dans les préoccupations de la société contemporaine, selon deux prismes principaux : un premier, de démocratisation culturelle, avec une politique ciblée sur la valorisation du patrimoine bâti et, dans une moindre mesure, de promotion de l'architecture contemporaine ; un deuxième, lié à l'inclusion de l'architecture dans le quotidien et à l'émergence de pratiques de participation des habitants, qui s'ancrent désormais dans les orientations politiques des collectivités territoriales sur le processus de fabrication de l'architecture et, plus largement, de la ville.

Ensuite, nous nous penchons sur les choix éducatifs du ministère de l'Éducation nationale, qui collabore depuis les années 1980 avec le ministère de la Culture et de la Communication en matière d'architecture. De tels choix ont permis l'intégration de la discipline parmi les savoirs scolaires plus traditionnels, sous la forme de partenariats entre enseignant et spécialiste

[59] Harlé, I. (2010), *op. cit*., p.18.
[60] Becker, H. S. (1988), *op. cit*., p.22.

d'architecture aussi bien que par l'assimilation de notions d'architecture dans le programme de disciplines spécifiques – arts plastiques, technologie, histoire des arts.

Enfin, nous mettons en avant l'émergence de pratiques professionnelles dédiées à la médiation de l'architecture, dues au positionnement des acteurs du milieu en faveur d'une démocratisation de la culture architecturale, ainsi qu'aux stratégies des organismes de tutelle – ministère de la Culture et Ordre des architectes. La structuration d'une offre de médiation témoigne d'une mutation des pratiques professionnelles des architectes et s'accompagne de l'émergence de compétences spécifiques à la médiation. Elle se concrétise dans la formation d'un milieu émergent d'acteurs à l'existence fragile vis-à-vis du modèle professionnel omnipotent de l'architecte concepteur et maître d'œuvre. De telles pratiques de médiation constituent la locomotive d'un système d'apprentissage de l'architecture qui se développe aux marges du milieu scolaire, sur des formes de collaboration variées entre architectes médiateurs et acteurs de l'Éducation Nationale.

La méthodologie

Afin d'identifier ce référentiel d'action, soit les trois dimensions évoquées, plusieurs corpus ont été recueillis. Il s'est agit d'abord d'analyser la documentation existante à la fois sur le contexte social, professionnel et éducatif. Trois types de contributions ont été retenus :

- les productions scientifiques (articles, ouvrages, enquêtes collectives) issues des enquêtes sociologiques sur les pratiques culturelles en France, sur les enjeux éducatifs de l'architecture et les dynamiques scolaires, sur la profession de l'architecte et les activités de médiation de l'architecture ;

- les orientations politiques du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation nationale (lois, circulaires, protocoles) sur la sensibilisation à l'architecture, concernant le milieu professionnel des architectes et le milieu scolaire. Une attention particulière a été portée aux programmes scolaires, de 1970 à 2016 ;

- les publications moins scientifiques du milieu de la médiation architecturale (dépliants, articles, actes de colloques, ouvrages, photographies, vidéos et documentation en ligne). Plus que des simples comptes rendus des actions

éducatives, des rencontres et des réflexions des médiateurs, ces publications témoignent d'une volonté de partager des objectifs et des approches méthodologiques.

Des entretiens avec des « experts »[61] de l'éducation à l'architecture (chercheurs et praticiens) constituent un support ultérieur pour l'analyse de la mise en place des actions, de la construction d'approches pédagogiques, de l'ancrage des démarches d'apprentissage de l'architecture au sein des programmes scolaires. Le choix du panel d'acteurs s'est porté vers ceux qui sont quotidiennement « dans l'action » et confrontés aux contradictions entre prescriptions ministérielles et réalité scolaire : il a été question de rencontrer des chercheurs, des directeurs de structures de médiation, des professeurs relais[62] du ministère de l'Éducation nationale. Nous avons ainsi délibérément fuit les hauts fonctionnaires du système scolaire (inspecteurs, conseillers, recteurs, fonctionnaires), leur relation à l'éducation à l'architecture étant plus ancrée aux textes législatifs qu'à l'expérience, textes qui constituent néanmoins une source primaire d'analyse.

En complément de l'analyse documentaire et des entretiens, notre activité professionnelle d'architecte médiateur a été fondamentale pour analyser en profondeur les enjeux relatifs à la médiation et à l'éducation à l'architecture. La contribution à l'offre de formation initiale sur la médiation architecturale à l'école d'architecture de Bordeaux (« Culture architecturale et médiations » et « All over »)[63] ainsi qu'à l'offre de formation continue en partenariat avec l'école d'architecture de Grenoble nous ont permis de pénétrer le milieu des architectes et de saisir les enjeux professionnels de la médiation. Une vision plus large du phénomène a été possible grâce à la participation aux colloques internationaux sur l'éducation à l'architecture à Helsinki (« Creating the future 2 .0 », 2013) et à Porto (« Ludic architecture », 2017)[64]. La mise en place d'actions à destination de tous les publics (scolaires, jeunes, adultes) a été déterminante pour la compréhension des enjeux culturels et éducatifs.

[61] Cf. Annexe 1.1 / Entretiens avec les experts.
[62] Le professeur relais élabore des outils, des parcours de formations pour les élèves et les enseignants, en liaison avec les programmes de collège et de lycée, travaillant au sein d'une structure culturelle.
[63] Cf. Annexe 2 / Expériences d'enseignement à l'école d'architecture et de paysage de Bordeaux.
[64] Cf. Annexe 3 / Compte-rendus.

Chapitre 1 / L'architecture, un enjeu social

L'architecture incorpore les traits d'une civilisation, reflétant sa structure politique, ses rituels religieux, ses hiérarchies sociales, ses modes de vie. La morphologie du cadre bâti, qu'elle soit temporaire ou durable, ne se justifie pas exclusivement par des choix constructifs liés aux matériaux disponibles et aux techniques constructives maîtrisées, mais répond aussi à des exigences climatiques et économiques[65], à la pratique commune de l'espace, aux usages, aux traditions collectives[66] et aux particularités sociales. De nombreuses enquêtes sociologiques et anthropologiques ont mis en exergue la relation étroite entre l'espace bâti et la construction identitaire des populations. Le style de vie et les exigences quotidiennes façonnent l'organisation des espaces, donnant lieu à de multiples formes d'habitat, comme le montre, entre autres, N. Elias pour l'aristocratie, dans son analyse des lieux de vie de la cour et du roi[67] ; inversement, de multiples espaces bâtis dont la structure est désormais fixée en modèles reproductibles – les églises par exemple - doivent ce même modèle à des rituels, des traditions, des habitudes.

Objet complexe, dont les caractéristiques esthétiques et fonctionnelles se mêlent aux valeurs politiques, civiques et économiques, l'architecture « divulgue le social »[68] par la transmission de normes et de comportements propres à la société dans laquelle elle est conçue. Sa valeur sociale est unanimement reconnue par le monde scientifique, avec une abondante littérature, et par la société, qui en fait l'objet de politiques de fabrication, de valorisation et le centre de nombreux débats sur sa qualité. Malgré cela et l'influence des nouvelles éthiques durables - la garantie d'un accès au confort pour tous, la gentrification des centres villes, la métropolisation des espaces ainsi que la lutte contre l'exclusion spatiale - il s'avère compliqué pour la majorité de la population de se familiariser avec l'architecture.

« Scénario et secours de notre vie »[69] selon l'expression de l'architecte italien G. Ponti, l'architecture est soumise au paradoxe d'être à la fois omniprésente dans la vie quotidienne de tous et inconsciemment ignorée. Considérée par ses usagers comme un domaine et une discipline à l'accès difficile, aux références savantes, au vocabulaire spécifique réservé aux spécialistes, elle est peu médiatisée, peu connue, peu diffusée à l'Ecole et ailleurs. L'architecture est en effet complexe en considérant la diversité de ses échelles, qui ouvrent

[65] Mauss M. (1985). *Sociologie et anthropologie,* Paris : PUF, 1985.
[66] Lévi-Strauss, C. (1980). *Tristes tropiques*, Paris : Plon.
[67] Elias N. (1974). *La société de cour*, Paris : Flammarion.
[68] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*., p.42.
[69] Ponti, G. (2018), *op. cit*., p.3.

l'objet bâti aux dimensions urbaines et paysagères, ainsi qu'à la multiplicité des productions et des usages. Il s'avère délicat de s'en rapprocher, de saisir les enjeux qu'elle sous-tend, d'apprécier son originalité. C'est pourquoi G. Tapie[70], comme d'autres chercheurs[71], insiste sur l'opposition entre la culture architecturale des « savants », les architectes, et les intérêts et connaissances des « profanes », tous ceux qui n'ont pas été formés à la discipline.

L'apprentissage de connaissances sur l'architecture se fixe dans la société française sur deux modes, révélateurs du statut conféré à la discipline. Un premier mode est une éducation à l'architecture au travers de la démocratisation d'activités culturelles (comme pour le théâtre, la musique, les arts en général) dont le support principal est le patrimoine et le support secondaire, voire marginal, est l'architecture contemporaine. Un deuxième mode est de développer une familiarité par l'inclusion de l'architecture dans le quotidien et en faire un enjeu de fabrication de l'architecture, inclusion justifiée au préalable par une série de travaux de recherche sur la réception de l'architecture.

1.1 / La consommation culturelle

« Expression de culture »[72], l'architecture représente l'identité des peuples et raconte l'histoire des sociétés. Elle évoque des souvenirs par les grands édifices qui ont survécu aux destructions et aux changements d'usages, par les villes d'art qui ont marqué des étapes importantes de l'histoire collective. Elle provoque des émotions, par ses bâtiments aux formes étonnantes, de la Casa Batllo à la Hundertwasserhaus, ressemblés au sein de quartiers exemplaires, de Pudong à Manhattan. Célèbre est l'épisode qui concerne l'écrivain Stendhal, à la sortie de l'église de Santa Croce à Florence, qui explique la nature du fameux syndrome qui porte son nom.

> « J'étais déjà dans une sorte d'extase, par l'idée d'être à Florence, et le voisinage des grands hommes dont je venais de voir les tombeaux. Absorbé dans la contemplation de la beauté sublime, je la voyais de près, je la touchais pour ainsi dire. J'étais arrivé à ce point d'émotion où se rencontrent les sensations célestes données par les Beaux Arts et les sentiments passionnés. En sortant de Santa Croce, j'avais un battement de cœur, la vie était épuisée chez moi, je marchais avec

[70] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p.20.
[71] Eleb M., Violau, J.-L. (2004). *Savant, populaire. Les cahiers de la recherche architecturale et urbaine 15-16*, Paris : Editons du patrimoine.
[72] Article 1 de la Loi n°77-2 du 3 janvier 1997 sur l'architecture. Source : Legifrance.

la crainte de tomber »[73].

L'enquête sur la culture architecturale des Français[74] montre que la population identifie d'abord l'architecture à l'art[75] : l'objet bâti est alors perçu comme étant le produit d'un processus créatif, imaginatif, artistique. Les dimensions technique, professionnelle et sociale restent au second plan vis-à-vis de la dimension culturelle de l'architecture, qui ouvre à la contemplation et à l'acculturation. Il s'agit d'apprivoiser des formes et des styles plastiques hétérogènes, de retracer le travail de générations différentes d'acteurs – architectes, ouvriers, menuisiers, décorateurs – sur les matériaux, d'analyser les processus de conception et de réalisation du bâti, ainsi que les choix techniques, constructifs, esthétiques. La prise en compte de l'échelle naturelle et paysagère, ainsi que la dimension urbaine dans les objets construits, enrichit le référentiel en matière de connaissance de l'architecture.

La sensibilisation par le milieu scolaire restant une voie minoritaire d'accès aux connaissances, le désir de mieux connaître l'architecture n'est pas immédiat ni évident. Il se produit suite aux rencontres, opportunités, convergences propices. Par l'expérience personnelle de voyages et visites, au travers des moyens d'information généralistes (télévision, radio, internet, lecture) l'individu a accès à des informations culturelles sur l'architecture ; il s'agit ensuite, pour une minorité, d'approfondir les connaissances par la fréquentation de structures spécifiques (accès aux expositions, participation à des conférences, des voyages, des visites et des ateliers) ; ou conséquence d'une acculturation plus autonome, grâce aux lectures, à l'intérêt porté à des émissions sur le sujet, aux voyages personnels.

Le constat est évident : l'architecture s'affirme de plus en plus en tant que « pratique culturelle », attirant l'intérêt d'amateurs des arts et de la culture.

1.1.1 / Le patrimoine, vecteur privilégié d'apprentissage de l'architecture

Dans son acception culturelle, l'architecture est d'abord considérée pour sa valeur historique et patrimoniale. La socialisation à l'architecture par le patrimoine n'est pas anodine en France, pays qui se démarque depuis le XVIII^{e} siècle par le développement précoce de politiques culturelles dévolues à la conservation des bâtiments. Ainsi, contrairement à ce que les Italiens pourraient penser au vu de la richesse de leurs biens architecturaux, l'histoire des

[73] Stendhal, *Rome, Naples et Florence*, Paris : Collection Hetzel, 1906. Source : http://passerelles.bnf.fr.
[74] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*., p.53.
[75] Préférences d'un échantillon de population de 18 ans et plus.

politiques patrimoniales commence en France : la notion de « patrimoine » y est instituée, modifiée, enrichie, et, plus récemment, élargie aux paysages et aux traditions caractéristiques d'un territoire, aux biens matériels ou immatériels. Au-delà d'avoir impulsé une action nationale de conservation et de valorisation du tissu historique, ainsi que le développement d'une offre de médiation culturelle sur ces sujets, une telle politique culturelle centrée sur la valorisation du patrimoine a des conséquences sur l'appréciation populaire de l'architecture, façonnant les goûts et produisant de fait des aprioris vers les réalisations plus contemporaines. Si la diffusion de la culture architecturale passe principalement par le patrimoine, un rapide historique réinscrit les étapes majeures du développement de politiques de valorisation des édifices historiques, dans l'objectif de tracer une meilleure visibilité d'un phénomène qui conditionne finalement les connaissances patrimoniales sur l'architecture.

L'idéal démocratique passe par l'accès aux savoirs pour tous : la France postrévolutionnaire voit l'ouverture de nombreux musées publics et de grandes écoles. Des mesures pour la conservation du patrimoine national sont promulguées à ce moment, de nombreux monuments étant menacés par les actes de destruction emblématiques[76]. Les premières mesures de protection du patrimoine amènent à l'institution de la Commission des monuments en 1790, puis à l'ouverture du premier musée des monuments français en 1796 à Paris (aujourd'hui école nationale supérieure des Beaux-Arts). Si la notion de « patrimoine » émerge en France suite à la Révolution, une vraie politique du patrimoine voit le jour en 1837, quand le ministre de l'Intérieur de l'époque, F. Guizot, soutient la création de l'Inspection générale des monuments historiques et de la Commission supérieure des monuments historiques, dans l'objectif d'instituer des protocoles pour identifier et cataloguer les monuments protégés ou à protéger. Une première liste est publiée en 1840 : elle compte un millier de bâtiments historiques. Y figurent des sites archéologiques et des bâtiments romains, dont les amphithéâtres d'Arles et de Nîmes ; de nombreux édifices religieux (églises, basiliques, cathédrales, chapelles, couvents) dont le Palais des Papes à Avignon et l'abbaye Saint-Ouen de Rouen ; des tours, des châteaux et des palais, comme celui des Ducs de Lorraine à Nancy. La liste s'étoffe durant les années suivantes : s'y ajoutent, en 1862, la cathédrale de Strasbourg, la cathédrale de Notre-Dame, la Sainte Chapelle, le Palais du Luxembourg, l'Hôtel des Invalides, l'abbaye du Mont Saint Michel et ses dépendances. La promulgation des lois de 1887[77], 1913[78], 1930[79], 1962[80], 1967[81], 1972[82], 1988[83], 1994[84] veut

[76] La Bastille est l'exemple le plus célèbre des destructions révolutionnaires, pourtant la liste des monuments détruits est longue : elle compte des multiples édifices religieux (églises, abbayes, cathédrales, basiliques et couvents) et politiques (châteaux, donjons, tours).

[77] Loi du 30 mars 1887 pour la conservation des monuments et objets d'art ayant un intérêt historique et artistique.

garantir la protection du patrimoine, normaliser les règles de sa conservation aussi bien que de déterminer les conditions de l'intervention de l'État et du corps des architectes en chef des monuments historiques – institué en 1887 - pour la protection et la réhabilitation du patrimoine bâti.

À « l'action culturelle », impulsée par le ministre A. Malraux, suit une stratégie politique fondée sur l'idée d'une « démocratie culturelle », conçue comme devant « permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional ou des divers groupes sociaux pour le bénéfice de la collectivité toute entière »[85]. Ainsi, depuis les années 1980 et sous l'impulsion du ministère de la Culture, l'État favorise la diffusion d'une culture architecturale fortement orientée vers le patrimoine, par des moyens financiers ou institutionnels ad hoc : parmi les mesures adoptées, l'institution de « l'année du patrimoine » en 1980 ; la création en 1984 des « Journées portes ouvertes dans les monuments historiques » qui inspireront les « Journées européennes du patrimoine », instituées en 1991 ; l'imposition de la gratuité, un dimanche par mois, de l'accès aux musées et aux monuments nationaux depuis 2000 ; l'institution en 1985 du label des Villes et Pays d'art et d'histoire et la création successive des Centres d'interprétation de l'architecture et du patrimoine ; la réalisation du Centre des Monuments Nationaux en 2000 ; l'ouverture de la Cité d'Architecture et du Patrimoine en 2007 à Paris. Une architecture est ainsi légitimée, faisant référence pour des générations d'individus, dont l'apprentissage est repris de manière incidente dans les manuels scolaires. L'État, les professionnels, la population, s'accordent sur un type patrimonial d'architecture qui renvoie à l'historicité et à l'identité de la société.

« L'engouement du public pour le patrimoine, véritable passion française »[86] constitue ainsi la raison première d'un attachement culturel à l'architecture, ainsi que la locomotive

---

[78] Loi du 31 décembre 1913 sur les monuments historiques. Source : www.legifrance.gouv.fr
[79] Loi du 2 mai 1930 ayant pour objet de réorganiser la protection des monuments naturels et des sites de caractère artistique, historique, scientifique, légendaire ou pittoresque. Source : www.legifrance.gouv.fr
[80] Loi n° 62-903 du 4 août 1962 complétant la législation sur la protection du patrimoine historique et esthétique de la France et tendant à faciliter la restauration immobilière. Source : www.legifrance.gouv.fr
[81] Deuxième loi de programme n° 67-1174, relative à la restauration de monuments historiques et à la protection des sites. Source : www.legifrance.gouv.fr
[82] Adoption de la Convention pour la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel (UNESCO), Paris, novembre 1972. Source : www.legifrance.gouv.fr
[83] Loi n° 88-12 du 5 janvier 1988 relative au patrimoine monumental. Source : www.legifrance.gouv.fr
[84] Loi de programme n° 93-1437 du 31 décembre 1993 relative au patrimoine monumental. Source : www.legifrance.gouv.fr
[85] Décret du 10 mai 1982. Source : www.legifrance.gouv.fr
[86] Commémorations nationales 2013, discours de Michel Clément, conservateur général du Patrimoine. Source : https://francearchives.fr, rubrique « commémorer ».

indiscutable de la diffusion de la culture architecturale en France. Les grandes enquêtes sur les pratiques culturelles des français du ministère de la Culture, portées par O. Donnat entre 1973 et 1989[87] et encore en 1997[88], témoignent de la « passion » populaire pour les bâtiments anciens et sont elles-mêmes la preuve d'une identification majeure - et ministérielle - de l'architecture avec le patrimoine. Les enquêtes se sont concentrées sur « la plupart des grands domaines artistiques et culturels (…) qui relèvent du domaine de compétence du ministère de la Culture, c'est-à-dire pour l'essentiel des pratiques qui sont en relation avec les différentes formes d'expression artistique »[89]. Ainsi, les enquêtes de 1973, 1981 et 1988 se centrent sur l'analyse et l'évolution de cinq domaines : l'information (quotidiens et magazines, radio, journaux télévisés) ; la télévision ; la musique ; le livre ; les sorties et les visites ; les pratiques amateurs (poésie, peinture, sculpture, théâtre, danse, collectionnisme, photographie). L'enquête de 1997 apporte des « innovations » pour tenir compte des mutations informatiques et numériques intervenues dans les différents domaines, ainsi que par la prise en compte des formes de participation à la vie culturelle qui se déroulent en dehors des équipements spécialisés, comme les visites patrimoniales. Les domaines pris en compte par la quatrième enquête changent sensiblement : les pratiques culturelles, temps libre et sociabilité ; l'audiovisuel domestique ; la lecture ; la fréquentation des équipements culturels ; les pratiques en amateur.

Dans ces enquêtes, l'architecture, rentrée sous la compétence du ministère de la Culture en 1995, ne figure qu'au titre exclusif de patrimoine. Les données considérées en 1973, 1981 et 1988 portent sur la fréquentation de musées et de monuments historiques par les Français ; lors de l'enquête de 1997, le terme de « monument historique » est délaissé au profit d'une considération plus large sur le patrimoine, prenant ainsi en compte le tissu urbain des villes historiquement constituées. Elle révèle que les Français qui, au cours de 1997, ont visité « une église, une cathédrale, un château ou un quartier ancien dans une ville touristique sont en réalité presque aussi nombreux que ceux ayant spontanément déclaré avoir visité un monument historique »[90] : une évolution qui s'explique en partie par le succès des Journées du patrimoine. Si ces enquêtes nous renseignent sur l'intensité et l'évolution des pratiques culturelles, mesurant ainsi leur démocratisation et leur développement, elles se focalisent sur

[87] Donnat, O., Cogneau, D. (1990). *Les pratiques culturelles des français 1973-1989.* Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et de la prospective. Paris: La découverte et la documentation française.
[88] Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997.* Ministère de la Culture et de la Communication, département des études et de la perspective. Paris: La documentation française.
[89] *Id.*, p.6.
[90] Donnat, O. (1998), *op. cit*., p.268.

la consommation patrimoniale de l'architecture, sans considérer les mécanismes d'acquisition d'une connaissance plus complète de la discipline.

Les savoirs des Français sur l'architecture reposent ainsi « sur quelques solides stéréotypes qui marginalisent les productions modernes et contemporaines »[91] et consacrent la valeur hégémonique du patrimoine. Intégré dans les parcours touristiques, objet de multiples politiques publiques (rénovations, réglementations, lois) et soutenu par l'intérêt majeur d'associations et de comités pour sa défense et sa préservation, le patrimoine historique des villes européennes constitue ainsi le terrain privilégié de socialisation à l'architecture des Français.

1.1.2 / L'architecture contemporaine, une connaissance précaire

Le patrimoine est une valeur sûre et consensuelle, objet et cible de politiques publiques pour le mettre en valeur et le faire connaître. L'architecture produite à partir du XX^{e} siècle est nettement moins connue, pourtant elle est la marque de fabrique de la société actuelle. Inscrite dans le temps présent, aux codes formels quelquefois innovants, elle manquerait d'une distance temporelle pour en évaluer le devenir et la profondeur identitaire : exemplaire est le cas de l'œuvre de Le Corbusier, enfin promue par l'UNESCO en juillet 2016. La multidisciplinarité de l'architecture contemporaine explique, dans une certaine mesure, la faiblesse des politiques publiques et la pénurie d'équipements culturels dédiés à sa compréhension et à sa familiarisation.

À la différence des autres champs culturels, aux limites plus claires et à la transversalité moins prononcée, les orientations ministérielles en matière d'architecture sont fortement connotées par les enjeux professionnels du milieu des architectes. Les multiples transferts d'attribution subis par la direction de l'architecture, entre ministère de l'Équipement et de la Culture, depuis les années 1960 jusqu'au 1995[92], ont contrasté la promulgation de mesures culturelles en faveur de l'architecture dans son acception plus globale. La « politique de l'architecture »[93] a été ainsi mise au service de l'action sur le territoire et sur son aménagement (reconstruction gaulliste, installation d'équipements, prétention de « qualité architecturale » avec la création de la Mission Interministérielle pour la Qualité des

[91] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*., p.74.
[92] Lengereau, É. (1997). L'architecture entre culture et équipement (1965-1995). *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 53 (1), 112-123.
[93] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*., p.11.

Constructions Publiques), et au service de la profession (tutelle de l'image professionnelle, impulsion de l'enseignement, promotion du métier suite à l'échec des grands ensembles). Longuement au secours d'une politique culturelle dans le cadre de la construction de lieux culturels de prestige - les « maisons de la culture » voulues par A. Malraux – l'architecture en devient l'objet que tardivement, sauf sur le registre du patrimoine.

La création du Plan Construction en 1971 est une première initiative en faveur de la valorisation de l'architecture contemporaine. Lancé suite à l'accord entre le premier ministre J. Chaban-Delmas et P. Delouvrier, directeur de l'organisme du Plan, il repose sous la double tutelle du ministère du Développement Industriel et Scientifique et du ministère de l'Équipement et du Logement. Le Plan Construction vise d'une part à l'innovation et à l'expérimentation dans la construction des logements, par l'appel aux professionnels, aux chercheurs et aux élus à la mise en place de programmes de recherche ; il s'agit d'autre part d'impulser l'acculturation de professionnels, ainsi que d'un public plus large, à l'architecture et à ses innovations possibles. La « volonté de dépasser le cercle des partenaires directs »[94] conduit à réfléchir à des moyens de diffusion (éditions, expositions, conférences, séminaires et colloques) adaptés aux différents publics. Dans ce sens, la stratégie du Plan Construction participe à la promotion de l'architecture, notamment des réalisations contemporaines et de ses acteurs.

La « modernisation de la culture architecturale »[95] en acte à partir de la fin des années 1970 et pendant les années 1980, prévoit la mise en place de mesures pour diffuser l'architecture comme pratique culturelle, notamment par la mise en scène et la valorisation des productions contemporaines. La loi sur l'Architecture de 1977 pose les bases d'une politique de sensibilisation des individus au cadre bâti, à la qualité architecturale et à l'action des professionnels de l'architecture, par la création des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement (CAUE). Le soutien aux projets contemporains passe par la construction du Centre Pompidou en 1977 et trouve son expression plus complète dans les « grandes opérations d'architecture et d'urbanisme » de F. Mitterrand. La Gare d'Orsay est récupérée et reconvertie en musée entre 1978 et 1986. Les années suivantes voient la réalisation de la Pyramide du Louvre, de l'Arche de la Défense, de la Bibliothèque Nationale de France.

[94] Lambert, G. (2006). La première décennie du Plan Construction (1971-1982) : stratègies éditoriles et représentations. *Histoire de l'art*, 59, 141-151, p.144.
[95] Pinto, L. (1991). Déconstruire Beaubourg : art, politique et architecture. *Genèses. Femmes, genre, histoire*, 98-124, p.100.

Symboliquement élevée « au rang du patrimoine »[96], l'architecture contemporaine est alors célébrée dans la presse : Le Monde et Libération ouvrent à ce moment-là des rubriques sur l'architecture. La mise en valeur des prix sur l'architecture consacre une élite et la médiatise : parmi les plus célèbres, le Grand Prix national (de l'architecture, de l'urbanisme et du paysage), le Prix des albums des jeunes architectes et paysagistes (AJAP), le Prix de l'architecture française dans le monde (AFEX), le Prix de l'Équerre d'argent. Des évènements et manifestations sur l'architecture sont mis en place : aux « Journées du Patrimoine », instituées en 1984 par le ministère de la Culture, s'ajoutent alors les « Rendez-vous de l'architecture » portés depuis 1986 par l'Ordre des architectes, la « Semaine de l'architecture » portée par le réseau des CAUE depuis 1996 et les plus récentes journées portes ouvertes dans les agences d'architecture, nommées « Les architectes ouvrent leurs portes » et promues depuis 2013 par l'Ordre des architectes, en collaboration avec le réseau des Maisons de l'architecture.

La politique culturelle des années 1980 amène ainsi à la reconnaissance d'une architecture « d'auteur », qui devient au fil des années un puissant moyen de communication, d'attraction touristique, de développement économique des villes, voire des départements ou des régions. C'est pourquoi de plus en plus de collectivités territoriales recherchent « l'effet Guggenheim », faisant référence à l'impact que le musée de F. Gehry eut sur le développement urbain et sur la notoriété de la ville où il est situé, Bilbao, depuis sa réalisation en 1997. L'appel est alors lancé aux architectes « stars », capables de recourir à un geste architectural fort, qui puisse porter tant à une valorisation culturelle, politique et économique qu'à un rayonnement national voir international. La production d'architectures exemplaires se poursuit encore en France aujourd'hui. Si la multiplication des grands projets installe l'architecture dans « une exception culturelle permanente »[97], cela valorise la création architecturale par la mise en avant tant de la qualité architecturale que de la figure même de l'architecte. Elle constitue aussi le support d'un intérêt diffus à l'architecture de la part de la population, attirée à la fois par la communication organisée autour des projets et par la riche programmation culturelle, sportive ou politique associée.

L'architecture trouve enfin une place plus précise parmi les pratiques culturelles grâce à l'ouverture de musées et de centres culturels durant les années 1990, ainsi qu'au

[96] Devillard, V. (2000). *Architecture et communication : les médiations architecturales dans les années 80.* Paris: Panthéon-Assas, p.282.
[97] Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P. Bloche. Source : www.assemblee-nationale.fr (rubrique « Les rapports d'information »).

développement de stratégies spécifiques de la part de l'Ordre des Architectes, comme la récente Stratégie Nationale sur l'Architecture (2015). L'inauguration de la Cité de l'Architecture et du Patrimoine en 2007 est emblématique de telles politiques. Le projet, défini dans les années 1990, exprime, tant dans sa forme architecturale que dans la programmation de ses expositions et des actions culturelles, la volonté de célébrer à la fois le patrimoine et les réalisations contemporaines des architectes. Toutefois, malgré la riche programmation des musées et des centres culturels, la communication via les médias (télévision, radio, internet) est plébiscitée[98] comme l'un des moyens les plus populaires pour s'informer sur l'architecture. De multiples émissions abordent de façon plus directe les questions d'habitat et d'urbanisme, de projet et d'architecture ; d'autres médiatisent de manière indirecte les arènes contemporaines des évènements sportifs, culturels et politiques ; certaines se spécialisent sur les questions patrimoniales – « Plus beau village » sur F2 – ou se centrent sur l'aménagement intérieur et la décoration des espaces – « Questions de maisons » F5. La presse dédie aussi de nombreux rubriques et articles à la critique plus ou moins constructive des projets en cours ou réalisés. Des évènements marquent désormais l'agenda culturelle des villes, comme le « Mois de l'architecture », structuré sur une riche programmation de conférences, d'ateliers, de visites, d'expositions, de films et de débats.

Si la présence d'autant de formes de diffusion culturelle de l'architecture sur le sol français aide tant à la compréhension de ses enjeux qu'à la familiarisation des formes bâties, la compréhension du projet et de ses valeurs - identifiés par F. Champy[99] comme la consistance des choix effectués ; la valeur d'usage du bâtiment ; l'économie de son organisation ; la solidité ; l'unité ; l'originalité ; la lisibilité ; la différenciation des parties ; la fonctionnalité et l'harmonie de l'intégration dans le site - reste hors de portée pour la majorité de la population, surtout en ce qui concerne les réalisations contemporaines.

De tels postulats s'appuient sur les résultats de plusieurs enquêtes portées par le ministère de la Culture depuis les années 1960, afin de sonder les connaissances des Français en matière d'architecture. La première, menée en 1967 dans le cadre d'un programme d'études du Secrétariat d'État chargé de la Réforme de l'État et de la Simplification (SERES), met en exergue l'association entre architecture et « deux domaines distincts : les chefs-d'œuvre du passé et le logement »[100]. Un deuxième sondage[101] effectué en 1992, en partenariat avec

[98] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*., p.21.
[99] Champy, F. (2012). Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011. *SociologieS*, (en ligne).
[100] Masson, M.-C. (2002). Média(tisa)tion d'une profession. *Cahiers thémathiques. La reception de l'architecture*, 237-243, p.241.

l'Ordre des architectes, et dont les résultats ont été diffusés cinq ans plus tard, témoigne que 38% des Français associent l'architecture au patrimoine ancien, n'y portant qu'une attention touristique ; les références à l'architecture contemporaine restent vagues – 60% des interrogés ne pouvant pas citer trois noms d'architectes célèbres – les sources d'information provenant des médias ou de la presse écrite. Encore, les résultats du sondage de 2002 commandé par le ministère de la Culture à l'institut de sondages IPSOS, rapportent des informations similaires.

> « Spontanément, les évocations suscitées par l'architecture renvoient à plusieurs domaines bien distincts. D'une part, 30% des évocations sont liées au patrimoine, à sa conservation et plus généralement à sa dimension culturelle et historique. L'autre domaine d'évocation cité dans des proportions importantes est intimement lié aux notions d'aménagement et de cadre de vie. L'architecture pour les Français consiste donc en premier lieu à rénover et à réhabiliter les quartiers urbains (53%) et à réhabiliter le patrimoine ancien (43%) »[102].

Enfin, commandé par le ministère de la Culture en 2011, l'enquête de G. Tapie sur la culture architecturale des Français étudie les processus d'acquisition d'une culture architecturale au sein de la population française, par une analyse des préférences et des connaissances, variables selon l'âge, le diplôme, le processus d'intéressement. Elle montre « l'importance de la valeur iconique de certaines images, l'intérêt pour le patrimoine et le caractère déprécié de certaines catégories contemporaines de bâtiments »[103], révélant ainsi le poids des politiques patrimoniales sur l'appréciation de l'architecture. Aussi, l'enquête rapporte les mots évoqués par le terme « architecture » au sein de la population : la paternité double, artistique et technique, de l'architecture est mise en exergue par les termes qui dérivent du champ esthétique et constructif, notamment en lien avec l'histoire et le patrimoine ; l'expression des mots révèle aussi l'association qui est faite entre architecture, environnement social et habitat. Les résultats de l'enquête sont particulièrement représentatifs de la « starisation » croissante de l'architecture contemporaine : si 33% des Français connaissent au moins une des œuvres de J. Nouvel, un pourcentage bien plus grand, 52%, a entendu parler de l'architecte[104].

---

[101] Sondage réalisé en partenariat avec le journal Le Monde, le Conseil National de l'Ordre des Architectes, et le groupe SCIC.
[102] Leray, C., (2002). Sondage : vision contrastée des Français vis-à-vis de l'architecture, cyberarchi.com (en ligne).
[103] Tapie G., (à paraître), *op. cit*., p.61.
[104] Tapie G., (à paraître), *op. cit*., p.59.

Le développement de formes de socialisations à l'architecture témoigne de l'intérêt vers ce champ, ainsi que de sa place parmi les enjeux de société. Toutefois, la distance entre « savant » et « profane » sur les questions qui concernent la culture architecturale (notamment celle contemporaine) et l'absence de politiques éducatives spécifiques à l'apprentissage de l'architecture en milieu scolaire provoquent une méconnaissance populaire diffuse.

1.2 / La domestication du cadre de vie

Plus qu'une « scène indifférente » des rapports sociaux, l'espace est pour H. Lefebvre l'instrument et l'objectif, le moyen et la fin : il est conçu, perçu et vécu[105]. Quand l'espace est « conçu », le constat est que les représentations des architectes ne coïncident pas avec celles des habitants. Œuvre totale qui englobe les dimensions artistiques, techniques et sociales, l'architecture incarne pour les architectes en activité une discipline apprise pendant une formation initiale intense, strictement liée à l'identité professionnelle. Ainsi, les références formelles des architectes, mobilisées au moment de la conception du projet, ne sont pas les mêmes que celles des usagers.

À la différence de l'individu « consommateur d'un bien culturel » qui fait de la connaissance de l'architecture une pratique culturelle banale, il s'agit ici d'identifier une deuxième forme de socialisation à l'architecture élaborée sur l'appropriation quotidienne du lieu de vie par les usagers. La littérature sur l'appropriation spatiale est riche et mélange des outils propres à la psychologie et à la psychosociologie[106] pour analyser les perceptions et les usages des lieux de vie : grands ensembles de logements sociaux collectifs, habitat pavillonnaire, espaces publics. Construite à la fois sur l'activité mentale de l'individu (perception) et sur l'action (expérience), l'appropriation constitue un moyen de comprendre l'architecture par un enracinement identitaire. Le jugement de l'architecture « reste difficile à cerner »[107] ; pourtant, de multiples pratiques attestent de l'appropriation de l'espace par ses usagers. Des exemples sont les formes hétérogènes d'habitat informel et le perfectionnement des méthodes d'autoconstruction ; la transformation des lieux par le passage, l'utilisation, le changement de destination ; l'apprivoisement des espaces publics par l'ajout d'éléments, objets, signaux à support de pratiques imprévisibles par les concepteurs. Des effets d'appropriation qui peuvent

[105] Martin, J.-Y. (2006). Une géographie critique de l'espace du quotidien. L'actualité mondialisée de la pensée spatiale d'Henri Lefebvre. *Journal of Urban Research* (en ligne).
[106] Sarfatti Larson, M. (1993). *Behind the post-modern façade : architectural change in late twentieth century America.* Los Angeles: University of California Press.
[107] Tapie G., (à paraître), *op. cit*., p.43.

amener à transformer, réviser, adapter les projets originaux. Le cas du désormais célèbre Miroir d'eau à Bordeaux est emblématique : plus qu'une fontaine, l'esplanade d'eau est aujourd'hui une grande piscine à ciel ouvert, dont l'utilisation quotidienne a déclenché l'installation d'une signalétique spécifique ainsi que l'organisation d'animations culturelles. Un succès populaire qui justifie l'apparition d'émules en France et à l'étranger. À ce propos, M. Corajoud, paysagiste parisien du réaménagement des quais bordelais, affirme :

> « Les gens ont adopté le Miroir d'eau de façon assez phénoménale. On l'avait un peu anticipé, mais cela nous a dépassés. Ils en ont fait un lieu urbain comme il en existe peu » [108].

L'appropriation d'un espace et d'une architecture se joue sur une tension entre ses qualités formelles, ses enjeux politiques et économiques, son caractère quotidien et familier. Les traditions, les souvenirs, les habitudes, permettent un rapprochement plus ou moins physique à l'architecture de la part de l'usager, par la perception et la réception de l'espace, par son utilisation ou bien par un investissement profond, au travers de la mise en place de transformations et « améliorations ». Dans l'analyse de l'appropriation, nous identifions d'abord ce qui est de l'ordre de la perception, de la réception de l'architecture et de l'expérience directe du lieu de vie, puis nous nous focalisons sur les processus plus engageants de « participation citoyenne ».

1.2.1 / La perception, la réception et l'expérience du bâti

« Phénomène objectif »[109], « universel pratique »[110], l'architecture est un objet qui s'impose à notre vie, de façon plus ou moins consciente. Les mécanismes de perception sont au centre de nombreaux travaux de psychologie. Définie jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle comme le résultat de l'association des éléments observés, la perception redevient d'actualité au XX^{e} siècle, grace aux recherches du psychologue M. Wertheimer[111], qui, en 1912, avance une théorie plus complexe. Selon le psychologue, la perception d'un objet dépend de la structuration des éléments qui le composent dans un « ensemble organisé » ou « Gestalt » en allemand. Il identifie alors un nombre déterminé de principes globaux qui agencent une telle structuration

[108] Culturebox, (2016). Succès architectural : le Miroir d'eau de Bordeaux fait tache d'huile. Francetvinfo.fr (en ligne).
[109] Violau, J.-L. (2005). *Les architectes et mai 68.* Paris: Editions Recherches.
[110] Segaud, M. (1996). *La relation entre architecture et société.* Rapport pour le PCA, Paris.
[111] Wertheimer, M. (2005). Gestalt theory. Dans W. D. Ellis, *A source book of Gestalt psychology* (pp. 1-11). Londres: Routledge & Kegan Paul.

des éléments, principes classifiés en 1923 et connus aujourd'hui sous le nom de « lois de la forme » ou « lois de la Gestalt » : loi de la bonne forme, loi de continuité, loi de la proximité, loi de similitude, loi du destin commun, loi de familiarité. Au vu de ces résultats, la perception de l'architecture pourrait être définie comme un acte visuel universel, organisé par les lois de la Gestalt. Pourtant, des facteurs plus personnels peuvent en influencer la réception, dont le désir de percevoir, l'habitude de percevoir ainsi que les caractéristiques propres à l'ambiance vécue. La notion de réception est définie comme « l'ensemble des réactions d'un ou des publics à un fait architectural sur le temps court ou le temps long » [112] et constitue une autre manière de saisir les mécanismes de perception de l'architecture. Thème important de la recherche architecturale et urbaine, l'analyse des réceptions s'inscrit dans le champ de l'anthropologie et de l'histoire culturelle, ainsi que dans le cadre d'une sociologie de l'architecture, centrée sur les représentations, les goûts, les jugements esthétiques et de valeur des usagers.

Un premier ensemble de travaux se centre sur la réception pour analyser le « changement ». L'installation de bâtiments « phares » en décalage avec les formes et la tradition constructive des quartiers anciens « à rénover », la réalisation de nouveaux quartiers périphériques aux formes contemporaines, la conversion des friches industrielles au profit de grandes opérations immobilières, alimentent le discours sur les choix politiques ainsi que sur des solutions esthétiques et formelles pas toujours comprises. La population se répartit ainsi en deux catégories principales[113] : ceux qui n'acceptent pas le changement et déplorent la perte des habitudes et des traditions et ceux qui, au contraire, adhèrent au nouvel aménagement et profitent des opportunités qu'il offre. L'impossibilité de dissocier l'architecture, sa représentation et sa réception, du contexte social et politique dans lequel elle prend forme est montrée par L. Pinto, au travers de l'étude des réactions des publics à propos de la construction du Centre Pompidou.

> « Cette masse matérielle qui s'impose à la perception, le monument célébré ou dénigré n'est pas seulement ce que les yeux voient ; il est, dans une certaine mesure, la somme d'interprétations variables et renouvelées qui mettent en jeu un rapport à la culture et un rapport à la politique, les agents en concurrence discutant de savoir s'il mérite d'être qualifié de beau, de novateur, d'original ou, même, de progressiste ».[114]

---

[112] Tapie G., (à paraître), *op. cit*., p.19.
[113] Burdèse, A.-M. (2002). Les repésentations ou la réception de l'architecture par les acteurs : question de méthode. *Cahiers thématiques. La reception de l'architecture*, 2, 57-66, p.57.
[114] Pinto, L. (1991), *op. cit*., p.123.

Si la réception se décline dans une résistance à la nouveauté ou dans son acceptation, les études de L. Pinto montrent que les individus réagissent spontanément et majoritairement à faveur la tutelle du tissu ancien et de la culture locale, ce qui fait écho à la « passion française » pour le patrimoine.

Un autre ensemble d'enquêtes interroge la réception comme jugement esthétique, structuré sur des « stéréotypes architecturaux ». Diffusés, selon les architectes[115], suite aux choix constructifs et formels des autres acteurs du secteur immobilier (promoteurs, bailleurs, constructeurs) les stéréotypes architecturaux correspondent à des idéaux, à des typologies plébiscitées qui associent formes, éléments architecturaux et matériaux à un milieu socioculturel spécifique d'habitants. Ainsi, dans l'imaginaire collectif, la « maison individuelle » correspond à l'habitat pavillonnaire bourgeois, tant pour ce qui concerne ses éléments constitutifs que pour les matériaux utilisés. Le logement collectif est identifié avec le « grand ensemble », la « cité » : l'image du bâti renvoie alors aux difficultés des populations qui l'habitent. Loin de se plier aux stéréotypes, les architectes « s'efforcent à ajuster leurs pratiques »[116] aux représentations collectives de l'architecture, portées notamment par les usagers et les commanditaires : l'édifice « d'architecte » aux références savantes peut être l'objet de féroces critiques de la part des habitants.

> « Quand un architecte modifie le pavillon de banlieue par la référence à l'architecture corbuséenne, les habitants sanctionnent le projet, le jugent au travers de ses caractéristiques esthétiques estimées non conformes avec leur idéal de maison en l'occurrence »[117].

Pourtant, l'espace architectural peut dépasser les intentions initiales de l'architecte, par ce que M. De Certeau[118] définit comme une réception active et un bricolage, c'est-à-dire l'expérience de l'espace par la pratique et le mode de vie. L'action de l'usager sur l'espace constitue ainsi une troisième forme d'appropriation de l'environnement bâti. Elle peut se manifester à deux échelles.

---

[115] Tapie G., (à paraître), *op. cit*., p.79
[116] Pinto, L. (1991), *op. cit*., p.98.
[117] Ibid.
[118] De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1994). *L'invention du quotidien. 2.habiter, cuisiner*. Paris: Gallimard.

Celle du logement d'abord, qui exprime la personnalité de l'individu et ses intérêts, reflétant des modes précis d'habiter qui « varient considérablement en fonction de la culture à laquelle l'habitant appartient » [119] . Le logement est triplement représentatif de l'identité individuelle[120] : il s'agit à la fois d'un « révélateur culturel », par le décor, le style et la distribution des habitations ; d'un « support identitaire », par le mélange d'objets qui expriment la trajectoire de vie individuelle et qui en constituent la vitrine sociale ; enfin, du « nœud des relations sociales », étant un lieu plus ou moins ouvert aux personnes extérieures au foyer familial.

La rue et, par extension, la place, le quartier, le lotissement, constituent une deuxième échelle d'appropriation par l'expérience. Révélatrice de multiples pratiques d'appropriation (professionnelles, artistiques, sportives, ludiques) formelles ou informelles, la rue est investie plus ou moins intensément par de nombreux acteurs. Sa conformation dicte sa définition : aire de jeu, de passage, de pause ; lieu de travail, de vie, des commerces ; lieu familier, salubre, qui suscite des sentiments de sécurité, ou inversement, lieu de l'illicite, du danger. Évocatrice d'imaginaires multiples, la rue, comme la ville, est à la fois l'arène de relations sociales éphémères, le contexte d'expression d'identités collectives, le « support de sociabilité locale à l'origine d'un sentiment d'appartenance territorialisé »[121].

1.2.2 / La participation citoyenne, une approche active

Si l'architecture est le produit de l'activité des individus et des sociétés et en exprime l'identité, la forme urbaine et architecturale des espaces conditionne les mécanismes identitaires et les modes de vie de la population. Les transformations qui concernent le bâti peuvent déclencher l'évolution de la vie familiale et quotidienne de ses habitants, comme l'a montré C. Bidou-Zachariasen dans son analyse des retombées de la rénovation d'un quartier ancien sur les dynamiques de différents foyers[122].

C'est notamment dans le cadre des transformations urbaines que les collectivités territoriales sont aujourd'hui de plus en plus incitées à prendre en compte le point de vue des habitants sur les décisions qui concernent leur environnement bâti. Une riche littérature fait l'état des

---

[119] Stébé, J.-M., & Marchal, H. (2011). *La sociologie urbaine*. Paris: Presses Universitaires de France, p.105.
[120] Ibid.
[121] *Id*., p.114.
[122] Bidou Zakarian, C. (1996). Classes populaires et classes moyennes en centre historique rénové. Dans N. Haumont (dir.), *La ville, agrégation et ségrégation sociales*, (pp.131-142). Paris : L'Harmatan.

questions liées à la « démocratie participative », comme l'atteste la thèse d'A. Couture à ce sujet[123]. Le concept de démocratie participative naît dans le années 1960 suite à la mise en question du rôle de « l'expert » et du « politique » dans leur monopole des décisions concernant l'intérêt général. Suite à l'émergence de problématiques environnementales et politiques, dans l'objectif de contester la réalisation de projets architecturaux et urbains qui ne correspondaient pas aux besoins populaires, les années 1970 deviennent l'arène de mouvements de contestation. Les aspirations populaires sont ainsi le moteur de pratiques de revendication qui aspirent, « par le bas »[124], à mettre les habitants au centre des discussions qui concernent la fabrique de la ville, visant la participation aux décisions relatives à la production du cadre bâti. Réappropriées par les politiques des collectivités territoriales et institutionnalisées pendant les années 1980 par la « Politique de la Ville » et la loi dite de « Bouchardeau »[125], de telles pratiques ont débouché sur une volonté d'implication des habitants dans les plus récentes démarches de « participation citoyenne ».

La participation des habitants à la fabrique de la ville sert aujourd'hui comme « un moyen d'assurer le bien-fondé des projets et d'anticiper les conflits »[126] et devient une démarche significative au moment où de grands enjeux (le développement durable, la crise énergétique, la rénovation urbaine, la gentrification) obligent à des transformations urbaines aussi bien qu'à une révision importante des politiques urbaines et immobilières. C'est ainsi que dans les années 2000, suite à la décentralisation territoriale, la participation citoyenne est un « support d'innovation »[127] et déclenche de nouveaux paradigmes gouvernementaux basés sur la transparence, l'ouverture, la proximité au contexte local. D'un côté, les collectivités territoriales s'emparent du dispositif, pérennisant des cadres de participation selon une dimension stratégique, fédérant les acteurs autour d'un objet partagé et contribuant au « renouvellement de la manière de concevoir l'urbain »[128]. D'un autre côté, nous assistons à une multiplication des initiatives citoyennes. Les logiques de coopération entre habitants produisent des résultats concrets en matière de cadre de vie : entre autres, la création d'habitats partagés, la réappropriation d'espaces publics délaissés, la mise en place de réseaux solidaires et d'associations. C'est dans ce contexte qu'une socialisation profonde à l'architecture se produit et se renforce par l'engagement direct et actif de l'individu dans son

[123] Couture, A. (2013). Fabrication de la ville et participation publique : l'émergence d'une culture métropolitaine. Le cas de la Communauté urbaine de Bordeaux. Thèse : Sociologie : Bordeaux.
[124] *Id.*, p.14.
[125] Loi n°83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement. Source : www.legifrance.gouv.fr.
[126] Couture, A. (2013), *op. cit.,* p.20.
[127] Ibid.
[128] Couture, A. (2013), *op. cit.,* p.21.

élaboration, sa construction, sa transformation, sa protection. Engagement qui peut se limiter à une prise d'information, à une consultation, à une concertation – le pouvoir de décision ultime restant entre les mains des commanditaires – ou évoluer vers une co-conception ou une co-production des espaces urbains ou architecturaux.

La socialisation à l'architecture se produit alors principalement par deux instances socialisatrices : la consommation culturelle, encouragée par les politiques de valorisation du patrimoine et, en moindre mesure, des œuvres contemporaines ; l'appropriation du cadre bâti, due à l'usage du lieu de vie, aux trajectoires résidentielles, à l'émergence de pratiques de participation. L'apprentissage de l'architecture par l'enseignement scolaire constitue une troisième instance, secondaire, de socialisation. Intégrée au sein des programmes scolaires, la place de l'architecture au sein du système scolaire est peu reconnue, son enseignement est peu abordé.

Chapitre 2 / Les politiques éducatives : formes et modalités d'éducation à l'architecture

Le système scolaire ne s'intéresse à l'architecture que d'une manière approximative. Une hiérarchie existe entre les « savoirs premiers » dits « fondamentaux » comme le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, et « le reste » : l'éducation physique et sportive, la musique, les arts plastiques, les sciences. La culture architecturale n'étant pas considérée comme fondamentale pour le parcours éducatif des élèves, il n'a jamais été question d'en faire une discipline à part entière dans le système scolaire.

Nous retraçons l'évolution de la prise en compte de l'architecture par le système scolaire à partir d'une analyse sociohistorique, qui contextualise les reformes et les orientations ministérielles au sein des dynamiques sociétales et professionnelles. Selon l'approche des sociologues du curriculum, nous mettons en évidence « la façon dont la programmation d'une nouvelle matière d'enseignement résulte d'un processus complexe de négociations où se confrontent une variété d'acteurs sociaux, à l'intérieur et à l'extérieur du champ scolaire »[129]. Née aux marges du milieu scolaire, au sein des pédagogies alternatives, l'architecture est progressivement abordée au sein de l'Éducation nationale, suite aux initiatives des enseignants, par l'impulsion des partenariats entre enseignants et architectes et par l'intégration de notions sur l'architecture dans les programmes scolaires d'un certain nombre de disciplines.

Trois grands étapes se dégagent dans l'analyse des politiques éducatives :

- une première étape (du début de XX^{e} siècle aux années 1970) qui correspond à l'association entre architecture et éducation à l'environnement, initialement portée par les pédagogues de l'Education Nouvelle ;

- une deuxième étape (des années 1980 aux années 2000) qui voit l'architecture s'intégrer au sein des disciplines artistiques, son enseignement étant confié au partenariat entre enseignant et architecte intervenant ;

- une troisième étape (de 1998 à aujourd'hui) qui correspond à l'intégration de notions d'architecture au sein de multiples programmes disciplinaires, ainsi qu'à l'obligation, pour les enseignants concernés, d'en traiter l'enseignement en autonomie.

[129] Harlé, I. (2010), *op. cit.,* p.45.

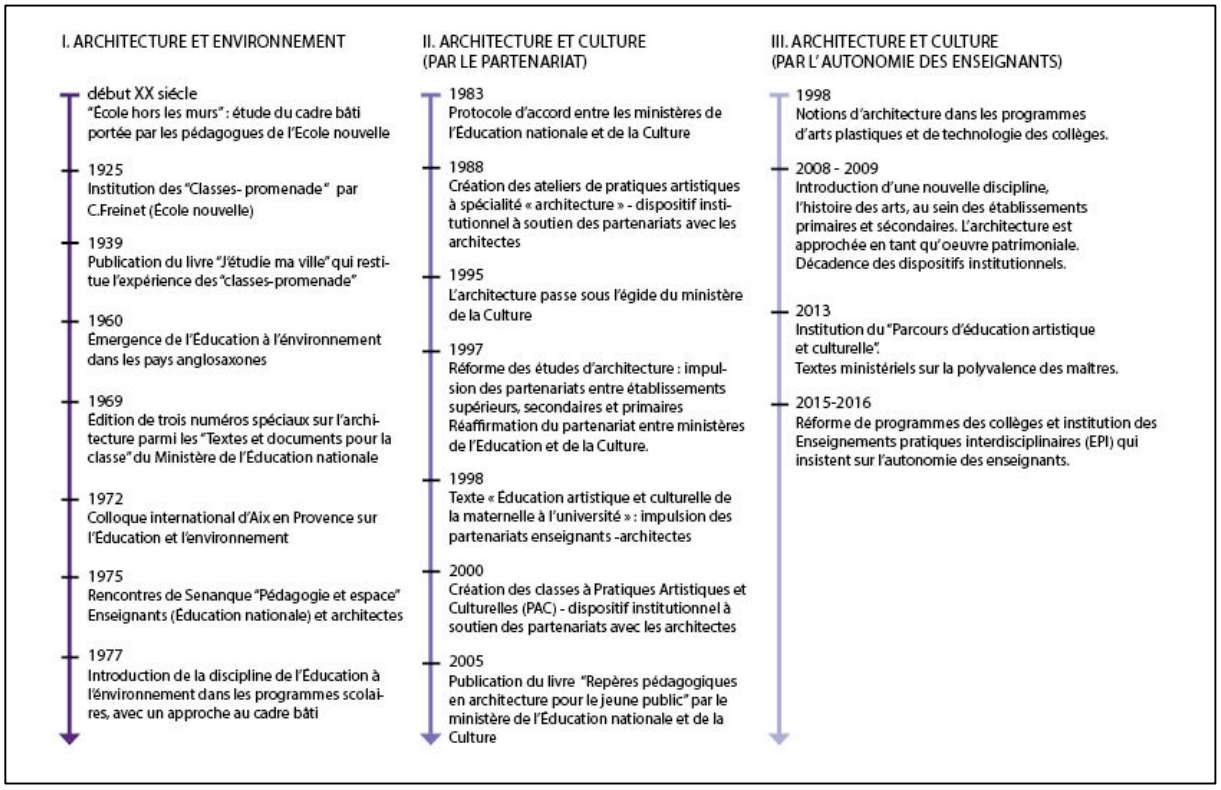


Figure 3 - Chronologie de l'architecture dans l'enseignement scolaire / Source : réalisation personnelle.

2.1 / L'architecture dans les programmes scolaires

Bien avant la plus récente mise au point d'orientations ministérielles, qui ont impulsé depuis les années 1980 la structuration du système actuel d'éducation à l'architecture, les premiers pas vers l'apprentissage de la discipline sont faits par un certain nombre d'enseignants, qui, entre la fin du XIX^e^ et le début du XX^e^ siècle, « se promenaient en ville et initiaient leur classe aux joies de l'exploration »[130]. Une école « hors les murs », sur les principes d'une éducation « nouvelle » voyait le jour dans ces mêmes années[131] en opposition aux principes de l'enseignement traditionnel, pour faire de la connaissance du « milieu » le cœur de l'éducation des enfants. Le « milieu » correspond à la classe, à l'école, espace de la vie avec les pairs, au « monde externe », lieu de la vie dans la société : le « hors-école » devient

[130] Paquot, T. (2002). À l'école de la ville. *Revue Urbanisme*, 327, 41-44, p.41.

[131] Les initiateurs des pédagogies alternatives, ou Éducation nouvelle, développent leurs approches à la scolarisation des enfants au cheval entre XIXème et XXème siècle. Il s'agit d'Edmond Demolins (1852-1907) ; Patrick Geddes (1854-1932) ; ; Rudolf Steiner (1861 – 1925) ; Ovide Decroly (1871 – 1932) ; Édouard Claparède (1873-1940) ; Maria Montessori (1870-1952) ; Roger Cousinet (1881-1973) ; Célestin Freinet (1896-1966). Aujourd'hui les pédagogies Steiner, Montessori, Freinet et Decroly se développent dans un réseau d'écoles dédié. Pourtant, les principes de telles éducations franchissent les murs de l'école publique, notamment pour ce qui concerne la scolarisation des arts.

progressivement l'objet d'explorations, où l'observation est associée à l'action et à la découverte par les sens. Le milieu extérieur à la salle de classe et à l'école constitue ainsi dans la pédagogie de O.Decroly, un lieu de socialisation et d'acquisition de connaissances. De même, C.Freinet systématise dans son enseignement le recours aux « classes-promenade », un dispositif pour faire de l'environnement une source d'apprentissages pour les élèves.

> « Les promenades scolaires sont autrement précieuses pour une meilleure adaptation de notre enseignement. On peut y faire d'excellentes leçons de sciences, de langage, de calcul, d'histoire et de géographie »[132].

Les premiers terrains d'une telle école buissonnière sont majoritairement des endroits naturels, où les enfants sont initiés aux pratiques de jardinage. L'industrialisation urbanise progressivement les environnements des écoles : les promenades en milieu naturel deviennent minoritaires et les itinéraires dans la ville plus nombreux. En 1939, parmi les ressources à destination des enseignants, l'un des premiers ouvrages sur la pédagogie de la ville[133] est publié. Il recense les expériences dans la ville d'une centaine de classes et veut servir aux enseignants comme référence et source d'inspiration pour inventer de nouvelles approches à l'environnement urbain. La structure des classes-promenade est organisée en deux temps : l'itinéraire dans la ville, prétexte pour la découverte des activités humaines, des mobilités, de la géographie du lieu, était associé à un atelier de restitution en classe, où les élèves travaillaient en groupe sur les matériaux, les impressions, les informations récoltées, afin de produire un « objet » de nature variable (une maquette du quartier, des panneaux de synthèse, un exposé). Ils étaient très proches des formats actuellement reconnus comme « porteurs » pour éduquer les enfants à l'architecture : l'association entre exploration et atelier a traversé les époques, structurant encore aujourd'hui une majorité d'actions éducatives. Autant les itinéraires que les productions des enfants sont répertoriées dans le livre de M. Bartholomé-Paquot et L. Jeunehomme.

> « Nous venons de tenter une réhabilitation de la ville comme milieu propice à l'éducation et de montrer que l'étude d'un centre urbain ne manque pas de points de vue propres à exciter et à satisfaire la vive curiosité des enfants, à exercer leur activité mentale et à enrichir leur esprit de vues générales et culturelles »[134].

---

[132] Freinet, C. (1925). Une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école. *Ecole Emancipée*(7), 97-98, p.97.
[133] Bartholomé-Paquot, M., & Jeunehomme, L. (1939). *J'étudie ma ville. Étude d'un milieu urbain.* Liège: Desoer Editions.
[134] Paquot, T. (2002), *op. cit.,* p.42.

Les apports de la pédagogie nouvelle baignent dans un contexte d'intérêt rénové pour l'enfant et sa psychologie. Les travaux en psychologie de J. Piaget[135], H. Werner[136], R. Zazzo[137], H. Wallon[138] et en pédagogie de M. J. Chombart de Lawe[139] soulignent l'importance d'un apprentissage ancré au « monde proche » de l'enfant : le milieu scolaire se penche alors vers une progressive mise en valeur du « milieu » dans le cadre des enseignements plus traditionnels.

Encadré n° 1 / La perception du monde chez l'enfant

Pour des raisons psychologiques, la structure de la pensée enfantine est différente de celle des adultes. Selon les études de J. Piaget et H. Werner, le monde de l'enfant est un monde proche, où les perceptions sensorielles, émotives, et motrices sont constamment confondues les unes avec les autres. Ainsi, dans la pensée enfantine, jusqu'à l'âge de la scolarisation élémentaire, le monde extérieur et l'expérience intérieure forment une unité indivisible. Si chez l'adulte, la sphère de l'objectivité et de la perception est bien séparée de la sphère de la fantaisie et de l'imagination, chez l'enfant la connexion entre perception et imagination est très étroite. La réalité perceptive est pour l'enfant aussi une réalité imaginée, la prise en compte de la vision particulière que l'enfant porte vers ce qui l'entoure. Son monde perceptif est :

- un monde concret : tout ce qui est immatériel et invisible (le rêve, la pensée, les mots, la lumière) est difficilement localisable et représentable ;
- un monde d'action, les objets étant identifiés et reconnus pour leurs fonctions (ex. : le jardin est un lieu dans lequel courir ; les rochers sont des murs à escalader) ;
- un monde vivant, les objets n'étant pas définis par des facteurs objectifs - la forme, la couleur, le mouvement - mais par une condition émotive qui dérive de leur structure (ex. : un marteau est « violent » ; un ballon est « rapide ») ;
- un monde subjectif, qui répond aux besoins et aux émotions de l'enfant : l'espace se termine là où se terminent ses activités.

2.1.1/ Une éducation à l'architecture par l'exploration de l'environnement

Dans un premier temps, l'architecture est assimilée à « l'éducation à l'environnement », discipline transversale qui émerge durant les années 1960 en réponse à la demande sociale en matière d'environnement. Son intégration aux programmes scolaires des pays anglo-saxons dans les mêmes années déclenche de nombreux débats au sein du ministère de l'Éducation nationale. Le colloque international d'Aix en Provence sur l'éducation et l'environnement, en octobre 1972, en donne une première définition : « l'ensemble des êtres et des choses qui composent l'espace proche ou lointain de l'homme, sur lesquels il peut agir, mais qui, réciproquement, peuvent agir sur lui et déterminer ainsi totalement ou partiellement son

[135] Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
[136] Werner, H. (1970). Psicologia comparata dello sviluppo mentale. Firenze: Giunti.
[137] Zazzo, R. (1973). *Où en est la psychologie de l'enfant ?* Paris: Denoël Gonthier.
[138] Wallon, H. (1989). Les origines de la pansée chez l'enfant. Paris: P.U.F.
[139] Chombart de Lauwe M.J. (1979). *Un monde autre: l'enfance.* Paris: Payothèque.

existence et ses modes de vie »[140]. C'est pourquoi l'éducation à l'environnement associe dans un premier temps « l'étude des interactions biologiques entre l'homme et le milieu naturel et technique où il vit » à « l'analyse des interactions sociales liées au paysage, à l'architecture, au réseau de communications et même la prise en considération de l'impact affectif du cadre de vie »[141]. Si une telle discipline, ample et transversale, sera officiellement intégrée aux programmes du ministère de l'Éducation nationale en tant que parcours transversal[142] en 1977, les enjeux écologiques prendront progressivement le dessus sur les questions d'architecture. La discipline change plus récemment son nom en « éducation à l'environnement et au développement durable »[143], puis en « éducation au développement durable » en 2007. Actuellement, l'analyse de l'environnement bâti n'est plus une prérogative disciplinaire.

Pourtant, à l'aube des années 1970, l'étude de l'environnement est encore fortement traversée par les questions d'espace et d'architecture. Conséquence de l'identification des grands enjeux qui traversent l'architecture au niveau de la société : aux orientations culturelles et politiques en faveur du patrimoine suit la promotion des réalisations contemporaines et de la profession de l'architecte, par la médiatisation des grands projets mitterrandiens et la création en 1971 du Plan Construction. Ainsi, un certain nombre d'actions en direction de l'aménagement des espaces urbains voient le jour à cette même époque : la ville – ancienne ou nouvelle, en transformation, en construction - est l'un des thèmes explorés par des expériences similaires aux classes-promenade, où le travail interdisciplinaire par groupes est prééminent, ouvrant la classe dans les cas les plus novateurs, à l'intervention ponctuelle et informelle de spécialistes, dont des architectes. L'accent est mis sur l'acquisition de méthodes d'analyse du cadre de vie, ainsi que d'une prise de conscience de l'environnement. L'exploration du cadre de vie est parfois favorisée par les politiques du ministère de l'Équipement et du Logement : le soutien du Plan Construction aux expériences scolaires dans le champ de l'architecture est évident.

> « L'information du public et des professions fait partie intégrante de l'action du Plan-Construction en faveur de la qualité et de l'innovation dans l'Habitat. S'agissant du grand public, l'objectif à long terme est de mettre celui-ci en position

[140] Deunff, J. (1977). La sensibilisation précoce des enfants aux problemes d'environnement. *Aménagement et Nature. Environnement et éducation*, 45, 5-7, p.5.
[141] *Id.*, p.7.
[142] Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement. Source : www.eduscol.fr
[143] Circulaire n° 28 du 15 juillet 2004 – BO n° 28 du 15 juillet 2004. *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*. Source : www.education.gouv.fr

> d'intervenant dans le processus de décision, d'associer effectivement les habitants à la conception et à la gestion de leur habitat. C'est pourquoi le Plan Construction soutient les expériences pédagogiques de sensibilisation des enfants : leur donner les moyens de juger et de critiquer leur cadre de vie doit permettre aux citoyens de demain d'intervenir dans les choix qui les concernent »[144].

En 1975 un groupe d'enseignants, architectes et fonctionnaires de différents ministères se rencontrent à l'abbaye de Sénanque pour discuter de la « pédagogie de l'espace ». Il s'agit alors de se confronter sur les actions expérimentales menées dans le cadre d'une « initiation de l'enfant à l'espace bâti ou non bâti »[145], de dresser un bilan des expériences, de mettre en avant des pistes de recherche et des orientations d'action. Deux démarches principales, opposées mais complémentaires, se définissent : les expériences d'éveil et d'appréhension sensible de l'espace en direction des élèves des écoles primaires ; les actions orientées vers l'apprentissage de notions techniques de production et d'aménagement du territoire pour ce qui concerne les élèves des établissements secondaires. Des principes se dégagent : « l'initiation à l'espace » doit se structurer à partir du vécu de l'élève et s'appuyer sur l'expérience sensible de l'espace ; la présence d'un spécialiste en classe constitue une ressource pour l'enseignant, mais n'implique pas la formation d'une nouvelle discipline présidée par l'intervenant ; la spécialisation des enseignants dans des disciplines centrées sur l'aménagement n'est pas souhaitée ; des sources de financement doivent être recherchées afin de rétribuer les spécialistes pour leur intervention. Des interrogations émergent, notamment sur le contenu et les modalités d'intégration d'une telle initiation à l'espace aux programmes disciplinaires. Ainsi, du côté des architectes, le groupe de travail valorise les interventions par l'organisation de stages d'initiation à la pédagogie ; du côté des enseignants, l'objectif est de soutenir la fabrication d'outils pédagogiques. Concrètement, les rencontres de Sénanque posent les bases pour une collaboration entre professionnels sur les questions d'espace et d'architecture.

Les programmes[146] pour le cycle élémentaire de 1978 et pour le cycle moyen de 1980 s'inscrivent dans d'un tel contexte. Les arrêtés ministériels insistent sur l'importance des « activités de l'éveil », qui doivent intégrer les disciplines scolaires – notamment le français et les mathématiques – fournissant des motivations, des matériaux pédagogiques, des occasions

---

[144] Lambert, G. (2006). La première décennie du Plan Construction (1971-1982) : stratègies éditoriles et représentations. *Histoire de l'art*, 59, 141-151, p.17.
[145] Aménagement et Nature. (1977). Rencontre de Sénanque Février 1975. Pédagogie de l'espace. *Aménagement et Nature. Environnement et éducation,* 45, 10-11, p.10.
[146] Pour consulter les programmes scolaires nous avons utilisé le site Form@pex, plus fourni que celui de l'Education nationale, dans la rubrique « Les programmes. Textes officiels ».

de réinvestissement. Si des telles activités auront un grand succès au sein de l'Éducation Nationale – elles sont les prémices des plus récents « parcours transversaux » et de la plébiscitée « démarche du projet », désormais officialisés en « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires – EPI » par la réforme du collège de 2016 – elles s'enracinent dans les postulats des pédagogies alternatives.

> « La pédagogie de l'éveil n'est pas une fin en soi ; elle est un moyen de permettre à l'enfant d'accéder à la connaissance, à l'expression, à la créativité, à l'autonomie. Il s'agit là d'une pédagogie exigeante. Elle se fonde sur la participation active - individuelle ou collective - des élèves aux découvertes et aux acquisitions grâce auxquelles ils construisent leurs connaissances et leurs savoir-faire. Cela implique évidemment que le maître les aide à dépasser le stade des seules réactions spontanées, qu'il faut cependant respecter et susciter, et à se dégager d'une soumission à l'occasionnel ou au partiel, qui constituent pourtant, souvent, le point de départ de la démarche pédagogique »[147].

Plusieurs domaines sont associés aux activités d'éveil : ceux à dominante esthétique (éducation musicale, création plastique) ; ceux à dominante scientifique (physique, technologie, sciences sociales). Dans le cadre du domaine des sciences sociales, l'élève est amené à poursuivre les activités d'exploration de « l'environnement immédiat » aussi bien que la « découverte du milieu de vie »[148] familiers ou facilement accessibles, activités amorcées au cycle préparatoire, par l'observation du « terrain proche » au cours d'une « démarche effective d'exploration »[149]. Il s'agit alors d'analyser des « ensembles simples : paysages plus ou moins aménagés ou modifiés par l'homme ; milieux de vie (hameau, village, rue, îlot, quartier, immeuble habité, édifice public, magasin, atelier, ferme, centre de loisir ; traces concrètes du passé), monuments, vestiges, constructions historiques, tracé routier ou ferroviaire, matériel agricole »[150], afin de conduire de brèves enquêtes sur les modes de vie et les activités, de reconnaître et savoir nommer les éléments analysés, de localiser dans le temps les données historiques. Les découvertes qui « sont à effecteur en premier lieu dans le milieu local », constituent l'occasion « d'initier les élèves à une attitude critique à son égard »[151]. Selon les indications ministérielles, un tel travail doit être poursuivi au sein du cycle moyen de l'école élémentaire, ainsi que des établissements supérieurs. Plus on avance dans le cycle

---

[147] Arrêté du 18 juillet 1980. *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen,* p.43. Source : www.formapex.com
[148] Arrêté du 7 juillet 1978. *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Élémentaire*, p.55. Source : www.formapex.com
[149] *Id*, p.39.
[150] Ibid.
[151] *Id.*, p.56.

de formation, plus l'acquisition de compétences tend à devenir abstraite et déconnectée du milieu de vie de l'élève. Les productions des élèves sont multiples (cartographies, maquettes, documents audio-visuels, frises historiques), les explorations s'opérant principalement dans les champs de la géographie et de l'histoire. De tels programmes attestent d'une systématisation des classes-promenade, ainsi que de l'intérêt du ministère de l'Éducation nationale envers ces questions : le dispositif des « classes transplantées » dans les écoles élémentaires est actif à l'époque et permet aux élèves d'effectuer de brefs séjours à la montagne (classe de montagne), à la mer (classe de mer), dans un endroit naturel (classe « verte »). Des classes « culturelles »[152], financées par les collectivités territoriales et les lieux culturels, sont aussi instituées en 1987 dans le premier degré : les classes « d'initiation artistique » visent la rencontre entre les élèves et les professionnels d'un secteur culturel ; les classes « patrimoine » ciblent la découverte d'un site patrimonial. La référence au cadre bâti comme support et objet de l'éducation enfantine est évidente, mais de tels programmes ou dispositifs ne se réfèrent pas explicitement à « l'architecture », ce qui atteste de la réelle difficulté à promouvoir consciemment et officiellement cette discipline à l'école. Mise à part l'édition de trois numéros sur l'architecture au sein de la revue « Textes et Documents pour la Classe »[153], le Centre national de documentation pédagogique[154] n'a pas recensé d'ouvrages plus nombreux.

Il faut attendre la fin des années 1980 pour que le ministère de l'Éducation nationale se prononce formellement en faveur d'une éducation à l'architecture, suite à un protocole d'accord avec le ministère de la Culture. Un cadre qui favorise l'inscription de l'architecture dans les champs culturels et artistiques, ainsi que l'intervention de « spécialistes » de l'architecture dans les classes. Grâce à ce protocole interministériel s'opère la mise en place de projets transversaux où l'articulation entre les composantes artistiques, techniques, patrimoniales et environnementales de l'architecture est garantie.

2.1.2 / La promotion de la culture artistique et le partenariat avec « les spécialistes »

L'architecture rentre à l'école française suite à la convergence de deux politiques complémentaires. L'une, initiée par l'inspection générale des arts plastiques au sein du

[152] Circulaire n° 87-268 du 4 septembre 1987. *Développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré.* Source : www.education.gouv.fr
[153] Nous faisons référence aux numéros 64 - « Pour comprendre l'architecture contemporaine » (1969) ; 159 - « Pour comprendre l'architecture » (1976) et 373 - « L'architecture au XIX^{e} siècle » (1985).
[154] Aujourd'hui connu sous le nom de réseau Canopé.

ministère de l'Éducation nationale, vise à transformer le rapport des élèves avec les arts contemporains, dans la lignée des politiques culturelles de l'époque, centrées sur la promotion des arts et de l'accès à la culture pour tous. Un protocole d'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale en 1983[155] amène à la promulgation en 1988 de la loi relative aux enseignements artistiques[156], qui décrète la mise en place du dispositif institutionnel de « l'atelier de pratiques artistiques ». Son objectif est de faciliter les pratiques artistiques à l'école par la rencontre entre les enseignants et des intervenants artistiques ou culturels. Parallèlement, la cellule éducative du ministère de l'Équipement, en continuité avec les orientations politiques et culturelles en faveur de la promotion de l'architecture contemporaine et du métier de l'architecte, défendait l'idée de donner aux élèves la possibilité d'apprécier l'architecture dans toutes ses dimensions (patrimoniale et contemporaine ; artistique, technique et sociale) exhortant le ministère de l'Éducation nationale à intégrer l'architecture dans les pratiques artistiques enseignées à l'école.

Les deux politiques convergent en 1988 par la création des ateliers de pratiques artistiques à spécialité « architecture », premier dispositif ministériel qui pose véritablement la question de l'apprentissage de l'architecture. Destinés aux élèves volontaires des établissements secondaires à partir de la quatrième et organisés sur le modèle des ateliers de pratiques artistiques, les ateliers d'architecture sont agencés autour d'un projet annuel (trois heures hebdomadaires) porté par une « équipe pédagogique originale » d'enseignants et de partenaires externes. En conformité avec les attentes des participants des rencontres de Sénanque de 1975, l'objectif est de faciliter le rapprochement entre acteurs scolaires et de l'architecture, spécialistes de la discipline, par un « lieu » de pratiques critiques. Rémunérés par le ministère de l'Équipement, dont dépendait alors l'architecture, seuls les architectes libéraux, titulaires des diplômes d'enseignement supérieur d'architecture, d'urbanisme ou de paysage, et ayant exercé une activité professionnelle pendant au moins deux ans avant le début de l'année scolaire au titre de laquelle ils intervenaient, ont accès à la salle de classe et ont le droit d'intervenir aux côtés de l'enseignant, enseignant lui-même préférablement issu des disciplines artistiques.

> « L'atelier d'architecture devant être confié à des enseignants susceptibles d'en garantir la qualité, le professeur d'arts plastiques et le professeur d'arts appliqués sont, dans de nombreux collèges et lycées, particulièrement bien placés pour le prendre en charge en raison de leur formation initiale comme de leur pratique

[155] Protocole du 25 avril 1983. Source : www.culturecommunication.gouv.fr
[156] Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. Source : www.legifrance.gouv.fr

> pédagogique. Cela n'exclut pas que des enseignants motivés relevant d'autres disciplines - et dont la compétence serait reconnue dans l'établissement - puissent être concernés par l'atelier d'architecture et, à ce titre, participent à l'équipe ou même présentent un projet. Dans tous les cas, il est indispensable que l'enseignant ou les enseignants volontaires soient associés à des partenaires extérieurs à l'Éducation nationale, architectes, urbanistes, paysagistes, pour former une équipe pédagogique originale »[157].

Le croisement des préoccupations du ministère de l'Éducation nationale (promotion des arts par la rencontre avec des professionnels) et du ministère de l'Équipement (valorisation de l'architecture contemporaine et du métier de l'architecte) est évident dans le choix des thèmes et de la méthode des ateliers.

> « L'atelier d'architecture est le lieu d'acquisition d'une culture spécifique : architecturale et urbanistique. L'atelier d'architecture n'est pas un atelier de patrimoine. Il prend en compte prioritairement l'architecture contemporaine, même s'il doit comporter une phase d'observation du patrimoine local ou du cadre de vie des élèves. L'atelier d'architecture permet aux élèves d'appréhender l'objet architectural, de le situer dans son environnement urbain et son contexte historique afin, plus largement, de lui donner sens. Il se situe dans le cadre d'un enseignement artistique général et prend appui sur l'analyse plastique. Sur la base d'une pratique critique et de manipulations, la méthode consiste à procéder de la perception à la réflexion et de l'observation immédiate du réel à une analyse plus fine portant sur : la relation du corps humain à l'espace ; la connaissance des éléments déterminants du projet architectural (le programme, le lieu, le coût) ; l'inscription des pratiques architecturales dans le fait culturel »[158].

La circulaire de 1989 est déterminante dans la définition officielle de la place de l'architecture au sein des programmes scolaires. Depuis la promulgation des premiers textes en faveur d'une éducation à l'architecture, il ne s'agit pas de créer une discipline indépendante, mais une approche transversale au bâti, assimilée au sein d'autres savoirs scolaires. Si l'apport des classes-promenade est perceptible dans la référence à l'observation « immédiate » du milieu proche des élèves, l'apprentissage de l'architecture se situe dans le cadre d'un « enseignement artistique général ». Dépassant la question environnementale, l'observation du milieu vise d'une part l'étude de la relation du corps à l'espace et l'inscription de l'architecture dans le

---

[157] Note de service n° 89-115 du 18 mai 1989. *Activités artistiques. Développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées*, p.2. Source : www.culturecommunication.gouv.fr

[158] *Id.*, p.3.

fait culturel (approche artistique), de l'autre, la prise en compte des « éléments déterminants du projet architectural » (approche professionnelle).

Un petit nombre d'ateliers – soixante par an au total – destinés à des élèves volontaires, se met alors en marche, contribuant à tracer les premières pistes pour parler consciemment et officiellement d'architecture dans les établissements secondaires. L'ouverture d'une option « architecture » aux concours de recrutement des enseignants d'arts plastiques consolide l'inscription de la discipline au sein du champ artistique, témoignant de la volonté ministérielle d'intégrer l'architecture aux savoirs ordinaires des enseignants. Selon M.C. Derouet-Besson[159], les enseignants d'arts plastiques ont ainsi très souvent organisé les ateliers architecture depuis leur création, formant un réseau d'échange d'expériences, d'informations, de ressources sur la diffusion de la culture architecturale et permettant la formation des professionnels de l'enseignement sur ces questions. L'apprentissage de la discipline passe à cette époque par la multitude d'approches développées au fur et à mesure par les architectes intervenants : le contrôle du ministère de l'Éducation nationale sur le contenu des actions éducatives est faible. L'approche est large et l'initiation à l'architecture en tant que pratique artistique s'associe à des démarches plus générales de découverte de la ville, des modes de vie, des techniques de construction, de la profession.

Entre-temps, la décentralisation des services du ministère de l'Éducation nationale, depuis 1986, montre l'importance de collaborations entre le milieu scolaire, les collectivités locales et les acteurs culturels. Un effort de simplification des procédures et une impulsion à la réflexion commune sur les grands objectifs de l'Éducation nationale est lisible dans la volonté « d'ouvrir » les établissements scolaires aux partenaires externes.

> « Les schémas de développement concerté, la politique contractuelle avec les universités, certaines activités périscolaires permettent aux collectivités locales d'être associées à l'État dans le domaine de l'éducation »[160].

L'atelier artistique des établissements secondaires et les classes « culturelles » des écoles primaires s'accompagnent alors d'un nouveau dispositif, celui du jumelage[161] en 1992, qui vise l'organisation de partenariats durables entre les établissements scolaires, les collectivités territoriales, les lieux culturels et les services ministériels concernés. Les objectifs sont

---

[159] Derouet-Besson, M. (2001), *op. cit.,* p.38.
[160] Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Source : www.education.gouv.fr
[161] Circulaire n° 92-129 du 30 mars 1992. *Les jumelages*. Source : www.culturecommunication.gouv.fr.

d'assurer le bon fonctionnement des politiques ministérielles, d'approfondir les actions de partenariats existants, d'intégrer le projet d'école ou d'établissement aux politiques territoriales et de favoriser l'organisation de formations à destination des enseignants, cela par des conventions entre les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et les organismes culturels. Dans un contexte d'ouverture du milieu scolaire sur son environnement culturel, l'intervention des professionnels externes se précise par la définition des rôles et des responsabilités des spécialistes ainsi que par l'évaluation de la qualité des interventions. Des services éducatifs sont créés au sein des établissements relevant du ministère de la Culture afin de faciliter les liens entre le monde scolaire et le milieu culturel ; des plans locaux pour l'éducation artistique à partir de 1993 renforcent l'implication des communautés territoriales dans l'action éducative.

Au moment de la multiplication des textes règlementaires pour l'affirmation d'une éducation culturelle, de la diversification des possibilités d'accès aux arts et à la culture, un nombre important d'architectes se mobilise. L'implication des CAUE en milieu scolaire depuis 1977, l'émergence de l'action culturelle des musées et des centres d'architecture qui ouvrent leurs portes entre les années 1980 et 1990[162], la structuration de pratiques de médiation de l'architecture et la participation croissante d'architectes libéraux aux activités scolaires d'apprentissage de l'architecture, conduit progressivement l'Ordre des architectes à s'intéresser au monde scolaire. Les années 1990 sont ainsi marquées par une volonté de généralisation des expériences de transmission culturelle sur le territoire national, ainsi que par l'implication directe des écoles d'architecture dans les questions relatives à l'éducation à l'architecture en milieu scolaire. La réforme des études d'architecture de 1997, qui s'attache à améliorer la formation des architectes pour répondre aux nouvelles exigences de l'exercice de la profession, renforce et renouvelle les liens entre les établissements supérieurs et le milieu de la scolarité obligatoire par la définition de nouvelles missions[163]. L'action des architectes en milieu scolaire gagne en force : une réflexion est faite sur les objectifs d'apprentissage, la cohérence pédagogique, le lien avec les disciplines scolaires. C'est ainsi que des partenariats se pérennisent, des ressources et des outils pédagogiques à destination des enseignants se diffusent, des initiatives locales se systématisent, comme le festival « La semaine de l'architecture », porté par le réseau des CAUE des Pays de la Loire depuis 1997.

[162] Il s'agit de l'Institut Français d'Architecture à Paris et d'Arc en rêve à Bordeaux en 1981, le réseau Villes et pays d'art et d'histoire en 1985, le Pavillon de l'Arsenal à Paris en 1989, Villa Noailles à Hyères en 1990, FRAC Centre à Orléans en 1991, la Galerie d'architecture à Paris en 1999. Cf. Partie 1 (Chapitre 3 / Les architectes, l'architecture et les activités de médiation).

[163] Décret n°97-1096 du 27 novembre 1997 - art. 16. Source : www.legifrance.gouv.fr

Quand l'architecture passe, en 1995, sous le contrôle du ministère de la Culture et de la Communication, les ateliers d'architecture se multiplient sur le territoire par le rattachement du réseau de l'action culturelle de l'Éducation nationale au ministère de la Culture, ce qui intègre l'architecture dans les compétences des Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC) ainsi que par la réaffirmation en 1997 du partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture. Deux conséquences en découlent. D'abord, les transferts de compétences permettent la démultiplication des interventions des architectes au sein des écoles primaires, les enseignants pouvant désormais profiter des subventions de la DRAC pour rémunérer les professionnels. Ensuite, un tournant se produit au sein du réseau interministériel vis-à-vis de la nécessité de démocratiser la culture architecturale : en 1997, lors des « Rendez-vous de l'architecture » organisés à Paris, le ministre de la Culture de l'époque, C. Trautmann, se réfère à la sensibilisation des scolaires à l'architecture comme à un « enjeu capital » [164]. Des lors, une deuxième vague d'initiatives et d'orientations ministérielles voient le jour afin de diffuser la culture architecturale au-delà du cercle des élèves volontaires des ateliers d'architecture, conjuguant la dimension artistique de l'architecture avec la technique, l'histoire, la géographique, l'éducation à la citoyenneté.

Une évolution concerne l'intégration de l'architecture dans les curricula scolaires. Les lycées aux sections littéraires sont les premiers en 1997, au travers de l'enseignement « d'histoire des arts » où l'architecture trouve une place à côté d'autres spécialités – musique, cinéma, théâtre, arts plastiques et appliqués. L'étude des phénomènes architecturaux et urbains (la ville, ses monuments) est le fil conducteur au repérage historique et artistique de l'élève ; une relation « vivante » avec les acteurs du milieu culturel est souhaitée. Parallèlement, dans les sections générales et technologiques, une « option arts » se structure autour des mêmes objectifs, la ville, l'architecture, le patrimoine, supports d'un travail sur les arts et la culture, en collaboration avec les acteurs du secteur. La même année, la cellule éducative de la Direction de l'architecture propose aux enseignants d'investir les thématiques liées à l'architecture et à l'urbanisme dans le cadre des « parcours diversifiés » au collège. Ils sont l'occasion de diversifier et d'impulser les interventions des spécialistes. L'apprentissage de l'architecture et la discipline sont appréhendées, selon les textes officiels, d'une façon plus générale où l'art croise l'habitat et les modes de vie, l'histoire, la géographie.

[164] Derouet-Besson, M. (2001), *op. cit.*, p.19.

Le texte « Éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université » [165] conçu conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture et publié en 1998, est un point tournant pour la prise en compte de l'architecture dans le cadre de tous les cycles scolaires.

> « L'éducation artistique et culturelle varie beaucoup en temps et en qualité, d'une classe, d'une école, d'un établissement à l'autre. Il faut inciter à l'élaboration d'une véritable politique artistique et culturelle dans les projets d'école et d'établissement, et, notamment, demander à chaque école et établissement d'enseignement scolaire ou supérieur d'organiser, avec et pour les jeunes, au moins une fois par an, un temps fort de rencontre avec la création artistique et le patrimoine, en liaison avec les équipes et établissements culturels de leur environnement proche (compagnie dramatique ou chorégraphique, centre d'art contemporain, musée, orchestre ou ensemble instrumental, cinéma, bibliothèque,...) »[166].

Ainsi, cette évolution ne condamne pas, au moins dans un premier temps, l'élaboration de partenariats entre architectes et équipes éducatives. Le texte met en avant « la sensibilisation à l'espace construit » comme un « projet nouveaux » à mettre en œuvre au travers du renforcement et de la systématisation des collaborations avec les acteurs locaux : les collectivités, les structures culturelles, les associations. Avec le terme « espace construit », l'architecture est considérée dans toutes les dimensions - patrimoniale, contemporaine, mais aussi « banale » et quotidienne – et est le support privilégié pour la construction d'une attitude citoyenne chez l'élève.

> « Les deux ministères souhaitent que soient abordées les notions liées à l'aménagement de l'espace et à la ville dans un souci de préparer le futur citoyen à ses responsabilités sur son cadre de vie. L'architecture et le patrimoine, comme composantes de l'éducation artistique mais aussi comme apprentissage de la citoyenneté, prendront place progressivement tant dans le cursus scolaire que dans les activités culturelles » [167].

Les nouveaux programmes d'arts plastiques pour le collège, adoptés la même année, introduisent officiellement des notions d'espace, de construction, d'environnement, d'architecture dans les enseignements obligatoires.

---

[165] Circulaire n°98-153 du 22-7-1998 – B.O. n°31 du 30 juillet 1998. *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université.* Source : www.education.gouv.fr
[166] Ibid.
[167] Ibid.

> « En classe de sixième, l'espace considéré quant à ses trois dimensions a été l'objet d'une première approche à travers le travail en volume, la fabrication d'objets, les sculptures d'assemblage. Au cycle central, se sont ajoutées les questions portant sur la construction, l'organisation spatiale et la structure, de même que l'attention des élèves a été attirée sur l'environnement. La classe de troisième est donc un temps privilégié pour mettre en valeur le potentiel de questions posées par l'environnement, qu'il soit naturel, artificiel ou bâti. Quel que soit le parcours ultérieur, aucun adulte n'échappe à cette question. Le but est de sensibiliser les élèves au fait architectural. Savoir regarder la ville, l'édifice, le "construit", en comprendre les enjeux, en mesurer l'intérêt concerne l'ensemble des élèves. Pour cette dernière année du collège, la visée doit rester simple et réalisable. Les objectifs sont, à travers la pratique, de faire observer et de faire acquérir les moyens de comprendre l'environnement architectural » [168].

La référence explicite à l'architecture ne se fera que dans les programmes des établissements secondaires. Pourtant, de multiples notions sont présentes depuis 1995 dans les programmes des écoles primaires, dans le cadre de la « découverte du monde »[169]. Pour l'école maternelle, il est question d'observer les « constructions humaines », pour l'école élémentaire, d'analyser des « éléments de la vie quotidienne » (le cadre de vie, le patrimoine et sa conservation, les générations, événements et commémorations).

Dans la continuité du texte de 1998 sur l'éducation culturelle, le « Plan de 5 ans pour le développement des arts et de la culture à l'école », approuvé conjointement par les deux ministères en 2000, vise à généraliser l'éducation artistique et culturelle à tous les niveaux scolaires. Le Plan insiste sur un changement de perspectives éducatives et pédagogiques vis-à-vis de la culture.

> « La philosophie du plan est fondée sur une volonté de rupture avec une tradition : il ne faut plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, et sacrifiée aux savoirs considérés comme plus « fondamentaux ». Cette opposition, cette hiérarchisation doivent disparaître. Le plan propose de donner aux arts et à la culture une place centrale

[168] Le B.O. Hors-serie (1998). *Programmes des classes de troisième des collèges*. Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale, p.142.
[169] Arrêté du 22-2-1995. *Programme de l'école primaire*. Source : www.formapex.com

dans notre système éducatif »[170].

Afin de doter chaque élève d'une culture générale au terme du parcours scolaire obligatoire, le Plan privilégie trois axes complémentaires : le renforcement des enseignements artistiques par une diversification des domaines culturels pris en compte ; le développement de la « pédagogie du projet » [171] et des partenariats avec les collectivités territoriales, les établissements culturels et éducatifs. L'éducation artistique et culturelle se construit ainsi sur les enseignements existants, étoffés au niveau des établissements primaires sur les activités artistiques facultatives. Pour ce faire, le dispositif des ateliers de pratique artistique et les classes culturelles est maintenu et renforcé. Un nouveau dispositif, les classes à Projet Artistique et Culturel (classes à PAC)[172] fait son apparition. Il s'adresse « à tous les élèves des classes concernées et constitue la trame générale d'application du plan » [173] : s'appuyant sur la pédagogie du projet et sur l'expérience du terrain est rapidement plébiscité par les enseignants et les intervenants en tant que support de généralisation culturelle. La classe à PAC permet à l'enseignant du premier ou second degré de proposer à ses élèves une « expérience artistique et culturelle » dans le cadre des horaires et des programmes scolaires. Il se fonde sur l'élaboration d'un « projet artistique et culturel » avec un intervenant externe. Le projet est inscrit dans le curriculum disciplinaire traditionnel, mais ouvert à des thèmes et pratiques transversales au programme scolaire. Il peut donner lieu à des réalisations multiples : une installation collective, un spectacle, un ouvrage, une exposition. Plus complexe que les précédents, ce dispositif donne accès aux subventions de l'académie d'appartenance.

> « C'est une organisation de classe, ce qui veut dire que l'activité s'adresse à tous, et non aux seuls élèves volontaires. Le projet artistique et culturel de la classe propose une situation d'enseignement qui s'intègre dans les programmes et les horaires habituels de la classe. La démarche de conduite de projet est ancrée dans la réalité d'une création et d'une production, inscrite dans un délai, avec le temps de la conception, le temps de l'échange, celui de la réalisation, de la présentation publique et de l'évaluation. Le projet est conduit sous la responsabilité de l'enseignant volontaire qui doit s'associer les compétences de praticiens d'un art (artistes, gens de métier) ou d'un domaine culturel (conservateurs, chercheurs,

[170] Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. *Le plan pour les arts et la culture à l'École.* Paris: Centre national de documentation pédagogique, 2001, p.7.
[171] La pédagogie de projet vise la mise en place d'un « projet culturel » interdisciplinaire. Privilégiant les méthodes actives, l'intégration d'apprentissages s'opère par la réalisation concrète d'un objet (artistique, scientifique, littéraire, …).
[172] Circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 – B.O. n° 24 du 14 juin 2001. *Les classes à projet artistique et culturel.* Source : www.education.gouv.fr
[173] Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, *op. cit.,* p.8.

médiateurs) »[174].

Par ces orientations et dispositifs, l'intervention du « spécialiste » dans les classes devient centrale dans l'enseignement des arts et de l'architecture, désormais intégrée au domaine des « arts de la construction et la culture de la mémoire ». Une distinction est faite entre « l'architecture et le cadre de vie – désir d'architecture, désir de ville » d'une part et « le patrimoine – mon école adopte un monument » de l'autre. Il s'agit ainsi, côté architecture et cadre de vie, « d'éduquer l'enfant à l'espace construit », d'affiner son regard et lui « donner les moyens de comprendre son cadre de vie » pour en faire un « acteur lucide, imaginatif et exigeant de son environnement ». Côté patrimoine, il est question de sensibiliser le regard de l'élève aux références historiques, aussi bien que de lui apprendre la citoyenneté « par rapport aux témoignages de la mémoire collective qui fondent notre identité culturelle », les repères universels se confrontant aux références locales.

Une méthode d'apprentissage est aussi suggérée par le Plan en continuité avec les approches du début du XX^{e} siècle : l'exploration du milieu propre aux classes-promenades ; le travail collaboratif et créatif, caractéristique des pédagogies alternatives ; le recours à un spécialiste, cœur des ateliers artistiques. Ainsi, l'apprentissage se fonde sur l'analyse des objets « concrets » et proches du cadre de vie des élèves, aussi bien que sur « l'expérience du réel », possible au travers de visites « qui seront l'occasion de faire naître l'émotion, parfois l'émerveillement »[175]. Le dessin est un outil d'analyse privilégié, auquel s'ajoutent le travail en volume, la phonographie, la vidéo, les outils numériques. Le recours au partenariat est aussi fondamental. Côté architecture et lieu de vie, le Plan repère plusieurs référents possibles : les Conseils d'Architecture d'Urbanisme de l'Environnement (CAUE), les écoles d'architecture (ENSA), les centres de ressources comme l'Institut français d'architecture (IFA), le centre Pompidou, les Fonds régionaux d'art contemporaine (FRAC) et Arc en rêve – centre d'architecture à Bordeaux. Côté patrimoine, il est question d'aller vers les musées, les archives et les services en charge des monuments, des sites archéologiques, des maisons du pays, des parcs régionaux, des friches industrielles.

La mise en œuvre du Plan a de multiples conséquences, tant au sein du ministère de la Culture que de l'Éducation nationale. Concernant le ministère de la Culture, vis-à-vis des enquêtes menées depuis les années 1970 sur les pratiques culturelles des Français, la promulgation du Plan met en évidence le manque de connaissances sur les pratiques culturelles des enfants et

[174] *Id.,* p.11.
[175] Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, *op. cit.*, p.30.

des adolescents. Le Département des Études et de la perspective lance en 2001 un programme d'études sur cette population « oubliée »[176] par les enquêtes socioculturelles[177]. Dans le prolongement des enquêtes précédentes portant sur la population des 15 ans et plus, il s'agit d'améliorer la compréhension des conditions de socialisation des enfants aux pratiques culturelles : l'influence du milieu familial, de l'école, des pairs, sur leur consommation culturelle. Il est aussi question d'évaluer la montée « irrésistible » des médias audiovisuels, les effets de l'aménagement culturel du territoire des années 1980 et 1990, les réformes scolaires sur l'éducation artistique et culturelle. L'objectif principal étant l'amélioration de l'efficacité des actions culturelles en direction des enfants, le souhait est de profiter d'une entrée « autre » pour affiner la compréhension des pratiques culturelles des Français. Si certaines activités juvéniles sont étroitement dépendantes des contraintes familiales, des goûts et des habitudes culturelles des parents, les résultats témoignent du rôle primaire de la fréquentation du milieu scolaire et de la rencontre avec les pairs sur la socialisation des enfants à la culture, sur la construction des goûts culturels et sur la reproduction des comportements de loisir.

Le Plan quinquennal accentue les dimensions artistiques et culturelles dans les formations dispensées au sein des les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à destination des futurs enseignants. Les plans académiques sont renforcés dans les domaines des arts et de la culture, notamment en ce qui concerne la systématisation des partenariats avec les collectivités locales, les institutions et associations éducatives : des délégués académiques à l'action culturelle sont nommés dans chaque académie ; les ressources du Centre national de documentation pédagogique sont mobilisées en tant que support pour assurer le bon déroulement des échanges entre partenaires. C'est ainsi que des Pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles (PNR) sont créés en 2002[178].

Entre-temps, les classes à PAC connaissent un véritable succès : cela permet tant le développement des ateliers artistiques en temps scolaire dans les écoles primaires, que l'impulsion des ateliers artistiques hors temps scolaire pour les élèves volontaires des

[176] Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans.* Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Études et de la prospective. Paris: La documentation française, p.15.
[177] L'analyse des moins de 15 ans a largement été laissée aux psychologues, psychanalystes, cognitivistes pour ce qui concerne la relation parentale et l'apprentissage cognitif.
[178] Circulaire n° 2002-087 du 22 avril 2002 – B.O. n°18 du 2 mai 2002. *Pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles dans les régions.* Source : www.education.gouv.fr

établissements secondaires[179]. Dans la foulée, la Charte « Adopter son patrimoine » est aussi adoptée en 2002, étape supplémentaire confortant les dynamiques déjà en vigueur sur le territoire : les politiques culturelles des collectivités territoriales, l'action des Villes et Pays d'Art et d'Histoire depuis 1985, les liens étroits entre milieu scolaire et réseau muséal par les « classes patrimoine ». La Charte fixe « la philosophie et les objectifs communs aux coopérations locales » [180] pour la mise en place de partenariats qui organisent le rapprochement entre les élèves et un ensemble patrimonial choisi.

> « La formalisation des engagements partenariaux déjà existants et le développement des initiatives locales doivent être encouragés, fédérés et approfondis. Ce nouveau mode de travail se traduira par un acte symbolique : adopter son patrimoine à travers une charte. (…) La charte, quant à elle, constitue un cadre de coopération que se donne l'ensemble des partenaires institutionnels : les ministères de l'éducation nationale et de la culture et de la communication, mais aussi bien sûr les collectivités territoriales. D'autres partenaires peuvent apporter leur soutien, en particulier pour le patrimoine militaire et rural. Cette coopération permet, sur un territoire identifié (ville, canton, pays, département, etc.), de mettre en place un programme commun autour de thématiques patrimoniales porteuses de sens : des enjeux urbains ou de territoires, des collections patrimoniales (musées, archives) significatives, des questions d'identité culturelle (patrimoine oral ou ethnographique). Ce programme facilite ensuite la mise en place de projets entre des classes et des structures culturelles, et la définition progressive de véritables objectifs éducatifs liés au territoire, à son héritage, et à son devenir » [181].

L'importance du partenariat est encore une fois une ressource de base. Les démarches d'étude et d'analyse du patrimoine, soulignées dans la charte, suivent la continuité des méthodes déjà plébiscitées par le Plan : l'éducation se construit sur la base de la « pratique de l'espace », dans l'optique d'une pédagogie du projet, notamment dans les classes à PAC.

> « L'éducation au patrimoine éveille aux formes artistiques et culturelles, à partir de la découverte de l'environnement quotidien. Inscrivant cet apprentissage dans une compréhension de notre héritage, elle participe fondamentalement à la structuration

---

[179] Note de service n°2001-103 du 11-5-2001 – B.O. n°24 du 14 juin 2001. Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels. Source : www.education.gouv.fr

[180] Circulaire DESCO du 22 avril 2002 – B.O. du 2 mai 2002. Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école -Chartes pour une éducation au patrimoine " Adopter son patrimoine ". Source : www.education.gouv.fr

[181] Ibid.

de l'identité culturelle des individus »[182].

Pourtant, des nouveautés sont à remarquer. D'abord, « l'apprentissage du regard » est mis en avant dans le texte. Cela est particulièrement marquant vis-à-vis de l'importance attribuée aujourd'hui à l'expérience sensorielle dans les démarches d'éducation à l'architecture. Ensuite, le texte fait référence aux possibles rattachements disciplinaires, ouvrant les démarches culturelles à d'autres disciplines que l'éducation artistique (l'histoire, le français, les arts visuels, la musique) pour dynamiser la transdisciplinarité et encourager le travail d'équipe entre enseignants. La formation des enseignants et des acteurs culturels à la préparation et au suivi des projets « au niveau de la ville ou du département » est fortement souhaitée. La charte évoque alors la mobilisation de structures de formation, dont les IUFM, dans l'objectif de transmettre les savoirs sur le patrimoine et la méthodologie pédagogique pour bâtir une éducation en ce sens.

> « Par exemple, l'adoption d'une chapelle romane peut être le point de départ d'une étude de l'art sacré, de son sens et de sa fonction. Des approches comparatives avec d'autres éléments en France ou en Europe, éventuellement par le biais d'échanges internationaux, peuvent être favorisées »[183].

Les circulaires de 2003 et 2005 insistent sur la formation, la production de ressources pédagogiques, le développement de dispositifs institutionnels : les séjours scolaires courts et les classes « découverte » sont officialisés[184]. En 2007, la territorialisation des politiques d'éducation artistique et culturelle s'accompagne de la création des Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC)[185], qui remplacent les PNR de 2002 : leur présence a un impact sur la diffusion des ressources pédagogiques et la formation des acteurs scolaires et hors scolaires. Les politiques d'éducation artistique et culturelle sont désormais l'un des volets des projets d'établissement, dans un contexte où la médiation culturelle est reconnue comme un enjeu social : le « socle commun de connaissances et compétences »[186] approuvé en 2006, s'organise en sept compétences à acquérir durant la scolarité, dont l'une, la culture humaniste, se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

---

[182] Ibid.
[183] Circulaire DESCO du 22 avril 2002 – B.O. du 2 mai 2002, *op. cit.*
[184] Circulaire n° 2005-001 du 5 janvier 2005 – B.O. n°2 du 13 janvier 2005. *Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré.* Source : www.education.gouv.fr
[185] Circulaire n°2007 – 090 du 12 avril 2007 – B.O. n°16 du 19 avril 2007. *Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle.* Source : www.education.gouv.fr
[186] Décret-2006-830 du 11 juillet 2006, sur le socle commun de connaissances et de compétences. Source : www.education.gouv.fr

En 2005 le partenariat entre la Direction de l'architecture et du patrimoine, la Délégation au développement et à l'action territoriale au ministère de la Culture, la Direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale et l'Institut national de recherche pédagogique amène à la parution de l'ouvrage « Repères pédagogiques en architecture pour le jeune public ». Sa publication marque une nouvelle étape de collaboration entre ministères, pour proposer aux enseignants des outils pédagogiques pour l'éducation à l'architecture.

> « Cet ouvrage propose à la fois une initiation à la culture du bâti et des exemples d'actions éducatives menées en partenariat avec des structures culturelles »[187].

Le partenariat étant « indispensable », il s'agit d'inciter les acteurs scolaires à monter des projets pédagogiques avec des professionnels de l'architecture, s'accordant au prealable sur les contenus et les objectifs d'une telle éducation.

> « Les fiches que vous allez découvrir illustrent des activités proposées au jeune public. Ces exemples offrent, par leur variété, de nombreuses possibilités d'exploration de l'architecture et de l'urbanisme contemporains. Ils incitent à monter des projets pédagogiques avec des partenaires culturels locaux. Ils témoignent de partenariats fructueux construits entre les enseignants et les professionnels de l'architecture, de l'urbanisme et de la ville qui appuient des enseignements ou des projets pédagogiques facilitant l'acquisition des compétences du socle commun à la fois sur les programmes scolaires et les composantes architecturales, urbaines et paysagères du territoire »[188].

Afin de « susciter les partenariats », des annexes décrivent les ressources et les modes d'action du monde scolaire (dispositifs et possibilités correspondants aux différents niveaux de scolarisation) aussi bien que les « principaux partenaires » : figurent sur la liste les réseaux des CAUE, des Maisons de l'architecture, des Villes et Pays d'art ed d'histoire, des écoles d'architecture et la Cité de l'architecture et du patrimoine. Un nombre bien plus large d'acteurs, incité par les subventions du ministère de la Culture et celui de l'Education nationale durant la décennie 1997-2007, se dédie désormais à la pédagogie de l'architecture. Les professionnels du milieu de l'architecture contribuent eux aussi à la production d'outils et

[187] Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005). *Repères pédagogiques en architecture pour le jeune public.* Esperon: Atelier des lunes, p.2.
[188] *Id.*, p.59.

de repères pédagogiques à destination des enseignants, dont le livre « Comprendre l'architecture » conçu en 2002 par M. Sicard[189], ou l'ouvrage « 50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec les CAUE, à l'école et au collège »[190] soutenu par le Centre régional de documentation pédagogique de Midi-Pyrénées et paru en 2007. La même année, suite à l'appel du Conseil de l'Union Européenne à intensifier les efforts en faveur d'une meilleure connaissance de l'architecture[191], le ministère de la Culture s'engage à comparer les approches de six pays européens à la question de la scolarisation de l'architecture dans le cadre d'une enquête internationale[192] : l'objectif est de trouver un « prototype » d'action généralisable à l'échelle européenne. La recherche d'un « cadre éducatif et culturel à l'échelle européenne spécifique à la sensibilisation des jeunes à l'architecture et au cadre bâti »[193] est un signe de préoccupations culturelles et politiques du ministère de la Culture lors de la présidence française de l'Union Européenne de 2008. La contribution à la construction d'une politique éducative et culturelle commune à l'échelle de l'Europe doit alors passer par la sensibilisation des jeunes à l'histoire des villes, à la dimension contemporaine de la production des lieux de vie, aux cultures architecturales des autres pays.

Une méthode d'apprentissage spécifique à l'architecture, définie au fur et à mesure des années et des expériences, articule les compétences des professionnels et celles des éducateurs, les avancées des psychologues de l'enfance et les apports des pédagogies alternatives, est adoptée par le ministère de l'Éducation nationale. Tant la Charte « Adopter son patrimoine » que le plus récent ouvrage des « Repères » officialisent les objectifs les plus globaux de l'éducation à l'architecture : l'importance du partenariat, la nécessité d'une formation conjointe d'enseignants et intervenants, la transversalité des apprentissages, la continuité d'articulation entre stratégies territoriales et projet d'établissement. La méthode pédagogique est ancrée sur la dimension locale, espace d'une socialisation au bâti par l'action, la créativité et les sens.

> « Sans imposer une démarche, sans privilégier un cheminement particulier, ces repères cherchent à faciliter la conception et le déroulement d'activités de sensibilisation à l'architecture encore trop peu nombreuses »[194].

---

[189] Sicard, M. (2002). *Comprendre l'architecture.* Grenoble: CRDP de Grenoble.
[190] Fédération Nationale des CAUE. (2007). 50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec les CAUE, à l'école et au collège. Toulouse: Editions CRDP Midi-Pyrénées.
[191] Résolution du Conseil du 12 février 2001 sur la qualité architecturale dans l'environnement urbain et rural. Source : eur-lex.europa.eu
[192] Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008), *op. cit.*
[193] *Id.*, p.60.
[194] Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005), *op. cit.,* p.8.

Tous ces éléments convergents provoquent la mise en agenda d'un chantier plus large, qui vise l'intégration des notions architecturales dans le curricula de différentes disciplines depuis 2008. Si cette intégration marque une étape importante pour la prise en compte de l'architecture par le système scolaire, elle produit aussi des effets néfastes vis-à-vis de l'apprentissage de la discipline. L'identification de l'architecture aux arts, à la technologie et au patrimoine, suite à la segmentation de ses composantes due au rattachement disciplinaire, provoque l'abandon progressif de la dimension environnementale qui avait caractérisé si fortement les premières expériences de découverte du cadre bâti ; aussi, elle est la cause d'un lent affaiblissement des dispositifs institutionnels et d'un recours de plus en plus difficile aux partenariats.

2.1.3 / Une notion parmi d'autres dans les programmes scolaires

Deux circulaires, l'une modifiant les programmes du collège, notamment les curricula d'arts plastiques et de technologie, l'autre introduisant une nouvelle discipline, « l'histoire des arts », ont permis l'intégration de notions d'architecture dans les programmes scolaires de 2008.

D'abord, suite à la réforme des programmes du collège, l'architecture devient l'une des « composantes fondamentales » des arts plastiques : l'éducation artistique étant le cadre de l'éducation à l'architecture depuis 1988, la présentation du champ semble laisser une marge pour la prise en compte globale de l'architecture.

> « L'architecture est l'art de construire et d'aménager des espaces sur les plans technique, fonctionnel et esthétique. Les élèves sont invités à voir, à vivre et à comprendre ces espaces. A travers une sélection d'opérations simples, les élèves sont sensibilisés aux phénomènes physiques liés aux matériaux, à la dimension plastique des volumes et à la relation à l'environnement. L'élargissement de ces questions à celles de l'urbanisme permet aux élèves d'analyser les données de l'espace dans lequel ils évoluent »[195].

Pourtant, à la lecture du texte, les trois axes qui composent le programme d'arts plastiques – l'objet, en classe de sixième ; l'image, en classe de cinquième et quatrième ; l'espace, en classe de troisième – ne prennent en compte l'architecture que « du point de vue artistique »

[195] Le B.O. Spécial (2008). *Les programmes du collège. Programme de l'enseignement des arts plastiques.* Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale, p.3.

en tant qu'œuvre et volume. Si la composante sensorielle est marquée (l'espace étant expérimenté par le corps), ne sont pris en considération que « l'objet architectural », les points de vue sur celui-ci et les rapports entre « l'objet » et le spectateur. La dimension esthétique connote ainsi fortement l'analyse, aussi bien que l'appréhension de la « création architecturale » et de son environnement.

La réforme touche aussi le curriculum de technologie. Contrairement aux arts plastiques, la référence à l'architecture est indirecte, ce programme abordant « l'habitat et les ouvrages ». L'approche est principalement technique : il est question d'aborder l'évolution des technologies, les enjeux énergétiques, les caractéristiques des matériaux.

> « Ainsi, l'élève est situé au cœur des objets techniques de son environnement (ouvrage d'art, habitation individuelle, équipements collectifs, monument, local industriel et/ou commercial, aménagement urbain, aménagements intérieurs…) dont il apprécie l'évolution dans le temps. Le logement, l'agencement des bâtiments publics et d'habitation, la construction d'ouvrages et d'ouvrages d'art, l'aménagement intérieur, l'isolation phonique et thermique, la stabilité des structures sont autant d'applications sur lesquelles il est pertinent de faire s'interroger l'élève »[196].

Les curricula d'arts plastiques et de technologie abordent des thématiques d'architecture, sujets auxquels les professeurs ne sont pas formés en majorité. Paradoxalement, ils ne font pas référence à la possibilité d'élaborer un partenariat avec des spécialistes extérieurs pour transmettre aux élèves les notions d'architecture. En arts plastiques, il est surtout question de s'appuyer sur la « fréquentation régulière d'œuvres et lieux artistiques », afin d'apprendre aux élèves à « exprimer leurs émotions et à émettre un jugement argumenté ». Le programme de technologie met en avant l'importance d'observer et d'expérimenter le « réel » pour acquérir une méthode d'investigation. De fait, les textes appellent à l'autonomie des enseignants dans la transmission de notions sur l'architecture, ce qui est rarement envisageable : l'offre de formations académiques à ce sujet est faible. Mises à part les publications de 2002[197], 2005[198] et 2007[199], qui d'ailleurs incitent au partenariat avec les spécialistes plus qu'à l'enseignement

[196] Le B.O. Spécial (2008). *Les programmes du collège. Programme de l'ensegnement de la technologie.* Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale, p.16.
[197] Sicard, M. (2002). *op. cit*.
[198] Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005). *op. cit*.
[199] Fédération Nationale des CAUE. (2007). *op. cit*.

frontal, les repères diffusés par le Centre national de documentation pédagogique n'épuisent pas la complexité du sujet.

Le recours au partenariat n'est évoqué que pour le nouvel enseignement de « l'histoire des arts », institué lui aussi en 2008 et intéressant tous les niveaux d'enseignement.

> « Il concerne essentiellement trois disciplines : l'histoire, les arts plastiques et la musique. Il se distingue de la discipline universitaire existante qu'est l'histoire de l'art et ne se confond pas non plus avec une généralisation de l'option « histoire des arts » qui existe au lycée »[200].

Cet enseignement doit favoriser la rencontre de l'élève avec l'œuvre artistique et l'apprentissage des repères indispensables à sa compréhension. L'architecture est prise en compte comme l'une des « arts de l'espace », conjointement à l'urbanisme et au paysage, ainsi que comme « art du visuel », sous une optique majoritairement patrimoniale. À la vue de ce nouvel enseignement, les enseignants sont invités à prolonger l'étude de certaines thématiques transversales et à mettre en place un projet interdisciplinaire, par l'identification et l'analyse d'un certain nombre d'œuvres artistiques. À ce propos, le ministère de l'Education nationale diffuse à ce moment les listes d'œuvres artistiques - « liste de références » pour les établissements primaires ; « liste de thématiques » pour les établissements secondaires – des ressources documentaires et des possibles partenaires sur le territoire. Afin de mettre en place les partenariats, l'histoire des arts s'appuie initialement sur les dispositifs existants (classes à PAC, ateliers artistiques, jumelages) et sur le nouveau dispositif des « résidences d'artistes », crée en 2010[201]. Malgré cet enseignement soit obligatoire, peu d'enseignants l'abordent. Le rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale de 2009 met en exergue les difficultés des enseignants face à cette nouvelle discipline, tant au niveau des objectifs que des modes d'action.

> « Si les enseignants ont bien noté l'apparition de ce nouvel enseignement, ils ne voient pas toujours en quoi il est tellement nouveau puisqu'ils développaient déjà des pratiques artistiques les années précédentes, fréquentaient les musées avec leurs élèves ou faisaient appel à un intervenant ».[202]

---

[200] Derouet-Besson, M.-C. (2011), *op. cit*., p.10.
[201] Circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010 - BO n° 10 du 11 mars 2010. *Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes.* Source : eduscol.education.fr
[202] Inspection générale de l'Éducation nationale. (2009). *L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré.* Paris: Ministère de l'Éducation nationale, p.11.

Selon les rapporteurs, l'enseignement de l'histoire des arts a ainsi du mal à trouver sa place et à affirmer sa spécificité : l'articulation avec les pratiques artistiques est imprécise, les connaissances requises pour mener au mieux l'enseignement sont larges et les ressources documentaires sont peu adaptées.

> « Il y a une obligation, qui n'est jamais respectée, qui est théoriquement de consacrer une partie de son programme à l'histoire des arts : 50% pour les professeurs d'arts plastique et de musique, 25% pour l'histoire-géographie, tous les autres professeurs ont une partie d'histoire des arts qui est prévue au sein de leur programme. Si tout le monde doit plus ou moins aborder la discipline, cela relève effectivement de l'initiative individuelle, c'est très peu mis en place. Au moins deux ou trois fois par an, les élèves devraient avoir un projet pluridisciplinaire d'histoire des arts, cela veut dire qu'au moins deux professeurs doivent se mettre d'accord sur une thématique à développer en parallèle, par exemple l'architecture. Et cela n'est pas non plus très respecté. Les professeurs ont du mal à sortir de leurs salles de classe et se détacher de leur programme : ils ont l'impression que ces projets les empêchent de faire leur propre travail » (Enseignant, Annecy).

Le rôle de la discipline est alors renforcé par le « Parcours d'éducation artistique et culturelle » officialisé en 2013[203], qui vise à « mettre en cohérence enseignements et actions éducatives », à donner une continuité aux actions menées, ainsi qu'à « permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression ». L'intention ministérielle est de créer un « parcours » sur toute la scolarité de l'élève, qui concerne les champs de l'art et de la culture, (arts visuels, arts du son, spectacle vivant, cinéma, musées, archives, patrimoine, architecture, livre et lecture). Il se construit tant sur le temps scolaire que sur les temps périscolaire et extrascolaire.

> « Lorsque sont élaborées, sur le temps scolaire, des actions éducatives conduites dans le cadre d'une démarche de projet partenarial, des rencontres visant à accroître le rayonnement de ces projets hors de l'école sont proposées afin de bénéficier au plus grand nombre d'enfants et de jeunes sur le temps périscolaire et le temps de loisirs, dans le cadre, le cas échéant, du projet éducatif territorial. Les acteurs éducatifs peuvent se saisir de cet outil pour favoriser la continuité du parcours

[203] Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle.* Source : www.education.gouv.fr

d'éducation artistique et culturelle entre les différents temps éducatifs de l'enfant »[204].

Dans ce cadre, la centralité du partenariat se réaffirme à nouveau : des différents acteurs (représentants des établissements scolaires, des services de l'État concernés, des collectivités territoriales, des structures culturelles) sont incités à réfléchir ensemble aux logiques éducatives, instituant un « comité local de pilotage » et élaborant une offre éducative. Le « projet artistique et culturel » est ainsi élaboré par une équipe pédagogique « originale » qui travaille en transversalité, mêlant de multiples apports disciplinaires.

Le « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle »[205] est une ressource élaborée par le ministère de l'Éducation nationale afin d'accompagner les acteurs dans cette démarche. Il décrit les étapes nécessaires au montage d'un partenariat et à l'élaboration d'un projet. Il s'agit d'abord d'élaborer une stratégie pédagogique, de contacter les « personnes ressources » (corps d'inspection, conseillers pédagogiques, professeurs relais, conseillers des délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle, référents culture au lycée), de définir le cadre pédagogique, de choisir les partenaires. Une deuxième étape se fonde sur la mise en œuvre du projet, qui requiert la recherche de subventions et financements. Au-delà des dispositifs institutionnels, de nombreuses structures peuvent accorder des subventions complémentaires : les municipalités locales, les Conseils généraux et régionaux, le Rectorat, la Direction régionale des affaires culturelles. Les enseignants (notamment ceux des écoles primaires) s'appuient parfois sur les fonds propres de l'établissement, sur les ressources financières des familles, ou encore sur les fonds associatifs (coopératives ou associations d'école). Des organismes privés (fondations, mécénats, entreprises) peuvent aussi amener leur apport. Une fois le financement obtenu, il est question de mettre en place une convention de partenariat, aussi bien que d'informer les différents acteurs de la communauté éducative (directeur de l'établissement, équipe pédagogique, parents d'élèves) du déroulement du projet. Une quatrième étape concerne la valorisation des productions des élèves lors d'une restitution finale, au sein de l'établissement scolaire, auprès d'une structure culturelle ou dans une structure municipale. Une telle restitution peut prendre des formes différentes : l'organisation de conférences, d'ateliers, d'expositions, de spectacles ; l'écriture d'articles ou d'ouvrages ; la réalisation de films, de productions

[204] Ibid.
[205] Ministère de l'Éducation nationale. (2013). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle.* Ministère de l'Éducation nationale.

numériques, d'installations artistiques. Il est enfin question que les partenaires prennent le temps d'échanger à la fin du projet, lors d'un bilan conclusif.

Néanmoins, lors des reformes de 2015 (actives à la rentrée scolaire 2016), l'importance des partenariats avec les structures culturelles perd son primat. Ces reformes intéressent les programmes de la maternelle au lycée[206] et définissent un nouveau « socle commun des connaissances »[207]. Le nouveau socle, qui remplace celui de 2006, insiste sur la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et les démarches éducatives aux domaines qu'il identifie, réduits de sept à cinq. De tels domaines précisent les connaissances et les compétences qui doivent être acquises par les élèves au cours de la scolarité obligatoire. Les acquisitions s'appuient sur la transversalité des apprentissages et sur l'initiative de l'enseignant. L'architecture ne figure pas parmi les apprentissages transversaux : pourtant le domaine consacré aux représentations du monde et aux activités humaines, qui vise « à la compréhension des sociétés dans le temps et dans l'espace, à l'interprétation de leurs productions culturelles et à la connaissance du monde social contemporain »[208], serait propice à l'éducation à l'architecture, par ses références aux modes d'organisation des espaces humanisés, à la diversité de modes vie, aux expressions artistiques et œuvres des différentes sociétés.

À la rentrée 2016, l'apprentissage de l'architecture s'opère principalement dans le cadre de l'éducation aux arts et au patrimoine, cela au dépit de sa nature multidisciplinaire. Analysant les textes des programmes du cycle des apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire (CP, CE1, CE2) de 2016, qui mettent en avant l'importance d'une « découverte du monde », l'identification art-architecture est bien lisible. La « découverte du monde » se structure tant sur la capacité de l'élève de se repérer dans l'espace, que sur la compréhension de l'organisation du monde, cela par l'observation, l'expérimentation et l'exploration de l'environnement proche. Paradoxalement, l'architecture, composante fondamentale des habitats humains et principe d'organisation des espaces et des modes de vie, n'est citée dans les programmes qu'en tant que production artistique. Elle reste dans les domaines de compétence des arts plastiques au cycle de consolidation (CM1, CM2, classe de sixième au

[206] Arrêté du 9-11-2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Source : www.formapex.com
[207] Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Source : www.education.gouv.fr
[208] Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, *op.cit*.

collège) au sein de la rubrique « La représentation plastique et les dispositifs de présentation ».

> « Observation et analyse d'œuvres, d'architectures, d'objets ; comparaison d'œuvres différentes sur une même question ou dans d'autres arts ; découverte et observation dans l'environnement proche de réalisations ou de situations porteuses des questions que posent l'espace, l'objet et l'architecture »[209].

Le cycle des approfondissements au collège (classes de cinquième, quatrième, troisième) poursuit l'investigation des questions fondamentales abordées dans les cycles précédents (représentation, fabrication, matérialité, présentation) en introduisant trois questionnements : « La représentation, les images, la réalité et la fiction » ; « La matérialité de l'œuvre, l'objet et l'œuvre » ; « L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur ». L'architecture se retrouve dans ce dernier, les programmes faisant références à des activités assez spécifiques concernant l'apprentissage de l'espace.

> « Conception et réalisation d'un espace, d'une architecture en fonction de sa destination, de son utilisation, sa relation au lieu ou au site et les différentes modalités de son intégration (osmose, domination, dilution, marquage...) »[210].

Au collège, les références faites à l'architecture dans les programmes de technologie, d'histoire et géographie et du développement durable de la rentrée 2016 (où il s'agit de parler d'habitat et ouvrages, d'urbanisme, de la ville, des manières d'habiter) sont rares. Les programmes d'arts plastiques dédient quelques lignes aux croisements transversaux possibles, grâce à l'architecture, entre les arts plastiques et la technologie, l'histoire et la géographie, les mathématiques, le français, les langues vivantes, les langues et cultures de l'Antiquité, les sciences de la Vie et de la Terre. Aussi, au sein de la discipline de l'histoire des arts, les reformes de 2015 donnent une place importante à l'apprentissage de l'architecture et de ses représentations : la priorité est pourtant donnée à l'analyse historique et artistique de l'œuvre, sous un angle majoritairement patrimonial. Les attendus sont ainsi liés tant à la capacité de l'élève de se rappeler des œuvres « majeures », les rattachant à une époque, une aire de production, des éléments constructifs, qu'à la faculté de comparer les œuvres entre elles et d'en dégager des filiations.

---

[209] Arrêté du 9-11-2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*, p.139. Source : www.formapex.com

[210] Arrêté du 9-11-2015, *op. cit*.

Dispersée et segmentée dans des curricula disciplinaires, l'architecture se réduit à un ensemble de notions nouées dans des programmes scolaires excessivement étoffés. Les partenariats avec les spécialistes ne sont pas systématiques, les orientations ministérielles défendant désormais l'autonomie et la polyvalence des enseignants.

2.2 / La collaboration avec le « spécialiste d'architecture »

La place actuelle de l'architecture dans le milieu scolaire est controversée. L'enchaînement de réformes a comporté une modification constante des programmes scolaires : l'évolution des cadres disciplinaires, l'émergence de parcours transversaux, la multiplication des ressources, guides et indications, complexifie de fait la compréhension des conditions pour lesquelles il s'avère possible d'éduquer à l'architecture. Les réformes constantes sur les contenus des enseignements rajoutent des obligations ministérielles aux programmes « chargés », sans fournir davantage de formations aux enseignants, qui se retrouvent seuls face à des sujets qui requièrent une formation spécifique, rarement offerte par les académies. L'intervention des spécialistes dans les classes est difficile à mettre en œuvre, spécialement à cause de la forte diminution des subventions dédiées à la mise en place des partenariats et de la volonté ministérielle de rendre les enseignants « autonomes » et « polyvalents ».

2.2.1 / La polyvalence et l'autonomie des enseignants

Les plus récentes réformes scolaires (2008, 2013 et 2015) insistent sur la nécessité des instituteurs des écoles primaires d'être « polyvalents » et sur l'impulsion des professeurs des collèges et des lycées à être « autonomes » dans la mise en place de projets éducatifs, limitant ainsi le recours aux intervenants extérieurs.

En effet, la présence d'intervenants dans la classe est considérée comme défavorable pour la polyvalence des enseignants de primaire : A. Bouchez[211], dans son rapport de 1997 pour le ministère de l'Education nationale sur la polyvalence des maîtres, exclut de ses observations les situations scolaires qui impliquent l'intervention d'acteurs externes, car « les échanges de service vont explicitement à l'encontre de la mise en œuvre d'une démarche de

[211] Bouchez, A. (1997). *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

polyvalence »[212] ; de même, J. Ferrier[213], dans son rapport de 1999 centré sur l'amélioration de l'efficacité de l'école primaire, critique « les délégations abusives de compétences faites à des intervenants extérieurs »[214]. S'alignant sur un modèle pédagogique d'autres époques, où il était naturel pour l'enseignant d'être seul dans la classe, les textes ministériels sur la polyvalence[215] s'éloignent des besoins quotidiens des enseignants des écoles primaires, qui dénoncent la difficulté de « tout maîtriser »[216]. Une hiérarchisation se produit alors entre les matières dites « fondamentales », le français, les mathématiques, éventuellement l'histoire-géographie et « le reste », c'est-à-dire les matières qui nécessitent une formation spécifique, comme les arts, la musique, le sport. Il est clair que les disciplines ne sont pas traitées de la même manière par le maître, par manque de temps, d'intérêt, de connaissances. Dans le cadre des disciplines qui nécessitent une formation spécifique, les enseignants dénoncent la nécessité de « se faire aider » par la collaboration avec des spécialistes externes, collaborations soutenues davantage par les politiques culturelles et éducatives durant la période 1980 – 2010. Pourtant, les restrictions budgétaires du ministère de l'Education nationale et celui de la Culture, les obligent à mettre en place des projets éducatifs sans apports extérieurs, le manque de financements se répercutant sur la qualité des interventions.

> « Quand, il y a dix ans déjà, nous avons commencé à mener le « projet cirque », il y avait un vrai parcours culturel que nous faisions faire aux enfants. Cela n'est plus possible. À force de tirer sur les budgets, nous finissons par avoir des propositions qui ne sont pas adaptées. Et alors je me dis que je pourrai moi-même mener le travail toute seule, à mon rythme, sans contraintes. Mais c'est très décevant, car au fond tout cela ne vient pas d'une volonté pédagogique, mais bien d'un manque d'argent » (Enseignant, Bordeaux).

Du côté des établissements secondaires, les textes du ministère font référence à l'autonomie, disciplinaire et pédagogique, octroyée aux professeurs. Une autonome qui encourage l'hyperspécialisation des professeurs : les passerelles disciplinaires, qui impliquent un travail d'équipe avec les collègues d'autres disciplines, sont difficiles à mettre en œuvre. La confiance dans la capacité des enseignants à travailler par équipes éducatives est la clé de la récente réforme des programmes des collèges, actifs à la rentrée 2016. Elle témoigne de l'intérêt du ministère de l'Éducation nationale à donner de plus grandes marges d'initiative

---

[212] Garnier, P. (2003), *op. cit*., p.28.
[213] Ferrier, J. (1999). *Améliorer l'éfficacité de l'école primaire.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
[214] Garnier, P. (2003), *op. cit*., p.29.
[215] Arrêté du 1 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.Source : www.education.g ouv.fr
[216] Garnier, P. (2003). *op. cit*., p.29.

aux enseignants par l'institutionnalisation des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), de nouvelles modalités qui représenteront 20% des enseignements.

> « Les EPI sont des moments privilégiés pour mettre en œuvre de nouvelles façons d'apprendre et de travailler les contenus des programmes. Les EPI et leurs huit thématiques de travail, définis dans les programmes, sont pris en charge par les enseignants de toutes les matières de façon interdisciplinaire. Les enseignants définiront en équipe les contenus des cours. La confiance dans les initiatives des équipes pédagogiques et éducatives est une des clés de la réussite. Les EPI ont un caractère obligatoire pour tous les élèves, leur organisation est définie et prise en charge par les enseignants conformément au projet d'établissement. Le travail sur ces thèmes aboutira à la réalisation d'un projet incluant une réalisation concrète, individuelle ou collective »[217].

L'objectif de la réforme est que l'enseignant de collège réalise une partie de son programme « différemment »[218]. Les EPI comportent un travail interdisciplinaire, de manière à permettre aux élèves de croiser les apprentissages et de participer à de projets culturels conduisant à une réalisation concrète, individuelle ou collective. Ils s'organisent autour de formes de travail en groupe. Si la rentrée 2016 va être marquée par cet effort de mutualisation entre collègues, les effets de la réforme ne seront appréciables que sur des temporalités plus longues.

> « L'autonomie pédagogique est confiée aux établissements et pas aux seuls chefs d'établissement. Ce sont les équipes qui préparent l'organisation des enseignements qui est ensuite fixée par le conseil d'administration, en toute transparence »[219].

Nouveaux leviers stratégiques de l'Éducation nationale, la polyvalence et l'autonomie des enseignants nuisent de fait à l'éducation à l'architecture. Dans l'absence d'un partenaire avec lequel se confronter, aux yeux d'une majorité des enseignants du primaire la « technicité » de l'architecture constitue une limite infranchissable vis-à-vis de son apprentissage. Dans les établissements secondaires, l'autonomie confiée accentue les segmentations disciplinaires déjà existantes : les enseignants des disciplines artistiques prennent appui sur sa dimension esthétique et spatiale (étude des formes, des proportions, des échelles) ; ceux des disciplines historiques explorent sa dimension patrimoniale (étude de l'œuvre, du monument, de constructions « remarquables », des styles architecturaux et des traditions culturelles) ; ceux

[217] Source : www.reseau-canope.fr
[218] Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves.* Ministère de l'Éducation nationale, p.30.
[219] *Id.*, p.28.

des disciplines techniques profitent de sa technicité (étude des matériaux et des systèmes constructifs). Une telle segmentation disciplinaire éloigne de nombreux enseignants de l'éducation à l'architecture : une majorité de ceux qui ont l'obligation disciplinaire de traiter l'architecture estiment « manquer de connaissances » ; ceux qui, au contraire, ne sont pas concernés par son enseignement s'en désintéressent.

> « Les professeurs de gym, de sciences, de langue, de mathématiques s'intéressent très rarement à l'architecture, ne sont pas sollicités par les chefs d'établissement pour en faire et ils sont bien contents de ne pas devoir s'y mettre » (Enseignant, Annecy).

Les orientations en faveur de l'autonomie des enseignants dissimulent un affaiblissement des ressources budgétaires du ministère de l'Éducation nationale, qui motive le déclin des dispositifs institutionnels sur une majorité d'académies, rendant problématique le recours au professionnel d'architecture.

2.2.2 / Le déclin des dispositifs institutionnels

Les dispositifs institutionnels, chacun avec ses caractéristiques et objectifs propres, constituent une offre éducative complémentaire au bénéfice de 10% des élèves français, au moins jusqu'à 2012, date du rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale et de celle des affaires culturelles[220]. L'objectif du rapport est d'évaluer l'état des lieux et les effets des dispositifs de subvention, dont l'existence est menacée par une forte diminution budgétaire dans la décennie 2001-2011. L'offre est complexe et souvent peu lisible aux yeux des enseignants : concernant l'architecture, il s'agit en 2012 de choisir entre les classes à PAC (projet artistique et culturel) ouvertes aux écoles primaires, aux collèges et aux lycées ; les ateliers artistiques, ouverts aux écoles élémentaires, collèges, lycées ; les résidences d'artiste, ouvertes aux écoles maternelles, primaires, collèges et lycées. Pour les classes à PAC, le dispositif est présenté comme le plus efficace pour généraliser l'éducation artistique et culturelle. Un effort budgétaire « sans précèdent » du ministère de l'Éducation nationale et à un accompagnement du ministère de la Culture, rendent possible vingt mille classes à PAC en 2011, l'objectif étant d'atteindre les cent mille au cours des années suivantes. Le rapport souligne l'affaiblissement du dispositif, cela à cause d'une baisse des crédits publics, surtout de la part du ministère de la Culture, crédits redéployés en partie vers d'autres actions. Un tel

[220] Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication. (2012). *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle.* Ministère de l'Éducation nationale.

affaiblissement qui conduit plus récemment à la disparition du dispositif dans la majorité des académies françaises.

Quant à l'atelier artistique, crée en 1988 à destination des collégiens, structure « la plus emblématique » [221] des partenariats culturels et encore actif sur de multiples académies, il présente deux inconvénients : il ne s'adresse qu'aux élèves volontaires et a un coût par élève « proportionnellement élevé »[222]. Si le volontarisme des élèves réduit le nombre potentiel de participants, le bilan est positif.

> « Les ateliers d'architecture sont une opportunité pour faire des expériences qui sortent de l'ordinaire. Le temps est réduit mais c'est un temps extrêmement précieux. Les groupes, composés par une dizaine d'élèves, sont très hétérogènes. L'atelier rassemble trois typologies d'élèves : ceux à la scolarité difficile, qui s'intéressent à ce type d'activité puisqu'elle leur laisse un peu plus d'espace ; les curieux de tout, sans difficulté scolaire, avec une grande capacité de concentration ; enfin, ceux qui viennent juste pour passer un petit moment avec leurs camarades. L'association des profils, les hyperactifs, les concentrés et les indifférents, donne toujours de la créativité au groupe : si cela ne permet pas toujours d'avancer comme on voudrait, parfois c'est grâce à cette hétérogénéité que nous pouvons aller jusqu'au bout » (Enseignante, Bordeaux).

Les classes culturelles représentent, à cause de leur coût, un dispositif qui ne concerne qu'une minorité d'élèves et est ainsi un faible outil de généralisation. Leur nombre diminue fortement au fil des années, faute de crédits de la part du ministère de la Culture : en 2012, le dispositif s'avère être en voie d'extinction.

Enfin, les résidences d'artistes trouvent un succès discret, au moins au sein de certaines académies. Initialement mises en œuvre par l'association artistique « Savoir au présent »[223], elles sont progressivement étendues à l'ensemble des domaines artistiques au début des années 2000. Il s'agit d'un outil « particulièrement pertinent » pour fédérer enseignants et artistes autour d'un projet culturel sur une temporalité longue.

> « Nous allons au collège une ou deux semaines par mois et nous faisons deux

[221] Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication. (2012), *op. cit*., p.2.
[222] *Ibid.*
[223] L'association Savoir au Présent existe depuis 1981 en Ile de France. Elle introduit les résidences d'artistes en France en 1985 et impulse le développement du dispositif par l'organisation du colloque national "Ecole-Milieu artistique" organisé à Paris de 1988 à 1992. Source : www.cnap.fr/savoir-au-present

> heures par semaine. Nous cherchons à équilibrer notre temps d'intervention sur toutes les matières » (Collectif Etc, Marseille).

Le rapport insiste sur la nécessité de réinvestir le champ de la formation, sur l'inscription majeure dans les politiques territoriales – les collectivités territoriales étant les financeurs principaux des partenariats - et sur une meilleure répartition de moyens dédiés à l'action éducative, afin de régénérer des partenariats. Les données sur la disparité des politiques académiques – le département de la Somme dédie une vingtaine d'euros par élève en matière d'éducation artistique, alors que la Haute-Vienne n'y consacre rien – et la l'analyse des orientations ministérielles révèlent une réalité différente. Les réformes de 2008 et 2013 du ministère de l'Éducation nationale visent la progressive autonomie des enseignants afin de diminuer le recours aux dispositifs institutionnels, dont les coûts se révèlent de moins en moins soutenables : le rapport remarque que l'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts, seul signe d'une volonté de réaffirmer l'objectif de généralisation nationale de l'éducation artistique et culturelle, est un obstacle à l'initiation d'une pratique artistique et concourt de fait à la décadence des dispositifs institutionnels. La dernière réforme de 2015 substitue aux actions éducatives en partenariat le travail par équipes pluridisciplinaires d'enseignants, dans le cadre des EPI. De plus, suite à la décentralisation, les politiques académiques qui concernent la diffusion de la culture architecturale varient d'une académie à l'autre : les opérations à l'échelle nationale ne sont plus possibles, l'offre de formations à destination des enseignants change en fonction du département et de la région.

2.2.3 / La « résistance » des dynamiques partenariales

La décadence des dispositifs institutionnels, ainsi que les orientations à faveur de l'autonomie des enseignants ont une répercussion importante sur l'apprentissage de l'architecture, qui repose désormais sur son intégration aux programmes. Les évolutions constantes des curricula scolaires et la souplesse des orientations ministérielles remettent finalement l'apprentissage de l'architecture à l'initiative personnelle des enseignants, à leurs envies, à leurs connaissances personnelles.

> « Le programme d'art plastique au collège se construit sur des thématiques. Les enseignants sont libres d'occulter complètement l'architecture ou de l'aborder par les questions du volume et de l'espace. Le résultat de l'immensité de l'Éducation Nationale et de la faiblesse de ses moyens, fait qu'on repose sur ceux qui prennent de l'initiative » (Enseignante, Annecy).

Pourtant, une majorité d'enseignants, dont la discipline traite des aspects d'architecture, ne se sent pas « à l'aise » vis-à-vis de son enseignement. Un certain nombre de ces acteurs scolaires recherchent alors l'aide pédagogique du professionnel de l'architecture. Des collaborations se mettent en place, de manière plus ou moins formelle.

Nonobstant des difficultés objectives liées au financement des actions éducatives, l'éducation à l'architecture se fonde aujourd'hui sur l'activité « souterraine » d'architectes travaillant à la médiation scolaire de l'architecture. Elle se développe aux marges du milieu scolaire par son intégration aux activités du milieu émergent de la « médiation de l'architecture ». Intervenants, conseillers, formateurs, ces architectes « médiateurs » n'ont pas l'objectif de créer une nouvelle discipline dans les programmes scolaires, mais bien de maintenir et renforcer les collaborations entre monde scolaire et monde de l'architecture.

> « Paradoxalement, l'inscription de l'histoire des arts aux programmes pédagogiques, de l'école au lycée, pourrait avoir pour conséquence la disparition des interventions de sensibilisation à l'architecture et à la ville réalisées par les architectes. Dans ce contexte, de quelle manière et à quel moment l'architecte peut-il apporter ses connaissances ? En amont, comme formateur ou comme conseil des enseignants, auprès des élèves comme intervenant extérieur et ponctuel et comme accompagnateur des visites sur le terrain. Il nous semble donc stratégique de défendre la capacité des architectes à proposer des interventions dont les partis pris et les contenus feront découvrir aux scolaires la spécificité de la culture et de l'approche architecturale »[224].

[224] Ecole nationale supérieure d'architecture de Grenoble. (2010). *Transmettre l'architecture en milieu scolaire. Cahier de recommandations à l'attention des architectes.* Grenoble: Imprimerie du Pont de Claix, p.23.

Chapitre 3 / Les architectes, l'architecture et les activités de médiation

L'architecture est d'évidence un enjeu sociétal majeur ; la diffusion de connaissances à son propos reste secondaire. Sa fabrication et la légitimité de ses composants sont en partie déterminées par la profession et son action. Les médiateurs, architectes de formation, ont repoussé ces limites dans un mode d'exercice atypique dont l'activité principale n'est pas de concevoir et de construire mais de communiquer, de faire connaître. La médiation est donc supportée par la spécialisation de professionnels sur ces questions : ils facilitent l'appréciation culturelle de l'architecture, ils accompagnent les pratiques de participation citoyenne à la fabrication de la ville, ils organisent l'apprentissage scolaire de la discipline.

L'étude approfondie de la profession, tant des mécanismes de formation de son identité (manière de penser et d'agir) que des dynamiques qui président la fabrication de l'espace (formes d'organisation, de travail, de coopération) est au centre d'une branche de la sociologie des professions. Pour ces chercheurs, il s'agit d'analyser la production architecturale afin de caractériser la formation de l'identité sociale et professionnelle des acteurs qui prennent part à un tel processus. Face à la croissance de la division du travail, de la complexification des modes de production de l'architecture, de la concurrence d'autres figures professionnelles, l'architecte se rattache à des attitudes, au crédit de son titre, à une culture partagée par les étudiants en formation et les architectes en activité. La culture architecturale des architectes se caractérise ainsi par des valeurs phares dont le patrimoine, le mouvement moderne et ses réinterprétations. Le projet et sa pratique est un autre élément de la culture architecturale des architectes, structurant ainsi leur formation, « monastique » voire « dogmatique », qui intègre les étudiants dans un cercle restreint, en partie détaché de la réalité sociale, aux langage et rituels singuliers. La pratique du projet et la valeur de sa conception, prédominants dans le processus de socialisation des étudiants à l'architecture, dirigent de fait les modes d'exercice et le type d'activité de la profession. Une telle culture s'enrichit par les contributions de chaque époque, s'actualise au travers de productions significatives et de mouvements, se maintient vivante, fixant la table de la loi en matière d'architecture et de sa fabrication[225].

[225] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p.40.

Encadré n° 2 / La figure de l'architecte

La figure de l'architecte, dessinée pendant l'Antiquité classique et mise de côté pendant le Moyen Âge au profit de celle du maître d'œuvre, atteint sa forme moderne pendant la Renaissance. Artiste, humaniste, et savant, l'architecte de la Renaissance, fréquemment autodidacte, retrouve à dire sur ce qu'est l'architecture : il exprime sa dimension intellectuelle au travers d'une production théorique, concrétisée dans les traités d'architecture - Alberti, Vasari et autres ; il s'émancipe vis-à-vis du maître maçon et de l'entrepreneur. Trois évènements constituent les repères marquants du processus de professionnalisation de l'architecte en France. D'abord, la création de l'Académie royale en 1671 dans l'ambition de générer un corps d'architectes à l'image des corporations, donne du prestige à la profession, crée et diffuse un savoir assurant le contrôle des réalisations architecturales. Ensuite, l'apparition de plusieurs associations professionnelles, qui cohabitent et s'affrontent jusqu'au début du XIX^{e} siècle, renforce l'identité de la profession, de ses pratiques et ses savoirs : ces stratégies communes aboutissent en 1895 au « Code des devoirs professionnels de Gaudet », qui définit le statut, l'éthique et la morale de la profession au cours de la première moitié du XX^{e} siècle. Enfin, l'institution de l'Ordre des architectes en 1940 et les lois de 1977 (Loi n° 77-2 du 3 janvier 1977 sur l'architecture) et de 1985 (Loi n° 85-704 du 12 juillet 1985 relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'œuvre privée) circonscrivent l'identité professionnelle, encadrant juridiquement les activités et le statut des architectes.

Pourtant, si les professions « tiennent généralement leur statut et leur respectabilité de la délimitation claire d'une place, d'un territoire spécifié et spécifique, référés à un corps de savoirs légitimes »[226], il s'avère difficile de définir clairement la profession de l'architecte, traversée d'un côté par la nécessité de protéger l'exercice du métier, par le contrôle du nombre de ses adhérents et l'inscription des pratiques dans un territoire d'action spécifique et reconnaissable ; de l'autre par son envie d'hybrider ses connaissances à celles d'autres champs professionnels, éloignant les limites identitaires et englobant dans le métier des pratiques « autres » ou complémentaires. « Menacés » selon F. Champy[227], « en mutation » pour G. Tapie[228], « hétéronomes » selon de C. Montlibert[229], « indéterminés » d'auprès O. Chadoin[230], les modes d'exercice des architectes se diversifient et s'adaptent à de nouvelles situations professionnelles, diversification qui motive l'émergence de segmentations, de profils, de trajectoires hétérogènes. Les enjeux liés à la démocratisation de l'architecture, ou à sa socialisation selon E. Macaire[231], ont amené à une recomposition professionnelle ainsi qu'à la naissance de nouvelles pratiques et compétences.

Les stratégies politiques et professionnelles, développées depuis les années 1960 et plus

[226] Chadoin, O. (2013), *op. cit.*, p.42.
[227] Champy, F. (2001). *Sociologie de l'architecture.* Paris: Éditions la Découverte.
[228] Tapie, G. (2000), *op. cit.*
[229] Montlibert, C. (1995). L'impossible autonomie de l'architecte. Sociologie de la production architecturale. Strasbourg: PUS.
[230] Chadoin, O. (2013), *op. cit.*
[231] Macaire, E. (2009). Des architectes à l'épreuve de la participation. Dans F. De Coninck, & J. Deroubaix, *Ville éphémère, ville durable - Nouveaux usages, nouveaux pouvoirs* (pp. 135-147). Paris: éditions de l'Oeil d'Or, p.135.

fortement à partir des années 1980, ont favorisé la valorisation des productions architecturales dans leur totalité, impulsant le développement d'actions de « médiation de l'architecture ». Il s'agit à la fois d'expliquer, montrer, « expérimenter » l'architecture afin de sensibiliser l'individu à développer un regard critique, de l'impliquer dans sa fabrication, de lui transmettre des connaissances. Si la distance entre « savant » et « profane » reste fondamentale pour l'existence même de la profession [232], fondée notamment sur la reconnaissance du statut d'expert, les actions de médiation visent à diffuser la culture architecturale et à améliorer l'image professionnelle de l'architecte, au vu d'une meilleure qualité de commandes et productions. Ce type de questions amène à se pencher de plus près sur le système de médiation de l'architecture et à interroger son ancrage au sein de la profession de l'architecte.

3.1 / La médiation de l'architecture par les architectes

Loin d'être forgé dans le champ de la culture, l'usage du terme « médiation » vient de l'univers juridique, entrepreneurial et politique : il désigne une capacité de résoudre une situation de conflit grâce à une neutralité positionnelle. La notion a migré vers le champ de la culture, afin « d'évoquer un certain nombre de pratiques plus ou moins reconnues, entre certaines offres culturelles et une partie du public à qui elles sont destinées »[233]. La médiation culturelle se construit ainsi sur une multiplicité de savoirs et compétences qui rendent ce champ difficile à cerner.

Parler de « médiation architecturale » signifie englober dans une notion générale l'ensemble des activités (culturelles, participatives, scolaires) qui visent à la diffusion démocratique de l'architecture et à la construction d'une culture architecturale collective et partagée. Si ce terme décrit la réalité professionnelle d'un nombre croissant d'architectes, il ne trouve pas de références dans les textes officiels du milieu de l'architecture, ni dans les rapports ministériels, étant plus fréquemment utilisé dans le cadre d'un jargon professionnel qui l'emploie à côté des termes de « sensibilisation », « diffusion », « transmission », « conseil ». Ainsi, la médiation de l'architecture ne trouve pas encore une définition conventionnelle ni au sein de la profession, ni au sein des politiques institutionnelles, devenant pourtant d'actualité dans les productions des acteurs du secteur et dans l'offre éducative des écoles d'architecture. Un certain nombre d'architectes aux profils spécifiques s'engage dans la médiation depuis les

[232] Tapie, G. (à paraître), *op. cit*, p.18
[233] Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle.* Paris: Armand Colin, p.5.

années 1970, mais le manque d'un terme accrédité qui définisse formellement les activités de diffusion de l'architecture constitue l'un des symptômes de la difficulté du milieu à se constituer en segment professionnel identifiable et identifié.

3.1.1 / La formation d'un segment professionnel

La nécessité de faciliter la connaissance de l'architecture se manifeste à la fin des années 1960. Les premières opérations qui marquent la naissance du milieu de la médiation donnent suite aux études sur les représentations sociales de l'architecture, inscrites, dès 1967, au programme de la Direction de l'Architecture, rattachée à cette époque au ministère des Affaires culturelles. De telles études visaient à caractériser la sensibilité du public à l'architecture, afin de « déterminer les représentations et les attitudes, c'est-à-dire les images et les idées que partagent les membres de notre culture sur l'architecture, de manière à rassembler les données de base susceptibles de guider l'élaboration d'une politique d'information et de formation dans le domaine de l'architecture »[234]. Les résultats des enquêtes qualitatives révèlent « des données sur un terrain encore vierge de toute approche »[235], terrain marqué par l'association populaire entre architecture, chefs-d'œuvre et logement. Les données mettent aussi en exergue l'image populaire de l'architecte, décrit comme un « professionnel irréaliste jugé inauthentique »[236]. L'adhésion populaire à une telle image négative s'explique par les effets d'une planification urbaine « déconnectée des réalités sociales »[237], provoquant un malaise urbain dont l'échec des grands ensembles constitue l'un des exemples les plus représentatifs.

La promulgation de la loi sur l'architecture du 1977 est représentative des tensions présentes à l'époque au niveau de la demande sociale et professionnelle. La loi identifie l'architecture comme « expression de culture » et se prononce sur la nécessité de mettre sous tutelle son insertion « harmonieuse » dans l'environnement, de respecter sa valeur paysagère, urbaine et patrimoniale, la création architecturale étant « d'intérêt public ». Les conditions d'intervention des architectes dans les processus de projet et de construction, ainsi que le « conseil » du public à la maîtrise d'œuvre et d'ouvrage, sont au centre de l'ordonnance. Dans ce sens, la création des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement (CAUE)

---

[234] Ministère des Affaires Culturelles (1969). *Représentation sociale de l'architecture et des architectes.* Ministère des Affaires Culturelles. Paris: S.E.R.E.S.
[235] Masson, M.-C. (2002). Média(tisa)tion d'une profession. *Cahiers thémathiques*, 2, 237-243, p.241.
[236] Ibid.
[237] Couture, A. (2013), *op. cit.*, p.46.

est emblématique, car elle répond à une triple exigence : répondre aux critiques populaires sur la qualité du cadre de vie ; protéger la qualité des productions ; garantir une assistance aux processus de fabrication urbaine et architecturale.

L'activité des CAUE constitue une première locomotive des actions de médiation. Le succès de leur démarche motive l'apparition dans les années 1980 d'autres structures consacrées à la médiation de l'architecture : c'est ainsi que des grands lieux culturels ouvrent leurs portes. En 1981 est crée l'Institut Français d'Architecture (IFA) à Paris, avec la vocation de « diffuser la culture architecturale, de promouvoir la création et de redonner à la profession une légitimité qu'elle avait pendant les Trente glorieuses, largement perdue auprès du grand public »[238]. La même année, à Bordeaux, Arc en rêve – centre d'architecture ouvre ses portes au public, association menant « des actions de sensibilisation culturelle dans les domaines de l'architecture, de la ville, du paysage et du design, avec un rôle de médiation pour la promotion de la qualité du cadre de vie »[239]. Du côté du patrimoine, en 1985 le ministère de la Culture fonde le label des Villes et Pays d'art et d'histoire, aujourd'hui regroupées en un réseau de collectivités territoriales qui « s'engage dans une démarche active de connaissance, de conservation, de médiation et de soutien à la création et à la qualité architecturale et du cadre de vie »[240]. Le réseau des Villes et Pays d'Art ed d'Histoire a donné lieu à l'ouverture progressive des Centres d'interprétation de l'architecture et du patrimoine, équipements qui visent à la sensibilisation de tous les publics à l'architecture et au patrimoine de la ville concernée. Le Pavillon de l'Arsenal, centre d'information, de documentation et d'exposition sur l'urbanisme et l'architecture de Paris et de la métropole parisienne, est créé en 1989. L'année suivante c'est la Villa Noailles à Hyères, qui depuis 1990 consacre une exposition par an à l'architecture. Depuis 1991, le Fonds Régional d'Art Contemporain Centre, fondé à Orléans suite à la circulaire du 3 septembre 1982 du ministère de la Culture, oriente sa collection vers l'architecture, collection qui compte aujourd'hui « quelque 300 œuvres, 800 maquettes d'architecture et plus de 15 000 dessins ainsi que de nombreux fonds d'architectes (…) se donnant comme un patrimoine unique sur l'architecture expérimentale des soixante dernières années en lien avec la création artistique »[241]. La Galerie d'architecture à Paris est inaugurée en 1999, visant le soutien et la diffusion de « la création architecturale actuelle, en alternant la production de la jeune génération avec celle d'architectes, paysagistes ou designers confirmés du monde entier »[242]. Au début des années 2000, se constitue le Réseau

[238] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.114.
[239] Source : http://www.arcenreve.com
[240] Source : http://www.culturecommunication.gouv.fr
[241] Source : www.frac-centre.fr/collection-art-architecture
[242] Source : http://www.galerie-architecture.fr

national des Maisons de l'architecture sous l'égide de l'Ordre des Architectes, l'objectif étant la promotion de l'architecture et du savoir-faire des architectes auprès de tous les publics. Enfin, en 2007, l'ouverture de la Cité de l'architecture et du patrimoine sur le site de l'ancien musée des Monuments français de 1937, marque « un tournant dans l'histoire du musée par son ouverture sur le présent et l'avenir »[243], avec une large gamme de missions : doter l'architecture française d'une vitrine internationale ; faire connaître et aimer le patrimoine architectural français ; former à l'architecture des publics variés ; fournir des ressources aux professionnels, aux historiens et aux chercheurs ; promouvoir la création architecturale contemporaine ; tisser des liens étroits avec les entreprises. Une nébuleuse d'associations, de fondations, de sociétés d'architectes en profession libérale, enrichit au fur et à mesure le spectre d'acteurs consacré à la médiation de l'architecture. À une autre échelle, des structures plus généralistes (musées nationaux ou municipaux, médiathèques, maisons du projet) peuvent aussi apporter des connaissances abordant des questions d'architecture dans le cadre de leurs politiques culturelles ou scientifiques.

Des orientations ministérielles plus récentes complètent ce cadre général. Le rapport d'information n°2070, désormais connu sous l'appellation de « rapport Bloche », dénonce le manque d'intérêt du Parlement sur les questions d'architecture et du cadre de vie et explique le déclenchement, de la part de la commission des affaires culturelles et de l'éducation, d'une mission d'information sur ces sujets en décembre 2013. La mission, construite sur l'analyse des réalisations architecturales et de leurs évolutions, ainsi que des attentes professionnelles et citoyennes, souligne la nécessité d'améliorer la qualité de la création architecturale par une action de promotion du rôle de l'architecte.

> « Figure de l'universalité, il doit avoir les compétences pour agréger toutes les autres autour du projet. Il doit se faire urbaniste et aménageur, créateur et ingénieur, porte-parole des citoyens, conseiller du responsable politique et pilote de chantier. C'est à cette condition que la création architecturale pourra retrouver un rôle déterminant, à la hauteur des enjeux d'aujourd'hui : un aménagement durable du territoire, un urbanisme ambitieux, une ville intelligente »[244].

Pour ce faire, le rapport suggère d'abord l'impératif de « déconstruire » l'image de l'architecte afin d'inciter les particuliers à son recours.

---

[243] Source : http://www.citechaillot.fr/fr/cite/missions/

[244] Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P. Bloche.

> « Les particuliers doivent avoir conscience que l'architecte ne bâtit pas pour lui, mais qu'il est au contraire à l'écoute des usagers et parfaitement capable d'adapter la construction à leurs besoins »[245].

Ensuite, il est nécessaire, selon Bloche, de susciter « un désir d'architecture » chez la population, cela par le biais d'une éducation plus ciblée sur l'architecture depuis le jeune âge, ainsi que par l'organisation d'évènements culturels et le soutien aux structures qui s'occupent de médiation[246].

> « Si l'on souhaite que les architectes acquièrent une place plus importante dans la construction du bâti, de la ville et des paysages, il importe de diffuser de façon significative le goût pour l'architecture, de sorte que le recours à l'architecte devienne, à l'instar d'autres pays, un réflexe culturel profondément ancré »[247].

De telles directives ont été plus largement explorées dans la Stratégie nationale pour l'architecture de 2015[248], par les réflexions d'un comité d'architectes et experts reconnus. La Stratégie étant un prétexte pour mettre une fois de plus l'accent sur la nécessité d'accroître le rôle de l'architecte, elle a permis de définir des axes stratégiques d'intervention possible. Parmi les axes, celui concernant la sensibilisation et le développement d'une « connaissance de l'architecture par le grand public et l'ensemble des acteurs publics et privés de la construction »[249] est intéressant pour les mesures qu'il sous-tend, dont l'organisation d'un événement annuel identifié sur le territoire national célébrant l'architecture ; la création d'une plate-forme numérique participative et citoyenne ; le développement de programmes relatifs à l'architecture, la ville, le territoire, le paysage aménagé dans les programmes culturels des médias grand public ; la valorisation du Grand prix national de l'architecture ; l'organisation à l'échelle nationale de la sensibilisation à l'architecture et au cadre bâti dans l'enseignement général ; l'ouverture des concours au débat public et à la critique populaire ; la contractualisation d'un dispositif de formation initiale et continue à l'architecture destiné aux élus, services et acteurs de la construction et du cadre de vie ; la généralisation des services d'architecture au sein des Directions Régionales des Affaires Culturelles. Les mesures

---

[245] Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P. Bloche.
[246] Le discours est néanmoins circonscrit aux structures dont les représentants figurent dans le comité des rapporteurs. Ainsi, seules la Cité de l'Architecture et du Patrimoine et les réseaux des Maisons de l'architecture et des CAUE sont nommées.
[247] Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P. Bloche.
[248] Ministère de la Culture et de la Communication. (2015). *Stratégie nationale pour l'architecture. Rapport des groupes de réflexion.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.
[249] Source : http://www.culturecommunication.gouv.fr (rubrique « Architecture »).

indiquées par les groupes de travail des deux rapports, qui n'ont pas, pour l'instant, trouvé leur concrétisation législative, montrent la difficulté de prendre en compte la diversité des acteurs qui structurent l'offre de médiation de l'architecture, ainsi que de l'apport de chacun à la cause commune.

Ces rapports de force sont motivés par la disparité de fonctionnement, de positionnement, de reconnaissance sur le territoire d'un groupe qui « fatigue » à se constituer en tant que milieu professionnel à part entière. Son originalité repose sur la dualité entre la maîtrise de compétences externes à l'exercice de la profession, telles que la pédagogie, la communication, l'inclusion de pratiques artistiques, et le lien consanguin entre la profession et la médiation. Un lien qui vient d'une formation « sanctuarisée » selon G. Tapie[250], du partage de valeurs identitaires et d'une culture dont le cœur est la pratique du projet. Les frontières du groupe deviennent souples, sans remettre en cause le noyau dur.

> « Penser l'architecture et comme une pratique culturelle et sociale, comme un travail de médiation, ouvre sur des activités qui semblent s'affirmer aujourd'hui comme une autre manière d'exercer le métier d'architecte »[251].

Témoignant de l'extension des activités des architectes au-delà de leurs activités traditionnelles de conception et de maîtrise d'œuvre, les acteurs de la médiation remettent en cause leur identité professionnelle, se positionnant entre le culte de la discipline et la recherche d'innovations, le rejet de la profession et sa promotion, la nécessité de reconnaissance et le militantisme.

3.1.2 / Le marché de la médiation de l'architecture

Le système de médiation de l'architecture s'organise autour de trois groupes d'acteurs : les réseaux institutionnels, les grands lieux culturels, les francs-tireurs.

Les réseaux institutionnels regroupent des structures publiques et parapubliques. Présents dans chaque département, organisés en régions et regroupés en une fédération, les Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement sont des structures publiques instituées

---

[250] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.20.
[251] Association didattica (2015). *Construire quoi, comment ? L'architecte, l'artiste, la démocratie. Actes des rencontres nationales des pratiques socioculturelles de l'architecture*. Paris : Expressions II, p.21.

par la loi de 1977 sur l'architecture. Elles ont pour mission « de développer l'information, la sensibilité et l'esprit de participation du public dans le domaine de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement », cela par la contribution à la formation des acteurs du secteur, par l'orientement des particuliers, par le service d'assistance aux communautés territoriales et aux administrations publiques. Les actions de ses membres, issus des domaines de l'architecture, de l'urbanisme et du paysage, sont gratuites, car le fonctionnement des CAUE est soutenu par la « taxe départementale pour le financement des dépenses des conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement »[252], qui en assure le financement des dépenses. L'orientation et l'intensité des actions des CAUE étant influencées par les stratégies et les caractéristiques du département duquel ils dépendent, J. Allegret[253] dans son enquête du 1993 signale les fortes contradictions auxquelles ces institutions sont soumises. La pérennisation de moyens et outils se heurte à la nécessité de mettre en œuvre des interventions spécifiques sur le territoire, selon la logique du « cas par cas ».

Les Villes et Pays d'art et d'histoire se distinguent par une attention privilégiée au patrimoine : une partie de son personnel est ainsi issue majoritairement du milieu de l'histoire de l'art et de la médiation culturelle. Le réseau, qui actuellement compte cent cinquante-trois territoires labellisés, a subi de fortes évolutions : leur gestion a été confiée d'abord à la Caisse nationale des monuments historiques, ensuite à la direction du Patrimoine, étant plus récemment intégrée aux politiques des Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC). Leur action est ainsi publique : elle se développe principalement au sein de salles municipales et éventuellement de monuments à l'occasion d'expositions et évènements. Depuis 2004 plusieurs villes se sont dotées de centres spécialisés dans l'interprétation de l'architecture et du patrimoine (CIAP).

Enfin, le réseau des Maisons de l'architecture est parapublique et issu de l'Ordre des architectes. Que ce soit par des expositions, des débats, des visites, des actions pédagogiques, des voyages, des ateliers ou des publications, les trente-deux Maisons présentes sur le sol français affichent une volonté de proximité avec « l'usager d'architecture » et le citoyen. Le réseau fonctionne grâce à l'engagement de membres volontaires et de partenariats publics et privés, suivant des lignes différentes dans chaque région conformément aux stratégies, aux envies et aux personnalités du conseil d'administration. La disparité de subventions entre

[252] Voir à ce propos le site de la Fédération Nationale des CAUE : http://www.fncaue.com/wp-content/uploads/2015/09/taxe_amenagement.pdf.
[253] Allegret, J. (1993). *Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement.* Paris: Ministère de l'Équipement, des Trasports et du Tourisme, p.12.

Maisons de l'architecture et CAUE constitue une raison historique de conflit, qui limite la complémentarité et la collaboration entre réseaux sur une majorité de territoires.

Un deuxième groupe de médiateurs est constitué par les grands lieux culturels qui s'occupent d'architecture en France, nettement minoritaires par rapport au nombre d'espaces dédiés à l'art plastique, à la musique, au théâtre. Pourtant, des grands équipements « à la française » se dégagent : la Cité de l'Architecture et du Patrimoine, le Pavillon de l'Arsenal, la Galerie d'architecture à Paris, Arc en rêve à Bordeaux, la Villa Noailles à Hyères, le FRAC Centre à Orléans. Des fondations privées dédiées au travail spécifique d'un architecte, comme la fondation Le Corbusier, sont aussi présentes sur le sol français. Les acteurs du secteur comptent des diplômés en architecture et en urbanisme comme des artistes, des historiens, des sociologues. Il s'agit aussi de prendre en compte dans cette catégorie le travail de sensibilisation porté par les écoles d'architecture, souvent très actives sur leur territoire de référence, cela par l'organisation d'évènements, de cycles de conférences, de partenariats avec d'autres organismes de médiation.

Enfin, le groupe des francs-tireurs comprend un large spectre d'associations, collectifs, architectes en free-lance, agences spécialisées dans la médiation. Le terme beckerien de « franc-tireur »[254] caractérise leur modalité de participation au marché de la médiation et les types de relations qu'ils entretiennent tant avec les acteurs des autres groupes, qu'avec la commande. Ils s'appuient sur l'existence d'une commande publique (appels à projet, offres, bourses, prix) aussi bien que sur des demandes privées d'autres organismes. Leur dynamisme leur permet d'avoir une vision beaucoup plus critique sur le marché de l'architecture et de la médiation que les acteurs des autres groupes. Ils défendent la possibilité de faire « autrement », au travers d'approches expérimentales et artistiques. Ce groupe est constamment alimenté par les jeunes architectes récemment diplômés ou par les professionnels en recherche d'une reconversion, qui inventent des supports pédagogiques innovants, se spécialisant dans une offre particulière de prestations qui en même temps les isole des pratiques les plus classiques de la médiation et les affiche comme « novateurs ». La grande majorité de « franc-tireurs » possède un diplôme en architecture ou en urbanisme. L'interdisciplinarité est pourtant revendiquée : d'autres profils professionnels (urbanistes, paysagistes, graphistes, artistes, sociologues) peuvent s'associer ponctuellement ou être part intégrante des structures de médiation. Leur statut est variable, précaire, hybride : la souplesse de leur organisation et les difficultés budgétaires, de concert avec un engament politique,

[254] Becker, H. S. (1988), *op. cit.,* p.242.

social, artistique souvent militant, les rend créatifs. Si le marché de la médiation est dominé par le poids des réseaux institutionnels ainsi que par les grands lieux de diffusion de l'architecture, les « francs-tireurs » constituent un important vecteur de dynamisation. L'offre est très diversifiée et correspond au développement d'une demande articulée[255].

Du côté des commanditaires et des donneurs d'ordre, les élus des collectivités territoriales sont en première ligne. Dans le cadre de leurs politiques culturelles, il s'agit pour eux d'expérimenter des formes de valorisation de leur patrimoine local, ancien ou contemporain, les villes investissant sur les créations des « architectes-stars » pour promouvoir leur image dans une dynamique de métropolisation. La médiation de l'architecture est ainsi considérée comme un intéressant vecteur de marketing urbain et territorial, pour informer et sensibiliser la population vis-à-vis de projets en cours ou terminés. Ces collectivités soutiennent financièrement des activités (visites de chantiers, promenades sur les sites, conférences et expositions, interventions scolaires et périscolaires dans les écoles primaires) ou le fonctionnement de centres culturels et des associations. La montée en attractivité des lieux culturels est elle-même porteuse de médiations, comme le montrent les cas du Musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (MuCEM) de R. Ricciotti à Marseille ou de l'Institut du monde arabe de J. Nouvel à Paris. Dans le cadre des politiques territoriales, les collectivités s'investissent dans les actions de participation. Cela les amène à parier sur la médiation comme un moyen pour améliorer les relations entre élus, habitants et professionnels de la construction : les appels d'offre et les concours relatifs aux projets d'aménagement urbain intègrent désormais une obligation de recours aux démarches de concertation. Aussi, le ministère de la Culture soutient cette lignée d'actions et s'engage pour que le citoyen se sente de plus en plus acteur de la ville et participe aux décisions sur l'aménagement de son territoire. Un autre volet concerne la mise en place d'une offre de formations à destination des élus, dans l'objectif d'enrichir leur regard sur les pratiques architecturales et ainsi d'impulser une certaine exigence dans la commande publique, vis-à-vis de la qualité des projets. Si la gestion de plus en plus serrée des finances motive la crise des grands lieux de diffusion de l'architecture, comme le témoignent les représentants de la Cité de l'Architecture et d'Arc en rêve, le secteur public reste une source importante de financement pour les acteurs de la médiation.

[255] Afin de donner visibilité aux travail de chacun, de questionner les différentes pratiques et croiser les regards sur les différents modes opératoires les associations Pixel (Marseille) et Didattica (Paris), organisent en 2007 les « Rencontres nationales des pratiques socioculturelles de l'architecture » à Marseille. Voir : Association didattica (2015), *op. cit.*

Des commandes privées dynamisent le marché. C'est le cas de la demande issue du monde de la construction (promoteurs immobiliers, entreprises de construction, de matériaux, d'ameublements) bailleurs de fond qui traditionnellement accompagnent l'action de la profession, comme en témoignent les liens forts entre le réseau des Maisons de l'architecture et leurs partenaires du secteur. Pourtant, les questions liées à une instrumentalisation des actions de médiation au profit d'une certaine publicité des productions ou des stratégies des partenaires privés, amènent les médiateurs à se méfier d'une telle commande. Différente est celle portée par les associations culturelles de particuliers. Supportées en partie par les subventions publiques, elles recherchent l'intervention d'un médiateur dans le cadre de conférences de divulgation, de formations, d'organisation de visites ou voyages.

Particulier est enfin le cas des établissements scolaires, constamment en attente de partenariats avec les experts de l'architecture suite aux orientations ministérielles sur la sensibilisation au cadre bâti et à l'environnement, aux réformes qui ont progressivement inscrit l'architecture dans les programmes d'art plastique et de technologie, à l'obligation de mettre en place des projets transversaux et multidisciplinaires. Les formations à destination des enseignants sur ces sujets étant rares, les professeurs les plus motivés sont prêts à chercher des financements (privés ou publics) afin de permettre aux médiateurs d'intervenir dans les classes et sensibiliser leurs élèves à l'architecture.

En 2014 le marché de la médiation est jugé en expansion[256]. Les acteurs de l'offre remarquent une augmentation de la demande, notamment scolaire, auquel les acteurs des réseaux institutionnels « fatiguent » à répondre à cause d'un manque de subventions et de personnel. Le travail, souvent de qualité, des « francs-tireurs » est mal connu par les acteurs des autres groupes, témoignant d'une vision exclusive et conservatrice du marché de la médiation, vis-à-vis duquel tous les médiateurs dénoncent un manque du recul. L'absence de ressources temporelles et financières pour réaliser des bilans, analyser et valoriser les productions est un motif de déception partagé. Le nombre croissant de projets réalisés en France pour valoriser l'architecture explique la multiplication des acteurs sur le territoire : de nouvelles associations voient le jour dans un paysage où les architectes qui exercent des activités libérales de médiation (dont Mediarchi à Bordeaux, Rue du petit chantier à Libourne, Architecture in Vivo à Grenoble) ne sont plus des cas isolés. Une telle multiplication révèle les disparités territoriales : des villes plus concernées par le phénomène de la médiation se dégagent (Bordeaux, Lille, Lyon, Marseille, Nantes, Paris) dans un panorama contrasté et inégalitaire, à

[256] Tapie, G. (à paraître). *op. cit.*, p.114.

cause de stratégies territoriales et de dynamiques collaboratives inégales.

Une législation bienveillante, une offre croissante, un marché vivant mais inégalitaire, un contexte culturel, économique et politique riche, témoignent de l'intérêt partagé pour la médiation de l'architecture.

3.1.3 / L'architecte « médiateur » : profil, compétences, lexique

Les politiques étatiques en faveur de la promotion de la profession, de la participation habitante et de la diffusion culturelle de l'architecture expliquent l'apparition progressive de nombreux organismes aux pratiques hétérogènes, dédiés à la médiation de l'architecture, ainsi que l'émergence d'un profil spécifique à la médiation au sein du milieu de l'architecture. Si un tel profil met en exergue l'originalité des parcours, l'hétérogénéité des pratiques des acteurs du secteur révèle un système professionnel à la réalité complexe, dont le développement provoque des tensions au sein du milieu des architectes.

A l'appellation d'architecte « socioculturel »[257] d'E. Macaire nous préférons celle, plus ample, d'architecte « médiateur »[258]. Intermédiaire entre public et milieu de l'architecture et de la construction, son objectif est de mettre en place des dispositifs adaptés pour socialiser le public (enfant ou adulte, consommateur d'art, citoyen, promoteur ou élu) à l'architecture. Le profil de l'architecte médiateur est finalement peu reconnu et son identité n'est pas l'objet d'une tutelle professionnelle. Il se caractérise par sa pluralité, lisible au moment de la formation initiale. Les compétences acquises au cours des études d'architecture s'associent à d'autres, acquises lors d'expériences culturelles (voyages ou formations complémentaires) et politiques. Un parcours qui se révèle dans l'engagement associatif ou lors du travail de fin d'étude, d'une expérience de stage et de l'obtention du diplôme. Des options sur la médiation lors de la formation initiale, actives aux écoles d'architecture de Bordeaux, de Paris La Villette, de Nancy peuvent susciter des vocations et former à des compétences. Une telle pluralité est capitalisée au moment des premières expériences professionnelles (choix d'un poste ou création d'une structure aux engagements plus ou moins militants) ou par l'association à des profils complémentaires (artistes, sociologues, urbanistes, paysagistes).

Des compétences spécifiques à la médiation s'acquièrent au fur et à mesure des expériences

[257] Macaire, E. (2009b). *op. cit.*, p.161.
[258] Tapie, G. (à paraître). *op. cit*.

professionnelles. Dans la conception du rôle, « l'éthique de la relation »[259] , de la rencontre et du dialogue est particulièrement mise en avant. Se rajoutent des capacités de management des équipements culturels, d'organisation des activités, de gestion et de connaissance des publics, d'animation et de pédagogie, de construction, d'approche pluridisciplinaire (artistique, technique, sociale, acquises à l'occasion lors de formations post-diplôme sur la médiation culturelle, la participation, la communication). Pour G. Tapie, « l'alchimie de la médiation amalgame savoirs, écoute et pédagogie »[260]. L'acquisition de telles compétences renvoie à une trajectoire individuelle mais aussi à la production d'un milieu, les structures de référence dans la médiation diffusant leurs approches, renouvelées par l'apparition d'associations et d'organismes nouveaux.

Des parcours si singuliers dans la médiation motivent un rapport problématique à la profession et à l'Ordre, auquel la majorité n'est pas inscrite. Interdits de conception et de maîtrise d'œuvre, les architectes médiateurs se détachent d'un exercice dominant et exclusif pour diffuser la culture architecturale par la définition de dispositifs spécifiques. Ainsi, ils sont d'abord contestés par leurs pairs comme des « non-praticiens »[261] : ils constituent un ensemble professionnel à la recherche d'une identité, d'où la difficulté actuelle pour en saisir les dynamiques. V.Biau, évoque la quête d'identité des urbanistes et met en exergue un modèle de professionnalisation[262] en six étapes : l'affirmation d'une technique et d'un savoir-faire spécifique ; l'élaboration d'une théorie et d'un corpus de référence ; la reconnaissance d'un titre ; la mise au point d'une formation spécifique contrôlé par les mêmes professionnels ; l'autorégulation de la profession ; la revendication d'un domaine d'exercice protégé. Pour les médiateurs, deux premières étapes sont effectuées. Interpellé au sein des « Rencontres nationales des pratiques socioculturelles de l'architecture », O.Chadoin réfléchit sur l'émergence, l'avenir et la transformation du métier de l'architecte médiateur, un segment professionnel en train de se définir, né en réponse à la saturation du marché de l'architecture et en quête de reclassement.

> « Et la question qui se pose est : "Comment cela va se terminer ? Comment est-ce que va être reclassé ? Est-ce que cela va être digéré dans la forme traditionnelle de la profession, qui, jusqu'à présent, ne saisit pas, par exemple, l'architecte qui se livre à ce genre de pratiques comme étant tout à fait un architecte ? " […] La re-

[259] Macaire, E. (2009b), *op. cit.*, p.166.
[260] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p.120.
[261] Allegret, J. (1993), *op. cit.,* p.97.
[262] Biau, V. (2009). Les urbanistes en quête d'identité : qualification et modèles professionnels. Dans V. Biau , & G. Tapie, *La fabrication de la ville. Métiers et organisations* (pp. 74-85). Marseille: Éditions Parenthèses, p.76.

fermeture correspond à la création d'une nouvelle profession et je pense qu'on est dans ce processus ».

La représentation collective du métier est en train de se structurer : les options d'enseignement qui émergent au sein des écoles d'architecture, l'existence d'un marché riche et articulé, la bascule des formes militantes et bénévoles vers des formes plus structurées de salariat, laissent penser à un processus de professionnalisation en cours.

La pertinence du message véhiculé par la médiation constitue un autre facteur de critique. Le constat est évident : les directions du ministère de la Culture et l'Ordre des Architectes soutiennent la médiation architecturale comme moyen pour impulser la qualité architecturale et une requalification de l'image de l'architecte. Ainsi, l'objectif des actions de médiation est de diffuser des codes, des enjeux, des connaissances propres à une profession qui en détient la possession exclusive. Un tel paradoxe est particulièrement souligné par J. Allegret dans son rapport sur les architectes des CAUE[263]. Si la loi 1977 confère à ces architectes le rôle de pédagogues de l'architecture, la profession a longtemps contesté leur mission de diffusion de la culture et des pratiques architecturales, « déniant aux autres toute légitimité non seulement à produire mais aussi à évaluer, critiquer, juger l'architecture »[264]. Aux yeux des médiateurs, une telle tension est totalement injustifiée, l'objectif de la médiation n'est pas de transmettre au public la culture architecturale des architectes, mais bien de diffuser un socle commun de connaissances sur l'architecture en lien avec les préoccupations culturelles ou quotidiennes des individus. Selon J. Allegret[265], cette transmission mitigée, en accord aux demandes populaires, évite d'ailleurs aux architectes médiateurs de survaloriser l'architecture, selon un comportement ego-référencé qui ne correspond pas aux urgences de la population (chômage, scolarité, maladie).

Il y a ensuite un troisième élément de tension entre les méthodes employées pour promouvoir la qualité de la création architecturale et pour améliorer la lisibilité et l'image du rôle de l'architecte. Diffuser un « désir d'architecture » signifie rompre avec le stéréotype de l'architecte-artiste très cher payé, dédié à la construction de logements privés[266]. Plus que par des actions de médiation spécifiques, une telle désacralisation s'effectue à partir de la posture même de l'architecte médiateur qui, constamment en contact avec le public par des

[263] Allegret, J. (1993). *op. cit*.
[264] *Id.*, p.97.
[265] *Id.*, p.102.
[266] Dans sa recherche sur la culture architecturale des Français, G. Tapie met en exergue que le 41% des Français associe l'architecte au rôle de concepteur des logements privés ; plus faible (16%) est le pourcentage de ceux qui conjuguent ces professionnels à la réalisation des bâtiments publics.

expériences prolongées sur le terrain, réduit l'écart entre le professionnel et l'usager, le concepteur et le consommateur. Les effets de telles pratiques sont à deux niveaux : les « profanes » découvrent une pratique culturelle, développent un regard critique, participent à la fabrique de la ville ; les « experts » redécouvrent l'importance de faire face aux « vrais gens »[267], le rapport à l'usager étant souvent « quelque chose que les architectes oublient trop souvent »[268] lors des études ou pendant la pratique en agence.

C'est ainsi que le rapport des architectes médiateurs avec leur propre profession se complexifie. Éloignés par l'indéfinition de leur statut et la nature « alternative » de leurs pratiques, l'aptitude des architectes médiateurs se caractérise par l'amour de la discipline et la haine de la profession[269]. Le milieu professionnel est ainsi complètement rejeté par certains acteurs de la médiation au positionnement militant, à cause de son « corporatisme » et élitisme, qui nuit à l'image, à la nature et au développement de la discipline même. Pour d'autres, une réconciliation se produit par la prise en charge d'une mission qui ne rentre pas dans celles plus classiques de la profession, une reconnaissance s'opérant au niveau des liens avec les institutions territoriales, politiques et culturelles : ils restent alors des ardents défenseurs de la profession. Néanmoins, les horizons « décalés » offerts par les pratiques de médiation séduisent un nombre croissant d'étudiants et d'architectes, ces derniers optant pour des reconversions professionnelles pendant leur carrière en agence.

3.2 / Les formes et les activités de médiation

La constitution d'un profil professionnel aux compétences originales s'accompagne du développement de savoirs à transmettre et de méthodes d'apprentissage. Les acteurs de la médiation se réfèrent le plus souvent à leurs actions comme à des formes de « sensibilisation » des individus à l'approche du cadre bâti. Il s'agit ensuite « d'accompagner » une découverte, de « révéler » une réalité à laquelle la population est constamment mais inconsciemment confrontée, de « stimuler » un regard différent sur ce qui l'entoure, de « diffuser et transmettre » des savoirs sur l'architecture. L'éthique de la relation émerge aussi dans le vocabulaire des architectes médiateurs : une action consiste

[267] Expression utilisé en 2014 par les étudiants de l'optionnel "Culture et médiation" de l'école d'architecture de Bordeaux, lors d'une discussion sur les moyens de restitution publique de leurs travaux. L'expression a été retenue par l'équipe enseignante car particulièrement représentative de la distance qui existe entre étudiants d'architecture et « monde externe ». Elle a été couramment utilisée pendant les années qui ont suivi la promotion 2014, trouvant constamment l'adhésion des étudiants.
[268] M. Jacques, architecte médiateur et fondateur d'Arc en rêve, intervention à l'optionnel « Culture architecturale et médiations », 19 novembre 2015.
[269] Macaire, E. (2009b), *op. cit.*, p.162.

à « interagir » avec le public, les usagers, les habitants, afin de « partager » avec eux un point de vue, une action sur leur environnement. Cela amène les acteurs à « solliciter » les individus à un engagement intellectuel ou physique (par la fabrication d'objets et l'aménagement d'espaces) ce qui implique l'incorporation des connaissances. De telles actions se font dans un espace de relation horizontale : le terme de « vulgarisation » est alors unanimement rejeté car il « induit un rapport d'autorité »[270] ; de même la « sanctuarisation » de la discipline par l'abord académique est évitée au profit d'approches « décontractées » et « détournées ».

À la fois objet et support des activités de médiation, l'architecture est une discipline multiple et transversale, où les enjeux sociaux et culturels se mélangent. L'architecte médiateur facilite les socialisations spontanées ou induites par les politiques étatiques, afin d'éradiquer les idées préconçues par une sorte de « contre-socialisation »[271] destructrice et transformatrice, qui vise à incruster de nouvelles représentations résistantes. Pour ce faire, il importe de tenir en compte de la diversité des publics et cibler le message à la sensibilité, aux connaissances, à l'idéologie. Loin de la définition approximative de « grand public », il s'agit d'adapter le discours aux enfants, faisant des différences entre milieu scolaire, périscolaire ou extrascolaire ; aux adultes en situation de découverte culturelle, catégorisés en amateurs, intéressés et éloignés[272] ; aux habitants aux provenances socio-culturelles différentes. Les savoirs transmis et les méthodes utilisées sont définies par rapport aux directions primaires de socialisation (par la culture, par le lieu de vie) qui structurent deux logiques primaires de médiation de l'architecture, une « culturelle » et une « participative ».

3.1.3 / La médiation et la culture : des savoirs à transmettre

Une première dimension de la médiation fait écho à la socialisation à l'architecture par la culture architecturale. Dans ce cadre, l'acte de médiation comporte une « redéfinition des modes d'inscription de l'activité architecturale dans le champ culturel »[273]. De telles visées s'enracinent dans les politiques étatiques qui défendent la valorisation culturelle de l'architecture, tant des monuments et du patrimoine que, à partir des années 1970, des réalisations contemporaines. De plus, depuis le rapatriement de l'architecture au ministère de la Culture en 1995, les orientations publiques se sont prononcées en faveur de l'enrichissement de l'image de la discipline d'une valeur culturelle plus que technique, par la

[270] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.121.
[271] Darmon, M. (2016). *La socialisation.* Paris: Armand Colin, p.9.
[272] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.81.
[273] Macaire, E. (2009b), *op. cit.,* p.161.

promotion d'évènements et de manifestations, la mise en valeur des prix sur l'architecture pour consacrer une élite et la médiatiser, la mise en scène des projets d'architecture.

Un travail plus profond de socialisation à l'architecture est porté sur le territoire par les réseaux institutionnels, centres et musées dédiés, les écoles d'architecture, les associations, les fondations et les sociétés d'architectes médiateurs. Le travail de ces acteurs se fonde sur la volonté de diffuser des notions, un vocabulaire, des repères stylistiques et historiques, mais aussi, plus largement, une sensibilité à tout cadre bâti, du monument à l'architecture dite « banale » et quotidienne. Il s'agit à la fois de promouvoir et de défendre la création architecturale et de réhabiliter la profession d'architecte, ainsi que, plus largement, de partager une culture architecturale qui puisse enrichir et compléter les connaissances personnelles. La réflexion intense et constante sur les instruments pédagogiques concerne tous les architectes médiateurs. Nous en identifions cinq principaux : la visite, la conférence, l'atelier, l'exposition, la publication.

L'architecture étant d'abord une expérience à vivre, la visite est plébiscitée comme le moyen le plus efficace pour mettre le public en contact direct avec l'objet construit, les choix de l'architecte et l'atmosphère du lieu. Elle se décline en itinéraire intérieur et/ou extérieur (d'un monument, un musée, un bâtiment ; ou en parcours urbain) d'un ou plusieurs quartiers. La visite peut ainsi se développer sur un après-midi ou sur plusieurs jours, comme c'est le cas des « Randonnées périurbaines » organisées par l'association Bruit du Frigo (Bordeaux) pour redécouvrir les périphéries urbaines, ou les « voyages » organisés par l'agence Médiarchi (Bordeaux), en lien avec la programmation annuelle de la structure. Dans ce cadre, le discours du médiateur est ainsi associé à une expérience réelle en situ, qui participe à des parcours touristiques dans sa version plus marchande.

La conférence est une forme plus théâtrale de présenter l'architecture. Les structures de médiation invitent des experts ou des architectes plus ou moins renommés à raconter leur vécu par rapport à une pratique, à une ou plusieurs réalisations. Dans la majorité des cas ce sont des conférences à destination d'un public d'initiés, habitué au vocabulaire parfois très spécifique des conférenciers. La conférence de vulgarisation à destination d'un public de néophytes menée par l'architecte médiateur est inhabituelle : Médiarchi est l'un des rares exemples de structure qui utilise constamment ce format. Les conférences s'inscrivent à des cycles thématiques ou à des festivals qui s'étalent sur plusieurs jours.

Sur un autre registre, l'atelier a comme objectif de socialiser à l'architecture par la

manipulation et l'expérimentation. Majoritairement destinés au jeune public, les ateliers comprennent des activités ludiques qui ont lieu soit dans une salle spécifique (de la structure de médiation ou d'un partenaire), l'accès étant alors contrôlé par la présence du médiateur, soit dans un secteur librement accessible. Des supports spécifiques au jeune public (jeux, carnets, spectacles) sont développés, le vocabulaire est adapté à l'âge. Le succès du format a amené certaines structures au développement d'ateliers destinés à un public adulte ; à titre d'exemple, la Compagnie des rêves urbains mène régulièrement des « Ateliers de découverte urbaine » sur le territoire d'Euromediterranée à Marseille. Les ateliers peuvent aussi constituer l'occasion de tester le fonctionnement d'outils technologiques, d'expérimenter les matériaux, de laisser une trace par la réalisation de maquettes : exemplaire est le cas des quatre-vingt-quatre Fablabs français, « laboratoires de fabrication » ouverts au public qui permettent à l'individu de concevoir et réaliser des objets par l'utilisation de machines et outils numériques. L'atelier peut ainsi venir supporter la visite d'une exposition ou constituer une offre à part de la structure.

Plus classique, mais forcement plus engageant pour l'architecte médiateur, est le recours à l'exposition. Les choix qui se dégagent (sujet, problématique, supports, parcours de visite, scénographie, graphisme) témoignent à la fois d'un style et d'un positionnement dans la médiation ainsi que du budget à disposition. L'éventail d'expositions sur l'architecture comprend des rétrospectives sur le travail de tel ou tel autre architecte ou agence ; des galeries de photos, croquis, maquettes, réalisations à l'échelle-un, supports multimédia qui retracent la réalisation d'un bâtiment ou d'une opération urbaine ; des présentations de problématiques transversales et multidisciplinaires, où les enjeux architecturaux s'accompagnent de questions d'environnement, de société, de politique, d'art. Utilisées majoritairement par les grands lieux de diffusion de l'architecture, les expositions prévoient une communication intense et prolongée sur le temps : elles s'accompagnent de vernissages, de conférences, de visites, d'ateliers pédagogiques, mais aussi d'articles de presse et d'ouvrages.

La publication est une dernière possibilité, contribuant à la promotion du travail de l'architecte médiateur. Les catalogue, les ouvrages, les dispositifs multimédia (application numérique, émission documentaire) capitalisent une expérience, une exposition, une pratique et dévoilent le regard de l'organisme de médiation sur les questions d'architecture. Emblématique est la sortie presque concomitante de deux guides sur l'architecture de

Bordeaux : éditées l'une par Arc en rêve[274] et l'autre par le CAUE de la Gironde[275], les guides sont structurés de manière complètement différente, n'explorant pas les mêmes parcours, ni les mêmes architectures.

Par ces moyens de transmission, les architectes médiateurs diffusent des « notions » d'architecture et la « doctrine » architecturale. La notion aborde le langage et les outils des professionnels du secteur, les problèmes d'échelles et de dimensions, les choix techniques et l'utilisation des matériaux, le processus de projet (la commande, le rapport au contexte, la conception, la modélisation, la construction et le suivi de chantier). Le décodage de l'expertise professionnelle, servirait à abattre les stéréotypes, à enrichir les connaissances personnelles et à permettre la compréhension de la nature la plus intime de l'œuvre architecturale. Par la référence à la doctrine, il s'agit de contextualiser l'architecture par la référence à une époque et à ses enjeux sociaux, politiques et artistiques ; aux exigences quotidiennes des modes de vie et d'utilisation des lieux ; aux techniques constructives et aux matériaux à disposition ; aux modèles architecturaux en vigueur au moment de la conception. La doctrine permet ainsi de comprendre un style, une solution formelle et technique, un contexte historique : certains médiateurs se spécialisent dans les productions patrimoniales, d'autres sur les réalisations contemporaines.

Cette première dimension de la médiation, que nous appelons « culturelle », concerne la large majorité des structures de médiation (réseaux institutionnels, grands lieux culturels, francs-tireurs). Elle se construit ainsi sur le choix d'un contenu (notions et doctrine) et d'un contenant (visite, conférence, atelier, exposition, publication), autant d'éléments qui témoignent de compétences singulières sur la communication et la pédagogie. La maîtrise d'un vocabulaire épuré et adapté au public intéressé par l'action, la possession de connaissances approfondies sur l'architecture et sur les enjeux locaux et territoriaux qui la concernent et la prédisposition à la rencontre, au partage, à l'échange avec l'autre, sont des atouts fondamentaux. Un savoir-faire lié à la transmission d'une culture architecturale et à la critique des œuvres bâties qui éloigne les médiateurs culturels des concepteurs et des maîtres d'œuvre, motivant la structuration d'une identité professionnelle spécifique.

[274] Arc en rêve centre d'architecture. (2014). *Guide d'architecture. Bordeaux métropole 1945/2015*. Bordeaux: Éditions Confluences.
[275] Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement de la Gironde. (2014). *Guide Grand Bordeaux et Gironde : architectures contemporaines*. Paris: Archibooks.

3.1.4 / La médiation et la participation : des pratiques à partager

Le besoin d'impliquer les citoyens dans la fabrique de la ville et de soutenir la création architecturale dans une prétention de qualité constitue l'objectif d'une deuxième dimension de la médiation, que nous appelons « participative ». Les résultats d'un sondage[276] auprès de jeunes architectes montrent l'importance de se saisir du quotidien dans l'apprentissage de l'architecture. Ainsi, 81% des jeunes architectes questionnés estiment que, pour sensibiliser le public, la dimension quotidienne et sociale de l'architecture est une clé d'entrée. Plus que les grands projets, il s'agit d'ouvrir les yeux des habitants sur leur environnement proche, sur l'architecture dite « banale », sur des objets familiers. Ensuite, pour 50% il s'agirait de stimuler la participation des habitants à la fabrique de la ville. La sensibilisation au cadre quotidien et l'implication active des habitants dans sa transformation précèderaient, selon les jeunes diplômés, la diffusion des « concepts à la base des projets architecturaux et urbains » (36%), ainsi que des « grands repères de l'architecture » (19%).

L'entrée par la dimension banale et quotidienne est plébiscitée par les médiateurs du participatif, qui voient dans cette approche une façon de désacraliser l'architecture et de combattre l'attitude des promoteurs à exclure les habitants du processus de projet, faute d'un manque présumé de « technicité ». Ainsi, les actions de médiation participative trouvent leur sens, les médiateurs servant de charnière entre habitants et promoteurs, citoyens et techniciens, pour l'intérêt commun. La médiation participative met en exergue les problématiques qui concernent le cadre bâti et sa transformation. Plus qu'une dimension culturelle, elle aborde la dimension politique et sociale de l'architecture.

Si l'objectif du ministère de la Culture est de faire du citoyen un acteur de la ville et des projets urbains et architecturaux qui le concernent, cette forme de médiation favorise la mise en place d'une dialectique avec l'habitant, au travers de l'organisation de campagnes d'information, actions de concertation, ainsi que par la coproduction d'éléments qui participent à l'aménagement global du projet de transformation urbaine. L'interaction, la réflexion, le partage d'une expérience favorisent le questionnement et l'intégration de connaissances sur le lieu de vie, répondant en quelque sorte à un modèle « d'université populaire » ou « d'école buissonnière » de la ville.

À la différence de la médiation culturelle, elle est essentiellement portée par les francs-

[276] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p. 103.

tireurs [277]. La réforme des Beaux-arts et, plus largement, le mouvement politique de 1968, amènent les étudiants d'architecture et les architectes de l'époque à s'interroger sur la « dimension sociale de l'architecture »[278]. Il s'agit alors pour certains architectes de prendre part aux expérimentations citoyennes qui ont suivi les mouvements de contestation populaires des années 1970 et les premières politiques de concertation des habitants des années 1980. Dans un tel contexte, de multiples « collectifs » (associations) pluridisciplinaires voient le jour : les Arpenteurs (Grenoble, 1992), Ne pas plier (Ivry sur Seine, 1990) les Robins des villes (Lyon, 1995), Bruit du frigo (Bordeaux, 1997), Pixel 13 (Marseille, 1998), Échelle inconnue (Rouen, 1998). La loi sur la Solidarité et le Renouvellement Urbain (SRU)[279], qui impose la consultation et la participation des habitants aux projets publics des architectes et des maîtres d'ouvrage, accroît la demande de médiation dans le cadre du débat public et renouvelle l'intérêt des architectes, avec la naissance d'une deuxième vague de collectifs, dont l'Atelier d'Architecture Autogérée (Paris, 2001), Bazar Urbain (Grenoble, 2001), De l'Aire (Crest, 2002), Cabanon Vertical (Marseille, 2002), Exyzt (Paris, 2002), Cochenko (Paris, 2007), le Collectif Etc (Marseille, 2009). D'autres « francs-tireurs », comme la Compagnie des rêves urbains (Marseille, 2005), initialement positionnés sur la médiation culturelle, diversifient actuellement leurs activités en se spécialisant sur ces sujets. De telles structures se construisent sur l'articulation entre architectes et autres professionnels, aux profils multiples et aux compétences complémentaires (urbanistes, artistes, graphistes, sociologues, géographes, vidéastes, photographes, comédiens, chefs de cuisine).

L'intervention des architectes de la participation est de plus en plus recherchée par les collectivités territoriales et les maîtres d'ouvrage, qui les recrutent par des appels à projets et financent leur action par la mise à disposition de budgets plus ou moins importants. De telles actions en lien avec la commande posent des risques d'instrumentalisation. Le commanditaire peut s'approprier le projet à des fins commerciales ou pour promouvoir son image au dépit de l'intérêt social et politique de la démarche, discréditant l'architecte médiateur. Le changement de majorité politique au sein de l'administration communale, départementale ou régionale et le soudain abandon du projet constituent l'une des raisons d'échec et de dévalorisation des démarches participatives aux yeux des habitants. Pour ces raisons, l'action de certains médiateurs est « militante » et se détache de toute commande : l'objectif est d'aider, par l'architecture, à la construction d'une nouvelle forme de société.

---

[277] Les architectes médiateurs des autres groupes, réseaux institutionnels et centres culturels, peuvent ponctuellement s'associer sur certaines actions ou projets.
[278] Macaire, E. (2009), *op. cit.,* p.135.
[279] Loi n°2000-1208 du 13 décembre 2000 relative à la solidarité et le renouvellement urbain. Source : www.legifrance.gouv.fr

L'action des architectes médiateurs du participatif repose alors sur la mise en question de la gestion politique et sociale de l'objet urbain ainsi que sur une forme de critique du milieu professionnel des architectes. Le système de formation est fortement contesté pour son détachement des enjeux sociaux et son apport majoritairement théorique. La critique vise aussi la profession qui ne semble pas prendre en compte les nouvelles politiques urbaines en faveur d'une participation des habitants, mettant de côté la possibilité de développer des façons de faire l'architecture où l'usager est au centre.

> « Redonner vie à une culture proprement urbaine est un travail de longue haleine. Cela passe aussi par un plus grand engagement des professionnels auprès du grand public : c'est au sein même du corps des architectes que surgira la nouvelle culture. La profession doit réétudier son rôle, sa place et sa finalité dans notre société – repenser à la place de l'architecte dans la cité. Celui-ci devra se porter au devant du public, intervenir dans les classes, occuper le terrain, sillonner les quartiers difficiles. Là, encore, la formation des architectes sera essentielle » [280].

Un tel positionnement critique est particulièrement lisible dans les actions « d'autoconstruction », portées par un certain nombre de collectifs. Co-élaborée avec les habitants ou ouvert à leur participation, l'autoconstruction est d'abord un processus de travail, qui vise la transformation et le réinvestissement d'un lieu, par des microarchitectures (installations, mobilier urbain, lieux de rassemblement). L'importance du processus et de ses étapes est prioritaire et dicte la forme du produit final, qui doit être capable de raconter l'histoire de sa réalisation. Des vernissages, des spectacles, des animations sont prévues tout au long du projet et à sa fin pour le « faire vivre » et en restituer l'historique et les effets. Des démarches artistiques et graphiques associées donnent lieu à des « œuvres » urbaines. Processus de création, l'objet construit collectivement se charge d'une dimension sociale, devenant l'espace de relations entre acteurs (faiseurs de la ville et habitants) et le support d'expériences publiques, d'échanges et de débats. C'est pourquoi la dynamique constructive, artistique et sociale est strictement liée à la structuration d'un réseau d'acteurs au vocabulaire commun et à une production de connaissances sur l'aménagement du quartier, sur les problématiques de l'habitat et de l'environnement, au travers de réunions, de rencontres, de séminaires.

De telles interventions sensibilisent l'individu à une transformation, possible ou future, par la

[280] Derouet-Besson, M.-C. (2011), *op. cit.,* p.89.

coopération et le partage d'une expérience : les médiateurs s'occupent, dans un premier temps, de l'animation du lieu co-construit et de son inauguration, pour ensuite laisser le produit dans les mains des associations citoyennes, de la collectivité territoriale ou des maîtres d'ouvrages. Elles peuvent aussi propulser la réappropriation habitante de lieux délaissés, ce qui amène parfois à un processus de fabrication d'une commande : pour les Robins des Villes il s'agit de « mettre les habitants en situation de faire des propositions sur des projets urbains » [281]. C'est l'exemple de Bruit du Frigo et du « Jardin de ta sœur », où à l'aménagement temporaire d'un jardin partagé a suivi la rédaction collective d'un projet, approuvé ensuite par la mairie, pour sa réalisation durable. À une autre échelle, l'Atelier Urbain de Travail (ATU) des Arpenteurs a travaillé avec les habitants sur la réalisation d'un projet d'aménagement, l'expérience devenant représentative d'une méthode de travail participative et constituant l'origine du réseau international de « Capacitation citoyenne ».

La pratique d'autoconstruction pèse profondément sur l'identité professionnelle des architectes médiateurs qui la pratiquent. D'abord, il devient nécessaire d'apprendre les techniques de construction ainsi que l'utilisation d'outils spécifiques et de matériaux facilement assemblables (bois, métal, terre) et durables, sur un temps donné. Ces architectes n'étant pas inscrits à l'ordre, le détournement de la loi est nécessaire : les installations sont alors proclamées en tant qu'œuvres artistiques ou objets techniques, supports d'un chantier plus vaste. Enfin, les précautions sont prises vis-vis du public, par des mesures d'assurance spécifiques. Ainsi, ces architectes médiateurs basent leur approche sur des outils (« le chantier ouvert », « le jardin partagé », « l'assemblée populaire ») et une méthode, celle du « projet », investie en tant que processus de travail, création collective, espace relationnel et vecteur de connaissances [282]. Cœur de la socialisation des architectes à l'architecture, le projet est détourné et enrichi par les apports de pratiques artistiques et sociales. Si le développement sur le projet montre l'attachement et l'inscription dans un système de formation commun, centré sur la conception, son détournement ou sa dégradation, en un sens chimique, témoignent d'une transformation professionnelle en cours.

[281] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.112
[282] Macaire, E. (2009), *op. cit.*

3.2 / Les médiations à l'École [283]

Les deux dimensions qui marquent le panorama actuel des actions de médiation (l'architecture comme pratique culturelle ; l'architecture comme vecteur d'une implication citoyenne à la fabrique de la ville) sont déclinées en milieu scolaire sous des formes originales d'activités d'apprentissage. Les termes utilisés pour les définir sont multiples : activités de « sensibilisation », « d'éveil » à l'architecture ; de « transmission », de « découverte », « d'enseignement » de l'architecture. D'autres sont associés au développement d'une offre « éducative » ou « pédagogique » en milieu scolaire. Nous préférons à ces termes spécifiques celui plus neutre de « médiation scolaire », bien qu'une telle appellation figure peu dans les discours des acteurs du secteur. Singulière pour les méthodes et les approches qu'elle déploie, la médiation scolaire a impulsé la structuration d'un réseau d'acteurs aux compétences spécifiques à la pédagogie au sein du milieu des architectes médiateurs, compétences diffusées auprès des professionnels de l'architecture par le biais de formations, publications, évènements culturels.

3.2.1 / Intervenir en milieu scolaire

Si une majorité de médiateurs se concentrent sur la transmission de l'architecture (de ses savoirs, de ses pratiques) aux adultes, un certain nombre se spécialise dans la sensibilisation du jeune public, considérée « indispensable » (CAUE 92, Nanterre). Selon l'avis de ces professionnels, le futur citoyen doit être sensibilisé à son cadre bâti, pour en apprécier les valeurs (historiques, culturelles, politiques), comprendre les mécanismes de fabrication de la ville et le rôle des acteurs qui en sont responsables. Le milieu scolaire étant un contexte privilégié pour transmettre ces savoirs et les insérer au sein des apprentissages officiels, il est l'objet de l'intérêt historique des acteurs de la médiation, qui, depuis les années 1980, participent au parcours de scolarisation de l'enfant. Il s'agit alors d'intervenir à côté de l'enseignant, participant au parcours de formation des jeunes enfants et supportant l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline complexe.

> « Les actions éducatives sont vraiment intégrées aux programmes scolaires. On est au croisement de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et évidement dans l'histoire des arts, dans la sensibilisation de l'architecture. Les enseignants

[283] Ce chapitre contient des extraits d'entretiens semi-directifs à un certain nombre d'architectes de la médiation scolaire, entretiens plus amplement analysés dans la deuxième partie de notre thèse. Cf. Annexe 1.2 / Entretiens avec les acteurs du terrain.

voient que le local peut être utilisé pour leurs enseignements » (Ardepa, Nantes).

L'intervention dans les classes permet aussi de toucher « indistinctement » un nombre considérable d'enfants, de tous milieux sociaux. Il s'agit de profiter d'un cadre d'apprentissage structuré, reconnu, officiel. Le public scolaire est ainsi « facile » contrairement aux adultes, pour lesquels la structuration d'un cadre d'apprentissage pertinent s'avère complexe.

> « Le travail de médiation avec les adultes peut s'avérer compliqué : très bizarrement, ils sont figés sur une position et ont du mal à parler du fond, à se lacher sur la représentation de leur lieu de vie par exemple. Les enfants ont une créativité et une poétique qui nous permet d'aborder très facilement des sujets parfois complexes ; ils ont ce côté fou, imaginatif, qui nous permet de nous extraire des contraintes techniques et financières pour aller plus loin sur le fond » (CAUE 92, Nanterre).

Au contraire, les actions éducatives comptent sur un public « captif, curieux, qui pose milles questions » (CAUE 92, Nanterre) au niveau culturel homogène, placé « en situation d'apprentissage » et supervisé par l'enseignant, dont la présence garantit une continuité avec les apprentissages traditionnels. La transmission des connaissances en est ainsi facilitée.

> « Le temps scolaire est fait pour l'apprentissage. Les enfants sont là pour apprendre, pour travailler : tu peux aborder des connaissances, tu peux leur proposer des choses. Ils viennent à à l'école tous les jours : à chaque fois tu as le même groupe, la progression pédagogique est facile. De plus, tu interviens à côté des enseignants, qui sont formés à la pédagogie : on partage avec eux l'intérêt de faire apprendre les enfants » (La Compagnie des rêves urbains, Marseille).

Une réflexion profonde concerne alors les contenus à transmettre, les approches pédagogiques, l'enchaînement des activités, la temporalité, les objectifs de l'intervention. Stimulés par la capacité créative et imaginative du jeune public, les architectes médiateurs mettent au point des instruments pédagogiques originaux, qui mélangent les approches de la médiation culturelle et participative aux postulats des pédagogies actives. Nous en identifions trois principaux : le débat, la visite, l'atelier.

Le débat par les questions-réponses et la manipulation de supports différents incite à la confrontation et fait émerger les points de vue de chacun. Il produit une altération temporaire

de la configuration traditionnelle de la classe. Les élèves sont invités à se lever et à circuler dans la classe, à manipuler des supports pédagogiques, à débattre entre eux et avec le médiateur. Des enseignants sont gênés par le bruit et la confusion occasionnés ; d'autres manifestent la difficulté à rétablir « l'ordre » dans la classe suite aux interventions. Néanmoins, ces démarches sont particulièrement efficaces pour mobiliser les élèves, capter leur attention et faciliter l'assimilation des savoirs.

> « Je refuse toute intervention qui va être de l'ordre de la conférence, de la présentation. Aller deux heures en classe pour faire une conférence sur un contenu et puis partir sans avoir eu un échange avec les élèves, cela ne correspond pas avec nos missions ». (CAUE 92, Nanterre)

À l'image des « classes promenade » du début du XXème siècle, les élèves sont accompagnés en visite, les itinéraires reposant sur l'idée que tout cadre bâti est « digne » d'être analysé. La salle de classe, l'établissement scolaire et le quartier limitrophe offrent un premier périmètre d'intérêt ; au-delà de l'environnement proche, la visite facilite la rencontre de l'élève avec des architectures inédites : monuments, réalisations contemporaines, musées, quartiers éloignés ; des itinéraires urbains, ou, moins fréquemment, des voyages, sont organisés pour les élèves des établissements secondaires. À la différence de la visite traditionnelle, largement exploitée par les architectes de la médiation culturelle, le temps de la sortie est dynamisé par la réalisation d'activités disparates – prise de notes et de photos, enregistrements, dessins, remplissage de fiches et carnets, récolte d'objets et d'échantillons de matériaux – qui sollicitent les élèves au travers d'une redécouverte ludique de lieux plus ou moins proches et connus, les aidant à la formation d'un regard critique sur le cadre bâti.

L'atelier a pour finalité l'élaboration d'un produit (un objet, un spectacle, une vidéo, une œuvre artistique, une maquette, une installation à l'échelle) emblème des progrès accomplis. C'est une technique d'expression (artistique, constructive) qui peut mettre en valeur les autres disciplines et qui se fonde sur le travail de groupe. Visant le développement de l'autonomie de l'élève et la socialisation entre pairs par le partage des savoirs et la prise collective des décisions, le travail de groupe ne vise pas la sanction de la note, mais la réussite sociale, artistique ou culturelle de l'action éducative et de la production qui lui est liée, portée collectivement. L'apprentissage s'opère alors silencieusement, par mimétisme ou par la correction mutuelle, chacun observant les gestes des autres[284]. Les difficultés reposent sur la

[284] Darmon, M. (2016), *op. cit.*, p.110.

gestion de la dynamique de groupe, les élèves n'étant pas habitués à travailler collectivement : des disputes peuvent émailler le processus, perturbant le déroulement des activités. Pourtant, de telles activités marquent fortement la vie de la classe et de l'établissement scolaire.

Originale dans son approche à l'architecture et dans les instruments pédagogiques qu'elle déploie, la médiation scolaire représente un terrain d'évolution des démarches de médiation de l'architecture. Placée entre l'univers traditionnel de la profession, les activités de la médiation culturelle et celles de la médiation participative, la médiation scolaire de l'architecture constitue une forme d'extension d'activités des architectes et en influence les pratiques : un milieu de travail émerge, sans pour autant avoir le degré de structuration d'une profession ou d'un segment professionnel.

3.2.2 / Les acteurs et les structures

Inscrite dans le marché de la médiation de l'architecture, la médiation scolaire s'articule autour des mêmes groupes d'acteurs : réseaux institutionnels (CAUE, Maisons de l'architecture, Villes et Pays d'art et d'histoire), grands lieux culturels, francs-tireurs. Des organismes, plus ciblés sur les arts ou les sciences, dirigent une partie de leurs actions vers la découverte de la ville et des œuvres architecturales : un exemple représentatif du côté des associations est le réseau national d'éducation populaire des Petits débrouillards ; du côté des centres culturels et musées, le Centre Pompidou a mis en place depuis son ouverture de multiples actions sur l'architecture et la ville. Globalement, les activités de la médiation scolaire s'articulent avec les activités culturelles ou participatives. Pour certains, elles n'apparaissent que ponctuellement dans l'offre d'activités, couvrant ainsi un rôle minoritaire ; pour d'autres, elles constituent une partie importante, voire majoritaire, des activités proposées.

Parmi les réseaux institutionnels, les CAUE intègrent la médiation scolaire dans leurs missions institutionnelles. Pourtant, seule une minorité de ces structures fait des actions éducatives leur actualité. Le groupe « Ressources, compétences et pratiques auprès de jeunes » de la Fédération Nationale de CAUE, rassemble les représentants des structures les plus engagées dans les actions éducatives – CAUE 13, 23, 25, 30, 34, 39, 59, 67, 69, 70, 74, 76, 92, 95 – engagement qui s'explique par la convergence entre la motivation des médiateurs et les stratégies des administrateurs.

> « Au début de mon parcours professionnel au CAUE 59 je m'occupais, entre autres missions, du montage des expositions. Ainsi, au moment de l'exposition *Apprendre à regarder un bâtiment* j'ai commencé à penser qu'en marge de l'exposition, pour la rendre vivante, il était intéressant de prévoir des ateliers scolaires. Avec les outils pédagogiques du Centre Pompidou que j'avais empruntés entre temps, nous avons commencé à les organiser. Les administrateurs du CAUE de l'époque ont supporté le choix de développer ce genre d'actions et c'est à ce moment-là, en 1985, que notre premier grand dispositif pédagogique, l'École de passemurailles, a vu le jour » (CAUE 59, Lille).

L'objectif du groupe « Ressources » est multiple : mettre en réseau les compétences qui concernent la mise en place d'actions éducatives, diffuser les ressources et les résultats des actions, organiser des formations à destination d'architectes et d'enseignants, construire et pérenniser les partenariats entre le ministère de la Culture, le ministère de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales. Ces démarches sont d'autant plus légitimes que le conseil d'administration de ces structures compte, parmi les différentes personnalités, l'inspecteur académique ou son représentant. Les réseaux des Villes et Pays d'art et d'histoire et des Maisons de l'architecture consacrent des volets variables à l'éducation à l'architecture. Parmi les Villes et Pays d'art et d'histoire, celles qui disposent d'un Centre d'interprétation de l'architecture et du patrimoine (CIAP) sont plus à même d'accueillir des scolaires et de développer ainsi des actions éducatives. Le CIAP de Bordeaux, ouvert depuis 2014 en centre ville, est doté d'un l'espace pédagogique qui permet aux scolaires de manipuler les outils et les ressources de la structure ainsi que de participer à des ateliers avec des médiateurs culturels. Au sein des Maisons de l'architecture, les structures de Bordeaux, Grenoble, Lyon, Lille, Paris, Marseille, Montpellier, Nantes sont les plus actives en milieu scolaire. Faute d'une capacité financière pour développer un service interne dédié, sur le modèle des CAUE et des Villes et Pays d'art et d'histoire, la majorité délègue l'action pédagogique à des associations partenaires de francs-tireurs.

Concernant les grands lieux culturels, tous dédient un volet de leurs activités aux scolaires. Pionnier dans la réflexion sur le développement d'une pédagogie de l'architecture, Arc en rêve est l'un des majeurs référents au niveau national pour l'éducation à l'architecture, avec la Cité de l'Architecture et du Patrimoine. Les écoles d'architecture s'y intéressent aussi, dans une moindre mesure, favorisant la rencontre entre les élèves et les étudiants par la mise en place de journées portes ouvertes, festivals, opportunité d'études et de stage.

Parmi les « francs tireurs », différentes configurations sont possibles. Un nombre restreint d'acteurs se dédie exclusivement au jeune public, comme l'Atelier de Mlle Féfé (Paris, 2016) et Extra (Bordeaux, 2015). Pourtant, ces structures sont peu actives en milieu scolaire, faute de subventions et financements dédiés : il s'agit majoritairement d'entreprises individuelles, l'architecte médiateur ayant en parallèle un emploi en agence. Un plus grand nombre de structures articule les différentes formes de médiation (scolaire, culturelle, participative) pour des nécessités économiques ou suite à des envies de diversification. C'est le cas d'Architecture in vivo (Grenoble, 2013), de la Compagnie des rêves urbains (Marseille, 2002), de Des pieds à la tête (Lille, 2003), de Destination Patrimoine (Pau, 2000), de la Maison de Banlieue et de l'Architecture (Athis-Mons, 2001), des Robins des villes (Lyon, 1998). Des montages financiers complexes consentent à ces structures de consacrer une partie consistante de leur offre de médiation au milieu scolaire. Pour d'autres acteurs, comme Médiarchi, Collectif Etc, Bruit du Frigo, la médiation scolaire n'est qu'une activité ponctuelle dans l'offre de médiation culturelle ou participative. Il s'agit alors de collaborer avec des structures compétentes en médiation scolaire ou d'aménager des cadres d'intervention adaptés, comme l'organisation d'évènements à destination du public scolaire dans le cadre de leurs activités traditionnelles.

Notons ainsi, parmi les acteurs de la médiation, l'échelle d'implication différentielle dans les activités de médiation scolaire, activités qui demandent aux architectes médiateurs l'acquisition de compétences spécifiques et originales.

3.2.3 / Des compétences spécifiques au milieu scolaire

L'éducation à l'architecture s'opère par la mise en place d'activités multiples, basées sur l'observation de l'environnement bâti, la manipulation d'outils adaptés, la production artistique.

> « Le message n'est surtout pas : soyez architectes ! Je suis là pour dire aux enfants que l'architecture fait partie de leur cadre de vie, pour qu'ils apprennent à regarder autour d'eux, pour qu'ils soient critiques, pour qu'ils trouvent des éléments de comparaison, pour qu'ils se rappellent des lieux qu'ils ont aimés. L'objectif est qu'ils puissent se former leurs propres idées par rapport à ce qu'ils ont vu et qui leur a été expliqué, pour qu'ils puissent exploiter ce bagage de connaissances au moment où ils se retrouveront face à quelque chose qu'ils ne connaissent pas » (CAUE 13, Marseille).

Il s'agit d'une approche singulière à la médiation, qui amène ces acteurs à revendiquer une légitimité vis-à-vis des autres professionnels qui interviennent dans les classes pour parler d'architecture.

> « L'architecte apporte la spécificité de son regard tout en prenant en compte les logiques et les attentes de ceux auxquels il s'adresse. Il participe à la sensibilisation à l'architecture en tant qu'architecte. Cette position est d'autant plus importante que des non-architectes (médiateurs culturels, animateurs de patrimoine, spécialistes de l'environnement, historiens de l'art) peuvent eux aussi sensibiliser à l'architecture. Si l'architecte n'est pas le seul acteur compétent en matière de transmission de l'architecture, il est le seul à parler en tant qu'architecte ; c'est-à-dire à partir de notions qui entrent en jeu, au moment du projet, dans la conception architecturale »[285].

Une éthique et des compétences originales caractérisent ainsi des architectes au profil spécifique, qui interviennent en milieu scolaire et se dédient à la conception et à la mise en place d'actions éducatives à l'architecture.

> « La médiation de l'architecture est un vrai travail. Malheureusement, souvent il n'est pas conçu comme tel et il est confié à de jeunes architectes, qui ont énormément envie de faire partager leur passion du métier, ainsi que leurs connaissances techniques. Ils ont besoin de mettre le public en situation d'architecte et pas d'utilisateur d'un espace. Ainsi, parfois, on fait croire aux élèves qu'ils peuvent faire les architectes, ce qui est très pervers vis-à-vis du temps et des efforts conséquents demandés lors de leurs études. Qu'est-ce que l'on en ressort à la fin ? Qu'est-ce qu'on leur a appris ? » (CAUE 92, Nanterre).

L'interaction avec les acteurs scolaires présuppose une certaine familiarité avec les enfants, aussi bien qu'une connaissance approfondie du système scolaire et de l'enseignement - programmes scolaires, attentes du cycle d'apprentissage, horaires et calendrier. Selon le CAUE 13 (Marseille), les capacités personnelles, comme la patience et la capacité d'improvisation, sont déterminantes afin d'éduquer les enfants à l'architecture. Il s'agit ainsi d'avoir « des petites connaissances de pédagogue » :

> « Il ne faut pas non plus devenir des enseignants : nous devons rester dans notre

[285] Ecole nationale supérieure d'architecture de Grenoble. (2010), *op. cit.*, p.12.

> peau d'architectes, d'étudiants en architecture. Il faut continuer d'utiliser parfois des mots un peu compliqués, mais il faut aussi savoir accrocher les enfants » (CAUE 44, Nantes).

Pour le CAUE 92 (Nanterre), la capacité d'être pédagogue est « quelque chose d'inné ». De nombreux acteurs, dont les architectes de l'association nantaise Ardepa, affirment avoir acquis une certaine aisance vis-à-vis du le jeune public pendant la jeunesse, suite à des expériences d'animation et d'accompagnement dans le cadre des activités des centres aérés, ou des colonies vacances.

> « J'étais tournée vers le jeune public dès le départ. Je n'arrive pas à me souvenir pourquoi, je voulais le faire » (Ardepa, Nantes).

Plus simplement, la présence d'enfants au sein de la famille d'origine (frères, sœurs, cousins) ou dans le voisinage, est formatrice. Des nombreux architectes avouent avoir commencé à s'intéresser au jeune public lors de la naissance de leur propre enfant, à l'envie de partager leur passion pour l'architecture. Le cadre familial amène lui aussi à une connaissance du monde de l'enseignement, par la présence d'enseignants dans la famille d'origine.

> « Ce désir de transmettre mon métier me vient à mon avis de ma famille : mon père est enseignant chercheur, ma mère s'occupait de l'art-bus pour le musée d'art contemporain de Bordeaux, mon grand-père était professeur, ma tante et mon oncle sont professeurs aussi. Je n'ai jamais voulu être un enseignant, je pense que cela ne me convient pas comme métier à part entière, mais je trouve important de transmettre et de participer à un partage de connaissances avec des plus jeunes » (Maison de l'architecture d'Aquitaine, Bordeaux).

Des opportunités au moment de la formation initiale dans une école d'architecture (enseignements optionnels, workshops, stages en milieu scolaire, mémoires), ouvrent des horizons sur ces pratiques. Des stages ou des reconversions professionnelles, orientent d'autres personnes vers la recherche d'un poste dans une structure de médiation. La diffusion d'ouvrages spécifiques à la médiation, l'organisation de séminaires, colloques et formations dédiées aux acteurs de la médiation, permettent une diffusion plus large d'informations sur l'éthique, les compétences, les méthodes en milieu scolaire.

Pédagogue, éducateur, animateur, connaisseur du milieu scolaire et de ses acteurs, expert en architecture mais aussi des liens que la discipline peut tisser avec les programmes scolaires,

l'architecte médiateur du scolaire remet au fond de sa mémoire le langage spécialisé et propre de la profession. Les « expressions toutes faites »[286] et le jargon professionnel sont rejetées pour aborder l'architecture d'une façon « décontractée ». Un détournement des prescriptions scolaires s'opère vis-à-vis de la lecture des programmes disciplinaires, accusés de s'éloigner de la nature transversale de l'architecture : le programme de technologie du collège, qui insiste sur des notions techniques secondaires à l'appréciation de l'architecture et de ses enjeux, en est un exemple.

> « Je refuse d'aborder des notions techniques qui pour moi ne sont pas fondamentales : pourquoi apprendre ça à des enfants de douze ans ? La chose la plus importante pour les élèves est qu'ils apprennent à être des citoyens avertis. Savoir la position et la conformation de l'isolant, ce n'est pas primordial. Savoir observer, comprendre et s'exprimer sur leur cadre de vie ainsi que formuler une demande est capital » (CAUE 92, Nanterre).

3.2.4 / Des montages financiers adaptés

Des nombreuses stratégies concernent la réalisation de montages financiers satisfaisants pour intervenir à l'École. Durant les années 1980-1990, l'accès aux subventions du ministère de la Culture et de l'Éducation nationale était simplifié, les ressources mises à disposition par certaines collectivités territoriales étaient considérables. Dans son analyse de l'implication des architectes dans les champs socioculturels, E. Macaire met en avant le rôle tenu par les activités à destination des enfants dans le développement de nombreux organismes de médiation de l'architecture[287]. Arc en rêve ouvre ses portes en 1981, se spécialisant dans ce secteur. De même, une autre association bordelaise, Bruit du Frigo, démarre ses activités en 1997 grâce aux actions pédagogiques à destination d'écoles et collèges. Aujourd'hui la situation se complique pour les acteurs du secteur, qui « fatiguent » à trouver des aides financières[288]. L'intervention en classe présuppose ainsi une recherche constante de financements.

> « Je vois le champ de l'éducation à l'architecture à la fois très dynamique à certains endroits, et totalement en régression à d'autres. Le vrai problème est que cela n'est

[286] Groueff, S. (2002). Arc en rêve, bousculer les certitudes. *Revue Urbanisme*, 327, 70-72.
[287] Macaire, E. (2009b), *op. cit.,* p.165.
[288] Les actions éducatives ont été redimensionnées chez Arc en rêve, qui a dû, selon les mots de son directeur, « évoluer dans la façon de se mettre en relation avec le milieu scolaire » (intervention dans l'optionnel « cultre et Médiations » de l'école d'architecture de Bordeaux). Elles ont été totalement abandonnées par Bruit du Frigo.

> une priorité pour personne. Je vois une extrême envie de faire, mais pas souvent les moyens pour » (Sociologue Paris).

Plusieurs voies sont possibles. Une première concerne l'obtention des subventions ministérielles. Côté ministère de l'Éducation nationale, la majorité des dispositifs existants (classes à PAC, résidences, jumelages) ont été redimensionnés, voir éliminés. Le montant des subventions encore disponibles est variable selon les territoires. Côté ministère de la Culture, le principal organisme réfèrent est la Direction régionale des Affaires Culturelles (DRAC) qui soutient certaines actions dans les établissements secondaires : la majorité de l'offre d'éducation à l'architecture se dirige alors vers les collèges. La baisse de crédits ministériels en soutien aux actions éducatives, côté culture et éducation, pèse sur l'activité des médiateurs.

> « La période des classes à PAC était géniale. On arrivait vraiment à tout financer – intervenants, matériel, déplacements – même si l'école avait envie de faire un gros projet. Maintenant, c'est de plus en plus compliqué d'intervenir, les budgets sont très restreints » (CAUE 92, Nanterre).

Une deuxième voie consiste à la recherche de subventions et financements hors ministères. L'opération « Collège-Culture » du département de la Drôme et le programme « In Situ » du département de la Seine-Saint-Denis, ou l'accompagnement de projets de restructuration d'établissements scolaires sont des exemples de l'engagement des collectivités territoriales dans les actions éducatives. Des partenaires privés peuvent aussi intervenir en soutien à des actions ponctuelles.

Une troisième possibilité, est de faire payer l'action éducative à l'établissement scolaire. De telles ressources dérivent pour la plupart des familles des élèves : il s'agit alors d'intervenir dans des contextes favorisés.

Peu de structures reçoivent des subventions qui couvrent l'ensemble de leurs activités. C'est le cas des CAUE, bénéficiaire d'une taxe départementale pour leur fonctionnement. Le plus souvent, les architectes médiateurs assemblent les ressources ministérielles, territoriales, privées et des établissements pour mettre en œuvre leurs actions éducatives, selon la logique du « co-financement ». Arc en rêve est financé par des subventions publiques et des partenariats avec des structures privées et parapubliques. La Compagnie des rêves urbains conçoit un montage financier différent pour chaque action éducative, afin de trouver l'équilibre budgétaire nécessaire pour rémunérer ses cinq salariés et garantir des prestations

gratuites pour les établissements scolaires. Pourtant, de tels montages requièrent de maîtriser les démarches administratives ainsi que d'être repéré par les organismes de tutelle. De nombreuses actions, notamment celles des francs-tireurs, se basent alors sur le bénévolat des intervenants.

> « Les garanties demandées par l'Éducation nationale et les contraintes administratives rendent très difficiles les interventions en milieu scolaire qui ne sont pas réalisées dans le cadre de structures identifiées et financées tels que les CAUE, les Maisons de l'architecture, les lieux de transmission de l'architecture comme Arc en rêve et certaines associations. Les interventions des architectes isolés sont souvent bénévoles et ponctuelles »[289].

Dans les contextes plus hostiles, les acteurs optent pour un élargissement de leur offre aux dynamiques extra-scolaires, au travers de l'organisation de stages vacances, anniversaires, ateliers de l'après-midi ou durant le weekend. Le soutien financier des particuliers qui inscrivent leur enfant aux activités constitue une source de revenus importante pour le fonctionnement des structures unipersonnelles. De telles actions, marquées par le ludisme et l'animation et moins par la transmission des connaissances, constituent un vrai compromis pour certains médiateurs, qui dénoncent le manque de pertinence éducative et « l'élitisme » du public concerné.

> « Ce n'est pas une question de n'avoir que des fils d'architectes, on en a très peu. Mais il s'agit toujours de parents assez ouverts pour se dire que c'est possible d'accompagner leurs enfants aux ateliers d'architecture, de chercher ce type d'offre » (Des pieds à la tête, Lille).

Face à la pénurie de moyens financiers, à la libéralisation des interventions et au spectre du bénévolat, la possibilité de se fédérer au sein de réseaux ou de groupements informels, de capitaliser les ressources et d'ainsi contourner toute sorte de concurrence ne cesse d'interroger les acteurs de la médiation. Pourtant, malgré la richesse des acteurs qui caractérise des villes comme Bordeaux, Nantes, ou Paris, il y a moins de partenariats et de réseaux locaux d'entraide et davantage des tensions et des conflits. Nombreux sont ceux qui expriment leurs réticences face à l'objectif du travail en commun. La stratégie de certaines structures porte sur la défense de leur spécificité et de leur autonomie. Le rapport de M.C. Derouet-Besson met en évidence la difficulté d'un grand nombre de CAUE face à l'objectif de la mutualisation

[289] Ecole nationale supérieure d'architecture de Grenoble. (2010), *op. cit.,* p.23.

interne.

> « Dans ces conditions, le bricolage local, efficace dans le déroulement de l'activité mais sans prétention plus large, apparaît à beaucoup la meilleure solution. Ce qui n'empêche pas de reconnaître le temps perdu (…) pour les éléments répétitifs »[290].

Comme souligné par la sociologue, le manque de collaboration entraîne d'abord une perte d'énergie considérable (humaine et financière) pour concevoir les actions éducatives et produire les outils pédagogiques. Si l'isolement diffus mine la construction de projets et la diffusion d'expériences, il freine aussi la compréhension des dynamiques et le repérage des structures de médiation. Les francs-tireurs (associations, agences, autoentrepreneurs) sont peu balisés, voire inconnus, par la majorité des membres des réseaux et centres culturels. Une minorité d'acteurs croit ainsi à la nécessité d'échanges et de partages entre structures, au moins à l'échelle locale.

> « Est-ce que l'on pourrait chevaucher les volontés politiques et faire la différence en travaillant ensemble, nous, les acteurs du terrain ? Je pense qu'à l'échelle d'un territoire il y aurait effectivement des choses à jouer et à faire. Depuis fort longtemps, j'ai proposé au référent de la DRAC de faire un travail de repérage des acteurs, pour comprendre au niveau du territoire qui intervient sur quoi, et créer à la fin une sorte de cartographie des actions et des sujets. Cela nous permettrait de comprendre comment agir en complémentarité » (La Compagnie des rêves urbains, Marseille).

L'envie de partager les ressources est grandissante au sein des réseaux institutionnels. Le Pôle de ressources et de compétences « Pratiques pédagogiques auprès des jeunes » du CAUE nait suite à l'exigence « de qualité, de fiabilité, de constructions de références communes »[291]. Il impulse la réalisation d'un site internet[292] où partager les ressources, la publication d'un ouvrage pédagogique, l'organisation de colloques, conférences, formations professionnelles. Aussi, le portail « ArchipedagogiE » des Maisons de l'architecture permet une mutualisation d'expériences entre architectes médiateurs et enseignants : ouvert à tous les contributeurs, il recueille une majorité d'expériences des Maisons de l'architecture, facilitant la communication intra-réseau. Les francs-tireurs se rencontrent périodiquement localement, lors de rassemblements informels, pour discuter de leurs pratiques.

---

[290] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009), *op. cit.,* p.23.
[291] *Id.*, p.24.
[292] Source : fncaue.fr/pedagogie

Les partenariats externes au réseau d'appartenance sont moins fréquents. Les CAUE et les Maisons de l'architecture collaborent ponctuellement lors d'opérations d'envergeure nationale, comme les Journées Nationales d'Architecture dans les Classes (JNAC) récemment instituées par le ministère de la Culture. Les écoles d'architecture constituent aussi un partenaire privilégié pour une grande majorité de structures de médiation. D'autres partenariats concernent un territoire localisé et se bâtissent sur les relations interpersonnelles entre les architectes médiateurs des différentes structures. Créé en 2004, Archipôle est un rare exemple de collectif de structures de médiation de l'architecture. Né dans l'objectif de coordonner les actions de ses membres, il regroupe les CAUE 54 et 62, l'école d'architecture de Lille, l'association Des Pieds à la Tête, la Maison de l'architecture de Lille.

> « Archipôle est très rare en France : cela fait dix ans que les acteurs sur la région se connaissent et se reconnaissent, font des choses ensemble, font des propositions. C'est un contexte assez favorable pour ne pas se marcher sur les pieds, pour essayer, de temps en temps, de mutualiser les forces et d'organiser de plus grands évènements. En amont il a fallu faire l'effort de bien se connaître, de se dire « moi je suis fort là, toi tu es plus fort là, nous allons essayer de ne pas être en concurrence mais au contraire de nous aider. Cela enrichit tout le monde, nous sommes complémentaires » (CAUE 59, Lille).

Le travail en commun concerne enfin l'organisation d'évènements locaux, nationaux ou internationaux, qui valorisent les dynamiques de médiation existantes, les acteurs, les expériences. Dans ce cadre, deux évènements majeurs sont à remarquer. A l'occasion de l'édition 2017 des Journées Nationales de l'Architecture, sous l'égide du ministère de la Culture, le centre d'architecture Arc en rêve organise le colloque « Partager l'architecture ».

> « L'objectif du colloque est de faire un bilan des démarches et actions de sensibilisation des jeunes publics à l'architecture depuis plus de quarante ans. Il s'agit tout à la fois, de faire un état des lieux et de mettre en perspective l'évolution des pratiques, en vue de la capitalisation des expériences au regard des résultats observables »[293].

Visant l'horizon 2018, l'équipe de la Compagnie des rêves urbains organise l'événement « La ville en jeu(x) » en partenariat avec le ministère de la Culture et la Maison de l'architecture et

[293] Appel à expériences du colloque « Transmettre l'architecture », Bordeaux, 24 et 25 novembre 2017. Source : arcenreve.com

de la ville de Marseille. Les objectifs sont multiples : présenter la richesse des jeux de médiation urbaine et architecturale, par le prisme des apports pédagogiques qu'ils offrent ; valoriser l'expertise des professionnels qui les produisent et les utilisent durant leurs activités de médiation ; impliquer les maîtres d'œuvre et d'ouvrage et partager une réflexion sur leur utilisation. Actuellement en phase d'élaboration, l'évènement se veut actif sur une temporalité longue et itinérant sur le territoire local et national. Au programme, une exposition, des tables rondes, des conférences, des ateliers, des formations. La mise en forme d'un catalogue de jeux (classés par public cible, objectifs, type de support) complète l'éventail de propositions. L'évènement vise à cerner des publics différents : médiateurs, professionnels de la ville (maîtres d'ouvrage, architectes maîtres d'œuvre, services patrimoniaux), pédagogues (enseignants de tous les niveaux), éditeurs spécialisés, particuliers et habitants. L'envie de croiser les regards, partager les pratiques, mutualiser les ressources est évident.

La question de la rétribution des intervenants est l'obstacle fondamental à la diffusion d'actions éducatives d'architecture. Peu rentable pour les acteurs du milieu, l'activité en milieu scolaire s'avère « fondamentale mais difficile ». Des capacités de gestion, d'administration, de montage de budgets sont désormais nécessaires pour associer différentes formes de financement et trouver des solutions rentables. La mutualisation de ressources et le travail en commun est alors une contribution indispensable. Lourdes en énergies, en temps de préparation et organisation, les collaborations permettent de franchir la logique concurrentielle pour mettre en œuvre des opérations partagées à l'échelle d'un territoire. La cohérence du partenariat est garantie par le croisement de regards, la complémentarité de compétences, l'expérience pédagogique de chacun. Si chaque action éducative est singulière, la récurrence des sujets explorés et des méthodes employées met en exergue l'importance du partage de ressources et outils. L'impact des mutualisations sur le milieu professionnel des architectes médiateurs reste à explorer ; pourtant, l'amplification du travail partenarial semble indispensable pour augmenter la visibilité du travail de chacun et donner une impulsion nouvelle au développement de politiques éducatives et culturelles favorables à la généralisation des actions éducatives d'architecture. La volonté de se lancer dans ce mode de travail est présente chez un nombre suffisant d'acteurs pour qu'elle se concrétise. Si les variations entre structures de médiation restent considérables (taille, organisation, activités proposées), l'intérêt commun pour la pédagogie constitue l'élément fédérateur.

3.2.5 / Des disciplines ou une discipline ?

Constamment mise en valeur par la diffusion de ressources en ligne, la publication d'ouvrages dédiés, la réalisation d'expositions, de vernissages et de restitutions des productions, l'architecture reste en quête d'un contexte éducatif adapté à son apprentissage. Dans un cadre normatif qui tend constamment à se rénover, les architectes médiateurs dénoncent le manque de politiques ministérielles dédiées à l'impulsion de l'éducation à l'architecture en milieu scolaire.

> « Jamais l'architecture n'est abordée dans sa dimension globale, culturelle. À chaque fois il s'agit soit d'une forme plastique, soit d'un objet technique, soit d'un bâtiment patrimonial ! Et nous n'avons pas d'autre chose à dire sur le cadre de vie qui nous entoure ? » (CAUE 92, Nanterre).

Si l'analyse des curricula scolaires met en évidence l'intégration de notions d'architecture au sein de différents programmes scolaires (histoire-géographie, arts plastiques, technologie), seule une minorité d'enseignants a véritablement intégré l'architecture dans sa pratique habituelle. Les préjugés diffus sur l'architecture, encore trop souvent perçue comme une pratique élitiste réservée aux spécialistes, sont pour certains à l'origine d'un tel entrave. Le constat est évident : la place de l'architecture dans les programmes n'est pas suffisante.

> « Les personnes avec qui on est en contact au sein du rectorat ou de l'inspection académique sont persuadées que le fait de parler d'architecture est désormais acquis par les enseignants, qui à leur avis doivent simplement piocher un thème comme dans un catalogue, au sein d'un sujet immense comme peut l'être l'architecture. En réalité ce n'est pas du tout acquis : la culture architecturale n'est pas une culture démocratisée qui touche tout le monde » (Ardepa, Nantes).

Les architectes médiateurs ne cessent de réfléchir à la restructuration des programmes scolaires et des dispositifs éducatifs pour impulser l'apprentissage de l'architecture. Plusieurs solutions sont envisagées. Une première est de « scolariser » l'architecture pour en faire une discipline à part entière. Le modèle est issu de l'enseignement du sport, de la musique, de l'art plastique : la discipline serait ainsi portée par des personnes formées à l'architecture, des architectes. Complexe et difficilement réalisable, cette option ne convainc pas les médiateurs, qui croient en la transversalité de l'architecture comme une valeur à sauvegarder.

Une deuxième solution concerne la pérennisation des enseignements interdisciplinaires « par projet ». L'histoire des arts et l'éducation au développement durable[294] constituent le point de départ de multiples actions éducatives, basées sur l'association de visites et temps d'atelier. La démarche est actuellement réutilisée par le réseau du ministère de l'Éducation nationale dans l'opération « Raconte ta ville »[295], rattachée au développement durable. Largement explorée dans les années 1960 par les pionniers de la médiation scolaire de l'architecture, l'association entre architecture et environnement (possible par le recours au développement durable), redevient d'actualité, pour être le point de départ de multiples actions éducatives. Pourtant, bien que les politiques éducatives soutiennent fortement l'institution de ces parcours et incitent les enseignants à la mise en place de projets interdisciplinaires, le travail par équipes éducatives est une réalité encore peu répandue.

> « Je vois beaucoup d'enseignants qui sont perdus. Ils nous demandent de leur faire visiter un bout de l'ile de Nantes avec leur collège ou leur lycée juste pour cocher la case de l'histoire des arts » (CAUE 44, Nantes).

Si cette deuxième solution semble la plus propice pour structurer l'apprentissage de l'architecture et faire valoir sa multidisciplinarité, elle requiert la mise en place de formations académiques sur l'utilisation des parcours transversaux et la réouverture de dispositifs adaptés à l'intervention des architectes dans les classes. En dépit d'une forte demande de rapprochement avec l'Education Nationale et de compréhension de ses stratégies éducatives, les relations avec ce partenaire privilégié restent ambiguës. Un exemple de cette ambivalence concerne la composition du conseil d'administration des CAUE, qui comprend, parmi ses membres, l'inspecteur académique. Pourtant, « sa présence est rarement effective »[296] et en baisse depuis 2002. Le souhait des médiateurs s'exprime également par la recherche de partenariats avec les Délégations Académiques à l'action culturelle (DAAC) et avec le réseau Canopé, malgré les subventions rares et modestes octroyées.

Dans un paysage continuellement en recomposition, la pérennité des actions éducatives se fonde alors sur leur capacité d'adaptation. La vitalité du secteur s'évince alors de l'habilité et de la persévérance des architectes médiateurs de perdurer dans la définition d'une offre adaptée aux différents programmes disciplinaires et aux niveaux scolaires.

---

[294] Introduite en 2004, l'éduction au développement durable est généralisée à partir de 2007 (Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 - B.O. n°14 du 15 avril 2007. *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD*). Regroupant des thématiques disparates (santé, énergie, pollution, et autres), elle donne une place à l'architecture dans l'analyse des solutions durables et écologiques.
[295] Source : www.reseau-canope.fr/raconte-ta-ville/accueil/
[296] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009), *op. cit.,* p.27.

3.3 / La professionnalisation des architectes à la médiation de l'architecture

Le métier de l'architecte médiateur, ses compétences et ses pratiques, ouvre une brèche dans le milieu des architectes. Les résultats d'un sondage[297] auprès des postulants aux écoles d'architecture montrent en tête des listes des métiers les plus connus : l'architecte libéral, l'architecte d'intérieur, le designer, le paysagiste, l'urbaniste. Les activités de communication, de diffusion de l'architecture et de conseil sont peu connues et demeurent marginales avant et durant la formation, la majorité des étudiants en architecture n'étant que très peu socialisée à d'autres exercices que la maîtrise d'œuvre ou le travail en agence. Les jeunes architectes, aussi questionnés dans le cadre du sondage, montrent une connaissance plus approfondie des métiers de l'architecture et de leur diversité. Si, en recherche d'un premier emploi, ils se dirigent massivement vers l'exercice libéral, la moitié des interrogés déclare connaître les métiers de communication et diffusion, propres aux médiateurs de l'architecture.

CONNAISSANCE DES METIERS CHEZ LES POSTULANTS ET LES JEUNES ARCHITECTES		
Métiers	Postulants	Jeunes architectes
Architecte libéral	97 %	97 %
Architecte d'intérieur	94 %	75 %
Paysagiste	89 %	73 %
Designer	88 %	68 %
Urbaniste	84 %	85 %
Architecte des bâtiments de France	63 %	62 %
Enseignant-chercheur	44 %	63 %
Conseiller	12 %	51 %
Communication et diffusion	7 %	49 %
Programmiste	4 %	37 %

Tableau 2 – Connaissance des métiers chez les postulant et les jeunes architectes

Une telle connaissance s'explique par la diffusion de ressources sur la médiation (comme la publication de documents pédagogiques, la création de sites et pages web), l'organisation d'évènements culturels (expositions, conférences, colloques), la mise en place de formations dédiées à la médiation de l'architecture. Le succès des activités de médiation, permet à certaines structures de grandir et de se donner la possibilité de recruter. Interrogée à ce propos, la directrice de la Compagnie des rêves urbains témoigne de l'importance d'intégrer « des gens formés à la médiation » au sein de son équipe. Le rapport d'enquête quadriennale

[297] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p. 17.

sur les CAUE met aussi en évidence le besoin « d'avoir un référent pédagogie ou sensibilisation »[298], « un poste »[299] dédié aux interventions auprès des jeunes.

> « La pratique de l'architecture c'est une chose, la transmission de l'architecture en est une autre. Certains architectes peuvent prendre la voie de la transmission, qui est une pratique importante. Là, la formation des architectes est essentielle » (CAUE 92, Nanterre).

La multiplicité des formes de communication existantes et les résultats des structures de médiation sont représentatifs d'un processus de professionnalisation en cours dans le champ de la médiation de l'architecture, ce qui constitue le signe d'une ouverture des esprits pour une profession encline à défendre fortement ses valeurs. Pourtant, le caractère récent du processus qui concerne la médiation et sa fragilité expliquent la grande difficulté à produire et ancrer des alternatives visibles à la conception et à la maîtrise d'œuvre durant la formation initiale et sur le marché du travail. Cette perspective professionnelle demeure de fait marginale pour les étudiants en architecture. De même, l'existence d'un marché de la médiation n'arrive à peser que ponctuellement sur le système de formation, initial et continu, des architectes.

3.3.1 / La formation initiale

Depuis 1985, la Direction de l'architecture au ministère de l'Équipement incite les écoles d'architecture à former les futurs architectes à une palette plus ample de métiers et de pratiques. Plusieurs possibilités s'ouvrent aux étudiants intéressés par la médiation de l'architecture : la fréquentation de cours sur la médiation, la réalisation de stages au sein de structures de médiation, l'engagement personnel au sein d'associations étudiantes impliquées dans la médiation, la participation à des évènements d'ouverture sur la médiation (portés par l'établissement supérieur).

[298] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009), *op. cit.*, p.7.
[299] *Ibid.*

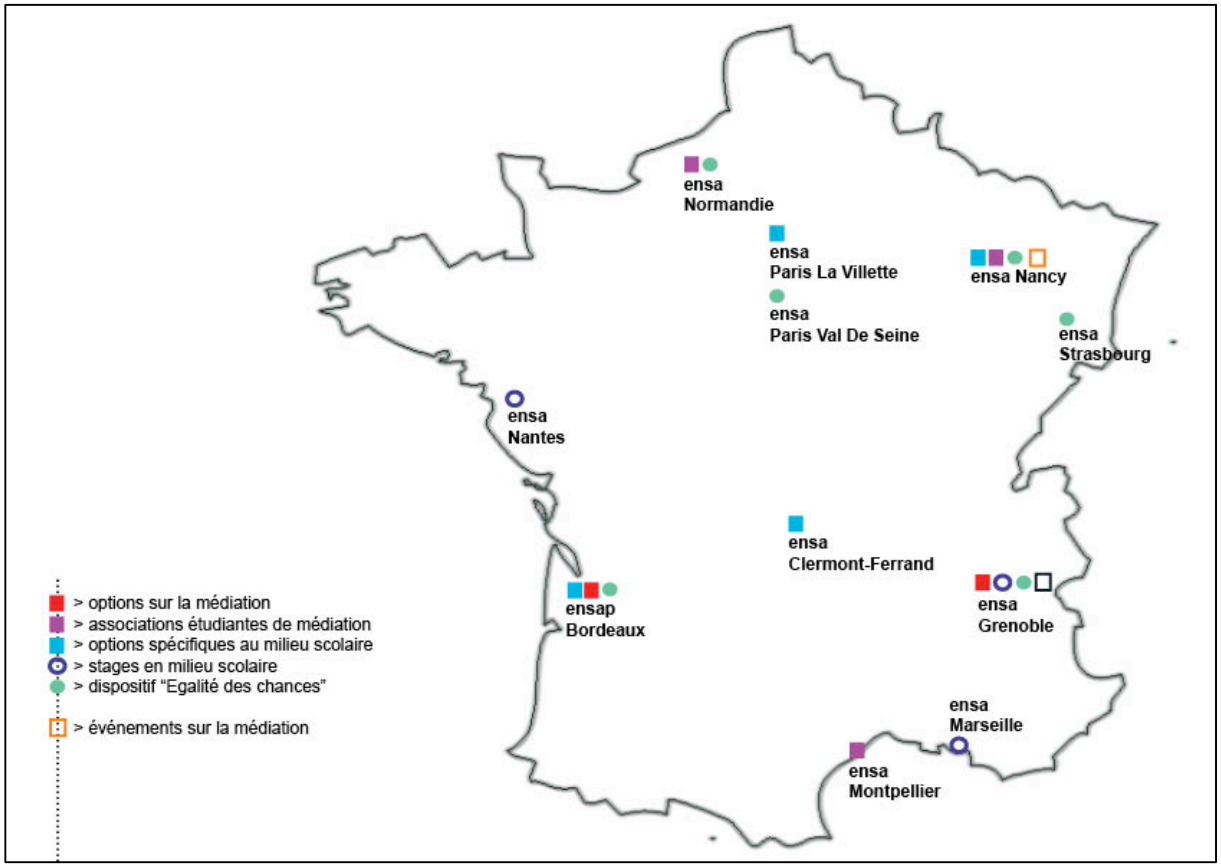


Figure 4 – Offre de formation continue à la médiation de l'architecture des écoles d'architecture / Source : réalisation personnelle.

Des options sur la médiation de l'architecture commencent alors à ponctuer l'offre pédagogique de certaines écoles d'architecture : les étudiants choisissent d'intégrer la médiation de l'architecture dans leurs parcours de formation. Nous citons en exemple l'optionnel « Culture architecturale et médiations » à Bordeaux (actif depuis 2012), « Médiation architecturale et urbaine » à Nancy (actif depuis 2014), « Comment dire ? L'architecture à l'épreuve de ses médiations » à Paris La Villette (conçu en 2014). L'objectif large de ces enseignements est de fournir aux étudiants un aperçu des pratiques de médiation et des nouvelles compétences des architectes dans ce champ. Des apports théoriques, des interventions de professionnels de la médiation et des séances de tutorat sont programmés, afin d'accompagner les étudiants dans la conception et la mise en place d'un dispositif de médiation ; des partenaires sont repérés sur le territoire afin de rapporter les projets à des réalités locales ou à une commande spécifique, ainsi que pour financer la réalisation des dispositifs des étudiants. Si de telles options orientent principalement les étudiants vers la médiation culturelle et participative, elles s'occupent aussi marginalement de la médiation scolaire, qui attire incontestablement l'intérêt des étudiants.

En accord avec la huitième mission des écoles d'architecture, « la diffusion, notamment dans le cadre régional, de la culture architecturale, et la sensibilisation des jeunes à l'architecture, notamment en milieu scolaire»[300], des options spécifiques concernent la médiation scolaire de l'architecture. Ces options s'élaborent à partir d'opérations actives dans les années 1990 sur le territoire national. Construite à partir de l'action-test « Dédale » menée sur plusieurs collèges parisiens, l'opération « L'architecture au collège », conçue en 1997 par la cellule éducative de la Direction de l'Architecture, a comme objectif de préparer les étudiants à une diversification de leur futur métier. Elle prévoit la sensibilisation des élèves aux enjeux architecturaux par l'intervention des étudiants en architecture dans les classes. Dans ce cadre, élèves, étudiants et enseignants construisent ensemble un projet sur l'architecture. Savoir expliquer l'architecture à un public tiers, organiser un projet avec un commanditaire, faire face aux exigences des partenaires, respecter un calendrier et un plan budgétaire, sont des compétences qui rentrent dans la formation du futur architecte et qui découlent de la mise en place d'un projet en milieu scolaire. Supprimé sur la majorité des départements, ce dispositif est encore actif dans les académies de Montpellier et Rouen, porté par les CAUE locaux et soutenu par l'école d'architecture et la DRAC référentes. D'autres initiatives permettent aux élèves des établissements secondaires de franchir les murs des écoles d'architecture. Le dispositif du ministère de l'Éducation nationale pour l'égalité des chances[301] vise « à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes quel que soit leur milieu socio-culturel, en leur donnant les clés pour s'engager avec succès dans les filières d'excellence » [302]. Il s'élabore sur la base d'un partenariat entre des établissements secondaires et supérieurs et concerne la mise en place de tutorats, projets, échanges entre élèves et étudiants volontaires. Six écoles d'architecture l'utilisent : Bordeaux, Grenoble, Marne-la-Vallée, Normandie, Paris Val-de-Seine, Strasbourg. Au-delà des stages d'immersion pour les lycéens, des interventions d'équipes des écoles d'architecture dans les établissements secondaires et de journées portes ouvertes, le dispositif subventionne les interventions des étudiants d'architecture dans les collèges et les lycées du département.

Le succès de ces initiatives ministérielles explique la structuration d'une offre d'options d'enseignements spécifiques au milieu scolaire au sein d'un certain nombre d'écoles d'architecture. Trois cours existent actuellement pour ceux qui souhaitent expérimenter la médiation scolaire : « All Over » à Bordeaux (2012) ; « Sensibilis'actions » à Clermont-

[300] Décret n°97-1096 du 27 novembre 1997 - art. 16. Source : www.legifrance.gouv.fr
[301] De nombreux dispositifs ont pour objectif de donner à tous les collégiens et lycéens le moyen de réussir leur scolarité et d'accéder à leurs ambitions quel que soit leur milieu : les Réseaux de l'Éducation Prioritaire (REP) ; les internats de la réussite ; les Cordées de la réussite ; les « bacheliers méritants ».
[302] Source : www.cordeesdelareussite.fr

Ferrand (2011) ; « Médiation de l'architecture » à Grenoble (2000). Par ces cours, il ne s'agit pas « d'enseigner la médiation », mais de mettre les étudiants « en situation », par l'expérimentation de pratiques, supports, instruments pédagogiques, ainsi que par la confrontation directe aux acteurs du milieu.

Subventionné par le dispositif ministériel pour l'égalité des chances, « All Over » favorise la rencontre entre un groupe d'étudiants volontaires et les acteurs scolaires de collèges et lycées sélectionnés sur le département. Dans le cadre de quatre séances de travail, les binômes d'étudiants co-construisent un projet sur l'architecture, l'art, le paysage avec les élèves et les enseignants : un parcours plus ou moins complexe qui débouche sur un vernissage final au sein de l'établissement. Les projets sont capitalisés sous la forme de récits dans un livre, édité et distribué aux élèves participants durant une journée festive à l'école d'architecture.

Les motivations du choix des étudiants pour cette option sont multiples :

- l'envie de se professionnaliser dans la médiation s'adressant au jeune public ;
- le désir d'apprendre l'architecture autrement ;
- le défi de faire face à un public et à une situation « difficile » ;
- le plaisir de transmettre sa propre passion aux jeunes ;
- l'émulation du choix des collègues, par rapport aux échos sur l'option[303].

[303] Cette catégorisation et le tableau qui suit sont issus de l'observation participante de l'option « All Over » à l'école d'architecture de Bordeaux, durant l'année 2015/16. Les opinions récoltées viennent des échanges entre les 29 étudiants volontaires et A.Théval, l'enseignant responsable.

MOTIVATION DES ETUDIANTS POUR L'OPTION ALL OVER - 2015/16[304]	
Professionnalisation	« J'aime bien l'idée de mélanger mon métier avec le plaisir humain » « Je fais des animations avec des petits mais je reste dans le ludique et là je veux voir comment les accrocher plus à mon parcours » « J'ai expérimenté des façons de transmettre l'architecture dans l'optionnel Culture architecturale et médiations et j'ai envie continuer »
Apprentissage	« Je veux voir comment apprendre le projet par le biais du plaisir de la transmission aux enfants » « Cela va être l'occasion de mettre des expériences en pratique et d'apprendre autre chose » « Pour découvrir des choses avec les enfants » « Parce que j'apprécie la curiosité des enfants et j'apprends beaucoup d'eux » « Pour avoir des pistes pour avancer dans mon travail d'archi » « Pour expérimenter des outils pour transmettre mon parcours »
Défi	« Pour me confronter avec un public extérieur qui sort du milieu des architectes » « Cela m'intéresse de bosser avec des collégiens, je me souviens de la rébellion que j'avais vécu, rien ne passait au niveau de l'enseignement » « Pour sortir des sentiers battus »
Transmission	« J'ai envie de leur expliquer ce que l'architecture est pour moi, de partager mon métier avec eux » « Pour faire sortir les élèves des cours académiques, lourds et difficiles » « Pour transmettre l'architecture aux élèves » «Parce que je veux leur expliquer ce qui est pour moi l'architecture »
Émulation	« Parce que cela a l'air d'une expérience stimulante et concrète » « Parce que j'ai eu des retours positifs des étudiants qui ont fait All Over »

Tableau 3 – Motivation des étudiants pour l'option All Over 2015/2016

Selon A. Théval (artiste), enseignant et porteur du workshop, le milieu scolaire constitue un important terrain d'expérimentation pour les étudiants.

> « Ils mettent en pratique leur capacité à investir leurs connaissances, à l'épreuve de celles des autres. (…) Et il y a ce qui rend la rencontre très belle, forte et émouvante. Les étudiants ne sont pas des professionnels, ils sont, pour longtemps encore, en formation. Ils s'adressent à des élèves eux aussi en formation. Cette fragilité est intéressante car elle place tous les participants dans un déplacement équivalent, au sens où chacun doit s'impliquer dans la création d'un espace commun. Les étudiants ne sont pas des professeurs, ils n'ont pas cette compétence et ils ne prennent pas la place de l'enseignant. Bien au contraire, ils travaillent avec

[304] Les opinions des étudiants ont été récoltées durant une séance d'All Over : il s'agit des réponses à la question de A. Theval (enseignant et porteur de l'option) : « Pourquoi avez-vous choisi de vous engager dans All Over ? ».

l'enseignant, qui est invité lui aussi à modifier son positionnement »[305].

Porté par les enseignants S. Thuilier (architecte) et A. Flamand (urbaniste et sociologue), l'option « Sensibilis'actions » s'adresse aux étudiants de l'école de Clermont Ferrant. Si, comme « All Over », il s'étale sur un semestre, à la différence de l'option bordelaise, « Sensibilis'actions » se construit sur un partenariat avec une école primaire située dans un périmètre de transformation urbaine : le thème de la ville est le fil rouge des interventions d'un certain nombre d'acteurs culturels dans les classes, dont les étudiants d'architecture. Membre de l'association Pixel 13 (Marseille), S. Thuilier souhaite aborder avec les étudiants des « nouvelles pratiques professionnelles » par le développement de « projets concrets ». Il s'agit alors de favoriser un échange culturel entre acteurs scolaires et extrascolaires, échange qui permet la réalisation d'un projet valorisé lors d'une exposition publique. Pour ses qualités pédagogiques, l'option a été considérée comme une « nouvelle richesse » du panorama architectural français par les commissaires du Pavillon français de la Biennale de Venise en 2016.

> « Les étudiants se positionnent ici en médiateurs, suivant le même processus qu'un projet architectural : analyser le contexte, exprimer des objectifs, concevoir un projet collectif, définir des apports théoriques adaptés, construire des outils spécifiques, mettre en œuvre l'action »[306].

Selon son ancien directeur, J. M. Knop, l'école d'architecture de Grenoble est « en pointe en la matière pour avoir compris très tôt l'importance de sensibiliser au cadre bâti et à l'architecture dès le plus jeune âge »[307]. L'option « Médiation de l'architecture » portée par M. Sicard, (architecte et directrice de la Maison de l'architecture de l'Isère) permet de se former à la pédagogie de l'architecture. Dans ce cadre, les étudiants sont invités à organiser « un atelier de découverte de l'architecture »[308] à destination des élèves. L'optionnel témoigne d'un partenariat fructueux entre une structure de médiation (la Maison de l'architecture de l'Isère) et l'école d'architecture.

Les cours sur la médiation de l'architecture (culturelle, participative, scolaire) durant la formation initiale se répercutent sur le parcours des étudiants : elles dirigent le choix du sujet

[305] Ecole nationale supérieure d'architecture de Bordeaux. (2016). *All Over. La fabrique d'architecture et de paysage à l'École*. Paris : Éditions Dilecta, pp. 5-6.
[306] Source : www.nouvellesrichesses.fr/fr/projets/sensibilisactions/
[307] Source : www.archipedagogie.org (Rubrique « édito » : les ensa et leur mission de sensibilisation)
[308] Source : www.archipedagogie.org

des mémoires ou aboutissent dans la recherche de stages dans des structures de médiation. L'accueil de stagiaires au sein des structures de médiation constitue une deuxième possibilité offerte par la formation initiale. L'expérience sur le terrain aux côtés de médiateurs experts permet l'intégration de compétences spécifiques. Pour financer les stages en milieu scolaire, certains CAUE profitent du programme ministériel « Architecture au collège et au lycée ».

> « J'ai découvert la médiation de l'architecture auprès des jeunes à l'école d'architecture, lors d'un stage au CAUE de l'Hérault. Cela s'est avéré être pour moi une vraie piste de travail : une fois que j'ai eu mon diplôme, j'ai décidé de m'orienter là dessus » (CAUE 25, Doubs).

Au sein des écoles d'architecture, de telles expériences ont encouragé la naissance d'associations internes, dédiées à la sensibilisation des publics, qui regroupent étudiants et enseignants, comme Ardepa à Nantes (1979), Graines d'Archi à Marseille (2012), Architecture in Vivo à Grenoble (2011, désormais association indépendante). Enfin, elles constituent des locomotives pour l'élaboration d'évènements publics, comme les « Folles Journées de l'architecture » portées par l'école d'architecture de Nancy.

Les écoles d'architecture convergent vers la structuration d'une offre formative qui témoigne de la richesse et de la complexité de la profession, offrant aux étudiants des cadres d'expérimentation inédits, vis-à-vis de publics originaux et de dynamiques partenariales innovantes. Si les étudiants d'architecture qui bénéficient, ou ont bénéficié, d'expériences de médiation de l'architecture durant leur parcours de formation sont encore une minorité, l'intérêt porté contribue à la pérennisation des cours et à leur évolution.

3.3.2 / Les formations post-diplôme

La nécessité de professionnalisation des architectes médiateurs qui s'occupent du jeune public s'impose comme une priorité pour les structures référentes. Ainsi, des formations post diplôme sont spécifiques à la médiation scolaire. Parallèlement à l'offre initiale de formation, certaines structures de médiation participent à la structuration de formations à destination des architectes diplômés, en collaboration avec les écoles d'architecture. Deux possibilités formatives se profilent.

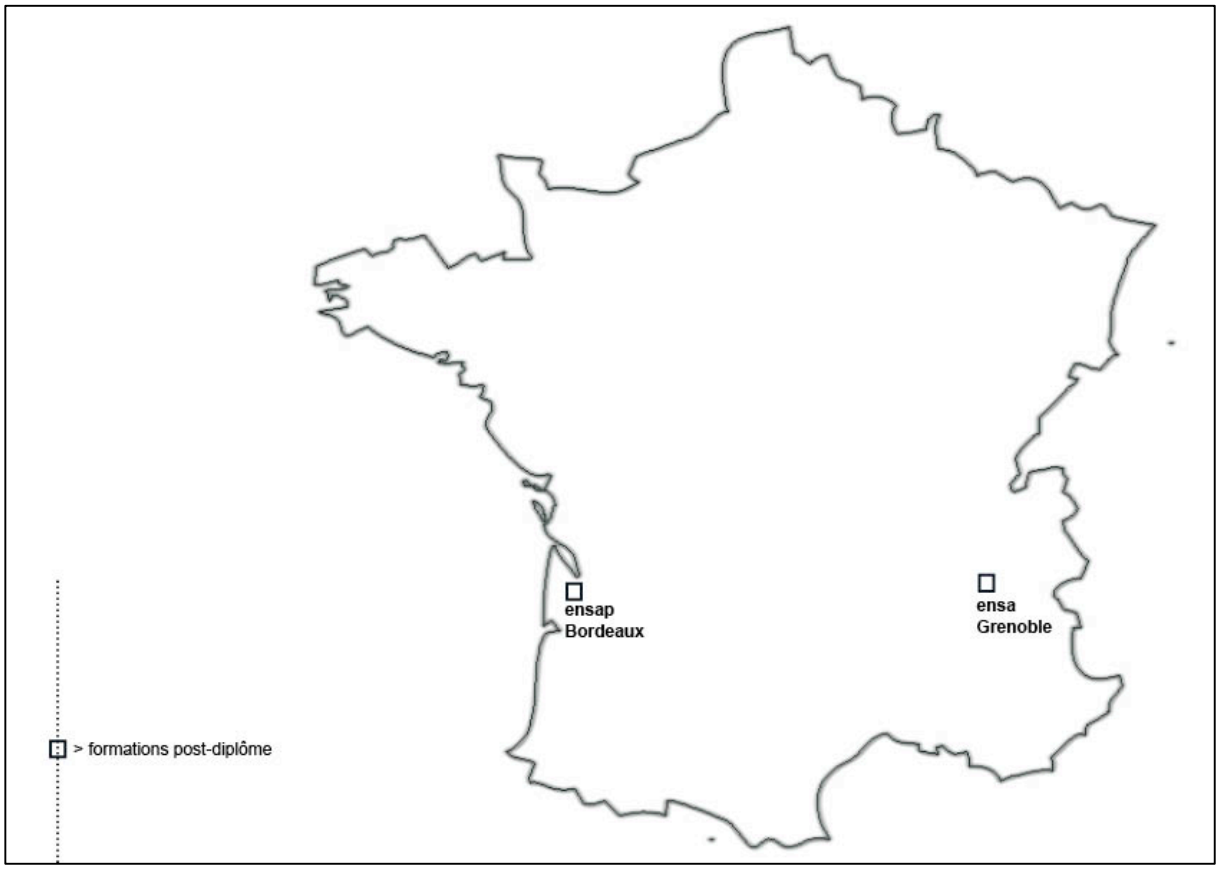


Figure 5 – Offre de formation post-diplôme à la médiation de l'architecture des écoles d'architecture / Source : réalisation personnelle.

Une première est l'ouverture d'un Diplôme Inter Etablissements (DIE) en Médiation de l'architecture contemporaine par l'école d'architecture et l'Université de Bordeaux, en janvier 2018.

> « Lancée à Paris en octobre 2015, la Stratégie nationale pour l'architecture a mis en avant la nécessite de susciter un désir d'architecture, de la rendre accessible à tous et de renouveler les regards afin de donner un sens à l'espace et une impulsion nouvelle aux métiers de l'architecture. Pour répondre à cette ambition et aux besoins de formation des professionnels, l'ensapBx et l'Université de Bordeaux ouvrent en partenariat un Diplôme Inter Université en Médiation de l'architecture contemporaine »[309].

Le DIE est porté par l'équipe d'enseignants-chercheurs du Laboratoire Profession Architecture Ville et Environnement (PAVE), forts de leur étude sur la culture architecturale des Français. Il intègre aussi un certain nombre de structures de médiation, référents à l'échelle nationale et internationale pour l'expérience maturée dans le champ de la

[309] Source : www.bordeaux.archi.fr

médiation (Arc en rêve, Bruit du frigo, Cap Sciences, la Cité de l'Architecture et du Patrimoine, la Compagnie des rêves urbains, la Fédération Nationale des CAUE, le réseau national des Maisons de l'architecture, le réseau des Villes et Pays d'art et d'histoire). Accessible en formation continue, il enrichit également l'offre de formation initiale sur la médiation de l'école d'architecture de Bordeaux car ouvert aux étudiants intéressés. Le diplôme vise en priorité à former des professionnels de l'architecture, de l'urbanisme et du paysage « qui veulent faciliter leurs échanges avec les maîtrises d'ouvrage et d'usage, qui souhaitent co-produire, faire partager leurs projets et valoriser leur patrimoine, développer des actions de sensibilisation, consultation et-ou participation auprès de la population »[310]. Il s'adresse aussi aux structures de médiation de l'architecture « qui ressentent le besoin de renforcer leurs compétences et d'élargir leur approche »[311.] La formation associe l'acquisition de savoirs par le cours, la recherche par l'enquête de terrain et l'initiation à la pratique, par la confrontation aux techniques et aux acteurs de la médiation, la conception d'un projet de médiation et la mise en situation professionnelle. Un module spécifique est dédié à la sensibilisation du jeune public.

Le diplôme constitue un levier de professionnalisation des architectes à la médiation (culturelle, participative, scolaire). Son ouverture marque la formalisation d'un référentiel d'activités et de compétences propre à la figure de l'architecte médiateur, en quête de légitimité, d'intégration, de reconnaissance au sein du milieu professionnel des architectes. Dans un contexte où l'expérience au sein des structures de médiation constitue la source prioritaire de formation à la médiation, le diplôme témoigne de la prise en compte de l'émergence d'une segmentation professionnelle, prépare les candidats à la mission spécifique de la médiation de l'architecture, transmet des savoirs et des savoir-faire et certifie les compétences acquises. Si l'impact d'une telle formation sur la diversification des métiers au sein du milieu des architectes reste à analyser, le diplôme alimente la définition d'un profil professionnel, celui de l'architecte médiateur, aux connaissances spécifiques et aux compétences originales.

Le DIE complète et enrichit l'offre des réseaux institutionnels (CAUE et Maisons de l'architecture) qui proposent depuis longtemps des courtes formations professionnelles de deux ou trois jours sur des thématiques inhérentes à la médiation de l'architecture. Elles s'adressent aux diplômés et aux professionnels actifs, intéressés d'acquérir une connaissance approfondie sur les enjeux de l'éducation à l'architecture, sur l'activité de structures

[310] Source : www.bordeaux.archi.fr
[311] Source : www.bordeaux.archi.fr

référentes et leur méthode de travail. Parmi l'offre ponctuelle de formations portées par les structures de médiation (notamment les structures en réseau), deux se dégagent.

L'une est portée par le groupe « Pratiques pédagogiques auprès des jeunes » de la Fédération Nationale des CAUE, qui organise ponctuellement « des formations sur l'éducation et la sensibilisation à l'architecture, à la ville, au paysage et à l'environnement » aussi bien pour leur propre réseau que pour les partenaires. Le dossier de diffusion de leur formation de 2015 [312] précise l'ouverture aux « personnels CAUE, responsables des académiques de l'Action culturelle (DAAC), enseignants, professeurs relais, les référents culture des lycées, professionnels architectes intervenant en milieu scolaire ». Une ou deux journées de formation se déroulent autour de visites de lieux, d'interventions de professionnels de l'éducation à l'architecture, d'expérimentations d'outils en vue de la conception d'un projet pédagogique « faisant appel à l'interdisciplinarité ».

Une deuxième, « Transmettre l'architecture. Sensibiliser le milieu scolaire à l'architecture : méthode et processus », est portée depuis 2007 par la Maison de l'architecture de l'Isère. Réalisée en partenariat avec l'école d'architecture de Grenoble, une telle formation est destinée aux architectes et aux permanents des structures culturelles dans le cadre de la formation continue pour « s'engager ou se perfectionner dans la sensibilisation à l'architecture »[313].

> « C'est aussi grâce à l'expérience de l'optionnel "Médiation de l'architecture" que nous avons mis en place la formation "Transmettre l'architecture". Suite à l'optionnel, nous avons estimé avoir suffisamment d'expérience pour pouvoir proposer de former des professionnels de l'architecture et de la médiation à l'intervention scolaire » (Architecte médiateur, Grenoble).

Itinérante en France (Grenoble 2007/08 ; Grenoble et Paris 2010 et 2011/12 ; Clermont-Ferrand 2012/13 ; Nantes 2013/14 ; Perpignan 2015), la formation s'étale sur une ou plusieurs journées. Son objectif est d'apporter « des savoir-faire et des outils pédagogiques permettant la transmission de la culture architecturale en milieu scolaire »[314] par la conception d'un projet pédagogique, mais aussi de donner des repères transposables « pour d'autres publics, dans la pratique quotidienne du projet en agence d'architecture : en direction du client, du

[312] Plaquette d'information relative à la formation de Perpignan (2015), p.2. Source : www.architectes.org
[313] Source : www.grenoble.archi.fr (rubrique « études/formation continue »)
[314] Plaquette d'information relative à la formation de Perpignan (2015), p.2. Source : www.architectes.org

maître d'ouvrage, de l'usager ». Parmi les inscrits de l'édition 2015 figurent vingt-quatre participants dont vingt-trois architectes, provenant de différentes régions françaises (Aquitaine, Bourgogne, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Normandie, PACA, Poitou-Charentes, Rhône-Alpes). La formation prévoit l'intervention d'invités (architectes, chercheurs, enseignants) choisis pour leur implication dans les actions éducatives d'architecture. Les ressentis des participants sont positifs.

> « J'ai suivi de loin cette formation depuis longtemps, je n'arrivais jamais à y participer. Cette année j'ai pu finalement m'y inscrire. Je suis très contente, j'ai pu apprendre un regard plus spécifique sur l'architecture » (Paysagiste, CAUE de l'Aveyron).

> « J'ai pu me repositionner par rapport à mes intentions, je me suis rendue compte de ce que j'ai besoin de faire avec l'enseignant avec qui je collabore actuellement. Je suis confortée : j'ai compris que l'enseignement et la sensibilisation n'ont rien à voir » (Architecte).

> « Cette formation m'a ouvert beaucoup de pistes, j'ai vraiment envie de monter ma propre association autour de ces questions de sensibilisation en milieu scolaire » (Architecte).

L'intérêt croissant des écoles d'architecture pour les questions qui concernent la médiation de l'architecture, notamment en milieu scolaire, et des professionnels en activité, montre une volonté de professionnalisation des architectes pour démocratiser la connaissance de l'architecture. Toutefois, la fragilité de ces processus de formation est lisible dans la méfiance des architectes constructeurs vis-à-vis de ces nouvelles activités et des apprentissages requis.

> « Certains enseignants de l'école d'architecture connaissent ce travail de médiation et savent qu'il a un intérêt, mais dans le milieu de l'architecture l'importance de ces actions n'est pas forcement reconnue. Pour beaucoup d'architectes le grand public ne sait rien, donc la médiation de l'architecture n'est pas quelque chose qui a de l'intérêt ». (Architecte médiateur, Besançon).

Conclusions

Le système d'éducation à l'architecture se structure à partir d'un référentiel social, éducatif et professionnel qui en explique l'existence et l'agencement. Forme matérielle de l'identité des sociétés, l'architecture constitue un enjeu majeur au sein de la société française. Une socialisation par la pratique culturelle entraîne l'acquisition de connaissances sur son histoire, sa matérialité, ses auteurs ; une socialisation par l'usage des lieux produit des formes d'appropriation, de participation, de fabrication. La faiblesse des politiques ministérielles en faveur de la promotion de l'architecture comme pratique culturelle justifie en partie l'éloignement et le désintérêt de la population pour la discipline, ainsi que la pénurie de mesures prises pour son insertion dans les curricula scolaires. Le système scolaire étant la voie première pour l'acquisition des apprentissages fondamentaux, des politiques éducatives ont pourtant permis des collaborations entre les enseignants et les professionnels d'architecture depuis les années 1980, ouvrant une voie pour son apprentissage en milieu scolaire. Une offre de service se constituait entre-temps à la marge du milieu de l'architecture afin de prendre en charge des activités originales de médiation, au sein des établissements scolaires et en dehors.

Si, sur certains territoires, les écoles d'architecture et l'Ordre des architectes offrent des possibilités de formation initiale et continue à la médiation de l'architecture, la majorité des architectes médiateurs se forme sur le terrain, passant d'une registre professionnel centré sur l'exercice de la conception et de la maîtrise d'œuvre à un autre, focalisé sur la transmission. Des valeurs phares, comme l'incorporation d'une culture architecturale où le projet est la voie primaire de socialisation, acquis durant un processus commun de formation initiale expliquent l'ancrage à une éthique, à une identité, à des savoirs et sont à la base de détournements et révisions sur des notions architecturales et urbaines classiques. Cela est d'autant plus vrai pour des catégories de médiateurs comme « les participatifs » et leur usage « alternatif » du projet, et moins d'autres, qui se positionnent vis-à-vis de l'architecture et de la sanctuarisation de savoirs. Une révision plus profonde s'opère au sein des architectes qui s'occupent de la médiation scolaire vis-à-vis des objectifs et des formes d'apprentissage, des modes de socialisation, des notions à transmettre, cela suite à l'intégration de l'architecture dans le cadre scolaire et à la confrontation avec ses acteurs. Le mouvement « interne », d'évolution des préoccupations du milieu professionnel vers les questions de médiation de l'architecture, se couple ainsi à un mouvement « externe », lié à l'entretien de rapports entre les architectes et les acteurs d'autres milieux professionnels, tels que les enseignants.

Autant d'éléments expliquent le développement du système d'éducation à l'architecture à la marge du milieu scolaire, par l'action des architectes médiateurs et par une collaboration plus ou moins formelle avec les enseignants de l'Éducation nationale : un système qui délivre l'architecture d'une segmentation disciplinaire imposée par les plus récentes politiques éducatives et qui se modèle sur des formes pédagogiques alternatives propres de l'Éducation nouvelle. Nous identifions alors des « dispositifs d'action » originaux pour éduquer les élèves à l'architecture. Ils décrivent les formes de collaboration entre acteurs, cristallisent leur positionnement différentiel au sein d'une action éducative d'architecture, mettent en exergue l'articulation entre contraintes éducatives, temporelles, économiques. Ils structurent le système d'éducation à l'architecture, témoignant de la dimension collective du travail de transmission des connaissances aux élèves. L'analyse de tels dispositifs est au centre de la deuxième partie de notre thèse.

////////////////

PARTIE 2

LES DISPOSITIFS D'ACTION

Enjeu social et professionnel, l'éducation à l'architecture fait l'objet d'une attention fluctuante des politiques du ministère de l'Éducation nationale. Initialement rattachée à l'éducation à l'environnement, elle est rapatriée au sein des disciplines artistiques à partir des années 1980 : les politiques ministérielles en faveur de la diffusion des arts et de la culture constituent le cadre pour la transmission de la culture architecturale en milieu scolaire. L'intervention d'architectes dans les classes, en partenariat avec les enseignants intéressés, est le principal support de formation : un nombre significatif d'actions éducatives d'architecture voit alors le jour sous cette forme collaborative. Comme d'autres intervenants - artistes, comédiens, danseurs, vidéastes et photographes – ces architectes formulent une offre éducative et des méthodes d'apprentissage adaptées aux publics scolaires, ajustant leurs prestations aux ressources du ministère de l'Éducation nationale. Suite à la création des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement (CAUE) en 1977, une multitude de structures de médiation émerge progressivement : leur travail contribue à la création de la figure de l'architecte « médiateur » au sein de la profession. Pourtant, à l'aube des années 2010, face aux restrictions budgétaires tant au ministère de l'Éducation nationale qu'au ministère de la Culture et de la Communication, les politiques éducatives cessent progressivement d'appuyer les interventions externes. L'apprentissage de notions d'architecture rentre alors dans les programmes de nombreuses disciplines au collège et au lycée (arts plastiques, technologie, histoire des arts, histoire et géographie), l'impératif du ministère de l'Éducation nationale étant d'impulser l'autonomie des enseignants sur ce thème. Malgré l'obligation d'aborder davantage l'architecture, l'offre académique de formations sur ce sujet est pauvre : les enseignants, concernés par les obligations disciplinaires, continuent de solliciter les architectes, porteurs d'une expertise dans la « pédagogie de l'architecture ».

> « Il y a une grosse lacune sur la sensibilisation à l'architecture et au patrimoine à l'école, la preuve est qu'on est énormément sollicités : il y a beaucoup plus de demandes d'enseignants que d'architectes disponibles » (Maison de Banlieue et de l'Architecture, Paris).

En décalage avec les orientations ministérielles qui ciblent le seul enseignant comme pédagogue de l'architecture, les collaborations entre acteur scolaire et extra-scolaire sont la clé de voute de l'apprentissage de l'architecture à l'École. L'architecte médiateur et l'enseignant s'inscrivent dans une dynamique collaborative, associés à de nombreux autres acteurs : directeurs des établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs, professeurs relais, collègues enseignants ; élèves et parents d'élèves ; professionnels de l'architecture, de l'urbanisme, du paysage, artistes et autres intervenants ; directeurs des structures de

médiation, collègues médiateurs, collègues architectes ; graphistes, éditeurs, journalistes ; financeurs publics ou privés.

> « À chaque fois, la construction d'une collaboration adaptée conditionne la qualité et l'efficacité de l'action »[315].

Les relations entre acteurs témoignent de l'existence d'une « chaîne de coopération »[316] qui exprime le besoin de rendre effectif l'apprentissage de l'architecture. Pour caractériser leur diversité et leur logique de structuration, nous proposons le concept de « dispositif d'action », qui, selon l'acception faite par P. Godier [317], correspond aux ressources personnelles et institutionnelles mobilisées par les acteurs, ainsi que tous les éléments assemblés et arrangés, de manière à produire avec régularité un certain nombre d'actions qui font référence pour tous.

Structurés autour de la demande spécifique de l'enseignant et de l'offre pédagogique de l'architecte médiateur, les dispositifs d'action identifiés définissent les cadres d'apprentissage de l'architecture, se diffusant à l'échelle d'un cycle d'apprentissage, d'un établissement scolaire, d'une académie, voire au niveau national en tant qu'expériences exemplaires d'éducation. Ils cristallisent la tension en acte entre les orientations ministérielles, les nécessités disciplinaires des enseignants et les positionnements des médiateurs, concrétisant ainsi la possibilité d'élaborer une éducation à l'architecture dans un contexte sociétal, institutionnel et historique donné. Dans de tels dispositifs, l'architecte agit en qualité de formateur, d'accompagnateur, d'animateur, d'intervenant, de partenaire éducatif. Nous présentons ici les résultats de l'analyse des dispositifs d'action, tant au niveau de leur organisation pédagogique, financière et temporelle que des dynamiques de collaboration.

---

[315] Groupe Ressources, compétences et pratiques pédagogiques auprès des jeunes. (2003). *L'éducation à l'architecture, à la ville et aux paysages. Outils et actions conçues par les CAUE.* Paris: Ministère de la Culture et de la Communication, p. 2.
[316] Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art.* Paris : Flammarion, p.49.
[317] Godier, P. (2009). *Fabrication de la ville contemporaine : processus et acteurs. Le cas de l'agglomération bordelaise.* Thèse : Sociologie : Bordeaux, p.42.

La méthodologie

L'identification des dispositifs d'action s'appuie sur la sélection et l'analyse d'un corpus d'actions éducatives, mises en œuvre sur le territoire français pour couvrir les éventuelles disparités territoriales (des régions sont très dynamiques en matière de médiation, d'autres beaucoup moins). Le critère de sélection de l'échantillon prend en compte quatre variables à partir d'une analyse de documents existants (ouvrages et sites internet), de la stratégie des structures de médiation et de leurs actions, de notre propre connaissance du milieu :

- l'ancienneté de la démarche pédagogique et son ancrage sur le territoire de référence : ce sont des actions éducatives consolidées dans le temps par l'enseignant et/ou le médiateur. Les relations durables entre acteurs scolaires et extra-scolaires entraînent un perfectionnement constant d'outils, de techniques d'animation et de valorisation. La date de mise en place de l'action éducative permet aussi d'en apprécier la continuité ;

- la récurrence de l'action éducative et son actualité : ce sont des actions éducatives présentes dans l'offre actuelle de la structure de médiation ou ancrées dans le programme scolaire des établissements. Leur régularité permet d'évaluer les effets d'actions systématiques sur le parcours scolaire des élèves, l'éventuelle « fidélisation » d'enseignants, l'évolution de techniques et approches des architectes médiateurs ;

- la nature de l'action éducative, en considérant l'âge et le niveau scolaire des élèves destinataires, sans privilégier une tranche d'âge ou un cycle scolaire particuliers. La prise en compte de publics différents permet de remarquer les adaptations des approches, du vocabulaire, des outils, des productions, des rattachements disciplinaires et des réinvestissements pédagogiques possibles ;

- l'intérêt pédagogique l'action éducative, en choisissant des situations pédagogiquement « intéressantes », par la richesse des contributions et des intervenants, la temporalité plus ou moins longue, la qualité des outils pédagogiques et des supports, l'originalité des approches et des thèmes abordés.

Vingt cinq actions éducatives ont été répertoriées. Un premier groupe se compose d'outils pédagogiques, conçus par les architectes médiateurs dans le cadre de dispositifs magistraux, en support de la mise en place d'actions éducatives de type magistral :

- « L'école de passemurailles », outil conçu en 1985 par le CAUE59 (Lille) à destination des élèves des écoles primaires et du collège ;
- « Un bâtiment / Un architecte », outil conçu en 2007 par Arc en rêve – centre d'architecture (Bordeaux) à destination de tous les niveaux scolaires ;
- « Le projet » et « La fabrique », outils conçus en 2009 par le CAUE 74 (Annecy), l'un pour les élèves des écoles primaires et du collège, l'autre pour collégiens et lycéens ;
- « La ville en valise », outil conçu en 2009 par les Robins des villes (Lyon) à destination des élèves des écoles élémentaires ;
- « Les clés d'Athis Mons », outil conçu en 2009 par la Maison de Banlieue et de l'Architecture (Athis Mons).

Un deuxième groupe est constitué d'actions éducatives de type expérientiel :

- « Parcours croisé », action présente depuis 2009 dans l'offre conjointe de la Cité de l'architecture et du Patrimoine et de Ludwik (Paris), destiné aux élèves des écoles primaires et du collège ;
- « Nantes en 123 minutes », action mise en œuvre par Artaban à Nantes depuis 2002, à destination des écoles élémentaires ;
- « La marionnette du dessous » du CAUE 92 (Nanterre), action conçue en 2013 pour les écoles primaires ;
- « La semaine de l'architecture », action active depuis 1994 et portée par le CAUE 44 (Nantes) à destination de collégiens et lycéens ;
- « Rencontres internationales Cinéma & Architecture », action conçue en 2000 par la Maison de l'Architecture de Haute-Savoie (Grenoble) pour un public majoritairement issu des établissements secondaires ;
- « Rentrée en images » des CAUE 13 (Marseille), 30 (Nîmes) et 34 (Montpellier) action présentée à l'occasion des « Rencontres d'Arles » et destiné à tout public scolaire.

Un troisième groupe, plus nombreux, compte les actions éducatives de type partenarial :

- « Les hommes dans la ville », action conçue en 2014 par un professeur d'histoire des arts du lycée Baudelaire avec le CAUE 74 (Annecy) ;
- « Mes architectures », action active depuis 2011 et née du partenariat entre un professeur d'arts plastiques du collège Marcel Rivière et la Villa Noailles (Hyères) ;
- « Les rencontres d'architecture », action conçue en 2004 par le CAUE 44 (Nantes) et adapté en 2014 à une classe de l'école maternelle Rose Orin (Couëron) ;
- « Lire la ville », action financée par la Fondation du Crédit Mutuel, elle existe sur le territoire national depuis 1992 et se décline sur des multiples formes selon les contextes, les acteurs référents, les disciplines de rattachement. Pour l'édition 2014, nous avons analysé le *projet* porté par les enseignants de l'école élémentaire La Bernadière et l'association Ardepa (Nantes) ;
- « Agitateurs d'espace », action conçue par le CAUE 92 (Nanterre) en 2012 à destination des écoles primaires et des collèges du département ;
- « Suivis de chantier », action portée par la Compagnie des rêves urbains (Marseille) depuis 2009 à destination des écoles élémentaires situées à proximité de chantiers ou en zone de rénovation urbaine ;
- « Du village à la ville » de la Maison de Banlieue et de l'Architecture, action conçue en 2001 et systématisée aux écoles élémentaires de la circonscription d'Athis Mons ;
- « Les architectes dans les classes » du réseau CAUE, action active en Île de France depuis 2011 et destinée à tous les niveaux scolaires ;
- « 24 heures d'architecture » du réseau des Maisons de l'Architecture, action conçue en 2013 à destination d'écoles élémentaires ;
- « In situ », programme annuel de résidences d'artiste dans les collèges, il existe depuis 2007 suite à l'initiative du Conseil Départemental de Seine-Saint-Denis. Nous avons suivi l'action « Gérard situ » du Collectif Etc (Marseille) et de l'équipe pédagogique du collège Gérard Philippe (Aulnay-sous-Bois) ;
- « Le nid », action conçue en 2013 par Des pieds à la tête (Lille) et un professeur d'arts plastiques du collège Léon Blum (Villeneuve d'Ascq) ;
- « Vive mon collège » du CAUE 13 (Marseille), action qui existe depuis 2009 dans l'académie d'Aix-Marseille (sous le patronage du Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône) et est destinée aux collégiens ;
- « Mon collège » action portée par le CAUE 92 (Nanterre) avec le soutien du Conseil Départemental des Hauts-de-Seine et destinée aux collégiens du département.

Peu d'actions sont réalisées au niveau national (« 24 heures d'architecture », « Lire la ville »). Un certain nombre bénéficie du soutien régional ou départemental (« Agitateurs d'espace », « Gérard situ », « La semaine de l'architecture », « Les architectes dans les classes », « Les rencontres d'architecture », « Mon collège », « Rentrée en Images », « Vive mon collège ») ; la majorité vient de l'initiative locale (« Du village à la ville », « Le nid », « Les hommes dans la ville », « La marionnette du dessous », « Mes architectures », « Nantes en 123 minutes », « Parcours croisé », « Rencontres Internationales Cinéma & Architecture », « Suivis de chantier »). La plupart des outils pédagogiques sont actifs à l'échelle locale ou du département (« L'école des passemurailles », « La fabrique », « Le projet », « Les clés d'Athis-Mons »), un groupe plus restreint est en vente et ainsi repérable à l'échelle nationale (« Un bâtiment / Un architecte », « La ville en valise »). Il émerge aussi le dynamisme de certains territoires, notamment la région lilloise, parisienne, bordelaise et marseillaise. Si quatre niveaux d'enseignement sont impliqués (maternelle, élémentaire, collège, lycée), les élèves des écoles élémentaires et du collège constituent les publics majoritairement ciblés, suivis par ceux des lycées et des écoles maternelles. Toutes les actions répertoriées se déroulent sur le temps scolaire, à l'exception de « Le nid », qui concerne des élèves volontaires dans le cadre d'un atelier optionnel. Le nombre des séances varie, ainsi que leur durée (deux ou trois heures, rarement une journée entière). Les dates de première mise en œuvre montrent qu'un nombre significatif d'actions existent depuis plus de dix ans ; les autres, plus récentes, donnent preuve du dynamisme du secteur et d'un renouvellement en acte. Une minorité s'inscrit dans le cadre de dispositifs institutionnels (classes à Projet Artistique et Culturel et ateliers de pratiques artistiques « architecture »), qui comportent des lourdes procédures de mise en œuvre. Le partenariat avec l'Éducation nationale[318] suscite des commentaires contrastés chez les médiateurs, pour la complexité de mise en œuvre et l'exiguïté de subventions disponibles. Les Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC) et les collectivités territoriales constituent les partenaires institutionnels et financiers les plus fréquents. Les écoles d'architecture sont aussi ponctuellement impliquées, ainsi que les mécènes privés. Si 94% des CAUE répondent à des demandes[319] et sollicitent rarement les établissements, les médiateurs d'autres structures de médiation, dont la Compagnie des rêves urbains, contactent habituellement les enseignants pour proposer leurs prestations. Le tableau illustre de manière synthétique les caractéristiques des actions éducatives répertoriées.

[318] Les interlocuteurs sont multiples : les Rectorats, les Délégations académiques à l'action culturelle (DAAC), les Inspections académiques, les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les centres nationaux de ressources, le réseau Canopé.
[319] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009), *op. cit.,* p.17.

ÉTUDE DE CAS – REPÉRAGE DES ACTIONS ÉDUCATIVES D'ARCHITECTURE				
Dispositif d'action	**Action éducative**	**Ancienneté**	**Ville**	**Cycle scolaire**
Magistral	L'école des passemurailles	1985	Lille	Primaire / Collège
Magistral	Un bâtiment / Un architecte	2007	Bordeaux	Tous
Magistral	Le projet	2009	Annecy	Primaire / Collège
Magistral	La fabrique	2009	Annecy	Collège / Lycée
Magistral	La ville en valise	2009	Lyon	Élémentaire
Magistral	Les clés d'Athis-Mons	2009	Athis-Mons	Élémentaire
Expérientiel	Parcours croisé	2009	Paris	Primaire /Collège
Expérientiel	Nantes en 123 minutes	2002	Nantes	Élémentaire
Expérientiel	La marionnette du dessous	2013	Paris	Primaire
Expérientiel	La semaine de l'architecture	1994	Nantes	Collège / Lycée
Expérientiel	Rencontres Internationales Cinéma & Architecture	2000	Grenoble	Collège / Lycée
Expérientiel	Rentrée en images	2006	Arles	Tous
Partenarial	Les hommes dans la ville	2014	Annecy	Lycée
Partenarial	Mes architectures	2011	Hyères	Collège
Partenarial	Les rencontres d'architecture	2004	Nantes	Élémentaire
Partenarial	Lire la ville	1992 (2014)	Nantes	Élémentaire / Collège
Partenarial	Agitateurs d'espace	2012	Paris	Primaire / Collège
Partenarial	Suivis de chantier	2009	Marseille	Élémentaire
Partenarial	Du village à la ville	2001	Paris	Élémentaire
Partenarial	Les architectes dans les classes	2011	Paris	Tous
Partenarial	24 heures d'architecture	2013	Itinérant	Élémentaire
Partenarial	Gérard situ	2014 (2007)	Paris	Collège
Partenarial	Le nid	2013	Lille	Collège
Partenarial	Vive mon collège	2009	Marseille	Collège
Partenarial	Mon collège	2007	Paris	Collège

Tableau 4 – Etude de cas – repérage des actions éducatives d'architecture

Notre démarche qualitative ne peut prétendre à une représentativité des actions mises en œuvre au sens statistique. Son objectif principal est de dégager une typologie pertinente du milieu. Pour chaque action, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec les médiateurs [320] et les enseignants impliqués. Les questions ont porté sur trois rubriques principales [321] :

[320] S'il a été question d'aller à la rencontre d'une majorité d'architectes médiateurs, certaines structures de médiation nous ont accordé des entretiens avec des acteurs « autres » (médiateurs culturels, responsables de communication, chargés de projets). Leur parcours de formation diffère de celui des architectes médiateurs. De tels acteurs garantissent le bon fonctionnement de la structure de médiation, leur regard apportant une richesse à la formulation d'approches multidisciplinaires à l'architecture.

[321] Cf. Annexe 1.2 / Entretiens avec les acteurs du terrain.

- le profil de l'acteur (son parcours et son poste, son expérience au sein du système d'éducation à l'architecture et avec les dispositifs d'action) ;
- l'action éducative vécue (contenus et objectifs pédagogiques ; conception et déroulement) et le bilan (en termes de connaissances transmises, forme de valorisation effectuée, réussite de la collaboration entre acteurs) ;
- la vision perspective du système d'éducation à l'architecture (politiques ministérielles en acte et possibles évolutions).

Si les médiateurs, habitués à la démarche, ont accordé facilement un entretien, la rencontre avec les enseignants a été plus compliquée à mettre en œuvre. D'autres supports ont alors comblé le manque d'un deuxième point de vue sur la situation éducative : productions écrites (dépliants, bilans, ouvrages) ; ressources informatiques (blogs, sites internet, matériel en ligne) ; productions des élèves (expositions, guides, ouvrages). Les supports pédagogiques employés durant l'action éducative (livrets, fiches, journaux) ont été un autre support empirique.

Comme pour la première partie, il a été question d'associer l'étude de cas à une démarche de « participation observante » qui correspond à notre activité professionnelle d'architecte médiateur. L'organisation d'actions éducatives en milieu scolaire, en collaboration avec la Maison de l'architecture d'Aquitaine[322], a aidé à l'analyse des dispositifs d'action à plusieurs niveaux : la compréhension des mécanismes de mise en œuvre des actions éducatives (obtention d'un budget, organisation des matériaux, contact du public) ; l'évaluation des possibilités pédagogiques et opérationnelles dans le montage de l'action éducative (contenus, objectifs pédagogiques, méthode de travail) ; la participation aux moments de réflexion (réunions de pilotage) et aux évènements de valorisation (expositions, vernissages, conférences). La participation aux débats sur le développement de l'offre pédagogique du Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de la Gironde a aussi contribué notre connaissance du milieu et des dispositifs. Le travail de recherche s'enrichit alors de données expérientielles, basées sur la pratique directe du terrain et sur la participation active aux situations scolaires. Dans ce cadre, le fait d'*être* architecte médiateur a constitué un atout important pour rencontrer les acteurs, comprendre les problématiques liées aux interventions en classe, à la maîtrise des objectifs et du vocabulaire adéquat. La tension entre les obligations

[322] La collaboration concerne la mise en place de l'action éducative UTOVILLE (dispositif expérientiel), à destination des élèves des écoles primaires, durant l'années scolaires 2013-14 et 2014-15.

professionnelles du travail d'architecte médiateur – être référent et animateur d'actions éducatives – et les attentes du travail du chercheur – observer, noter les informations, questionner les acteurs – a enrichi considérablement la recherche.

Nous abordons successivement les trois grands dispositifs d'action (magistral, expérientiel, partenarial) sous le prisme de la collaboration différentielle qu'ils engendrent entre acteurs scolaires et extra-scolaires. L'analyse concerne leur mise en place en termes de ressources opérationnelles (budgétaires, matérielles et humaines) qu'ils nécessitent, de contenus pédagogiques qu'ils défendent, de dynamiques de valorisation et diffusion qu'ils impulsent. La description détaillée des actions éducatives repérées constitue le moyen d'incarner les dispositifs d'action : structure, type de collaboration entre acteurs, savoirs transmis et publics touchés.

Notre hypothèse est donc d'affirmer que les dispositifs d'action donnent accès aux savoirs sur l'architecture à tous ceux qui fréquentent le milieu scolaire, dont les élèves principalement. Ils se forment à partir d'une géométrie collaborative spécifique, qui décrit l'articulation et le jeu de rôles entre architecte médiateur et enseignant. L'analyse de l'implication et des positons différentielles de ces deux acteurs permet de décrire les caractéristiques de dispositifs d'action, d'en comprendre la nature et d'en identifier la logique principale d'organisation. Nous rappelons l'originalité des compétences des architectes médiateurs, puis la position des enseignants, pour dégager plusieurs dispositifs d'action d'éducation à l'architecture qui seront approfondis dans les autres chapitres.

1.1 / Les architectes médiateurs : la finalité de la pédagogie

Repartis au sein des réseaux institutionnels (CAUE, Maisons de l'architecture, Villes et Pays d'Art et d'Histoire) des grands lieux culturels (musées et centres d'architecture) et d'une nébuleuse de « francs-tireurs » (associations et acteurs indépendants), des architectes médiateurs se spécialisent auprès du public scolaire, se démarquant du milieu de la médiation architecturale. Pour transmettre l'architecture en milieu scolaire ils développent une méthode pédagogique originale. Elle se fonde sur l'identification d'objectifs d'apprentissage, sur l'individuation de notions à transmettre, sur la définition de modes d'apprentissage adaptés à l'âge et au niveau scolaire des élèves.

1.1.1 / Les objectifs d'apprentissage

L'interrogation sur les objectifs d'apprentissage relève de leur stratégie au moment où une politique claire et partagée sur l'éducation à l'architecture n'est pas exprimée au niveau national. Si certains concepts d'architecture font partie des nouveaux savoirs que l'école est censée dispenser, la définition des objectifs pose question.

> « Quels objectifs choisir ? S'agit-il de transmettre l'architecture en l'expliquant pour la faire comprendre à tous ou de forger une culture architecturale collective et réactive ? (…) Quelles visées individuelles et collectives définir ? » [323].

[323] Derouet-Besson, M.-C. (2008), *op. cit.,* p.24.

Face à la faible formalisation d'objectifs pédagogiques, un mode d'entrée sensible et expérientielle – faire participer - et un autre plus culturel – faire comprendre – dominent la conception des actions. Il est alors question d'encourager l'élève à prendre conscience du cadre bâti ; de contribuer à l'acquisition d'une culture architecturale, de ses enjeux et ses problématiques ; de provoquer un intérêt pour l'architecture, moteur d'un possible engagement vers sa protection et l'amélioration de sa qualité ; de fonder les bases pour l'acquisition de compétences nécessaires à évaluer les problèmes qui concernent le milieu de l'architecture et à contribuer à la recherche de solutions. Vis-à-vis de telles finalités trois écoles de pensée se dégagent chez les architectes médiateurs.

Il s'agit pour certains de faire des élèves des citoyens sensibles au cadre de vie et à sa fabrication. L'action éducative se bâtit alors sur des approches qui croisent des multiples problématiques liées au territoire, au paysage, au processus d'aménagement et de fabrication urbaine. L'architecture est plus globalement associée à l'analyse du quartier, de la ville, de l'environnement, du cadre bâti. Une grande majorité de médiateurs s'identifie à cette première école de pensée : entre autres, les actions du réseau des CAUE font écho à une volonté de sensibiliser l'élève à la totalité de son environnement, architectural, urbain et paysager, répondant à une logique d'éducation citoyenne.

Pour d'autres, il faut faire des élèves des amateurs d'architecture. L'action éducative s'élabore sur la base de l'analyse d'un monument, ancien ou contemporain, reconnu comme ayant une valeur historique et artistique. L'architecture est alors associée à l'art et au patrimoine, à l'étude de l'espace, des formes bâties, de l'esthétique, des styles. Les activités du réseau des Villes et Pays d'art et d'histoire et de certains centres et musées reposent sur cette approche patrimoniale à l'architecture.

Pour un troisième groupe de médiateurs, les élèves sont des futurs usagers, partenaires et maîtres d'ouvrage : l'action éducative vise à les former, à expliciter leurs envies et leurs besoins. Une familiarisation au vocabulaire et aux outils des architectes est fondamentale. Une telle approche se base sur la transmission d'un savoir technique sur l'architecture, la profession, le processus de construction des bâtiments, les matériaux. Elle est portée majoritairement par le réseau des Maisons de l'Architecture, soutenues par l'Ordre des Architectes. Si le risque de faire « jouer » aux enfants le rôle de « petits architectes » est évident, la découverte du métier est particulièrement appréciée par les élèves, pouvant engendrer chez les plus âgés des envies au moment du choix d'une formation.

1.1.2 / Les notions à transmettre

Si les finalités divergent quelque peu en fonction des médiateurs, le consensus est réel sur les références savantes à transmettre pour décrypter, analyser, comprendre l'architecture et l'environnement dans une acception plus large. M. Sicard identifie « dix notions fondamentales pour comprendre l'architecture » [324] en milieu scolaire :

- le projet : l'intention, le volume bâti, la distribution spatiale ;
- la fonction : l'utilité, l'usage, l'identité ;
- le plein et le vide : l'espace délimité, l'intérieur et l'extérieur, les ouvertures, les passages ;
- les proportions : l'échelle, les règles de mesure, les modules ;
- la structure : les formes, les matériaux, le chantier, l'art de construire ;
- l'ambiance : les sensations, les couleurs, l'éclairage ;
- les moyens de représentation : les dessins, les maquettes, la modélisation ;
- l'implantation : l'organisation du quartier, les repères, les limites, l'évolution urbaine ;
- l'architecture en France, en Europe, dans le monde : les particularité régionales et culturelles ;
- l'architecture dans l'histoire : l'approche chronologique, la notion de patrimoine.

De telles notions, spécifiques à l'architecture et à son apprentissage, s'ancrent au sein des curricula scolaires relevant d'un ou plusieurs cadres disciplinaires, opération connue sous le terme de « raccrochement disciplinaire ». Les tableaux suivants répertorient les cadres et les objectifs disciplinaires dont peuvent se saisir les architectes médiateurs dans le montage des actions éducatives à destination des élèves des écoles maternelles, élémentaires et des collèges.

[324] Sicard, M. (2002), *op. cit.,* p. 23.

NOTIONS D'ARCHITECTURE À L'ÉCOLE MATERNELLE	
Cadre disciplinaire	**Objectifs disciplinaires : Cycle 1 (PS/MS/GS)**
Découverte du monde	* Se repérer dans l'espace proche * Effectuer des itinéraires en fonction de consignes variées * Se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi * Comprendre et utiliser le vocabulaire du repérage et de relations dans le temps et l'espace * Découverte d'objets techniques usuels * Fabrication d'objets en utilisant des matériaux divers * Découverte des formes et des grandeurs * Découverte des formes géométriques basiques (carré, rond, triangle) * Approche des quantités et des nombres
S'approprier du langage, découvrir l'écrit	* Nommer les actions ressortissantes à la vie quotidienne * Formuler en se faisant comprendre, une description ou une question * Produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte
Percevoir, sentir, imaginer, créer	* Adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) * Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation * Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé
Agir et s'exprimer avec son corps	* Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variées * Accepter les contraintes collectives * Se repérer dans l'espace et le temps * Exprimer les émotions et les sentiments par le geste et le déplacement
Devenir élève	* Respecter les autres et respecter les règles de vie commune * Écouter, aider, coopérer * Identifier les adultes et leur rôle * Exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans les activités scolaires

NOTIONS D'ARCHITECTURE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE		
Cadre disciplinaire	**Objectifs disciplinaires**	
	Cycle 2 (CP / CE 1 / CE 2)	**Cycle 3 (CM1/CM2)**
Histoire et géographie	* Se repérer dans l'espace et le temps (la classe, l'école, le quartier, la ville). * Découverte des formes de représentation de l'espace (photographies, cartes, etc.).	* Décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires. * Découverte de la ville ou du quartier, de la circulation des hommes et des biens. *Approche au développement durable.
Français	* Copier un texte court sans erreurs. * Rédiger de façon autonome un petit texte.	* Lire seul. * Rédiger un texte long.
Mathématiques	* Orientation et repérage.	* Relations et propriétés géométriques (alignement, perpendicularité, parallélisme, égalité de longueur, symétrie axiale).
Pratiques artistiques Histoire des arts	* Réaliser des images fixes ou mobiles. * Exprimer ses émotions, son imaginaire avec un vocabulaire correct afin d'évoquer et de réaliser son propre projet artistique. * Distinguer le passé récent du passé plus éloigné. * Distinguer certaines catégories de la création artistique. * S'exprimer par l'écriture, le dessin, le volume.	* Acquisition de savoirs et de techniques spécifiques.
Sciences et technologie	/	* Comprendre et décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'homme. * Apprendre à être responsable face à l'environnement, au monde vivant.
Éducation physique et sportive	* Adapter ses déplacements à différents types de déplacements (activités d'orientation) * Exprimer corporellement des images, des sentiments.	
Instruction civique et morale	* Respecter les autres et les règles de la vie collective. * Coopérer à la vie de la classe. * Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.	

NOTIONS D'ARCHITECTURE AU COLLÈGE				
Cadre disciplinaire	**Objectifs disciplinaires**			
	6ème	**5ème**	**4ème**	**3ème**
Mathématiques	* Développer une démarche d'investigation (choix d'une situation-problème, appropriation du problème, formulation d'hypothèses, résolution du problème, échange).			
Français	* Étude des textes de l'Antiquité et de leur représentation au fil des siècles.	* Étude des textes du Moyen Âge et de la Renaissance et de leur représentation au fil des siècles.	* Étude des récits des XVIII^{e} – XIX^{e} siècles et de leur représentation .	* Étude des récits des XX^{e}-XXI^{e} siècles et de leur représentation.
Histoire	* Étude de l'histoire à partir de la Grèce ancienne jusqu'au Moyen Âge * Découverte des sources historiques simples (archéologiques, iconographiques, extraits de textes...) .	* Étude de l'histoire à partir de la civilisation médiévale jusqu'à la fin du XVIIe siècle. * Familiarisation avec les sources historiques.	* Les révolutions des XVIIIe et XIXe siècles sont au centre du programme. * Consolidation de la pratique de sources historiques diverses.	* Dégager les grandes lignes de force de l'histoire du monde depuis 1914.
Géographie	* Explorer le monde, situer les sociétés humaines dans leur diversité, découvrir et caractériser les différentes manières de l'habiter.	* Étude du développement durable à travers les questions d'aménagement et d'usage, de préservation et de partage des ressources entre les territoires et entre les hommes.	* Étude des relations nouées à l'échelle mondiale et à leurs effets sur les territoires à différentes échelles (mondialisation).	* Étude de la France et de l'Union européenne.
Éducation Civique	* Montrer les différents aspects de la vie en collectivité.	* Amener l'élève à se confronter à la diversité humaine et à reconnaître l'altérité.	* Inventaire des libertés fondamentales pour l'intérêt collectif.	* Définir les principes, les conditions et les réalités de la citoyenneté politique.
Arts plastiques	* Approche de l'objet et de certains aspects de sa représentation (l'objet et les réalisations plastiques, l'objet et son environnement, l'objet dans la culture artistique). * Exploiter les qualités fonctionnelles et expressives des outils, des matériaux et des supports variés. * Choisir, organiser et construire des objets en deux ou trois	* Approche de l'image et de l'œuvre d'art. * Construire une narration à partir d'une ou plusieurs images (story-board, bande dessinée, film). * Utiliser divers modes de production d'images (supports, médiums, matériaux, choix d'outil) et de représentation.	* Analyse des relations entre l'image et la réalité, entre l'image et l'espace. * Étudier quelques œuvres emblématiques de l'histoire des arts et les situer dans leur chronologie.	* Analyse des volumes des objets, en tant que manifestations de l'espace (échelle, mesure, espace habitable, espace urbain, etc.). * Expérimenter physiquement l'espace bâti. * S'emparer du rapport d'échelle et

	dimensions à des fins, d'expression, de narration ou de communication.			jouer avec les proportions. * Modifier les points de vue fixes et mobiles. * Transformer la perception d'un espace.
Technologie	L'enseignement s'articule autour d'un domaine d'application central, celui des moyens de transport.	L'enseignement s'articule autour d'un domaine d'application central, celui de l'habitat et des ouvrages.	L'enseignement s'articule autour d'un domaine d'application central, celui du confort et de la domotique.	L'enseignement s'articule autour d'un domaine d'application central, celui du projet collectif d'un objet technique.
	* Analyse du fonctionnement d'un objet technique, des matériaux qui le composent, des énergies exploitées dans son fonctionnement			
Éducation physique et sportive	* Développement et mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité. * Se déplacer en s'adaptant à des environnements variés et incertains * Se connaître, se préparer, se préserver * Agir dans le respect de soi, des autres, et de l'environnement.			

Tableau 5, 6,7 –Notions d'architecture à l'école maternelle, élémentaire et au collège

Toutes les disciplines sont donc potentiellement concernées : outre les arts, la technologie et l'histoire des arts, les liens entre l'architecture et le français, les mathématiques, l'histoire et la géographie, les sciences, l'éducation physique et civique sont aussi possibles. De même, si une adaptation est faite au niveau des activités proposées, de la durée des temps pédagogiques et du vocabulaire, tout cycle scolaire - de l'enseignement primaire au secondaire - est possiblement accessible : selon le CAUE 13 (Marseille), ce qui change est « la façon d'expliquer ».

> « Les rythmes ne sont pas les mêmes, les activités non plus, mais nous pouvons parler d'architecture avec les enfants de tout âge ».

La large palette des notions à transmettre et la multiplicité des rattachements disciplinaires ouvrent des potentiels d'enseignement importants pour les médiateurs. Moins lisible au sein des grands lieux culturels et des « francs-tireurs », la disparité de positionnements pédagogiques se remarque davantage au sein des réseaux institutionnels : partisans d'une éducation à la citoyenneté, les architectes des CAUE opèrent majoritairement au sein de disciplines qui ont à voir avec l'étude de l'environnement (histoire et géographie, développement durable, éducation civique) ; supporters d'une approche patrimoniale, les acteurs des Villes et Pays d'art et d'histoire s'ancrent de préférence au sein des disciplines

historiques et artistiques (histoire des arts, arts plastiques) ; défenseurs de la cause technique, les médiateurs des Maisons de l'architecture se rattachent plus facilement aux disciplines scientifiques comme la technologie au collège.

1.1.1 / Les modes d'apprentissage

Positionnement original vis-à-vis des finalités, ancrage différentiel au regard des cadres disciplinaires scolaires, les médiateurs se distinguent aussi selon les modes d'apprentissage choisis : la participation, la sensorialité et la créativité.

La participation est un levier de connaissances fréquemment mis en œuvre : l'apprentissage de l'architecture s'opère alors à partir des réponses de l'élève, de sa façon de prendre part aux activités. La grande majorité des architectes médiateurs rend systématiquement les élèves « protagonistes » de l'action, l'implication étant stimulée par le jeu, la manipulation, l'expérimentation, l'échange et le dialogue entre pairs, dans une ambiance conviviale où chacun est libre de s'exprimer. L'alternance de rythmes et d'activités (individuelles, en binôme, en petits groupes, collectives) favorise la participation de la classe entière, dans une logique d'élève « acteur » de ses apprentissages, propre aux pédagogies alternatives.

> « L'enfant est un partenaire de l'action ; un partenaire de dialogue, de réflexion et de construction. Les modalités de l'action doivent s'adapter à ses capacités d'apprentissage et à son appréhension du temps et de l'espace pour qu'il en devienne un acteur à part entière »[325].

Un deuxième mode d'apprentissage repose sur « l'implication physique » de l'élève dans la découverte sensible de l'environnement bâti : l'apprentissage de l'architecture s'opère à partir du vécu de l'élève, par la perception sensible de l'espace au travers de l'analyse de sensations visuelles, sonores, tactiles, olfactives. Un tel mode d'apprentissage plonge dans les théories philosophiques de la phénoménologie de l'architecture, qui voient en J. Pallasmaa (2010) l'un des leurs partisans contemporains. L'ouvrage « Repères pédagogiques en architecture pour le jeune public » (2005), défend la structuration d'une culture architecturale par l'expérience.

> « L'architecture ne peut s'appréhender dans toutes ses dimensions que par la perception et les sensations vécues. Tous les sens contribuent à la relation avec un

[325] Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement des Hauts-de-Seine. (2014). *Charte d'intervention. Construire avec les enfants des compétences sur le cadre de vi(ll)e.* Paris: CAUE 92. p.2

> lieu. Les convoquer pour une approche sensorielle et sensible de l'architecture sur le terrain permet à l'élève de faire la différence entre voir et regarder, d'éveiller sa curiosité, de développer ses capacités d'observation, d'analyse et d'expression. Le ressenti et l'observation sont indissociables de l'apprentissage des modes d'analyse, d'expression, de représentation »[326].

Un troisième mode d'apprentissage mobilise la créativité, dans le cadre de la réalisation d'objets artistiques, où le recours à l'imaginaire et au fantastique permet aux médiateurs « d'embarquer les enfants dans une aventure » (CAUE 92, Nanterre). Les pratiques artistiques sont conviées tout au long de l'action, l'art jouant un rôle d'accélérateur et de désinhibiteur pour interroger l'espace, pour formuler les ressentis et formaliser les réponses vis-à-vis de certaines contraintes liées à la construction architecturale. Quand la création d'un objet investit un espace et transforme l'environnement proche des enfants, la démarche de sensibilisation s'étend à l'ensemble des usagers du lieu, selon un principe de rayonnement des savoirs.

> « En transformant le hall du collège, nous n'avons travaillé qu'avec trente élèves, mais les six cents élèves du collège ont vu leur espace se transformer et ont vu les panneaux qui expliquaient le projet de transformation. Je considère que nous les avons aussi sensibilisés d'une certaine façon » (CAUE 92, Nanterre).

Si majoritairement chaque structure mixe les trois modes d'apprentissage, chacune a des préférences : au sein des réseaux institutionnels, le CAUE 92 penche vers l'apprentissage par la créativité ; parmi les grands lieux culturels, Arc en rêve – centre d'architecture (Bordeaux) privilégie la dimension sensible ; chez les « francs-tireurs », la Compagnie des rêves urbains (Marseille) mobilise la participation. Finalement de manière synthétique, notons la multiplicité des positons des architectes médiateurs en fonction du contenu même de l'action (finalités, notions, méthodes) et du leadership du médiateur sur l'action, au centre du réseau, un acteur parmi d'autres, en périphérie, dans l'ombre de l'enseignant. Positions qui pèsent sur la nature du dispositif d'action.

[326] Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005), *op. cit.,* p.10.

1.2 / Les enseignants, une hiérarchie d'intérêt

Les dispositifs d'action doivent se lire aussi au regard des attitudes d'un autre de ses acteurs majeurs : l'enseignant. Un noyau dur d'acteurs scolaires demeure indifférent à la discipline par manque d'intérêt à développer sa connaissance. Parmi ceux qui sont impliqués dans ce type d'action éducative, trois profils se dégagent : les *adeptes*, les *curieux*, les *néophytes*.

1.2.1 / Les adeptes

Un premier groupe d'enseignants se démarque par un engagement profond dans les actions éducatives. Ils approchent l'architecture par le milieu familial (présence d'architectes dans la famille ou dans le cercle des proches), par des expériences personnelles marquantes (voyages, conception de l'habitat personnel, expériences de concertation et participation citoyenne), par la formation initiale ou les obligations du curriculum scolaire. Passionnés par la discipline, ils s'auto-forment, collaborent régulièrement avec des architectes médiateurs ou participent à des formations sur l'architecture afin de mettre en place eux mêmes des actions, en autonomie ou en collaboration avec les architectes médiateurs, qui personnes ressources et partenaires éducatifs. Au vu de leur engagement conséquent, nous les qualifions d'*adeptes*. Le témoignage d'une professeure d'arts plastiques (Marseille), est représentatif du parcours de ces acteurs scolaires vers l'enseignement de l'architecture.

> « Je n'ai jamais étudié l'architecture pendant mes études : c'est durant mon année de stage que j'ai découvert l'intérêt pédagogique de cette discipline. J'étais stagiaire dans un établissement où il y avait une réhabilitation en cours : la salle d'art plastique était dans l'ancienne partie du nouveau collège. Dans le collège on pouvait lire le passé et le présent par les choix d'architecture, par la matérialité : j'ai commencé à travailler l'architecture avec les élèves et à m'intéresser aux thématiques d'architecture de façon personnelle et professionnelle. Au début je me suis formée toute seule, avec des livres, des vidéos, les conseils des collègues, les visites. J'ai suivi après une formation de deux jours relative à une action éducative du CAUE à laquelle j'ai ensuite participé ».

Ce profil correspond majoritairement aux enseignants des disciplines artistiques et d'histoire-géographie : pour un professeur d'histoire des arts (Annecy), l'architecture « c'est la politique du vivre ensemble » et « une porte d'entrée pour tirer beaucoup de ficelles » ; pour un professeur d'arts appliqués au lycée, elle est « un vecteur de transmission, un élément

conciliateur de tout ce que les élèves vivent au quotidien » et « une enveloppe que l'on voit de l'extérieur et que l'on habite à l'intérieur ». Convaincus de l'intérêt pédagogique de l'architecture pour varier les supports didactiques et multiplier les situations d'apprentissage, les enseignants des Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) sont aussi en première ligne dans la recherche constante de modes pédagogiques adaptés aux élèves « en difficulté sociale ».

> « Parler d'architecture, c'est s'ouvrir aux sciences, aux références au passé, à l'idée de l'équipe, montrant des acteurs différents qui travaillent ensemble. Cela ouvre les yeux aux élèves. Et puis, elle permet d'aborder le rapport au corps, de parler de soi et de la culture familiale, de faire rentrer de l'intime à l'intérieur du collège » (Enseignante, Marseille)

Fortement impliqués dans les démarches d'éducation à l'architecture, les *adeptes* sont « porteurs d'initiatives », « référents » au sein d'une équipe pédagogique impliquée dans une action éducative, « maîtres formateurs » ou « professeurs relais »[327] d'architecture. Ils constituent un interlocuteur fort pour les médiateurs, dans la mesure où ils sont la porte d'entrée dans l'Éducation nationale (inspecteurs et conseillers académiques, directeurs des établissements, corps enseignant) les services ministériels du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture et les structures de médiation. Un enseignant, professeur d'arts plastiques au collège et « chargé de mission arts et culture »[328] à Hyeres, témoigne de ses multiples missions.

> « Depuis quatre ans, mon travail consiste à aider les établissements désireux de travailler en partenariat avec la Villa Noailles et la médiathèque de Hyères sur des projets pérennes. Je travaille également avec l'équipe de médiation de chaque structure à la création de documents pédagogiques en lien avec les différentes offres, programmations et expositions. Dans ces cadres, j'ai animé en 2013 une formation sur la place de l'architecture dans l'enseignement des Arts Plastiques. Pour soutenir et préparer cette proposition, j'ai pu compter sur l'équipe de la villa

[327] Le professeur relais est un enseignant d'un établissement secondaire qui prête service au sein d'une structure culturelle. Son action est coordonnée par la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC). Dans le cadre de sa mission, le professeur relais constitue l'élément d'articulation entre la structure d'accueil et l'Éducation nationale. Il apporte son expertise pédagogique et accompagne la structure dans l'élaboration de documents et activités pédagogiques ; il favorise le rapprochement entre la structure et les établissements scolaires ; il oriente les enseignants dans la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle et impulse leur participation aux formations pédagogiques.

[328] Les missions de l'enseignant chargé de mission "arts et culture" sont nombreuses : contribuer à la définition du plan d'action départemental d'éducation artistique et culturelle ; promouvoir, suivre, soutenir la mise en place des projets d'actions culturelles dans le second degré ; veiller à la cohérence des parcours éducatifs de l'école maternelle au lycée ; contribuer à l'animation du groupe des professeurs chargés d'une mission de conseil dans le département ; développer tous les partenariats utiles ; représenter le directeur académique des services départementaux de l'Éducation nationale dans les manifestations culturelles.

> Noailles, qui a accepté d'accueillir la formation. Il s'agissait de proposer à des enseignants un questionnement sur l'architecture en prenant appui sur un exemple concret et de proximité ».

1.2.2 / Les curieux

Nettement majoritaire, un deuxième groupe d'enseignants approche l'architecture suite à un intérêt personnel. Amateurs d'arts en général, ils développent une curiosité envers l'architecture suite à leurs voyages, aux obligations disciplinaires, à des rencontres occasionnelles avec les acteurs de la médiation : un intérêt qui leur vaut l'appellation de *curieux*. Pour ces enseignants, en raison d'un manque de temps, de ressources ou de connaissances envers une discipline « à l'approche difficile », l'éducation à l'architecture n'est possible qu'aux côtés d'un médiateur. Ils s'y forment alors avec l'intervenant, durant l'action éducative et pendant la formation qui peut précéder sa mise en place : une professeure des écoles, découvre l'architecture avec ses élèves, suite à l'action « Du village à la ville » de la Maison de Banlieue et d'Architecture à Athis Mons ; un professeur d'arts plastiques (Villeneuve D'Ascq) se rapproche de la discipline grâce au dispositif institutionnel, désormais abandonné, de l'atelier artistique architecture, par la confrontation avec l'intervenant architecte. La proposition d'un médiateur constitue aussi un élément déclencheur.

> « J'avais reçu un courrier en début d'année dans mon casier qui me parlait du projet *Mon Collège* du CAUE 92 et j'ai pensé : pourquoi pas l'architecture » (Enseignant, Nanterre).

Durant l'action, les *curieux* participent plus ou moins activement à l'organisation et à l'animation de la séance. Suite à l'action éducative, une majorité décide de « continuer » avec le même intervenant ou avec d'autres structures, afin de varier les approches : des multiples collaborations avec artistes et architectes ont convaincu l'enseignant de Villeneuve D'Ascq du lien important qui existe entre l'architecture et le corps des élèves (les notions d'échelle, le mouvement dans l'espace, la sensorialité) et ont impulsé son engagement dans la discipline. Pour des questions d'organisation et de budget, certains ne renouvellent pas la collaboration avec l'architecte médiateur et décident de reproduire la même action en autonomie.

> « Je crois que je vais réutiliser le matériel de l'architecte pour proposer la même action aux enfants l'année prochaine. C'est plus facile pour moi. J'ai déjà une idée très précise des séances, des supports, des objectifs » (Enseignant, Paris).

Par l'action éducative d'architecture, les *curieux* varient leur pratique d'enseignement, découvrent le potentiel pédagogique de la discipline et enrichissent leurs connaissances et celles de leurs élèves, auxquels ils offrent une expérience en dehors « des sentiers battus ». Une professeure des écoles (Nantes) utilise l'architecture comme instrument pour améliorer la sensorialité de ses élèves ; pour une autre (Athis-Mons) il s'agit de découvrir la ville « d'une autre manière » et « d'apprendre à regarder ».

> « Ces actions éducatives sont importantes pour les enfants qui viennent de milieux sociaux difficiles et hormis leur lieu d'habitation et leur lieu d'école ils ne voient pas forcement d'autres endroits. Cela est aussi important pour moi en tant qu'enseignant de connaître la ville dans laquelle les enfants vivent : cela est leur quotidien, donc effectivement il est important que je m'investisse et que je connaisse les lieux dont je parle avec eux ».

1.2.3 / Les néophytes

Un dernier groupe d'enseignants participe aux actions éducatives par hasard ou par opportunisme, suite à l'affiliation fortuite à une action éducative initiée par d'autres collègues ou en réponse à la proposition directe d'un médiateur. Ils n'ont pas de connaissances spécifiques d'architecture, d'où l'appellation de *néophytes*. Une professeure des écoles (Nantes) s'engage avec des collègues à l'action « Lire la ville » à cause de la possibilité d'impliquer toutes les classes de l'école : parmi les intervenants, figurent les architectes médiateurs de l'association nantaise Ardepa, qui apportent leur expertise dans la découverte du quartier des établissements scolaires. Pour l'enseignante, le travail sur l'architecture est inhabituel voire « exceptionnel ».

> « En histoire des arts on regarde les monuments célèbres et basta, il n'y a pas des liens avec la ville, c'est centré sur les monuments ».

Par défaut ou avec intérêt, les *néophytes* profitent de la possibilité de découvrir une pratique pédagogique, un mode de travail différent, une discipline éloignée de leurs centres d'intérêts et de leur programme scolaire. Ils restent critiques sur les potentialités pédagogiques d'un apprentissage de l'architecture : le manque de maîtrise du sujet rend nécessaire la collaboration avec l'intervenant, ce qui demande un engagement conséquent, tant au niveau de la recherche de subventions et d qu'au niveau de l'approche pédagogique et de la maîtrise

des contenus. Ainsi, à la fin de l'action éducative, les *néophytes* renouvellent rarement leur engagement de façon spontanée : ils ont alors besoin d'une sollicitation externe – des collègues ou du médiateur – pour adhérer à nouveau à la démarche.

> « C'est difficile de suivre ces actions si tu n'as pas une formation d'architecture : ces interventions nous permettent de nous former, mais il nous faut du temps pour accrocher. L'architecture, c'est nouveau pour nous. La méconnaissance du sujet fait que nous avons du mal à chercher des partenaires, des intervenants ».

Ignorant l'architecture pour la plupart des enseignants, nous avons identifié trois profils d'enseignant (*adeptes*, *curieux*, *néophytes*), qui se mobilisent de manière différentielle dans les dispositifs d'éducation à l'architecture. Profils qui montrent une implication singulière dans les actions et les transactions que suppose tout projet d'action éducative en architecture.

1.3 / Les types de dispositifs d'action

L'articulation des stratégies des architectes médiateurs et de celle des enseignants produit des géométries collaboratives originales qui qualifient des dispositifs d'action d'éducation à l'architecture. Le tableau suivant synthétise la pluralité des dispositifs d'action.

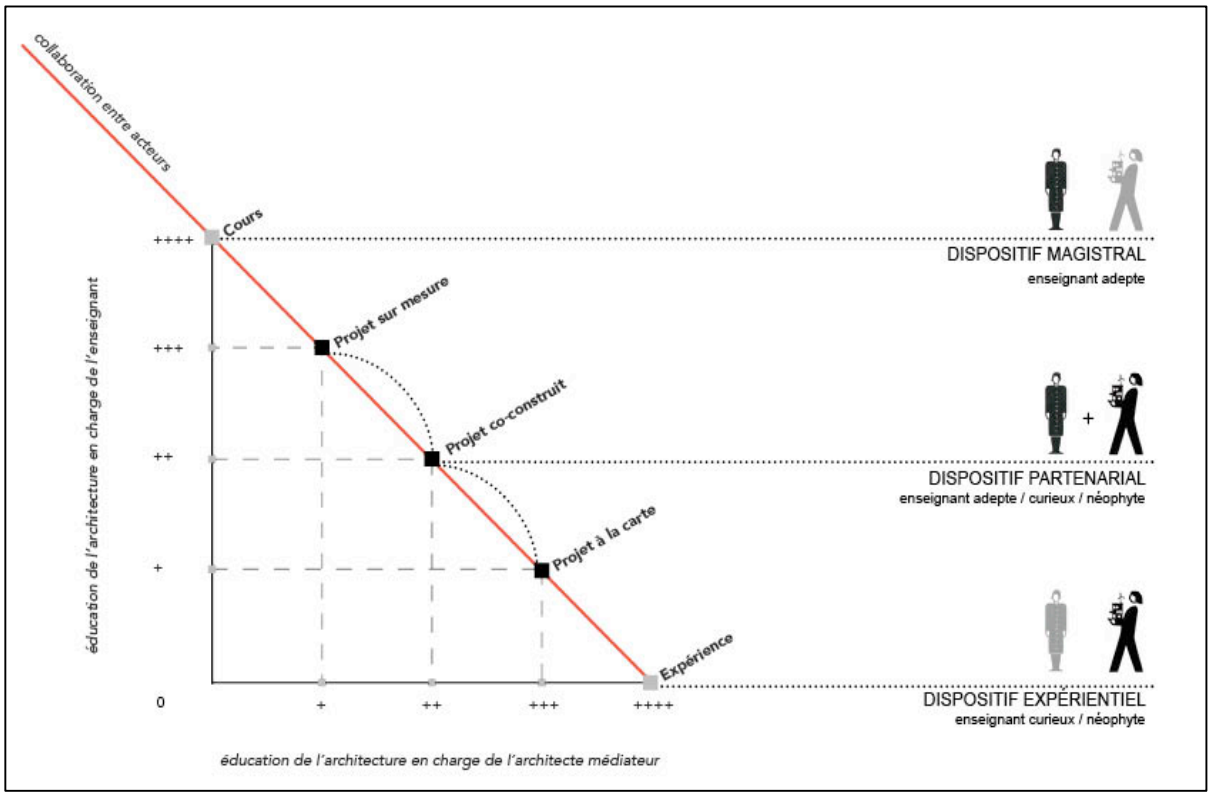


Figure 6 – Les dispositifs d'action / Source : réalisation personnelle.

L'analyse de telles formes de collaboration permet de dégager trois dispositifs d'action majeurs, magistral, expérientiel et partenarial à partir du croisement de quatre positions possibles de chaque acteur dans le dispositif :

- ceux qui sont maîtres du dispositif, qui en sont les leaders ou les acteurs dominant (++++) ;
- ceux qui sont pilotes, qui gardent la main sur l'organisation mais dans un souci collaboratif plus marqué (+++) ;
- ceux qui sont co-constructeurs, avec une collaboration, étroite et dynamique entre médiateur et enseignant (++) ;
- ceux qui sont accompagnateurs, acteurs de l'ombre ou simples spectateurs (+).

1.3.1 / Le dispositif magistral

Le dispositif magistral est dirigé par l'enseignant (++++) qui se charge de mettre en place un *cours* et de transmettre ainsi l'architecture à ses élèves. Seuls les enseignants plus experts, les *adeptes*, disposent des connaissances nécessaires pour s'engager dans un tel dispositif : la collaboration directe avec l'architecte médiateur est nulle (0), l'enseignant se charge tant de la mise en place que de l'animation de l'action éducative. Toutefois, des formes indirectes de collaboration se mettent en place. Le professionnel d'architecture s'engage dans la conception d'outils pédagogiques et de formations, met à disposition ses ressources matérielles (prêt de salles et matériel pédagogique) ou financières, va à la rencontre des équipes éducatives. La présence du médiateur est « silencieuse », son apport invisible aux yeux des élèves : il joue le rôle de personne ressource, de conseiller, de formateur. Parmi les médiateurs, peu de « francs-tireurs » s'engagent dans un tel dispositif : il s'agit principalement d'acteurs issus des réseaux institutionnels – majoritairement des CAUE – et des grands lieux culturels. S'il s'avère difficile de récolter des données sur ce dispositif, la diffusion des déroulés et des résultats étant normalement réservée à la communauté éducative [329] (enseignants, directeurs des établissements, personnel de l'établissement, familles des élèves), le *cours* se développe sur une ou plusieurs séances, jusqu'à former un parcours pédagogique transversal à plusieurs disciplines et porté par un groupe d'enseignants, dont l'enseignant *adepte* est le référent privilégié.

[329] Ensemble de personnes directement ou indirectement impliquées dans la réalisation de la mission éducative de l'établissement scolaire.

1.3.2 / Le dispositif expérientiel

À l'opposé du dispositif magistral, le dispositif expérientiel est dirigé exclusivement par l'architecte médiateur (++++). L'action éducative est ainsi conçue et organisée en amont par l'acteur extrascolaire et se déroule en dehors de l'école, au sein de la structure de médiation, prenant la forme d'une *expérience* initiatique d'une demi-journée ou d'une journée. L'engagement de l'acteur extrascolaire est conséquent à l'égard de la mobilisation de ses ressources : des salles sont aménagées et destinées aux activités pédagogiques, des animateurs sont formés pour reproduire l'action éducative un maximum de fois (l'action éducative est disponible sur réservation). Dans ce sens, le dispositif expérientiel n'est accessible qu'aux structures de médiation capables d'accueillir les scolaires : il est ainsi mobilisé par un nombre limité de CAUE et Villes et Pays d'Art et d'Histoire, une majorité de grands lieux culturels et un nombre important de « francs-tireurs », qui prêtent leurs services à certaines Maisons d'Architecture. Le dispositif est en effet très attractif pour les médiateurs, car il valorise un « style d'intervention » pour se faire remarquer dans l'offre culturelle et permet de facturer des prestations. L*'expérience* est ainsi généralement payante pour les acteurs scolaires. La collaboration directe entre acteurs est nulle (0), l'enseignant ne s'engageant en aucune des phases de l'action : il en devient spectateur, accompagnant ses élèves à la rencontre de l'architecte médiateur, jouant le rôle de « garant de la discipline ». Une approche à l'architecture « sans engagement » de la part de l'enseignant, en lien ou pas avec les programmes scolaires, qui est plébiscitée à cause de son accessibilité. Dans ce sens, un tel dispositif d'action séduit un grand nombre d'enseignants *curieux*, intéressés à l'architecture mais démunis face à son enseignement.

1.3.3 / Le dispositif partenarial

À la différence des autres dispositifs d'action, le dispositif partenarial est géré conjointement par le binôme d'acteurs, partenaires de l'action, et repose sur un *projet* d'ensemble, qui se déroule autant dans l'enceinte de l'école et de la classe qu'à l'extérieur. La collaboration des partenaires concerne les différentes phases de l'action : la conception, la préparation des supports, l'animation et la valorisation. À l'égard des thèmes abordés et des connaissances transmises, ce dispositif reste le plus pertinent grâce à une temporalité plus longue et plus efficace (un mois, un semestre, une année scolaire). Il nécessite un financement important pour la rétribution des intervenants, l'achat du matériel, les déplacements éventuels : les établissements primaires font appel aux subventions de la collectivité territoriale de

référence ; les établissements secondaires s'adressent au Rectorat et à la Direction régionale des Affaires Culturelles (DRAC) ; certains médiateurs se chargent d'obtenir les subventions ou financements nécessaires afin d'assurer la gratuité de leurs prestations. Autant d'éléments – l'engagement personnel et la recherche de financements - qui découragent les acteurs les moins motivés et mettent un frein à une diffusion plus large du dispositif. Les dispositifs partenariaux forment une famille avec des variations : la cogestion génère trois géométries de collaboration distinctes qui donnent lieu aux *projets « sur mesure »*, *« à la carte »* et *« co-construits »* :

- proche du dispositif magistral, le *projet « sur mesure »* se bâtit sur l'engagement conséquent de l'enseignant (+++), généralement *adepte*, qui pilote l'action éducative : la collaboration directe avec l'architecte médiateur (+) concerne le montage de l'action (conception, préparation du matériel) et entraîne la possibilité d'une intervention ponctuelle du médiateur. La gestion des demandes des acteurs scolaires n'est prise en compte qu'exceptionnellement par les grandes structures de médiation et concerne majoritairement les « francs-tireurs », qui ont normalement accès à des budgets limités de fonctionnement et profitent de la proposition. Conçu par l'enseignant pour répondre aux besoins d'une classe particulière, le *projet « sur mesure »* est difficilement réutilisable dans d'autres contextes scolaires ;

- proche du dispositif expérientiel, le *projet « à la carte »* s'organise autour de l'architecte médiateur (+++) qui pilote l'action éducative : la collaboration directe avec l'enseignant (+) relève de la co-animation en classe et à l'éventuelle co-conception d'adaptations pédagogiques. Une telle configuration est plébiscitée par les enseignants *curieux* et *néophytes* et concerne les structures qui ont plus facilement accès aux financements – réseaux institutionnels et grands lieux culturels – et peuvent ainsi proposer gratuitement l'action aux enseignants. Conçu par l'architecte médiateur pour être adaptable à toute classe, le *projet « à la carte »* est réutilisable dans tout contexte scolaire ;

- hybride entre le *projet « sur mesure »* et *« à la carte »,* le *projet « co-construit »* repose sur une collaboration équilibrée entre acteurs, qui collaborent étroitement (++) à la construction de l'action, de la conception à la réalisation, jusqu'à la valorisation finale. Plus difficile à mettre en place, à l'égard du volume de travail à produire, des éventuels conflits entre partenaires à gérer, des financements à rassembler, il assure une grande liberté d'action aux deux partenaires. Il s'adresse de préférence aux

enseignants *adeptes* et est utilisé par les réseaux institutionnels, notamment les CAUE, comme par une minorité de « francs-tireurs ».

Chapitre 2 / Le dispositif magistral : le cours

La diminution des ressources financières et les orientations ministérielles en faveur de la polyvalence du maître dans les écoles primaires et de la pluridisciplinarité des enseignements dans les établissements secondaires amènent les architectes médiateurs à miser sur la capacité de l'enseignant à être autonome pour dispenser un *cours* d'architecture. En employant le terme de *cours* nous faisons référence aux actions éducatives d'architecture qui sont entièrement portées par l'enseignant et qui ne prévoient à aucun moment l'intervention de l'architecte médiateur. Il s'agit pourtant de proposer en classe la méthode de travail et l'approche pédagogique de ce dernier. Ainsi, les *cours* intéressent davantage les *adeptes*, seuls ou référents d'une équipe pédagogique d'enseignants. Plus experts, les *adeptes* ont acquis « les bonnes pratiques » en participant à des actions éducatives en présence de l'architecte médiateur ou à des formations préalables. L'approche à la discipline par l'enseignant est alors le fruit d'échanges, d'expériences, de rencontres avec les architectes médiateurs et passe par l'utilisation en classe d'outils pédagogiques, spécialement conçus par les architectes et destinés à l'usage exclusif des enseignants. Ainsi conçu et mené, le *cours* d'architecture se charge de profondeur et de pertinence.

> « Je ne fais pas faire des maquettes aux élèves, ni n'essaye de leur faire imaginer des villes idéales : on part de choses très simples, comme le lycée, et je leur fais dessiner les parcours, les toitures, des éléments qui permettent ensuite d'embrayer sur une analyse, un discours, une interrogation. On réfléchit sur la composition d'un espace, on le décortique : on analyse les choix esthétiques, techniques, sociétales de l'architecte » (Enseignant, Annecy).

Le *cours* traduit une forme de collaboration indirecte entre enseignant *adepte* et architecte médiateur : si le premier porte l'action en autonomie, il utilise les supports et les ressources du second, les adaptant à la thématique qu'il a intention de développer, au niveau scolaire de la classe, au calendrier. Formateur, conseiller, référent pour la recherche de subventions et pour la valorisation des situations d'enseignement, l'architecte médiateur est alors présent en second plan.

> « Les documents sont faits par des architectes, les formations sont faites par les architectes : la présence en classe de l'architecte est l'un des volets de la pédagogie, mais on peut aussi être présents à d'autres niveaux » (CAUE 59, Lille).

2.1 / Diriger un cours d'architecture

Afin d'apprécier la structure de ce dispositif d'action, les *cours* se distribuent en deux types selon leur contenu pédagogique. Un premier utilise des outils déjà existants créés par des médiateurs : par exemple « L'école de passe-murailles » par le CAUE 59 ; « Le projet » et « La fabrique » par le CAUE 74 ; « La ville en valise » par les Robins des villes, association lyonnaise ; « Les clés d'Athis-Mons » par la Maison de Banlieue et de l'Architecture, association d'Athis-Mons. Un deuxième type s'élabore sans outils pédagogiques, en absence complète de contact avec l'architecte médiateur et est possible suite à la participation des enseignants à des formations d'architecture. Les données qui concernent ce type étant plus difficiles à obtenir, aucune action éducative de ce genre n'a pas pu être recensée. Notre analyse se concentre ainsi sur l'étude des outils pédagogiques, dont les caractéristiques majeures sont résumées par le tableau suivant.

ÉTUDE DE CAS - DISPOSITIF MAGISTRAL			
Action éducative	**Ancienneté**	**Ville**	**Cycle scolaire**
L'école des passemurailles	1985	Lille	Primaire / Collège
Un bâtiment / Un architecte	2007	Bordeaux	Tous
Le projet	2009	Annecy	Primaire / Collège
La fabrique	2009	Annecy	Collège / Lycée
La ville en valise	2009	Lyon	Élémentaire
Les clés d'Athis-Mons	2009	Athis-Mons	Élémentaire

Tableau 8 –Étude de cas – dispositif magistral

2.1.1 / Le cours par l'outil pédagogique

Face à l'avenir incertain des interventions en classe, les architectes médiateurs se positionnent sur le développement de supports et de ressources destinés aux enseignants. Se présentant sous des formes variées (mallette, valise, kit pédagogique, cahier, jeu de table ou de construction) l'outil pédagogique fournit aux enseignants un large éventail de supports (fiches d'activités, images, textes, vidéo) à partir desquels organiser leur *cours* d'architecture. Ce sont des « supports sans intermédiaire »[330] qui ne nécessitent pas l'intervention directe d'un médiateur. Si les activités proposées se déclinent en fonction de l'âge et des compétences des élèves, de tels outils sont conçus pour les enseignants *adeptes*, qui s'approprient alors la

[330] Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013), *op. cit.,* p.8.

démarche de l'architecte médiateur gardant l'emprise sur la classe et économisant le coût de l'intervenant, souvent un frein pour faire appel à des intervenants extérieurs.

En amont, la conception d'outils pédagogiques demande aux architectes médiateurs un engagement cognitif, financier et humain important. L'adaptabilité des contenus, l'efficacité didactique, la pertinence des thèmes, des objectifs, du vocabulaire sont néanmoins travaillés en collaboration avec l'Éducation nationale : les ressources documentaires des Centres de Documentation Pédagogique sont mobilisés ; l'expertise des conseillers pédagogiques et des inspecteurs académiques, ou, plus souvent, des professeurs relais, est requise. Une fois la conception terminée, les liens avec le milieu scolaire sont maintenus afin de vérifier la pertinence de l'outil, tant au niveau des thèmes que des attendus pédagogiques. Des enseignants sont alors invités à le tester au sein de leurs classes : leurs retours sont fondamentaux pour réajuster et faire évoluer le contenu en vue de l'édition ou de la fabrication de la version définitive.

> « En ce qui concerne notre premier outil, nous avons eu beaucoup de retours négatifs des enseignants sur la forme et peu sur le contenu. Nous étions très orientés vers les enfants, ainsi la forme n'était pas pratique pour les enseignants. Maintenant, nous avons compris que l'outil est pour l'enseignant, qui doit se l'approprier pour l'utiliser en autonomie » (CAUE 74, Annecy).

L'ensemble de ces supports permet aux architectes médiateurs de capitaliser stratégiquement leurs expériences, sans pour autant devoir multiplier leurs interventions : une opportunité pour élargir leur champ d'action, se faire connaître et généraliser leur démarche.

> « À l'époque, nous menions nous mêmes les interventions : il y avait deux ou trois médiateurs par atelier pour que chaque groupe d'enfants soit accompagné par un professionnel. Cela nous faisait mobiliser beaucoup de personnel pour peu d'écoles. Au bout d'un moment, le directeur du CAUE a suggéré d'augmenter notre rayonnement en faisant des dossiers pédagogiques ou des fiches d'activités : cela a permis aux enseignants d'utiliser nos supports, sans nous » (CAUE 59, Lille).

Si une grande partie d'outils est prêtée gratuitement - c'est le cas de « L'école des passe-murailles », de « La fabrique », de « Le projet » et de « Les clés d'Athis-Mons » - la majorité des supports développés par les musées ou centres d'architecture et par les « francs-tireurs » sont destinés à la vente en ligne ou en librairie : les coûts de conception et de production sont

alors partiellement ou complètement rentabilisés. Dans la perspective d'une commercialisation, le médiateur réfléchit aux conditions de reproductibilité : le format et le packaging, les matériaux des supports, le poids, les dimensions, le graphisme. La collaboration avec des artistes, des scénographes, des graphistes et des éditeurs est alors souhaitée. L'attractivité graphique de l'outil « Un bâtiment / Un architecte » du centre d'architecture Arc en rêve, qui invite à découvrir l'architecture contemporaine à partir de l'analyse d'œuvres majeures, est représentative. L'outil, coproduit par la Cité de l'Architecture et du Patrimoine, présente quinze réalisations internationales, chacune répondant à une fonction spécifique de la ville (logement, travail, loisir, éducation, culture, commerce) et comprend des affiches en grand format, des livrets qui décryptent le projet de l'architecte (idée, programme, technique, contexte) et un catalogue ressource pour l'enseignant. La taille et la qualité des photos encouragent l'enseignant à conduire la séance par l'affichage des posters, un réflexe remarquable à une époque où le support digital est abondamment utilisé par les équipes pédagogiques. La diffusion ou commercialisation passe par des campagnes de communication : l'outil est exposé au sein des structures relais en charge de la vente ou du prêt, diffusé via les affiches et les plaquettes et présenté via les newsletters, le site internet et les « posts » sur les réseaux sociaux par les architectes médiateurs qui l'ont conçu : les fiches pour l'emprunt ou l'achat sont ainsi repérables en ligne. S'il est jugé suffisamment intéressant et pertinent du point de vue didactique, le support peut être intégré à la liste d'outils conseillés aux acteurs scolaires par le réseau Canopé[331].

Les formations organisées par les architectes médiateurs à destination des enseignants sont une autre voie pour valoriser l'outil, dévoiler son fonctionnement, ainsi que ses conditions de prêt ou d'achat : un temps de la formation « Représentations de l'architecture : percevoir et analyser l'architecture dans la ville » du CAUE 74 est dédié à la présentation des outils « La fabrique » et « Le projet » ; de même, les formations organisées par la Maison de Banlieue et de l'Architecture, en partenariat avec l'inspection de l'Éducation nationale, la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), le Centre de Documentation pédagogique (CDDP) et l'académie de Versailles, proposent de découvrir les potentialités pédagogiques de la ville d'Athis-Mons durant une journée et se déroulent autour d'une présentation de la structure et de ses ressources pédagogiques, dont l'outil « Les clés d'Athis Mons », une visite de l'exposition en cours, une balade urbaine. Des formations spécifiques, dédiées à des outils plus complexes sont ponctuellement organisées. Elles sont ouvertes aux acteurs scolaires (enseignants, conseillers, inspecteurs de l'Éducation nationale) ainsi qu'aux

[331] Source : www.reseau-canope.fr/

acteurs extrascolaires intéressés, car membres de réseaux ou d'associations culturelles. Durant la formation, de la durée d'une demi-journée ou d'une journée, les participants découvrent le contenu, la démarche pédagogique, les thèmes traités et expérimentent le fonctionnement de l'outil dans le cadre d'une activité prédéterminée par le médiateur. Des journées sont ainsi périodiquement organisées par les Robins des villes, afin d'illustrer « La ville en valise ». En dehors des temps de formation, d'autres possibilités permettent à l'enseignant de s'emparer de l'outil pédagogique. Une rencontre avec l'architecte médiateur qui en dévoile les potentialités constitue souvent la condition pour son emprunt et utilisation. C'est le cas pour l'outil « L'École des passe-murailles », d'abord animé par un binôme architecte-enseignant puis délégué à l'acteur scolaire. La participation à l'action « Du village à la ville », portée par la Maison de Banlieue et de l'Architecture et basée sur « Les clés d'Athis-Mons », consent à l'enseignant *adepte* de se l'approprier pour ensuite l'emprunter en autonomie. Tous les outils, spécialement ceux qui ne font pas l'objet de formations spécifiques ni de rencontres avec les médiateurs, détaillent à l'intérieur du packaging toutes les indications nécessaires pour mettre en place la démarche d'éducation : une notice illustre les objectifs pédagogiques, la méthode de travail et les contenus à transmettre ; donne des exemples d'activités possibles et met à disposition le matériel pour le mettre en place ; fournit les références bibliographiques et les pistes pédagogiques pour « aller plus loin » dans l'exploitation du support. Du contenu pédagogique à l'aspect graphique jusqu'à la diffusion, la conception de l'outil implique ainsi une recherche documentaire approfondie, qui mobilise de façon conséquente les énergies et les ressources financières de l'architecte médiateur.

Figure 7 – Outil pédagogique « La fabrique » / Source : www.caue74.fr (rubrique « enseignants »).

Figure 8 – Outil pédagogique « Un bâtiment / un architecte » / Source : www.arcenreve.com (rubrique « publications »).

Par la mobilisation du support, l'enseignant *adepte* dispose des ressources et des références pour un *cours* qui ne prévoit pas l'intervention de l'architecte. L'acteur scolaire est alors libre de mettre en place l'action éducative dans le cadre d'une discipline spécifique ou dans un contexte transversal et interdisciplinaire.

> « J'ai mené l'action éducative tout seul avec l'outil pédagogique : c'est surtout une question de coûts. L'exploitation de l'outil est libre, mais d'appeler un professionnel nous coûte environ deux cents euros par demi-journée » (Enseignant, Annecy).

Disparates dans leur forme et organisation, les outils peuvent s'ancrer sur un territoire spécifique, aidant l'enseignant à la découverte de l'environnement local des élèves. Un exemple d'un tel outil est la mallette qui invite à (ré)découvrir la ville d'Athis-Mons, commune de la banlieue parisienne, grâce à une sélection d'images, de plans, d'ouvrages, de documents, ainsi qu'à une série de fiches qui illustrent les activités possibles (contenu disciplinaire, objectifs, durée, matériel, déroulement et réinvestissements envisageables).

> « J'utilise les clés d'Athis-Mons pour parler aux enfants d'un sujet qui m'intéresse : d'un côté j'ai des supports sélectionnés par la Maison de la Banlieue que je montre aux enfants ; de l'autre je peux consulter les séquences d'activités qui sont proposées. Personnellement, je l'utilise dans le cadre de la géographie » (Enseignant, Athis-Mons).

De même, « Le projet » du CAUE 74 est destiné aux élèves des établissements secondaires du territoire. Centré sur l'analyse architecturale et urbaine, il se compose de fiches et d'un ensemble de ressources (carte départementale, dvd, glossaire, images et références) qui racontent les étapes de réalisation d'une œuvre d'architecture : la construction du Clos Balbuty à Ambilly. Il sert de fil rouge pour conduire les élèves pour l'analyse de leur propre établissement scolaire. L'éventail d'activités, en groupe ou de façon individuelle, est vaste : parcours au sein de l'établissement scolaire, prises de photo ou de vidéos, l'analyse architecturale par le croquis, la rédaction de textes, la production orale.

> « Le lycée se prête bien à une analyse architecturale : il est lisible et très intéressant. Au travers de cet outil je voulais initier les élèves de seconde à l'objet architectural et au regard par une déambulation dans un espace qu'ils connaissent, mais qui ne leur est pas encore familier. Le but était d'avoir à la fin une vision multiple de ce que pouvait être l'architecture de leur lycée en écoutant les

conclusions de chaque groupe d'élèves » (Enseignant, Annecy).

Une majorité d'outils est néanmoins conçue sans ancrage territorial. Ils se focalisent sur des thèmes propres à l'architecture et à l'urbanisme. L'outil se caractérise alors par son universalité : il s'adapte à différents contextes et cycles scolaires et répond aux objectifs de plusieurs cadres disciplinaires. « La ville en valise » est une grande valise qui en contient sept autres : une « ressource » et six thématiques, qui traitent d'urbanisme, d'architecture, des représentations, de paysage, de l'évolution des villes et des chantiers, de la sensorialité. Chacune propose de sept à dix activités. L'objectif est « d'améliorer le cadre de vie urbain, (…) de proposer un autre regard sur la ville, de sensibiliser les habitants à leur espace de vie, et de les inciter à avoir une démarche participative »[332]. Au total, « La ville en valise » permet la réalisation d'une cinquantaine d'ateliers, officiellement calibrés pour les élèves de l'école élémentaire.

> « L'outil sert de support pour inventer ce que les enseignants veulent ; il y a plein d'actions qui peuvent être évidemment transformables, adaptables soit au territoire soit au public » (Robins des Villes, Lyon).

« L'école des passe-murailles » regroupe quatorze « ateliers type » qui s'organisent autour de plusieurs thèmes sur l'architecture et son identité analytique (formes et volumes, construction et structures, lecture d'une façade ou d'un plan, développement durable, urbanisme, découverte sensible de l'architecture), sous forme de fiches résumées. Autant de *cours* possibles qui illustrent les thèmes à aborder, la durée de chaque activité et les modalités de mise en place, le cycle scolaire de référence, l'avis du médiateur, les pistes d'exploitation et les ressources pédagogiques (livres, films, sites internet). Dans le même style, « La fabrique » du CAUE 74 se concentre sur l'analyse de la lumière, de l'espace, des matériaux et des textures, des couleurs offrant une approche basée sur l'observation et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique. Il s'agit de quatre coffrets, un par thématique, contenant un glossaire illustré, une série d'ateliers type, des supports à utiliser lors des ateliers (un jeu de cartes, un nuancer des textures, une palette de couleurs, une carte départementale qui répertorie des bâtiments représentatifs en lien avec le thème analysé, des accessoires, un dvd avec les ressources numériques) ainsi que des images, des textes, des références, une bibliographie.

[332] Source : www.robinsdesvilles.org/

Des bilans sont demandés aux enseignants afin d'évaluer les outils et les perfectionner : à ce propos, les Robins des villes ont ouvert un site internet collaboratif[333] pour récolter les opinions des enseignants sur « La ville en valise », et ainsi partager les pratiques, valoriser les expériences des élèves et améliorer les supports. En ce sens, les architectes médiateurs sont incités à réviser leurs produits et à innover : la création de nouveaux outils pédagogiques et le perfectionnement de ceux qui existent déjà sont « nécessaires et fondamentaux » (Cité de l'architecture et du patrimoine, Paris). La volonté de passer de « l'expérimentation à la généralisation » comporte des évolutions qui concernent à la fois la forme de l'outil et le public destinataire.

Afin de répondre aux besoins actuels de l'Éducation nationale un premier travail concerne la forme des outils pédagogiques. Une nouvelle génération d'outils franchit les portes du numérique : le support manipulable devient ainsi une ressource informatique, selon les principes de la « e-éducation », ou « e-learning »[334]. Les architectes médiateurs cherchent alors à trouver une place dans le marché du numérique, répondant aux appels à projet lancés par l'Éducation nationale ou trouvant des fonds propres pour la création de sites, plateformes, outils en ligne. Parmi les acteurs des réseaux institutionnels, le CAUE 59 développe depuis cinq ans, avec le soutien de l'académie de Lille, « Les carnets d'exploration locale », un outil numérique qui propose aux enseignants d'explorer avec leurs classes un « périmètre de curiosité » autour de leur établissement, mettant en œuvre la démarche de « découverte spontanée, approche sensible et restitution, analyse, compréhension et apport de connaissance et réinvestissement créatif » (CAUE 59, Lille). À partir d'une plateforme en ligne dédiée à l'architecture, à l'urbanisme, à l'environnement et au paysage, les « carnets » donnent accès à plusieurs ressources documentaires et cartographiques. Elle permet aux enseignants tant de mutualiser les cours, réalisés en interdisciplinarité, avec d'autres équipes d'enseignants participants, que d'assembler les observations, les analyses et les productions des élèves sous forme de textes, cartes, vidéos, photos, et de valoriser ainsi le travail fait. La plateforme, conçue en collaboration avec l'inspecteur académique régional en charge de l'éducation à l'environnement et au développent durable, est alors majoritairement axé sur les thématiques d'un parcours transversal. Du côté des grands lieux culturels, la Cité de l'Architecture et du Patrimoine utilise des tablettes numériques comme moyen pour animer les visites guidées et permettre aux élèves d'observer différemment les collections. Les « francs-tireurs » sont

[333] Voir le site internet de « La ville en valise » : www.villeenvalise.org
[334] Il s'agit de parcours de formation en ligne - sites internet éducatifs, téléformations, enseignements télématiques – qui visent à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage en facilitant tant l'accès à des ressources et à des services que les échanges et la collaboration à distance.

moins impliqués dans la numérisation des outils. À ce propos, Artaban (Nantes), exprime ses doutes vis-à-vis de l'emploi massif des ressources digitales.

> « C'est un milieu qui se développe rapidement. Et c'est une chose qui m'angoisse un peu, rien ne peut replacer l'humain ».

Sur un autre registre, l'évolution de la forme des outils pédagogiques permet la capitalisation du travail de l'architecte médiateur. Plusieurs structures, proposent aux enseignants des « kits pédagogiques » contenant les ressources nécessaires (fiches, guide de visite, panneaux de l'exposition, questionnaires) pour préparer la visite des expositions qu'elles hébergent. Dans ce cadre, la Cité propose une gamme de ressources documentaires pédagogiques en ligne en lien avec les thématiques des ses expositions : des supports pédagogiques (dossiers, maquettes, livrets-jeux, dispositifs multimédia) proposent des repères et des explications aux enseignants leur facilitant la construction d'actions éducatives, la préparation d'une visite libre dans le musée ou d'une séance de réinvestissement ; les fiches « Œuvres à la loupe » fournissent aux enseignants une base d'informations pour élaborer une visite libre et personnalisée du musée ; un portail documentaire fédère les nombreuses ressources documentaires présentes au sein des bibliothèques, du centre d'archives, de l'école de Chaillot, du musée. Aussi, la Cité permet aux enseignants de « louer » une sélection d'expositions-ateliers et d'ateliers « nomades », répertoriant les itinérances sur une plateforme en ligne[335] : lieu d'échange entre le musée et les emprunteurs, la plateforme permet d'accéder à l'agenda et à la carte des locations et donne accès aux informations spécifiques d'expositions et ateliers (synopsis, scénographies, documents pédagogiques, graphiques et techniques, modalités de location). De même, la Maison de Banlieue et de l'Architecture permet aux acteurs scolaires d'emprunter gratuitement, à condition d'adhérer à la structure, une quinzaine d'expositions, désormais itinérantes, accompagnées par des dossiers pédagogiques.

Une deuxième innovation concerne l'adaptation à de nouvelles cibles. L'outil pédagogique devient ainsi un jeu manipulable et appropriable par les enfants, seuls ou en famille. Du côté des réseaux institutionnels, la Maison de l'architecture de Lille produit en 2012 « Mon cahier d'architecture », un livret-jeu conçu pour les enfants et achetable auprès de la structure de médiation, dans les boutiques de plusieurs musées et dans les librairies spécialisées en arts et architecture. Grâce à l'objet-livre et par le biais de jeux, énigmes, et histoires, l'outil stimule

[335] Voir le site internet de la Cité de l'architecture et du patrimoine : http://itinerances.citechaillot.fr/Expositions-ateliers.

la curiosité des enfants pour raconter et diffuser l'architecture. Parmi les lieux culturels, la Cité de l'architecture et du patrimoine dédie un site internet « ludo-éducatif » aux enfants de sept à douze ans : « Archimôme »[336]. Le site, adapté au public malvoyant et en situation de handicap mental, a pour objectif de faire découvrir et comprendre différents aspects de l'architecture au travers des collections du musée, permettant aux enseignants de préparer des visites ou des *cours* d'architecture et aux enfants d'explorer les thématiques des galeries de la Cité en autonomie, en dehors de l'école, suite à une visite scolaire ou en famille. Les « francs-tireurs » sont aussi actifs dans cette démarche d'adaptation. « Basic space » de l'association Extra (Bordeaux), un livre-maquette à manipuler, à colorier, à expérimenter pour inventer des architectures imaginaires, des scénographies, des paysages urbains constitue un exemple. Deux versions sont disponibles à la vente : l'une pour les enseignants, consiste en une mallette contenant trente supports pour les élèves, un support pour l'enseignant et un livret d'instruction ; des exemplaires du livre-maquette sont aussi vendus séparément pour les particuliers. Aussi, la Compagnie des rêves urbains (Marseille) produit chaque année des « Carnets de balades urbaines »[337], fondés sur la connaissance du territoire et téléchargeables gratuitement sur le site internet de la structure : ils guident enseignants et familles dans la découverte de l'environnement proche.

Figure 9 – Outil pédagogique « Carnets de balades urbaines » / Source : carnets-balades-urbaines.fr

[336] Voir le site internet de la Cité de l'architecture et du patrimoine : http://www.archimome.fr/
[337] Voir le site internet de la Compagnie des rêves urbains : carnets-balades-urbaines.fr

L'outil pédagogique s'adresse enfin à un public adulte, pour faciliter les échanges entre décideurs et faiseurs de la ville (élus, promoteurs, architectes, urbanistes, paysagistes), animer les réunions de concertation et les ateliers de médiation culturelle. « L'école des passemurailles » du CAUE 59 est destiné aux personnels des collectivités territoriales, chargés de mettre en place les Agenda 21[338]. « La ville en valise » est majoritairement acheté par des collectivités locales et utilisé dans le cadre des actions de concertation des Robins des villes, son coût étant conséquent pour les établissements scolaires. La Compagnie des rêves urbaines adapte aussi ses outils dans le cadre d'ateliers d'échange de pratique entre professionnels ainsi que pour l'animation de concertations.

La poursuite de la création d'outils, ainsi que leur constante évolution, montrent la richesse des approches des médiateurs et font part du dynamisme qui caractérise le système d'éducation à l'architecture. Le transfert des pratiques pédagogiques rodées en milieu scolaire aux milieux hors-scolaires montre les potentialités du terrain scolaire, terrain d'expérimentation d'une majorité de structures de médiation. La montée des politiques de concertation, ainsi que la demande constante d'actions culturelles, favorisent le glissement des compétences vers d'autres publics. Un tel glissement témoigne du processus de professionnalisation des architectes médiateurs et de l'interférence entre les missions qui les concernent davantage (médiation culturelle, participative, scolaire).

2.1.2 / Le cours par la formation des enseignants

Un autre type de *cours* se bâtit à partir d'une envie d'un enseignant *adepte* ou d'un groupe d'enseignants ayant été sensibilisés à l'architecture. En effet, des formations sont mises en place par les architectes médiateurs afin de révéler aux enseignants les potentialités pédagogiques et transversales de l'architecture, illustrer les principes de sa pédagogie et transmettre les ressources nécessaires pour mener correctement une action éducative (les outils existants, les références nécessaires, les contactes des médiateurs sur le territoire). Conscients que « l'architecture ne fait pas partie de ce que les adultes de l'Éducation nationale maîtrisent le mieux » (Enseignant, Annecy), l'approche à la discipline passe nécessairement par une « désacralisation ».

> « Comprendre comment ça tient, c'est faire appel à la physique, aux mathématiques, à la chimie, aussi pour les matériaux contemporains. Analyser une

[338]Terral, K., & Derouet-Besson, M.-C. (2009), *op. cit.,* p.6.

> implantation, une orientation mobilise des connaissances qui relèvent de la géographie, de la climatologie, des sciences de la vie et de la terre ; expliquer une fonction, étudier un bâtiment, un îlot ou un quartier, un style renvoient à l'histoire et à l'histoire des arts, aux sciences économiques et sociales, à la philosophie. Décrire, représenter – en deux et en trois dimensions – aborde toutes les formes d'expression et de langages écrit et oral, le français, les langues vivantes, le dessin, la maquette, la géométrie… Comprendre des usages renvoie aussi à l'éducation physique, à l'éducation civique, juridique et sociale ».[339]

Les formations spécifiques à l'éducation à l'architecture apportent aux enseignants « des connaissances et une culture commune » par « des expérimentations et des rencontres originales, pour leur donner envie d'aborder ces domaines avec leurs élèves »[340]. Elles se déroulent sur le temps d'une demi-journée ou sur le modèle d'un stage intensif d'un ou plusieurs jours, où des intervenants présentent leurs expériences. Leur mise en place exige un important travail de collaboration avec le ministère de l'Éducation nationale et les académies locales afin de prendre en compte la disponibilité des enseignants et des « invités » (représentants du ministère de l'Éducation nationale : professeurs relais, inspecteurs, conseillers académiques ; « spécialistes » : architectes médiateurs, médiateurs culturels, chercheurs). Si les représentants de l'enseignement secondaire sont majoritaires, les enseignants de tous cycles scolaires et disciplines y sont conviés. Durant le temps de formation, il est question de mettre les enseignants « en situation d'apprentissage ». Les enseignants sont alors invités à expérimenter une action éducative opportunément récrée, à se familiariser avec supports et outils pédagogiques, à produire des « objets » (installations, dessins, reportage photo ou vidéo) individuellement, en binômes, en groupes.

> « Les formations sont très actives, c'est la raison de leurs succès. Nous ne restons pas dans une classe à faire un cours d'architecture aux enseignants, nous cherchons de leur faire vivre ce que nous proposons pour leurs élèves » (CAUE 59, Lille).

Un deuxième temps est dédié aux interventions des invités, à la transmission de techniques et de ressources supplémentaires, à la réflexion sur la conception d'une action éducative. Ainsi conçues, les formations constituent un cadre favorable pour la mise en avant de l'offre éducative, des ressources et des productions de la structure de médiation d'accueil. Les rectorats et les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) étant les principales institutions initiatrices des formations, certaines structures de médiation sont à

[339] Derouet-Besson, M.-C. (2008), *op. cit.,* p. 29.
[340] Groupe Ressources, compétences et pratiques pédagogiques auprès des jeunes. (2003), *op. cit.,* p. 8.

l'origine des formations d'architecture. En ce sens, le réseau des CAUE constitue le moteur principal. Le rapport d'enquête quadriennale 2006-2007 du Pôle ressources et compétences « Pratiques pédagogiques auprès des jeunes » de la Fédération Nationale des CAUE (2009), fait part de l'engagement de ces derniers dans la mise en place de formations qui visent à la préparation des enseignants, sans intervention directe dans les classes. Si la mission de formation n'est pas la plus développée au sein du réseau, elle prend une place importante dans ceux qui la défendent. Un exemple est le stage « Représentations de l'architecture : percevoir et analyser l'architecture dans la ville » du Pôle de Ressources pour l'Éducation Artistique et Culturelle - Architecture, organisé à Ambilly en avril 2014 par le Centre Départemental de Documentation Pédagogique (CDDP) de Savoie et de Haute-Savoie, le CAUE 74, le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de l'académie de Grenoble et le réseau Services, culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale *(*SCEREN, désormais réseau Canopé). Le stage, à recrutement national, concerne tant les acteurs du ministère de l'Éducation nationale - corps d'Inspection académique, conseillers des Délégations académiques aux arts et à la culture (DAAC) et de la Direction régionale des Affaires culturelles (DRAC), corps des rectorats, formateurs et intervenants, responsables des classes de découverte, professeurs relais - que les acteurs culturels - personnels des CAUE, médiateurs culturels, guides conférenciers, guides du patrimoine, animateurs de structures associatives. Sa 13ème édition rassemble une majorité d'enseignants d'établissements secondaires, provenant de disciplines artistiques, ainsi qu'un certain nombre d'acteurs extra-scolaires : architectes, urbanistes, médiateurs culturels du réseau des Villes et Pays d'Art et d'Histoire. La formation constitue l'occasion pour les stagiaires de participer à deux journées d'immersion au Clos Babuty, lieu culturel objet d'un projet de réhabilitation et point de départ « pour interroger les perceptions sensibles liées à l'architecture dans la ville au travers du point de vue des sciences humaines, de regards artistiques, et d'ateliers faisant appel au processus créatif »[341]. Les présentations des invités s'alternent à des moments de visite du lieu, à des exercices pédagogiques en groupe, à la manipulation des outils pédagogiques du CAUE 74. La formation se prolonge par la mise à disposition des diaporamas des intervenants, de la bibliographie des ressources citées, de la liste des participants, ce qui témoigne de la volonté de garder les contacts, prolonger les liens, donner la possibilité aux participants de « se mettre en réseau ». La diffusion d'une newsletter aux enseignants intéressés constitue une autre tentative pour maintenir les contacts et informer les participants sur l'actualité de la structure, son offre d'actions éducatives et de formations. Au-delà de transmettre le savoir-faire des médiateurs, ces formations stimulent la rencontre entre

[341] Source : http://www.caue74.fr/actualites (mois d'avril 2014).

professionnels de milieux différents et encouragent à la transversalité de compétences et pratiques. En dehors des CAUE, les structures de médiation qui organisent des formations ne sont pas nombreuses et concernent quelque lieu culturel, dont la Cité de l'architecture et du patrimoine et certains « francs-tireurs », dont la Maison de la Banlieue et de l'Architecture. Plusieurs organismes participent au financement des rencontres : le Rectorat, l'Inspection académique, les ESPE, la DAAC et la DRAC peuvent compléter de manière plus ou moins significative les apports de la structure de médiation.

Figure 10 – Le stage « Représentations de l'architecture : percevoir et analyser l'architecture dans la ville » à Ambilly (2014). Source : CAUE 74

La diffusion des ressources (ouvrages édités, dossiers téléchargeables, sites ressources réalisés en collaboration avec l'Éducation nationale[342]) participe aussi indirectement à la formation des enseignants. L'accent est alors mis sur la capitalisation des productions pédagogiques et des résultats obtenus. Ouvrages, expositions, reportages photo, films qui racontent les expériences pédagogiques des médiateurs sont produits et diffusés en ligne ou en format papier. Les CAUE mettent à disposition des enseignants leur centre de documentation, qui joue ainsi un rôle dans l'activité de sensibilisation. La prise de conscience de ce qui doit se faire en présence du médiateur et ce qui peut être laissé à l'expertise de l'enseignant a abouti à la publication de l'ouvrage « 50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec le

[342] Pôle de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC) et du réseau Canope. Voir le site internet : www.reseau-canope.fr

CAUE » (2007) et à la création d'un espace internet géré par le Pôle de ressources et de compétences « Pratiques pédagogiques auprès des jeunes » du CAUE[343]. Ces mesures conjointes réconfortent les *adeptes* dans la recherche de ressources documentaires themathisées, glossaires, méthodes de travail et objectifs pédagogiques. Le site permet aussi le téléchargement de l'ouvrage « Repères pédagogiques en architecture pour les jeune public » (2005), soutenu par le ministère de l'Éducation nationale et par celui de la Culture. La parution coordonnée et simultanée des trois supports – ouvrages et site internet – témoigne du lien existant entre le monde de l'éducation, de la culture, de la médiation de l'architecture, qui caracterise le système d'éducation à l'architecture depuis sa structuration. La mutualisation et la diffusion de ressources récèlent aussi l'effort de constituer des traces utilisables par d'autres – les enseignants certes, mais aussi les professionnels de la médiation. Le site « ArchipedagogiE »[344] du réseau des Maisons de l'architecture et financé par l'Ordre des architectes, permet tant aux architectes médiateurs qu'aux enseignants de présenter leurs actions et d'échanger entre eux afin de capitaliser les expériences et les résultats. Actif depuis 2012, le site répertorie actuellement plus de deux-cent cinquante actions - déjà réalisées ou à venir - ainsi que les formations pour les professionnels de l'architecture et de l'enseignement, les réseaux et le contactes sur les territoires, les ressources pédagogiques, les actualités (formations disponibles, opinions d'experts et de chercheurs).

> « Avec le site d'ArchipedagogiE nous essayons de montrer tout ce qui se fait. Beaucoup de structures font des actions, mais il n'existait pas un portail commun pour communiquer le travail de sensibilisation et capitaliser les résultats. C'est un portail ouvert à tout le monde » (Maison de l'architecture, Grenoble).

Support d'émulation pour les enseignants, la participation à une action éducative en présence d'un médiateur est un dernier élément déclencheur. L'action « Marseille I love you », dont l'objectif est de faire réfléchir les élèves sur la possible transformation de leur établissement scolaire, en est un exemple. Porté par les professeurs d'arts plastique et d'histoire d'un collège marseillais, ce *cours* reprend les lignes directives de « Vive mon collège : une architecture à vivre », du le CAUE 13, à laquelle les enseignants avaient participé auparavant. Dans ce cadre, le choix de travailler en autonomie s'explique généralement par le manque de subventions, indispensables pour solliciter un professionnel.

[343] Voir le site internet de la Fédération nationale des CAUE : fncaue.fr/pédagogie.
[344] Voir le site internet du réseau des Maisons de l'architecture : www.archipedagogie.org/

2.1.3 / Un dispositif mimétique

Le dispositif magistral témoigne d'une priorité relativement nouvelle des architectes médiateurs : celle de généraliser l'éducation à l'architecture par le développement de compétences relais chez les enseignants. La baisse de subventions pour soutenir leurs interventions dans les classes fait qu'ils se positionnent en faveur du développement d'outils pédagogiques généralisables à l'échelle nationale, de la mise à disposition de leurs ressources et de l'organisation de formations académiques.

Les enseignants *adeptes* dénoncent le manque de visibilité des formations, outils et ressources des architectes médiateurs dans l'offre pédagogique et académique. Les structures de médiation existantes sont peu connues par une large majorité d'enseignants : l'abondance d'acteurs culturels sur le territoire en est la cause principale. Le mimétisme du dispositif d'enseignement n'aide pas à sa diffusion : en absence de communication entre collègues le dispositif est difficilement repéré au sein des établissements et à l'extérieur, par les acteurs scolaires d'autres établissements. Un effort pour faire connaître son travail et promouvoir ses activités est lisible dans la participation des médiateurs aux formations des ESPE et aux « Journées des opérateurs culturels locaux » du réseau Canopé. Un exemple est la Journée organisée à Marseille en mai 2017 par la direction territoriale Provence-Alpes-Côte d'Azur du réseau Canopé, le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et la Direction de l'Action Culturelle de la ville de Marseille, pour inviter les enseignants à la rencontre des acteurs culturels de la région. Parmi les structures culturelles invitées, issues de plusieurs domaines artistiques (art et patrimoine, lecture, spectacle vivant, cinéma, musique, culture scientifique, architecture) les médiateurs du CAUE 13, de la Maison de l'architecture et la Compagnie des rêves urbains sont présents pour illustrer leur offre pédagogique pour l'année 2017-2018. Des partenariats avec l'Éducation nationale permettent enfin aux médiateurs d'inscrire leurs outils pédagogiques dans les listes des actions éducatives des Conseils départementaux de référence et sur le site du ministère de la Culture, dans la rubrique « Histoire des arts ».

Malgré les efforts des médiateurs dans la généralisation de ressources et d'outils, le pourcentage d'enseignants qui conçoit, organise et coordonne en autonomie des *cours* de découverte de l'espace reste faible. Le rôle de formateur et conseiller permet difficilement à l'architecte médiateur d'évaluer son impact sur les mécanismes d'apprentissage de l'architecture et sur la bonne appropriation des pratiques éducatives par les acteurs scolaires : peu d'enseignants *adeptes* contactent les structures de médiation pour transmettre l'actualité de leurs actions éducatives.

En effet, le dispositif magistral fait montre d'une géométrie collaborative où l'enseignant constitue le pivot. L'appropriation des pratiques d'éducation à l'architecture par les *adeptes* correspond pour les médiateurs à un gain de compétences dans un domaine – celui de la pédagogie – qui leur est, à l'origine, étranger. L'enseignant devient ainsi « porte-parole » de l'architecte médiateur : par le dispositif magistral, le système éducatif « colonise » l'architecture de l'intérieur, par une socialisation effective des enseignants à la discipline.

Chapitre 3 / Le dispositif expérientiel : les expériences

Le *cours* d'architecture se construit à partir de l'autonomie de l'enseignant, libre d'organiser un parcours éducatif adapté au niveau scolaire des élèves, à ses exigences disciplinaires et à son goût personnel ; l'*expérience* repose sur l'autonomie de l'architecte médiateur. Formateur, conseiller et personne ressource à disposition de l'enseignant *adepte*, l'architecte médiateur est l'initiateur, le référent, l'animateur de l'action éducative, destinée en priorité aux enseignants *curieux*, qui n'ont pas d'expérience préalable dans l'éducation à l'architecture et qui se rapprochent prudemment de la discipline.

> « Nous menons l'activité, l'enseignant n'est pas là pour le faire. S'il veut, il peut intervenir, mais il n'est pas acteur » (Cité de l'architecture et du patrimoine, Paris).

L'acteur scolaire s'appuie alors sur les compétences pédagogiques et les connaissances de l'architecte médiateur, physiquement présent face aux élèves, ainsi que sur les ressources et les espaces de sa structure. Si le contact préalable avec le médiateur permet au *curieux* de s'informer davantage sur la nature de la situation d'apprentissage, il ne connaît pas les détails de son déroulement : la collaboration est alors indirecte et se limite aux échanges lors des procédures d'inscription et durant l'action éducative.

> « J'avais prévenu les enfants qu'on allait sortir et voir des œuvres sans dire plus, pour l'effet surprise et parce que moi non plus je ne savais pas ce que l'on allait voir » (Enseignant, Nantes).

L'action éducative est en général une initiation aux potentialités pédagogiques de l'architecture, suscitant une attention envers la discipline et provoquant « l'envie d'aller plus loin » dans l'apprentissage. Le moment est « initiatique » pour les enseignants comme pour les élèves afin de transmettre quelques notions fondamentales dans le cadre d'une exploration urbaine ou d'un atelier de manipulation et de production artistique.

> « On vient vraiment sur des temps assez courts d'action pour créer une atmosphère : les enfants n'ont pas tout compris, mais il y a quelque chose qui est arrivée » (CAUE 92, Nanterre).

3.1 / Participer à une expérience d'architecture

L'*expérience* est une activité réalisée à l'extérieur de l'établissement scolaire : à la différence du *cours,* elle se déroule chez les structures de médiation - qui doivent ainsi disposer de salles où accueillir les élèves - ou en plein air dans la ville. Prétexte pour familiariser les acteurs scolaires à l'architecture d'une façon décomplexée, un tel dispositif permet aux médiateurs de mettre en avant les ressources de la structure (expositions, maquettes, outils pédagogiques) et de trouver un « style » d'intervention. L'avis de conseillers pédagogiques et des inspecteurs académiques n'est globalement pas demandé durant la conception de l'action éducative : si un dialogue s'instaure entre le médiateur et le professeur relais, les architectes médiateurs mobilisent leur expérience personnelle et leurs envies, grâce à leurs propres connaissances du milieu scolaire.

> « Mon partenaire conférencier avait des liens réguliers avec des enseignants parce qu'il dispensait de cours dans des écoles, il était professeur en quelque sorte. Une autre personne de ma famille qui a travaillé avec nous fait aussi partie de l'Éducation nationale » (Ludwik, Paris).

Les *expériences* sont semblables à des « produits finis » facilement consommables par les acteurs scolaires et reproductibles auprès de différents niveaux scolaires : elles apportent des savoirs « à part » ou « en plus » des programmes scolaires, le lien entre le vécu des élèves et les curricula étant laissé au libre arbitre de l'enseignant. Le rôle de l'acteur scolaire est circonscrit : spectateur surveillant, il accompagne les élèves et gère les questions de discipline. La liberté de conception des architectes médiateurs joue aussi un rôle fondamental sur la nature ludique, insolite, surprenante, des expériences : une « recherche de l'extraordinaire » s'opère par l'association de l'architecture à d'autres formes artistiques (théâtre, danse, photographie).

Deux types d'*expériences* se dégagent au regard de l'organisation des ressources qu'elles mobilisent, du public destinataire, de la temporalité de mise en œuvre. Un premier type sont des « actions ponctuelles » proposées le long de l'année par les structures de médiation et conçues pour une classe à la fois. Des exemples sont le « Parcours croisé : Intérieur – Extérieur » de la Cité de l'architecture et du patrimoine avec l'association Ludwik (Paris) ; « La marionnette du dessous atelier-spectacle » du CAUE 92 (Nanterre) ; « Nantes en 123 minutes » de l'association nantaise Artaban (Nantes). Un deuxième type coïncide aux « festivals d'architecture », à la programmation dédiée, proposées de façon simultanée à

plusieurs classes, sur le temps d'un weekend, d'une semaine, d'un mois. « La semaine de l'architecture » (CAUE 44, Nantes), les « Rencontres Internationales Cinéma & Architecture » (Maison de l'Architecture, Annecy) et la « Rentrée en images » (CAUE 13, Marseille), en sont des exemples.

ÉTUDE DE CAS - DISPOSTIF EXPÉRIENTIEL				
Type	**Action éducative**	**Ancienneté**	**Ville**	**Cycle scolaire**
Action ponctuelle	Parcours croisé	2009	Paris	Primaire /Collège
Action ponctuelle	Nantes en 123 minutes	2002	Nantes	Élémentaire
Action ponctuelle	La marionnette du dessous	2013	Paris	Primaire
Festival	La semaine de l'architecture	1994	Nantes	Collège / Lycée
Festival	Rencontres Internationales Cinéma & Architecture	2000	Grenoble	Collège / Lycée
Festival	Rentrée en images	2006	Arles	Tous

Tableau 9 –Étude de cas – dispositif expérientiel

3.1.1 / L'expérience par l'action ponctuelle

Exceptionnelles par les activités proposées et les supports pédagogiques, les *expériences* inscrites dans l'offre culturelle des structures de médiation demandent un effort conséquent de conception pour être pérennes, adaptées à toute situation scolaire, ainsi qu'un certain rodage dans la mise en œuvre des animations. Centrées sur des explorations (visites de collections, parcours urbains, jeu de piste, safari) et de productions ludiques en atelier, ces actions ponctuelles sont l'occasion d'approcher l'architecture par la découverte de lieux culturels, par l'observation critique et l'expérimentation du cadre de vie.

Le « Parcours croisé Intérieur – Extérieur » puise son originalité dans l'association d'activités pédagogiques réalisées à l'intérieur et à l'extérieur de la Cité de l'architecture et du patrimoine. Il naît en 2009 suite à une idée de Ludwik, association parisienne qui centre son activité autour de visites urbaines et architecturales à destination de scolaires et d'adultes : le concept de « parcours croisée » étant déjà amplement exploité par la Cité dans le cadre de partenariats avec le musée d'Orsay et la Fondation Le Corbusier sur des thématiques d'art et d'architecture, aucune balade en ville n'était organisée. La proposition de Ludwik se construit ainsi sur le tracé de parcours urbains liés aux thèmes des collections du musée. Le partenariat entre les deux structures se révèle gagnant : le but est de « croiser les approches » et montrer aux enseignants des « façons différentes » de présenter les mêmes thèmes aux élèves.

> « C'est très bénéfique pour nous d'avoir un partenaire qui pouvait proposer cela pour les scolaires. Cette action est une manière pour enrichir les regards et les notions donnés aux enfants par le musée » (Cité de l'architecture et du patrimoine, Paris).

L'*expérience* se structure en deux temps interchangeables : globalement, les scolaires sont d'abord accueillis à la Cité, où ils participent à une visite d'une heure trente ou à une visite-atelier de deux heures, ils sont ensuite conviés pour arpenter la ville durant une heure trente, avec les médiateurs de Ludwik. L'objectif des « Parcours » est de montrer aux élèves tant les trésors « exposés » par le musée que ceux « cachés » dans la ville : ils différent par thème, niveau scolaire et quartier de référence[345]. Leur conception s'appuie sur un travail de coordination entre structures : l'équipe de la Cité (historiens, historiens de l'art, architectes, professeur relais) s'occupe de la mise en place d'outils adaptés aux manipulations continues des ateliers ; les membres de Ludwik (médiateurs culturels spécialisés en communication, cinéma et audiovisuel) travaillent à la conception d'itinéraires urbains constamment actualisés et éventuellement modifiés pour éviter les zones où la circulation n'est pas adapté aux piétons. Ainsi, « l'exceptionnel » passe par l'articulation entre structures et disciplines et se traduit par l'organisation d'activités ludiques.

La « recherche du ludique » amène l'association nantaise Artaban à décliner la balade urbaine en jeu de piste. La structure, qui rassemble une équipe d'historiens de l'art, artistes et médiateurs culturels autour de l'objectif « d'ouvrir le monde de la culture, de l'art et du patrimoine à un public large », crée en 2002 le jeu de piste « Nantes en 123 minutes ». Il aspire à sensibiliser les élèves à l'architecture et à l'art contemporain par des énigmes, des devinettes, des épreuves. La promenade urbaine « simple et traditionnelle » est alors

[345] Dans le quartier du Trocadéro, les élèves du lycée et les étudiants de l'enseignement supérieur observent les matériaux de construction des bâtiments parisiens, en lien à la visite-atelier « Matières, matériaux » où ils apprécient la variété de matériaux disponibles au sein de la collection du musée et expérimentent en atelier des principes constructifs par la réalisation d'une maquette. La visite du Beaubourg complète une série de visites et d'ateliers – « Histoires sculptées à modeler », « Animaux, créatures et architecture », « Drôleries de bestiaire » - destinés aux élèves du cycle 1 (élèves des écoles maternelles) et 2 (CP, CE1, CE2) et basés sur la découverte des personnages et des créatures fantastiques abrités dans les décors des collections du musée. Dans le même quartier, il est aussi possible d'analyser et comparer avec les élèves des cycles 2 et 3 (CM1, CM2 et 6ème) les techniques constructives de différents bâtiments, faisant ainsi le lien avec la visite « Comment ça tient ? » au sein de la Cité. Le parcours au sein de l'Ile de la Cité se focalise sur l'observation de Notre-Dame de Paris : il est conçu pour les élèves du cycle 3 et 4 qui ont analysé l'évolution architecturale du roman au gothique par la visite de l'exposition permanente de la Cité et la manipulation d'une grande maquette en bois d'une cathédrale dans le cadre des ateliers « Vivre et habiter au Moyen âge » et « Chic ! Une cathédrale gothique ! ». Enfin, les élèves du cycle 1 et 2 qui ont abordé la ville et ses enjeux dans le cadre de l'atelier « Ville dévoilée », sont guidés à l'exploration du quartier Jasmin et des constructions d'Hector Guimard, au travers desquelles apprécier l'évolution des styles architecturaux et des décorations de façade, de la période haussmannienne jusqu'à l'époque moderne.

détournée en jeu « ludique et culturel » qui constitue l'un des leviers de la structure, lui permettant « de se faire remarquer et de se distinguer des autres ».

> « Les élèves sont accompagnés par l'enseignant et par un animateur d'Artaban, lui équipé de fiches-épreuves : à chaque étape, les enfants analysent les caractéristiques du lieu et réfléchissent à l'étape suivante du parcours. Il existe une trentaine d'épreuves, proposées en fonction des demandes des enseignants : on est dans le ludique mais on a un vrai contenu culturel qui permet aux enfants de découvrir la ville en jouant » (Artaban, Nantes).

Un autre cas d'*expérience* est « La marionnette du dessous atelier-spectacle », conçue en 2013 par l'équipe de l'Atelier pédagogique du CAUE 92 (Nanterre), service qui regroupe deux des huit architectes de la structure et un professeur relais. L'éducation à l'architecture couvre ainsi un volet conséquent des activités de l'association : pour ces architectes médiateurs, la démarche d'éducation passe par la production critique et créative, chaque action engageant les élèves dans une réalisation artistique. « La marionnette du dessous atelier-spectacle » se construit sur l'expérimentation physique d'un outil pédagogique de grande taille « inédit, magique, mobile » (CAUE 92, Nanterre), une maquette d'immeuble de trois mètres de haut et deux mètres de large, scénographie d'un spectacle de marionnettes et support d'un *atelier* de manipulation.

> « Le spectacle (…) vous emmène à la rencontre des habitants du 42 de la rue Maile Angers. Chacun avec ses particularités (…) ils se retrouvent chamboulés par la rénovation de leur façade, qui leur impose des fenêtres tout à fait inadaptées à leur mode de vie »[346].

Durant une heure et demie, les élèves sont invités à débattre pour améliorer les conditions de vie des habitants de l'immeuble et à agir sur la maquette. Destinée aux élèves de quatre à douze ans, l'action a l'objectif est de réfléchir collectivement aux rapports entre espace et vie quotidienne, entre contraintes privées et nécessitées communes. Afin de rentabiliser le coût, l'action est payante pour les scolaires et déclinée en plusieurs formats : pour les collectivités qui souhaitent reproduire l'action en temps périscolaire ; pour les familles en temps extrascolaire. La publication d'un « livre-jeu » « présente les personnages de l'histoire et reprend le principe de l'atelier participatif ». La structure mise davantage ses ressources sur la construction de l'outil pédagogique à grand format et sur son animation, grâce à des

[346] Source : www.caue92.fr/Spectacle-2014-2017-Arsene-et-l.html

partenariats et passerelles entre professionnels issus de différents champs artistiques : la mise en scène du spectacle, l'atelier et la réalisation de la maquette obligent l'équipe du CAUE à collaborer avec des comédiens, des scénographes, des artistes, des graphistes, des constructeurs et des régisseurs des décors, des sons, de la lumière.

Figure 11 – Expérience « La marionnette du dessous atelier-spectacle » / Source : Galerie Flickr de l'Atelier pédagogique.

L'envie de ces architectes médiateurs est de répondre à la demande des enseignants *curieux*, intéressés à l'architecture mais démunis pour s'engager dans un *cours* : actions de courte durée, elles donnent un aperçu de la discipline par la transmission de concepts de base et par la réalisation d'activités ludiques.

> « Il y a des enseignants qui se sentent capables de monter un projet, au musée comme dans la ville, mais c'est très lourd, ça ne s'improvise pas, il faut connaître le lieu, préparer les contenus, créer des supports. C'est bien pour certains de déléguer : c'est pour ces enseignants que nous sommes là » (Cité de l'architecture et du patrimoine, Paris).

N'étant ni concerné par la conception, ni par l'organisation de l'action, l'enseignant s'implique seulement sur la temporalité courte d'une séance (une demi-journée ou une journée entière). Sa participation est « légère » et « sans engagements ». Le produit « clé en main » se décline à tous les niveaux scolaires : des réunions d'information et de préparation peuvent être organisées par les structures de médiation afin de présenter aux enseignants l'action et ainsi d'établir un premier contact et déclencher les inscriptions. La Cité de l'architecture et du patrimoine rencontre une trentaine d'enseignants par an à l'occasion d'une

demi-journée de présentation « innovante et didactique » des galeries, des collections, des ressources à disposition, des thématiques « pour apprendre, observer et s'émerveiller à la Cité » [347] . Néanmoins, aucune formation n'est obligatoire. La logistique avec le médiateur étant réduite au minimum, le choix du calendrier repose sur l'enseignant *curieux*, libre de s'inscrire selon l'emploi du temps de sa classe et ses préférences. Lors de l'inscription – téléphonique ou en ligne – les acteurs scolaires reçoivent le matériel pédagogique destiné aux élèves, afin de préparer la sortie ou programmer un réinvestissement éventuel.

Pour les médiateurs, les *expériences* sont rentables. Au-delà des quelques associations qui assurent la gratuité grâce à des subventions publiques ou des financements privés, le coût de l'inscription est à la charge de l'établissement scolaire ou des familles des élèves. Pourtant, l'action se déroulant sur une seule séance, le budget à mobiliser reste accessible[348] pour les acteurs scolaires. Afin d'informer les enseignants de leur offre pédagogique et la rentabiliser, les architectes médiateurs misent sur une communication massive, par la diffusion d'affiches et flyers, images et bande-annonces, chartes et plaquettes. Extrêmement soignés du point de vue graphique, ces supports sont diffusés par courrier postal aux établissements ou via le relais de structures comme le Rectorat, la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC), le Conseil Départemental. Ils sont aussi disponibles physiquement au sein de la structure de médiation et en version numérique, sur son site internet. L'importance stratégique de la communication est évidente : en témoignent la Cité de l'architecture et du patrimoine et le CAUE 33 (Bordeaux), qui ont récemment opté pour le renouveau de leurs brochures afin de mieux « captiver » l'attention des acteurs scolaires, constamment confrontés à une offre culturelle riche en possibilités pédagogiques.

3.1.2 / L'expérience par le festival d'architecture

Les festivals d'architecture forment un groupe particulier d'*expériences*. Evènements qui s'étalent sur un nombre limité de jours, ils touchent un territoire vaste et un public hétéroclite. Ils comptent sur un calendrier riche en programmation (concours, jeux de pistes, spectacles, expositions, conférences). Des activités sont prévues pour les scolaires, dont la participation est particulièrement recherchée. Soutenus par les services de l'Éducation nationale, les festivals montrent la nature transversale de l'architecture et le large éventail de disciplines potentiellement concernées par son éducation. L'ampleur et la temporalité de l'évènement

[347] Source : www.citechaillot.fr/fr/activites/enseignants/rencontres_pedagogiques/
[348] La Cité de l'architecture et du patrimoine applique des tarifes réduites pour les ateliers et les visites guidées. L'entrée au musée est libre et gratuite pour les scolaires.

permet aux architectes médiateurs de sensibiliser un grand nombre d'acteurs scolaires. La régularité, à l'échelle d'une ville, d'un département, d'une région ou même de la nation, est l'objectif ultime. « Initiations en masse »[349], « La semaine de l'architecture » (CAUE 44, Nantes), les « Rencontres Internationales Cinéma & Architecture » (Maison de l'architecture, Annecy) et la « Rentrée en images » (CAUE 13, Marseille), sont trois exemples représentatifs de multiples festivals d'architecture organisés chaque année sur le territoire national, dont le « Mois de l'architecture » en Bourgogne (2012) et en Ile de France (2015), le « Mois de l'architecture contemporaine » en Normandie (2005), les « Journées de l'Architecture » en Alsace-Bade Wurtemberg et Canton de Bâle (2000) et autres.

Les festivals emploient des moyens détournés et « exceptionnels » pour initier et sensibiliser les acteurs scolaires à la culture architecturale : la visite de bâtiments normalement fermés au public est l'atout de « La Semaine de l'architecture » ; les projections cinématographiques sur des thèmes en lien avec l'architecture celui des « Rencontres » ; le lien entre architecture et photographie celui de la « Rentrée en images ». De telles *expériences* permettent la rencontre du public avec des architectes renommés lors de conférences, débats et tables rondes, vernissages d'expositions, mais aussi concerts, spectacles et autres moments conviviaux, vecteurs d'échanges. Aux vus des attentes, des objectifs, de la gestion des acteurs et des programmes, leur mise en place est complexe. Elle se structure autour du choix des activités ; de la demande de subventions et financements aux collectivités territoriales, aux organismes de tutelle de l'architecture, aux mécénats privés ; de collaborations avec les structures ressource et relais ; du contact avec les intervenants invités ; de la création d'une charte graphique pour la réalisation des supports, programmes et affiches ; de la mise en ligne d'une page ou d'un site internet ; de l'agencement du calendrier. De telles manifestations sont ainsi majoritairement initiées par les réseaux institutionnels (CAUE, Villes et Pays d'Art et d'Histoire, Maisons de l'architecture) qui se fédèrent au niveau d'un département, d'une région ou à l'échelle nationale pour garantir la qualité des journées.

« La semaine de l'architecture », née de l'initiative de l'Union Régionale des CAUE des Pays de la Loire et initiée dans la région en 1994, reflète la complexité organisationnelle. La réussite du festival dépend de la participation des architectes de la région, appelés à prendre en charge la visite de l'une de leurs réalisations les plus récentes. Suite à l'appel aux propositions auprès les architectes maîtres d'œuvres de chaque département de la région, un certain nombre de bâtiments est retenu par le CAUE référent : les projets sont choisis en

[349] Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013), *op. cit.,* p.9.

référence à des critères liés à la situation géographique du site, à la qualité de la construction et à l'originalité des techniques et des solutions constructives. Il faut alors obtenir l'autorisation du maître d'ouvrage, le site étant ouvert deux fois à la visite sur la semaine du festival, et mettre en forme un calendrier diffusé par le Centre Régional de Documentation Pédagogique aux sein des établissements secondaires, support pour que les enseignants intéressés choisissent une ou plusieurs dates de visite. Pour chaque bâtiment retenu, le CAUE référent produit un dossier de documentation à destination des enseignants inscrits, qui les incite à préparer les élèves à la visite et à réinvestir les connaissances en classe ; une réunion pédagogique est aussi prévue en amont du festival afin d'expliquer aux enseignants la nature du dispositif. Dans le département de la Loire-Atlantique, le travail pour coordonner les acteurs, organiser les activités, obtenir les autorisations et produire la documentation pédagogique n'empêche pas les architectes du CAUE 44 d'être présents lors des visites pour accompagner les vingt-quatre classes qui participent au festival chaque année.

> « Nous organisons, mais nous sommes aussi présents à toutes les visites, pour rebondir, poser des questions aux architectes qui ne sont pas particulièrement prolixes, traduire les expressions techniques et les termes compliqués » (CAUE 44, Nantes).

Les « Rencontres Internationales Cinéma & Architecture », festival porté depuis 1999 par la Maison de l'architecture d'Annecy et soutenu par le réseau des Maisons de l'architecture, les collectivités territoriales, la Direction régionale des Affaires Culturelles (DRAC) et de nombreux partenaires privés, imposent un travail considérable d'agencement d'acteurs scolaires et extra-scolaires. De janvier à juin de chaque année, l'équipe de la Maison de l'architecture met au point une sélection de films - d'auteur ou indépendants - sur l'architecture et l'espace, sur la base d'un thème identifié en amont. Des programmations distinctes, adaptées à un public d'enfants et d'adultes, sont rédigées au mois de juillet : pour les scolaires, des films spécifiques à chaque niveau (primaire, collège et lycée) sont ciblés. Une campagne de communication est lancée au mois de septembre via l'Office départemental d'action culturelle (ODAC), l'académie de Grenoble et la Maison de l'architecture et comporte la diffusion de flyers et affiches en ville, de e-mails, bande-annonces, photos et informations sur les réseaux sociaux et les pages en ligne. Outre que la production des supports de diffusion, la Maison de l'architecture se charge de la gestion du calendrier, de la collaboration avec les cinémas, des inscriptions des enseignants. Les séances scolaires sont programmées sur plusieurs journées : chaque séance regroupe les films sélectionnés par niveau scolaire, proposant une combinaison de court-métrages, documentaires, dessins animés

pour une durée totale d'une heure trente de projection. Les enseignants qui veulent « aller plus loin » peuvent programmer des actions éducatives supplémentaires avec les médiateurs de la structure ; pour les autres, il s'agit de profiter d'une sortie culturelle avec leurs élèves.

> « Chaque année on va aux Rencontres, c'est quelque chose qui nous interpelle. C'est gratuit, c'est à côté de l'école, c'est intéressant. On fait du cinéma, on fait de l'architecture : réunir les deux, pourquoi pas » (Enseignant, Annecy).

Diffèrent est le cas du CAUE 13 (Marseille), qui participe, avec les CAUE 30 (Nîmes) et 34, à la « Rentrée en images » depuis 2006. La manifestation est réservée aux scolaires et se déroule au mois de septembre, dans le cadre du festival annuel de photographie « Les Rencontres d'Arles ». Actif depuis 2003, le festival est soutenu par une constellation de partenaires (le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, le Conseil régional Provence-Alpes-Côte d'Azur, le Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône, le réseau Canopé, la Direction régionale des affaires culturelles Provence-Alpes-Côte d'Azur, la ville d'Arles et des nombreux financeurs privés). Il se construit autour de la participation de multiples acteurs culturels qui proposent aux classes, venues à Arles le temps d'une journée ou d'une demi journée, des activités gratuites et diversifiées en lien avec l'image et la photographie. Dans ce cadre, les CAUE partenaires offrent des *expériences* d'une heure trente qui articulent architecture et photographie. Pour l'édition 2016, « Viv[r]e la ville ! L'aventure est au coin de la rue », destiné aux élèves des établissements supérieurs, porte sur l'analyse de photographies d'éléments architecturaux, aménagements urbains, infrastructures et provoque la mise en commun de réflexions sur la forme urbaine, l'usage, la qualité des espaces publics arlésiens. L'effort de préparation est exemplaire quand il comporte l'organisation de la séance, la conception des supports pédagogiques adaptés et les échanges constants entre les responsables pédagogiques des trois structures. Un travail important au regard des deux semaines de vie de l'action, justifié pourtant par la sensibilisation de cinq-cents élèves et cinquante enseignants de trois académies (Aix-Marseille, Montpellier et Grenoble).

Le caractère à la fois récurrent et exceptionnel des festivals, l'originalité et la gratuité des activités, la temporalité concise, incitent les enseignants à participer avec leur classe en tant que spectateurs intéressés. Les architectes médiateurs ont le moyen de se faire connaître et de sensibiliser un grand nombre d'acteurs scolaires.

3.1.3 / Un dispositif émergent

L'*expérience* constitue globalement un cadre de « fidélisation » d'enseignants *curieux*, attirés par la simplicité du dispositif. Le réinvestissement disciplinaire étant facultatif et laissé à leur libre arbitre, Artaban remarque que la majorité qui s'engage est « à l'écoute, prenant des notes en préparation de la suite ». Il s'agit alors pour les *curieux* d'utiliser la séance avec le médiateur pour introduire ou conclure un apprentissage disciplinaire, trouvant dans l'action éducative une aide pour mener au mieux le programme ; pour les plus expérimentés, il est aussi possible de profiter de l'*expérience* pour entamer une collaboration plus soutenue avec l'architecte médiateur. Pour les élèves, c'est un premier pas vers l'architecture : les apprentissages sont favorisés par la délocalisation des activités pédagogiques, ce qui marque les esprits et fixe des souvenirs durables.

> « Cette expérience a appris à mes élèves à mieux observer. Lorsqu'on a commencé un autre projet sur le Moyen Âge, on a visité des châteaux : pendant la visite ils ont réutilisé l'observation et le vocabulaire qu'ils avaient appris auparavant » (Enseignant, Nantes).

Pour une initiation à l'architecture, de telles expériences sont désormais le cœur de l'activité des centres et des musées d'architecture. Les « francs-tireurs » en structures unipersonnelles (autoentrepreneurs), généralement exclus des appels aux subventions publiques ou privées, en ont fait la base de leurs prestations, car elles sont payantes. La transmission d'une culture architecturale par le jeu en est la base ; ce sont des activités facilement déclinables en milieu périscolaire et extra-scolaire, permettant la mise en place d'une offre supplémentaire. Elles catalysent l'intérêt de médiateurs culturels non-architectes, qui complètent et concurrencent les architectes médiateurs. Ludwik et Artaban sont l'exemple d'une constellation de structures qui s'occupent d'architecture et d'urbanisme malgré le fait d'être entièrement managées par des non-architectes (historiens de l'art, artistes, sociologues, médiateurs culturels). Elles collaborent avec des architectes externes, notamment les « francs-tireurs », consultés en tant que spécialistes dans la phase de conception des actions éducatives, ou, le cas échéant, en tant qu'intervenants et animateurs. Ces derniers peuvent vendre aussi leurs services aux structures en réseau – notamment les Maisons de l'architecture – ou aux centres culturels qui ne disposent pas d'un service pédagogique dédié. Dans ce cadre, ils développent des prestations de service, profitent des locaux et de la visibilité du réseau et sont rémunérés. Les *expériences* impulsent ainsi l'expansion du marché de la médiation scolaire, favorisant la rentabilité des plus petites structures.

À la différence des actions ponctuelles, le futur des festivals reste incertain. La diminution de subventions publiques et privées nuit à la réussite des journées si ce n'est qu'elle entraîne leur disparition. Le manque de coordination entre médiateurs et services de l'Éducation nationale, ainsi qu'à l'intérieur du ministère, provoque une difficulté de communication et de diffusion des informations auprès des enseignants. L'hétérogénéité des publics, scolaires et extra-scolaires, auxquels les festivals s'adressent, complexifie la production de contenus et de supports adaptables et adaptés. De plus, la visibilité du réseau des organisateurs qui porte le festival prime sur la volonté de multiplier les démarches de sensibilisation sur le territoire. Les collaborations locales entre « francs-tireurs » et centres culturels d'architecture peuvent être aussi difficiles. Non représentatifs de la dynamique globale d'éducation à l'architecture, les festivals intéressent l'activité de groupes restreints de médiateurs. Afin de résoudre les problèmes de financement, de coordination et de représentativité et procéder ainsi à une systématisation nationale des démarches d'éducation à l'architecture, le festival bascule vers un dispositif plus complexe de partenariat, le *projet* (dispositif partenarial), dont l'atout majeur consiste dans la capacité de fédérer de multiples structures de médiation autour d'un même évènement pensé collectivement et de bâtir une collaboration plus intense entre acteurs scolaires et architectes médiateurs.

Le dispositif expérientiel montre en définitive une géométrie de collaboration où les enseignants sont, comme les élèves ou un public plus large, des spectateurs singuliers. Consommateurs d'actions éducatives, ils sont confrontés à une double offre de médiation, celle des actions ponctuelles et des festivals. Les actions ponctuelles sont « formatées », portées par un seul médiateur ou plusieurs, et se déroulent sur des temps très courts, hors des murs des écoles, à partir de modalités et d'outils originaux. Le festival constitue une forme plus complexe et plus ouverte d'*expérience*. Dans ce cadre, les médiateurs pilotent le processus d'apprentissage de l'architecture depuis l'extérieur, les enseignants s'y greffant ou pas selon leur bon vouloir ou stratégie. La distance entre acteurs est grande : il s'agit alors d'une « relation de service » pour se familiariser à des savoirs, qui peut néanmoins débaucher sur un investissement plus important vis-à-vis d'un intérêt pour l'architecture. L'objectif pour les médiateurs est alors de toucher le maximum d'acteurs scolaires sur une temporalité courte.

Chapitre 4 / Le dispositif partenarial : les projets

Dans l'analyse du système d'éducation à l'architecture, un troisième dispositif, le *projet,* se dégage. À la différence du *cours,* mis en place par l'enseignant, ainsi que de l'*expérience*, conçue et menée par l'architecte médiateur, le *projet* s'établit sur un partenariat à géométrie variable entre acteurs scolaires et de la médiation. Par la collaboration entre le spécialiste de l'espace et le pédagogue, une situation d'apprentissage pédagogiquement cohérente se définit, composée de plusieurs temps qui se succèdent sur un mois, un semestre, une année scolaire. La récurrence des rencontres garantit l'appropriation des savoirs, du vocabulaire, des pratiques.

Tous les profils d'enseignants – *adepte*, *curieux* et *néophyte* – sont concernés par ce dispositif. Les architectes médiateurs qui l'utilisent se déplacent d'un établissement scolaire à l'autre pour intervenir en classe, profitant de la présence des enseignants et de l'attention d'élèves « en situation d'apprentissage ». Plusieurs architectes médiateurs défendent ce « principe d'intervention » et privilégient l'interaction avec les élèves dans leur espace quotidien de travail, environnement propice aux apprentissages et légitime. Ils se révèlent critiques vis-à-vis des *expériences*, qui éloignent de fait les élèves de leur salle de classe, altérant leur disposition à l'écoute et portant préjudice à l'appropriation des connaissances ; ils questionnent aussi la polyvalence « utopique »[350] des enseignants, qui seraient capables, par le *cours*, de se transformer en spécialistes de l'architecture et de l'urbanisme.

> « En France toute sensibilisation doit passer par l'école. Il faudrait que les enseignants soient des spécialistes de la nutrition, de la sécurité routière, de l'égalité homme-femme, du numérique, de la laïcité et du radicalisme, des langues vivantes. À un moment donné il faut se calmer. C'est difficile de partir du principe qu'un enseignant peut expliquer ce que c'est l'architecture ou la ville, ce sont des domaines complexes. Je trouve tout à fait légitime que des personnes extérieures et spécialisées prennent en charge la transmission de ces connaissances » (Compagnie des rêves urbains, Marseille).

Plus généralement, la coopération avec l'enseignant s'avère être un moyen d'éducation à l'architecture en partageant les démarches pédagogiques et en choisissant des contenus

[350] Garnier, P. (2003), *op. cit.,* p.29.

adaptés. Dans de telles situations d'interaction, le problème de la communication entre acteurs se pose.

4.1 / Définir et mettre en œuvre un projet

La question de la construction commune d'un *projet* présuppose l'accord, la complicité, la syntonie entre partenaires, ce qui s'avère peu évident quand ils ne disposent pas de la même formation, quand ils n'appartiennent pas au même milieu professionnel, quand ils ne partagent pas les mêmes représentations de la discipline et de la pédagogie, ce qui est en partie le cas du binôme architecte médiateur - enseignant. L'équilibre des relations entre acteurs s'organise alors autour de la notion même de « projet ». Cœur de l'identité professionnelle des architectes, le projet est aussi une pratique pédagogique utilisée en classe par un certain nombre d'enseignants.

Depuis le début du XX siècle, la démarche pédagogique de projet est largement employée par les pédagogues de l'Éducation nouvelle au sein du milieu scolaire. Elle se bâtit sur le postulat de placer l'élève en situation de résolution de problèmes pour en faire « l'acteur de ses apprentissages ».

> « Si l'on souhaite que l'apprenant devienne « acteur de sa formation », il faut évidemment lui abandonner une partie du pouvoir donc utiliser des techniques pédagogiques qui visent à lui permettre de donner du sens à sa formation, de décider de ce qu'il va faire et de ce qu'il va privilégier à un moment ou à un autre afin d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés et qui lui permettent de réaliser son projet personnel. La pédagogie qui semble la plus cohérente avec ce type de finalité est surement la pédagogie du projet »[351].

Selon une telle perspective, la connaissance se construit plus qu'elle ne se transmet : l'activité d'apprentissage prend alors un sens précis pour l'apprenant, le savoir devient « le produit d'un processus d'acquisition dont il est le sujet, la réponse aux questions qu'il se pose, le but d'un projet d'apprentissage dans lequel il se reconnaît »[352]. Si les élèves sont rarement qualifiés de « partenaires » de la situation éducative, dans le cadre de la démarche de projet, au moins pour certains enseignants, ils sont des participants actifs, leur point de vue étant fondamental pour le processus d'apprentissage. F. Raynal et A. Rieunier résument dans le

[351] Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESF, p.45.
[352] *Id.*, p.374.

tableau suivant les caractéristiques d'une telle pédagogie et la comparent avec une pédagogie traditionnelle[353].

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	Pédagogie de projet	Pédagogie traditionnelle
Intentions pédagogiques	Autonomie Responsabilité Initiative	Assimilation Intégration
Contenus	Diversité des connaissances Raisonnement Esprit critique Capacité et compétences	Somme de connaissances Référence aux diplômes
Méthodes	Pédagogie différenciée Centration sur l'élève Prise en compte des potentialités Exercices suscitant intérêt et créativité	Cours magistraux Exercices d'application
Institutions	Contrat Évaluation formative	Conventions Règlements Discipline
Attitudes et relation	Coopération Participation	Dogmatisme Soumission de l'élève

Tableau 10 –Pratiques pédagogiques

La démarche de projet fait appel à des méthodes actives, impulsant la participation des élèves à des activités de manipulation, d'expérimentation et de production d'objets. C'est une dynamisation des apprentissages par un temps de travail collectif et de groupe.

> « L'objet visé par le projet peut être de différentes natures : ambitieux ou modeste, simple ou complexe, pérenne ou éphémère. Préparer un concert ou un spectacle public, présenter une exposition, découvrir un lieu patrimonial ou une structure culturelle, rencontrer un artiste ou un professionnel, assister à un événement relevant de la création artistique, créer une musique ou un film, rédiger un récit ou construire une scène théâtrale sont quelques unes des nombreuses perspectives envisageables »[354].

Si elle s'opère traditionnellement dans le cadre d'enseignements spécifiques, dont les arts plastiques, ou au sein des établissements privés qui utilisent les méthodes de l'éducation nouvelle (écoles Freinet, Montessori, Steiner) et des établissements publics expérimentaux, la démarche de projet est actuellement régénérée par le ministère de l'Éducation nationale dans la mesure où elle permet des passerelles entre cycles et disciplines différentes.

---

[353] Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESF, p.373.
[354] Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle.* Ministère de l'Éducation Nationale, p.14.

Pourtant, deux causes expliquent la difficulté de sa mise en œuvre. Premièrement, les passerelles interdisciplinaires imposent la création d'équipes pédagogiques d'enseignants, opération particulièrement complexe au sein des établissements secondaires : du collège au lycée, cloisonnés dans leurs disciplines et dans le respect des programmes, les enseignants travaillent rarement ensemble. Deuxièmement, aux conflits personnels et aux intérêts disciplinaires, s'ajoute le besoin d'articuler les emplois de temps, de se réunir en dehors des horaires des classes, de concevoir le parcours éducatif ou de rédiger des bilans pédagogiques. Le directeur d'établissement peut inciter les enseignants à collaborer, mais la formation d'équipes n'est pas imposée, dépendante de relations interindividuelles. La collaboration entre collègues fonctionne plutôt sur une extrême souplesse des regroupements, bâtie sur la confiance réciproque, sur les affinités personnelles et les préférences respectives des enseignants vis-à-vis d'un thème ou d'un autre. Selon les plus récentes orientations ministérielles, l'action éducative doit s'inscrire au sein du projet de l'établissement public local d'enseignement (EPLE)[355] et refléter une ligne éducative partagée au sein de la communauté éducative. Enfin, outre la formation d'une équipe pédagogique et l'inscription au sein du projet d'EPLE, la démarche comporte traditionnellement l'intervention de professionnels externes ou la collaboration avec des structures ressources. Le financement des activités, le contact avec les intervenants, l'organisation du partenariat, constituent des contraintes supplémentaires.

> « Collaborer en équipe, entre collègues, et établir des relations avec des partenaires extérieurs, parents et élèves, élus, professionnels, ce n'est plus le choix de quelques militants pédagogiques, mais c'est devenu un problème qui se pose à tous. Cependant, rien, ni leur formation initiale, ni leur expérience quotidienne, ne semble préparer les enseignants à se lancer dans ce parcours semé d'embûches »[356].

Chaque enseignant croit plus au moins à une telle démarche. Les uns, éloignés de tout intérêt pour la pédagogie active, se désintéressent naturellement de la question. D'autres, principalement les enseignants des écoles primaires et les professeurs d'arts, se positionnent

---

[355] Le projet d'EPLE définit les modalités de mise en œuvre des programmes scolaires au niveau de l'établissement, précisant les activités scolaires et périscolaires et l'orientation pédagogique des enseignements – expérimentations, interventions, partenariats culturels et scientifiques, jumelages avec écoles étrangères, organisation de la classe ou de l'établissement. Élaboré par les différents membres de la communauté éducative - enseignants, direction de l'établissement, représentants des élèves – il précise les mesures pour assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à la vie de l'établissement ; il est ensuite adopté par le conseil d'administration – composé par les représentants des enseignants, de la direction, des parents d'élèves, des élèves, de la commune et du département ou de la région - pour une durée de trois à cinq ans.

[356] Zay, D. (1999). Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble. Bruxelles: De Boeck Supérieur, préface.

plus clairement à la faveur de démarche de projet, attribuant une nette préférence à une telle méthode, en raison d'effets positifs sur leurs élèves.

> « Nous sommes dans un temps long de discussion, de réflexion, d'expérimentation. Nous expérimentons, nous trouvons, nous faisons. Et à chaque fois les projets deviennent de plus en plus ambitieux : pour avoir l'écoute des élèves et pour ne pas être en régression, il faut évoluer » (Enseignant, Paris).

Outil pour stimuler l'émergence de parcours pédagogiques transversaux à plusieurs disciplines scolaires, pour faciliter l'acquisition de connaissances et le développement de compétences auprès des élèves, pour conforter et prolonger les apprentissages, pour exprimer l'identité propre de l'école ou de l'établissement, la démarche de projet est une « manière de faire la classe »[357]. Sa pertinence repose sur la capacité à tisser des liens entre acteurs qui participent à la situation d'apprentissage. Cela ne passe pas systématiquement par le partenariat avec un spécialiste : afin de simplifier les procédures et de limiter les coûts, les dernières réformes ministérielles (concernant le parcours d'éducation artistique et culturelle en 2013 et la reforme des EPI de 2015) invitent les enseignants à préférer la mise au point de parcours interdisciplinaires entre collègues à l'intervention des spécialistes. Ils sont directement incités à conduire des apprentissages « par projets » en interne alors que l'intervention d'un professionnel valorise l'authenticité des savoirs transmis. La démarche de projet est d'ailleurs identifiée par les enseignants comme un atout essentiel pour « donner corps à un travail collectif »[358]. Discipline transversale par nature, l'architecture se prête aisément au travail interdisciplinaire, favorisant l'émulation entre enseignants de disciplines différentes.

> « Un professeur d'histoire ne parlera pas d'architecture dans sa discipline de la même façon dont un professeur de géographie en parle dans la sienne. C'est intéressant de confronter les approches en utilisant le projet transversal » (Enseignant, Paris).

Une telle démarche constitue la structure résistante du dispositif de partenariat, l'enseignant et l'architecte médiateur mettant en place un *projet* d'architecture. Capable de se situer à la confluence de savoirs multiples et de trajectoires professionnelles disparates, le projet autorise l'interconnexion et l'échange entre acteurs scolaires et extrascolaires. La mise au pont du

[357] Garnier, P. (2003). Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école elementaire. Rennes: Presses Univesitaires de Rennes, p.184.
[358] *Id.*, p.185.

projet comporte l'entente préalable des acteurs sur le thème à traiter, les objectifs pédagogiques, le nombre d'interventions de l'architecte médiateur, le rattachement disciplinaire, les supports mobilisés.

L'élaboration d'un *projet* est assujettie à un processus collectif de création, organisé en quatre étapes : la conception de l'action éducative, fondée sur l'élaboration des contenus et des activités et la structuration des différentes séances ; la préparation des séances, basée sur l'élaboration des séquences pédagogiques et des discours, la mise en forme des supports pédagogiques, l'achat du matériel, les impressions, la mise au point d'outils ; l'animation des séances, fondée sur la mise en œuvre des activités prévues avec les élèves ; l'exploitation des productions des élèves, structurée autour de la mise en place d'un temps festif de restitution (exposition, un spectacle, une conférence publique ou réservée aux acteurs scolaires et aux familles des élèves).

4.2 / Les types de projet

La collaboration entre acteurs prend des formes différentes selon les configurations d'acteurs en œuvre et le leadership du projet. Trois types de *projet* se dégagent[359].

Le *projet « sur mesure »* naît de l'initiative de l'enseignant, l'architecte médiateur étant ponctuellement là lors d'animations et de la valorisation de l'action éducative. L'enseignant en est le pilote selon ses préférences et les thèmes de son programme. Reflétant les choix de l'acteur scolaire et les caractéristiques de la classe à laquelle il s'adresse, un tel *projet* est difficilement reproductible ailleurs ou sur un autre territoire. « Mes architectures », initiée par les enseignants d'un collège de Hyères en collaboration avec la Villa Noailles, « Les hommes dans la ville : des utopies urbaines aux éco-quartiers » portée par l'équipe éducative d'un lycée d'Annecy avec le CAUE 74, « Les rencontres d'architecture », adapté par le CAUE 44 pour une école maternelle de Couëron (Nantes) et « Lire la ville », portée par les enseignants d'une école primaire de Nantes en collaboration avec les médiateurs de l'Ardepa, entrent dans le type de *projets « sur mesure ».*

Le *projet « à la carte »* est à l'initiative de l'architecte médiateur et en exprime le « style ». Il reste proche d'un produit fini, « ficelé » et reproductible dans des contextes scolaires

[359] La dénomination des types de *projets* découle de la formulation faite par les architectes médiateurs interviewés lors de la définition de la nature de leur intervention dans les classes.

disparates. L'enseignant choisit parmi une offre de la structure de médiation, participant aux phases d'animation et de valorisation de l'action. « Agitateurs d'espace » du CAUE 92, « Suivis de chantier » de la Compagnie des rêves urbains, « Du village à la ville » de la Maison de Banlieue et de l'Architecture, « Les architectes dans les classes » et les « 24 heures d'architecture » des réseaux des Maisons de l'architecture et CAUE, font partie de cette catégorie.

Le *projet « co-construit »* élargit la collaboration entre les acteurs à toutes les phases de l'action éducative (conception, préparation, animation, valorisation). La coopération et les transactions sont plus conséquentes et intenses. Il hybride les demandes de l'enseignant, sur le contexte scolaire, l'âge et le niveau d'apprentissage des élèves, et le « style » de l'architecte médiateur. Parmi les actions éducatives qui en témoignent, se démarquent « Gérard situ », conçue par le Collectif Etc en résidence dans un collège d'Aulnay-sous-Bois, « Vive mon collège : une architecture à vivre » du CAUE 13, « Mon collège » du CAUE 92 (Nanterre) et « Le nid » imaginée par l'enseignante d'arts plastiques d'un collège à Villeneuve d'Ascq avec l'association lilloise Des pieds à la tête.

ÉTUDE DE CAS - DISPOSITIF PARTENARIAL				
Type	**Action éducative**	**Ancienneté**	**Ville**	**Cycle scolaire**
Projet sur mesure	Les hommes dans la ville	2014	Annecy	Lycée
Projet sur mesure	Mes architectures	2011	Hyères	Collège
Projet sur mesure	Les rencontres d'architecture	2004	Nantes	Élémentaire
Projet sur mesure	Lire la ville	1992 (2014)	Nantes	Élémentaire / Collège
Projet à la carte	Agitateurs d'espace	2012	Paris	Primaire / Collège
Projet à la carte	Suivis de chantier	2009	Marseille	Élémentaire
Projet à la carte	Du village à la ville	2001	Paris	Élémentaire
Projet à la carte	Les architectes dans les classes	2011	Paris	Tous
Projet à la carte	24 heures d'architecture	2013	Itinérant	Élémentaire
Projet co-construit	Gérard situ	2007 (2014)	Paris	Collège
Projet co-construit	Le nid	2013	Lille	Collège
Projet co-construit	Vive mon collège	2009	Marseille	Collège
Projet co-construit	Mon collège	2007	Paris	Collège

Tableau 11 –Étude de cas – dispositif partenarial

4.2.1 / Les projets « sur mesure »

Comme tout autre type de *projet*, le *projet « sur mesure* » intéresse indistinctement les trois profils d'enseignants, *adeptes*, *curieux* et *néophytes*. Deux cas de figure se dégagent : porté par l'enseignant *adepte*, l'action éducative traduit une volonté forte d'éducation à l'architecture par l'intervention rapide et centrale de l'architecte médiateur ; gérée par l'enseignant *curieux* ou *néophyte*, elle s'élabore à partir d'un thème général, lié à l'art, à l'histoire-géographie, à la technologie : l'intervention de l'architecte médiateur s'ajoute alors aux contributions d'autres partenaires culturels, d'horizons professionnels différents.

Avec les enseignants *adeptes*, les *projets « sur mesure* » indiquent l'autonomie des acteurs scolaires, concepteurs et référents. Par un rapprochement avec les architectes médiateurs, ils agencent un cadre éducatif et budgétaire favorable à l'apport du spécialiste dans la classe, apport qui reste néanmoins ponctuel et circonscrit. Au regard de l'indépendance de l'enseignant, les *projets « sur mesure* » sont assez semblables aux *cours* : le goût personnel et les obligations disciplinaires expliquent la décision de traiter davantage l'architecture et le choix de collaborer avec un médiateur ; l'enseignant est motivé par l'intérêt pédagogique de la présence d'un spécialiste. La structure de médiation n'étant pas à l'origine de l'action, la recherche de financements est la tâche principale pour l'enseignant initiateur[360]. L'architecte médiateur agit alors en qualité de « personne ressource », capable de conseiller ou de guider l'enseignant *adepte* vers l'aboutissement de l'action éducative. En amont du *projet*, il accompagne les enseignants dans la conception d'un parcours cohérent : il répertorie les dispositifs existants, sollicite les partenaires possibles et vérifie l'équilibre budgétaire (rémunération des intervenants, location d'œuvres ou de salles, déplacements, achat de matériel, production de supports). Des aller-retours sont faits par les enseignants, qui rencontrent l'architecte médiateur, visitent la structure de médiation, se renseignent sur son offre pédagogique, recueillent le matériel et la documentation nécessaire à l'élaboration de séances et d'outils adéquats. Durant la mise en œuvre de l'action éducative, des interventions ponctuelles de l'architecte médiateur peuvent être prévues. Il peut aussi prêter des œuvres (maquettes, affiches) ou mettre à disposition ses locaux pour accueillir les scolaires. Des déplacements peuvent ainsi être organisés entre l'établissement scolaire et la structure de médiation pour que les élèves visitent une exposition, assistent à une conférence, participent à une table ronde. Enfin, en aval du *projet,* afin d'encourager le rayonnement des situations d'apprentissage, les structures de médiation peuvent héberger les productions des élèves dans

[360] La difficulté d'obtention de subventions explique la présence essentielle d'un *adepte*, expert dans la gestion des ressources.

le cadre d'expositions temporaires. La collaboration avec l'architecte médiateur, dont la présence est plus ou moins visible aux yeux des élèves, valorise le travail des enseignants par l'apport d'une profondeur de savoirs dans les contenus pédagogiques, donnant une visibilité à leur démarche au travers de l'organisation d'évènements publics et de la mise en place de campagnes de communication.

Le *projet* « Les hommes dans la ville : des utopies urbaines aux éco-quartiers » est conçu au sein de l'option « Histoire des arts » d'un lycée à Annecy : une option artistique « assez rare » et « peu connue », qui existe depuis 1992 au sein de l'académie de Grenoble. Sa particularité est de dédier un volet important des enseignements à l'architecture et à l'urbanisme : le 50% du volume total des apprentissages porte sur l'art de l'espace[361]. L'architecture est alors un thème récurrent dans les situations éducatives mises en œuvre par l'équipe pluridisciplinaire, dont le référent, un enseignant *adepte*, professeur d'histoire-géographie et formateur d'histoire des arts, travaille au sein du CAUE 74 comme professeur relais. Le *projet* est centré sur un travail d'analyse des utopies urbaines de XIX^{e} et XX^{e} siècle, visant à pousser l'élève vers une réflexion sur la genèse complexe des éco-quartiers. Il articule l'approche interdisciplinaire de l'équipe enseignante, avec celle spécifique à l'architecture de la structure de médiation. L'action éducative combine des temps de réflexion et d'enseignement frontal en classe à des visites à Annecy et Lyon, pour confronter l'analyse de l'architecture et l'urbanisme à un certain nombre de quartiers précédemment sélectionnés par les enseignants. Il se termine à l'occasion d'une table ronde, organisée grâce au soutien financier du CAUE 74, dans le cadre des « Débats citoyens en Rhône-Alpes » : une occasion qui valorise l'échange entre les élèves et un groupe « d'experts de la ville » (le vice-président de la Communauté de l'agglomération d'Annecy ; le directeur de l'Institut français de l'Éducation, géographe et professeur universitaire ; un architecte du collectif Bazar Urbain). Le support du CAUE 74 est alors lisible tant dans les pistes pédagogiques suggérées et dans la documentation mise à disposition en amont de l'action, que dans l'aide financière et matérielle (sélection des intervenants et prise de contact) pour la table ronde. Il est toutefois invisible aux yeux des élèves.

> « Nous avons organisé les visites avec le CAUE en amont de l'action. Ensuite, le CAUE nous a beaucoup aidés en prenant en charge les intervenants : c'est des

[361] À la différence des autres options artistiques du lycée et, plus largement de l'académie, les élèves qui s'inscrivent à l'option « Histoire des arts » ne finalisent pas une production artistique, mais donnent plutôt une « coloration artistique » à leur baccalauréat : il s'agit d'acquérir une approche sensible et culturelle de l'art. Dans ce cadre, une équipe pluridisciplinaire d'enseignants, issus de disciplines disparates - musique, théâtre, audiovisuel, histoire-géographie - mettent en commun leur point de vue disciplinaire pour bâtir un parcours commun.

budgets de cinq ou six mille euros auxquels nous n'avons pas accès en tant qu'établissement scolaire » (Enseignant, Annecy).

Figure 12 – Table ronde « Les hommes dans la ville : des utopies urbaines aux éco-quartiers » / Source : www2.ac-lyon.fr

Financé par le Conseil Départemental du Var et la Communauté d'agglomération Toulon-Provence-Méditerranée, « Mes architectures » est un *projet « sur mesure »* initié par un *adepte*, un professeur d'arts plastiques chargée de mission pour l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC). Le *projet* est soutenu par la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC) et négocié en partenariat avec la Villa Noailles (Hyères), centre culturel et lieu d'exposition dédié à l'architecture, à la mode, au design, à la photographie. Comme pour une majorité de *projet « sur mesure »*, l'événement déclencheur est une entrevue avec un architecte médiateur, en 2010, lors d'une visite du bâtiment et des collections de la Villa Noailles avec sa classe de 3ème. L'action éducative implique les élèves dans une production artistique in situ et offre à l'enseignant l'occasion d'entrer en contact avec la responsable pédagogique de la structure. L'action « Mes architectures » naît de l'exigence des professeurs d'art plastique et de technologie de traiter d'architecture, selon les directives de leurs programmes scolaires respectifs, et repose sur le support de la Villa Noailles. Depuis 2011, elle concerne systématiquement les classes de 5ème du collège, touchant approximativement cent vingt-cinq élèves par an. Le *projet* repose sur l'intention de créer des passerelles interdisciplinaires entre enseignements et de familiariser les élèves à un lieu culturel dédié à l'architecture et aux spécialistes de la médiation.

« Une des choses qui me frappe dans mon établissement est la difficulté pour des enfants de onze ans à poser une définition sur l'architecture, un terme à priori courant et commun. Mon engagement consiste donc à leur donner de clés à partir

> d'expériences liées à la pratique artistique pour comprendre ce qu'est l'architecture dans sa définition la plus modeste dans un premier temps, et tendre vers des concepts plus spécifiques par la suite » (Enseignant, Hyères).

Si l'enseignant *adepte* est le leader de l'équipe éducative, la relation avec la structure de médiation est permanente. Lors de la conception, l'équipe se rend à la Villa Noailles pour voir les collections, rencontrer la responsable de la médiation et du jeune public et le commissaire des expositions temporaires sur l'architecture, et affine ainsi le contenu des séances et les supports pédagogiques. Conforme aux exigences des enseignants et aux besoins des élèves, le *projet « sur mesure »* se cale sur les ressources de la structure de médiation et tient compte des activités possibles (visites, rendez vous avec des architectes, prêt d'œuvres, utilisation des locaux). « Mes architectures » est prévue sur plusieurs temps forts, s'étalant sur la totalité de l'année scolaire. Il est d'abord question, entre septembre et octobre, de visiter un bâtiment contemporain local ; suit un travail en classe d'analyse d'objets d'architecture issus de la Villa Noailles (photographies, plans, schémas, maquettes) et une présentation des résultats des élèves à leurs parents lors d'un vernissage auprès de la structure de médiation. Au mois de février, les classes explorent la Villa Noailles, analysent son exposition temporaire à l'aide d'un livret fabriqué par l'architecte médiateur et participent à un atelier in situ. Enfin, en mai, le médiateur vient dans les classes sur deux séances, accompagné par un architecte maître d'œuvre : les productions des élèves sont ensuite exposées à la Villa Noailles et présentées par les élèves lors d'une journée de restitution, en présence des enseignants, des médiateurs et des familles. Le *projet* est dense : le fort lien existant entre acteurs motive le renouvèlement annuel du partenariat ; l'adhésion des acteurs est totale, ce qui donne de la force à l'action.

> « La décontextualisation du lieu d'enseignement, la rencontre avec différents acteurs, l'approche concrète des objets étudiés et la pratique artistique sont, à mon sens, des données essentielles qui permettent à l'élève de se placer en tant qu'acteur. Je reste convaincu que la pédagogie de projet au sein d'un projet pluridisciplinaire est une démarche essentielle qui facilite les apprentissages » (Enseignant, Hyères).

L'implication de cet enseignant dans l'éducation à l'architecture continue au-delà de l'action éducative : il assiste en 2012 à un séminaire académique organisé par la Direction régionale des Affaires Culturelles et la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC) de l'académie de Nice sur la transmission de l'architecture, il anime en 2013 une formation sur la place de l'architecture dans l'enseignement des arts plastiques et il accompagne actuellement

la structure dans la conception d'outils et de parcours pédagogiques. Parmi les actions éducatives, l'une, « Rencontre avec… un architecte » émane directement de « Mes architectures ». Bâtie sur deux séances, une visite des expositions temporaires et un atelier artistique en classe, elle est ouverte à tous les établissements scolaires. La mutation d'un *projet « sur mesure »* vers un *« à la carte »* est un indice de l'intérêt des structures de médiation à capitaliser leurs prestations afin de toucher un nombre plus élevé d'acteurs scolaires. Suivant un schéma similaire, lors de la reconfiguration de son offre pédagogique en 2015, le CAUE 33 (Bordeaux) transforme ses *projets « sur mesure »* les plus aboutis en *projets « à la carte »* adaptables à tous les contextes scolaires.

Inversement, sous la pression des *adeptes*, des multiples *projets « à la carte »* évoluent vers du *« sur mesure »* : c'est le cas de « Les rencontres de l'architecture », destinées aux élèves des écoles élémentaires et conçue en 2004 le CAUE 44 (Nantes), en réponse à une sollicitation du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP). L'action se structure autour d'une phase d'observation et de visite d'un bâtiment contemporain remarquable sur le territoire départemental, suivie par une phase de création, qui coïncide avec l'intervention en classe de l'architecte médiateur et un atelier de production et de manipulation. Ce *projet « à la carte »,* dont la particularité est d'intégrer des étudiants en architecture en stage au CAUE 44 à la conception des séances et des supports, est gratuit pour les établissements scolaires. Chaque année six classes élémentaires du département y participent : en 2013, suite à la demande d'une enseignante *adepte,* il est exceptionnellement adapté pour une classe d'une grande section de l'école maternelle.

> « Dans mon programme je dois m'intéresser aux lieux, dans le cadre des arts visuels, par la rencontre des œuvres du patrimoine, et en géographie, par la découverte de l'environnement proche. Depuis quelques années, j'intéresse mes élèves aux bâtiments un peu exceptionnels que l'on possède chez nous, ce qui est normalement réservé aux élèves des écoles élémentaires » (Enseignante, Couëron).

L'enseignante s'approprie le *projet* pour l'ajuster à sa classe, un travail de transposition qui concerne la programmation des séances, l'approche méthodologique et la mise en forme des supports. Sous son impulsion, l'apprentissage de l'architecture prend la forme d'une investigation sensorielle, où la production graphique trouve une place importante. Aux deux séances prévues traditionnellement pour le *projet « à la carte »* – la visite de la Tour à Plomb de Couëron et l'atelier en classe – s'ajoutent trois séances supplémentaires gérées par l'enseignante. Une première, de préparation en classe, est axée sur la familiarisation des

élèves avec les matériaux, les textures, les couleurs et l'acquisition d'un vocabulaire spécifique pour appréhender les sensations : la visite suivante de la Tour à Plomb approfondit la découverte sensorielle[362] du site. Une troisième séance en classe est le moment d'analyser le matériel produit lors de la sortie et de « mettre des mots » sur les impressions ressenties pendant la visite. Enfin, après l'intervention en classe d'étudiants d'architecture, traditionnellement proposée par le CAUE, une dernière séance est conçue par l'enseignante. L'action se conclut par une exposition au sein de l'école. Si les acteurs communiquent constamment sur le déroulement de l'action, notamment lors de bilans intermédiaires, l'adaptation est le fait de l'enseignant *adepte*, véritable moteur du *projet « sur mesure »*. Il transforme, enrichit et prolonge le concours ponctuel de l'architecte médiateur, borné à l'accompagnement des élèves et à la production d'outils pédagogiques, dont un carnet d'observation et une « mallette » contenant une documentation sur le bâtiment visité (photographies historiques et actuelles du bâtiment, dessins d'architecture, dossier de presse) apport particulièrement apprécié par l'enseignante.

> « Le travail que nous mettons traditionnellement en place autour de l'architecture est centré sur le dessin de la tour et sur le lien avec le passé. Par le biais des outils produits par le CAUE nous avons découvert une autre façon d'analyser le cadre bâti : l'idée de faire utiliser aux enfants une grille de lecture, même pour des enfants petits, est vraiment une excellente idée » (Enseignante, Couëron).

Avec les *adeptes*, le travail du médiateur consiste dans l'accompagnement à la définition du *projet*, puis à son déroulement. Diffèrent est le cas des *projets « sur mesure »* des *curieux* ou *néophytes*. Eloignés de la discipline, l'architecture n'est pas prioritaire, mais elle est une discipline qui enrichit et donne du sens à une thématique plus générale. Ils jonglent avec différents partenaires, dont l'architecte médiateur, qui répond à leur demande générique. Le programme « Lire la ville » fait partie de ce type de *projets* : initié et soutenu par la Fondation du Crédit Mutuel depuis 1992 sur le territoire français, associant des partenaires issus du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de la Culture et des associations locales, il vise à favoriser une liaison entre école primaire et collège, rassurant les élèves dans l'exploration progressive du nouvel environnement. Le programme poursuit trois objectifs : développer les pratiques de lecture et d'écriture ; conforter la complémentarité entre

[362] À la différence des élèves des écoles élémentaires, reparties en groupes de dix élèves sur un temps total de visite de deux heures, les élèves de la grande section de maternelle sont repartis en petits groupes de cinq enfants, qui, sur un temps plus court, font une rotation entre quatre activités : la visite du bâtiment, menée par trois étudiants en architecture en stage au CAUE, à l'aide du carnet complété auparavant ; trois activités gérées par l'enseignante - l'analyse historique du site, l'observation et la capture d'images avec un appareil photo, le dessin du bâtiment.

compétences et apprentissages différentes, notamment l'enseignement de l'histoire et de la géographie, l'éducation au développement durable, à l'art, à la citoyenneté ; découvrir tant l'environnement naturel et construit que le patrimoine de proximité. Pour finaliser l'inscription au programme, les enseignants intéressés doivent d'abord former une équipe éducative composée de maîtres de l'école primaire et de professeurs de collège ; il s'agit ensuite de réfléchir à un parcours éducatif cohérent où l'alternance entre temps de travail en classe, temps de visites et temps d'échange entre élèves, est mise en avant. La sollicitation de professionnels issus de milieux culturels différents est un atout. B.Legall, inspecteur de l'Éducation nationale pour la circonscription Couëron-Savenay insiste sur l'engagement du ministère dans le projet.

> « Le bilan positif que l'on peut retirer de ce projet c'est qu'il va tout à fait dans le sens des liens que l'on va chercher à faire tisser aux élèves entre les différents champs d'enseignement, pour favoriser les transferts et pour mettre du sens sur ce que les élèves apprennent »[363].

Si le cahier de charges est déterminé et l'accès aux subventions soumis à un dossier, le format autorise une action inédite et *« sur mesure »* en adéquation avec le contexte scolaire et les attentes. Reconduit depuis 2012 dans l'académie de Nantes, l'édition de l'année scolaire 2013/14 voit la participation du rectorat, de la DRAC, du Conseil Départemental et de plusieurs intervenants, dont les structures locales de médiation de l'architecture, le CAUE 44 et l'Ardepa. Il est adopté par les enseignants d'une école élémentaire nantaise, qui y participent exceptionnellement avec toutes leurs classes, du CP au CM2. Le *projet* voit aussi le concours des professeurs de français, d'arts plastiques et d'histoire-géographie du collège de proximité, avec leurs élèves de 6ème. Les enseignants de l'école, *néophytes* à l'égard de l'éducation à l'architecture, sont orientés par le conseiller pédagogique vers l'Ardepa, association régionale de diffusion et promotion de l'architecture, membre du réseau des Maisons de l'architecture, ayant pris part à l'édition 2012/13 de « Lire la ville ». Fondée en 1979 au sein de l'ENSA de Nantes, l'association consacre aujourd'hui un volet important de ses missions au milieu scolaire, tant au travers d'actions éducatives que de formations à destination des enseignants, en collaboration avec l'inspection académique, le rectorat, la DRAC, le CAUE local.

[363] Source : video.crdp-nantes.fr/lire_ville/2014/

Dans ce cadre, le travail du médiateur est conséquent. Il concerne tant la conception que l'animation de l'action éducative. Les médiateurs qui se positionnent sur la conception d'une offre *« sur mesure »* expriment leur crainte de s'enfermer dans une méthode ou un catalogue d'actions formatées. Un grand nombre de CAUE admet de « faire du neuf à chaque fois »[364]. Si chaque action est différente et unique, il n'est pas question de recourir à l'improvisation. Une certaine continuité entre actions éducatives est assurée par la rétroposition de la méthode de travail, qui constitue une référence importante. Pour « Lire la ville », le médiateur de l'Ardepa guide les *néophytes* dans la définition du contenu des interventions, établit une enveloppe horaire et la rémunération correspondante. Trois thèmes sont retenus : les espaces verts pour les classes de CP, l'analyse des structures des bâtiments pour les CE1 et CE2, la mobilité urbaine pour les CM1 et CM2. Les enseignants complètent le *projet* faisant appel à d'autres associations, dont « Les amis du bois Jo », qui s'occupe de l'apprentissage de l'histoire du quartier et de son évolution. Tout en étant ponctuel et circonscrit, le rôle de l'architecte médiateur est primordial.

> « Tous les thèmes sont liés et c'est l'Ardepa qui fait les liens : l'architecte C.P. travaille avec tous les niveaux. Elle a découpé le projet pour que les élèves fassent tous plus ou moins les mêmes activités, mais pour des problèmes de financement les classes n'ont pas le même nombre d'heures. Nous avons privilégié les interventions de C.P. parce que nous ne sommes pas des experts sur les questions d'architecture » (Enseignante, Nantes).

L'initiative des enseignants s'explique par la volonté d'impliquer tous les niveaux scolaires dans un projet d'établissement financé d'où leur participation massive. Le manque d'engagement vis-à-vis des recommandations du cahier de charges amène à trois complications principales. D'abord, les subventions disponibles sont insuffisantes pour couvrir les prestations des spécialistes dans toutes les classes, générant une disparité de parcours et de résultats entre niveaux scolaires. La mise en place de passerelles avec le collège est problématique, les relations avec les enseignants de l'établissement secondaire étant faibles. Un troisième problème, plus important, concerne les contenus du *projet*, le manque de familiarité avec l'éducation à l'architecture obligeant les *néophytes* à s'adresser au conseiller pédagogique dans la recherche d'un partenaire local.

---

[364] Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009). *Les CAUE et le jeune public. L'action pédagogique en question ? Rapport d'enquête quadriennale 2006-2007 du Pôle de ressources et de compétences "Pratiques pédagogiques auprès des jeunes"* . Paris: Féderation nationale des CAUE, Insititut National de Recherche Pédagogique (Centre Paul Lapie), Ministère de la Culture et de la Communication, p.23.

> « Nous avons eu des intervenants sur le sport, la musique, le cirque, la danse, le théâtre, mais pas sur l'architecture. C'est une discipline qui rentre dans les arts, mais qui n'est pas encore très ancrée dans l'école. C'est exceptionnel. En histoire des arts on regarde quelques monuments célèbres et basta, il n'y a pas de lien avec l'environnement bâti ou la ville en général » (Enseignante, Nantes).

De tels obstacles rendent difficile la reconduction des opérations. Pour les *néophytes* ou les *curieux* le *projet « sur mesure »* devient une aventure enrichissante, un cadre propice pour appréhender une discipline, pour créer des passerelles entre enseignements et se familiariser avec une activité, une approche, une méthodologie. Pourtant, contrairement aux *adeptes*, qui agencent le *projet « sur mesure »* à partir de leurs intérêts et de ceux de leurs élèves, pérennisant le partenariat avec la structure locale de médiation et systématisant l'action éducative à l'échelle d'un niveau scolaire, d'un cycle ou de l'établissement entier, les *néophytes* et les *curieux* abandonnent l'action éducative une fois qu'elle se termine. Le travail de conception, d'organisation, de suivi, de recherche de financements et de partenaires s'avère être trop lourds au regard de leurs envies.

> « C'est la première fois que nous nous inscrivons au programme et je pense que nous n'allons pas renouveler l'inscription l'année prochaine. Le projet est lourd et difficile à mettre en place, il faudrait l'envisager sur deux ans, il est tellement riche » (Enseignante, Nantes).

La collaboration avec l'architecte médiateur ne peut être poursuivie que dans les cadres moins engageants de l'*expérience* ou du *projet « à la carte »*.

4.2.2 / Les projets « à la carte »

Les *projets « à la carte »* font partie de la panoplie des activités de l'architecte médiateur. Son investissement s'adosse à la définition de la globalité du *projet* (conception, préparation, animation, valorisation). Proche de celle de l'*expérience,* la collaboration avec l'enseignant est limitée à l'échange d'informations sur la séance et à l'interaction en classe : toutefois ces actions ont une temporalité plus longue - cycles de trois ou quatre séances, échelonnées sur un ou deux mois - dépassant ainsi la logique de « l'initiation » à l'architecture. L'objectif des *projets « à la carte »* est de faciliter la dynamique entre acteurs, d'offrir une expérience marquante aux élèves et d'accompagner les enseignants vers des nouvelles perspectives pédagogiques. Si l'architecte médiateur peut sensiblement adapter l'action et les supports

pédagogiques (fiches, diaporamas, maquettes) au contexte particulier d'une classe, ou à l'émergence d'une problématique singulière de l'enseignant, la structure du *projet « à la carte »* est fixe. Une telle organisation attire peu d'*adeptes*, généralement motivés par une implication maximale dans la conception et l'animation de l'action. La cible majoritaire des projets à la carte est alors le *curieux* et le *néophyte*, à la recherche d'un produit « clé en main ».

L'architecte médiateur prend en charge la gestion des ressources pour son montage outre l'animation des séances et la valorisation. Un *projet « à la carte »* est particulièrement lourd quand il présuppose un accès à des financements sur le long terme (qui assurent la gratuité des prestations aux acteurs scolaires), le recours à des médiateurs formés et capables d'intervenir sur plusieurs établissements scolaires, une certaine visibilité sur le territoire et une « force de frappe » considérable afin de faire connaître l'action au sein du milieu scolaire. Pour ces raisons, peu de structures de médiation en font la une de leurs activités : seule une minorité dispose des capacités budgétaires et organisationnelles pour de tels *projets*. C'est le cas des CAUE, subventionnés par une taxe départementale dédiée, ou d'associations indépendantes comme la Compagnie des rêves urbains et la Maison de Banlieue et de l'Architecture, qui bénéficient de co-financements publics et privés, reconduits annuellement. Pour ces acteurs, les *projets « sur mesure »* sont secondaires et possibles à condition de leur pertinence vis-à-vis d'un thème, d'un contexte scolaire, d'une pédagogie particulière.

> « Nous avons quatre actions phares : les visites à l'unité d'habitation de Le Corbusier ; l'action « Vive mon collège » ; la « classe architecture » au sein du collège Ampère à Arles ; le festival « Rentrée en images » à Arles. Le temps qui reste, s'il en reste, nous le dédions aux actions ponctuelles. Les enseignants me contactent pour que j'aborde avec eux une partie du programme scolaire : la découverte du quartier et de l'environnement proche pour les enfants les plus petits - maternelles, CP, CE1 – l'histoire et le Moyen Âge pour les classes de CE2 et CM1, l'urbanisme et la construction de la ville avec les élèves de CM2 » (CAUE 13, Marseille).

Trois éléments justifient l'intérêt des architectes médiateurs pour les *projets « à la carte »* : la possibilité de diffuser et de vendre leurs « styles » d'intervention ; l'occasion de sensibiliser une palette large de publics ; l'opportunité de systématiser la démarche sur un territoire donné. Pour le CAUE 92 (Nanterre), « Agitateurs d'espace » résume clairement les quatre

points exprimés dans leur « Charte d'intervention »[365] pour une pédagogie de l'architecture : intervenir sur le cadre de vie ; faire avec les enfants ; expérimenter ; aboutir à une réalisation concrète.

> « Nous sommes toujours sur la démarche du projet : les enfants travaillent en groupe et nous cherchons à libérer leur parole, à les faire exprimer par les mots et la création, ce qu'ils n'ont pas l'habitude de faire » (CAUE 92, Nanterre).

Le *projet* naît en 2012 dans le prolongement de « Mon collège », mené par le CAUE 92 de 2007 à 2012 avec le soutien du rectorat de Versailles et du Conseil Général des Hauts-de-Seine. L'objectif de « Mon collège » est d'accompagner les élèves dans la transformation, temporaire ou permanente, d'un espace de leur collège : cinquante-six collèges ont été touchés durant les cinq éditions. Cela reste très lourd à organiser, impliquant un effort considérable de coordination entre acteurs scolaires et extrascolaires. En 2012, l'équipe du CAUE 92 réaménage la formule : le *projet « co-construit »* devient *projet « à la carte ».* Une réflexion s'entame au sein de l'équipe de médiateurs afin de réduire le nombre des séances – de dix à quatre – et d'en agencer le contenu autour de l'investissement de l'espace public environnant l'établissement scolaire. Une nouvelle action voit alors le jour : « Agitateurs d'espace », dont l'objectif est d'amener les élèves sur des espaces publics remarquables à redécouvrir collectivement. Elle se compose de deux temps : l'observation de l'espace public et la compréhension de ses composantes spatiales ; l'investissement du lieu par une création artistique qui révèle le regard des élèves, installation accompagnée d'une mise en scène d'un spectacle, d'une chorégraphie, d'une performance artistique. L'articulation entre les deux temps est possible grâce à la manipulation d'un outil original, produit par le CAUE 92 : une « capsule » habitable, construite in situ par les élèves et support de l'observation et de la création artistique. Maniable par les élèves et réutilisable par les classes, elle ressemble à un « mécano géant » décliné en de multiples structures et habillé plastiquement lors de l'investissement de l'espace public.

[365] Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement des Hauts-de-Seine. (2014), *op. cit.,* p.1.

Figures 13 et 14 – Les « capsules » du projet « Agitateurs d'espace » / Source : www.caue92.fr/-Atelier-pedagogique-.html

La structure en tiges métalliques (imaginée par l'artiste plasticien M.Moretti) et l'habillage textile recherchent une identité graphique, dont la couleur rouge et la simplicité minimaliste sont l'emblème. Cette charte graphique concerne tous les supports produits pour l'action (brochures, flyers, livrets pédagogiques à destination des élèves, t-shirts, pins), certains distribués en amont au sein des établissements scolaires afin d'informer les enseignants, d'autres diffusés pendant l'action pour installer une certaine « atmosphère de travail » qui valorise les élèves.

Figures 15 et 16 – Charte graphique du projet « Agitateurs d'espace » / Source : www.caue92.fr/-Atelier-pedagogique-.html

Des subventions financent la production des outils, la rémunération des intervenants, les déplacements des classes, la valorisation des réalisations. Les anciens partenaires de « Mon collège » (Rectorat et Conseil General) acceptent de soutenir « Agitateurs d'espace », destiné alors prioritairement à un public de collégiens, les deux organismes étant liés à la gestion des établissements. La condition est l'acceptation préalable d'un dossier : l'aide à la préparation des documents est proposée par l'architecte médiateur aux enseignants. « Agitateur

d'espace » requiert des moyens humains et budgétaires conséquents pour assurer la conception, la production des supports, la communication, le suivi des inscriptions et la gestion de plannings dédiés aux classes – de cinq à douze selon les années –, le travail d'animation de trois médiateurs et l'organisation des rendus finaux. Un équilibre délicat s'instaure entre le rythme figé et soutenu des séances et l'ajustement aux contextes scolaires, à l'âge des élèves et à l'effectif, souvent important, de la classe, ainsi qu'aux imprévus externes liés à la météo et à l'occupation de l'espace public.

> « La difficulté des animations consiste dans l'adaptation. Nous avons imaginé des choses, mais les groupes et les contraintes changent : l'action est performante si les discours et les supports sont capables de s'adapter. Dans la conception des séances, ce travail de prévision des adaptations est compliqué : le timing, l'organisation, le matériel, tout doit être cadré - si nous ratons une séance nous ne pouvons pas la rattraper - mais en même temps l'action doit rester souple » (CAUE 92, Nanterre).

Contrairement au *projet « sur mesure »* ou *« co-construit »* où les enseignants sont des partenaires actifs, dans le cadre des *projets « à la carte »* la participation se limite majoritairement à l'accompagnement des élèves : pour « Agitateurs d'espace » l'encadrement est facilité par la présence de quatre adultes in situ (les deux architectes médiateurs du CAUE 92, l'artiste plasticien créateur des « capsules » et l'enseignant) en charge d'un groupe chacun ; une vidéaste filme les élèves. L'action se remarque par un travail inhabituel de co-conception de la performance artistique : une formation des enseignants, en amont de l'action, leur permet de se familiariser au montage et à l'utilisation des « capsules ». La personnalité de l'acteur scolaire et sa motivation sont fondamentales.

> « Agitateurs est vraiment un produit fini. Durant la phase d'observation, l'enseignant est spectateur : il doit s'occuper de ses élèves et partager des moments avec eux. C'est pendant la phase de création de l'installation ou de la performance qu'ils jouent un rôle plus actif, et là ils sont bousculés et parfois stressés, car nous ne savons pas où nous allons arriver avec les élèves » (CAUE 92, Nanterre).

Une valorisation prononcée des productions des élèves clôture l'action. Elle prend une diversité de formes : un évènement public in situ ; une exposition au sein du CAUE 92 avec l'affichage de photos et la projection de vidéos des groupes en action ; la diffusion sur le site internet de la structure de médiation ; un vernissage public qui réunit tous les participants (médiateurs, acteurs scolaires, financeurs) dans un lieu culturel et permet aux élèves d'exposer leur projet aux autres participants ; une fête au sein de l'établissement scolaire. Son

ampleur souligne la volonté des architectes médiateurs de prolonger le *projet* et de laisser une trace durable dans l'esprit des acteurs scolaires.

> « Le vernissage est un moment magique ! Aussi, la fête au sein du collège est très importante : nous profitons de ce moment pour donner à chaque classe une demi capsule et le matériel qu'il faut pour l'aménager, pour que les enseignants et leurs élèves puissent construire une installation dans leur collège » (CAUE 92, Nanterre).

Outre la mise en valeur de leur « style », les *projets « à la carte »* offrent aux architectes médiateurs un cadre propice pour sensibiliser des publics différents à l'architecture. « Agitateurs d'espace » répond ainsi à plusieurs missions : provoquer le questionnement des usagers de l'espace public, les capsules rouges rendant visible l'action des élèves ; impulser la curiosité des visiteurs du CAUE 92, confrontés, durant la visite des salles de la structure de médiation, aux photos et aux vidéos des élèves en action ; conforter et surprendre les financeurs au moment du vernissage des travaux des élèves ; impliquer les collègues des enseignants et les camarades des élèves participants, par la construction ultérieure de l'installation au sein du collège ; toucher les familles des élèves, invitées à l'exposition au CAUE, au vernissage et à la fête au sein de l'établissement scolaire, et leur permettre d'apprécier le processus pédagogique.

> « Tout cela valorise énormément la classe participante, les élèves ont les étoiles dans les yeux » (Enseignante, Nanterre).

L'action « Suivis de chantier » de la Compagnie des rêves urbains, à une échelle plus modeste de « Agitateurs d'espace », a des contenus et des destinataires différents. C'est un deuxième exemple d'une sensibilisation qui touche de multiples publics. L'association marseillaise, fondée en 2003 pour « susciter la curiosité des habitants sur leur environnement urbain »[366], propose aux acteurs scolaires un cycle de quatre séances pour suivre un chantier de construction d'un bâtiment ou d'une infrastructure située à proximité de l'établissement scolaire.

> « Les chantiers sont souvent synonymes de nuisances pour les riverains. Pourtant, ils peuvent devenir un support d'apprentissages, une occasion de s'intéresser aux évolutions du cadre de vie, aux techniques de construction et aux métiers du

[366] Source : revesurbains.fr/

bâtiment »[367].

Le chantier canalise historiquement l'attention des architectes médiateurs et des financeurs, notamment quand il concerne la transformation d'un ou de plusieurs établissements scolaires. « École en chantier » du CAUE 92 en est une conséquence. Active de 2009 à 2013, son objectif est d'accompagner les élèves au changement de leur institution et de leur proposer la réalisation d'une œuvre artistique en lien avec le chantier (panneaux de signalétique, bande dessinée des étapes de construction, jeu de l'oie). Durant quatre ans, neufs établissements scolaires en bénéficient, action articulée autour des étapes des travaux : l'analyse de l'histoire de l'établissement scolaire ; le suivi des modifications ; l'accompagnement de la communauté scolaire dans l'appropriation des nouveaux locaux. Une action similaire, « Mon école en chantier » est proposée dans la même période par le CAUE 75 (Paris). Si le chantier scolaire fascine les médiateurs, les mutations urbaines qui intéressent les quartiers où les établissements scolaires sont implantés sont un sujet moins exploité. Dans ce sens, le choix de la Compagnie des rêves urbains est original, l'étude des transformations du territoire étant l'un des leviers pédagogiques de la structure. Elle se concrétise grâce à la capacité de l'association de susciter des partenariats avec les professionnels de la construction (maîtres d'ouvrage, aménageurs, bailleurs) qui s'engagent à financer l'action et à y participer activement. Ainsi, l'action explicite les principes de l'association de rendre les élèves acteurs de la transformation de leur environnement, d'impulser la formation d'un regard critique au travers de la compréhension des mécanismes de fabrication de la ville. Des connaissances importantes vis-à-vis des grandes mutations urbaines qui intéressent actuellement la ville de Marseille et ses quartiers Nord, où une multitude de projets de renouvellement urbain (PRU) révolutionne les « cités »[368]. Désormais rodée, l'action « Suivis de chantier » naît d'un *projet « sur mesure »* mis en œuvre 2009 dans une l'école élémentaire située à proximité du Fond Régional d'Art Contemporain (FRAC) de Marseille.

> « Les classes de l'école donnaient sur le chantier du FRAC, donc initialement nous n'avons demandé aucune autorisation au maître d'ouvrage, simplement nous regardions des vitres. Cela était très simple à organiser. Le principe était donc d'expliquer les phases du chantier et nous sommes parties de suite sur le triptyque « fondations – structure – habillage ». Et puis c'est grâce à un enseignant qui appuyait beaucoup l'action, car il avait un partenariat en cours entre sa classe et le FRAC, que nous avions eu l'autorisation de visiter le chantier : nous y sommes

[367] Source : revesurbains.fr/suivis-de-chantier/
[368] Grands ensembles des années 1960 et 1970.

allés pendant la dernière séance » (Compagnie des rêves urbains, Marseille).

La conception d'un format *« à la carte »* se détermine au fur et à mesure des possibilités budgétaires, des partenariats. « Suivis de chantier » se consolide grâce à la collaboration d'un *adepte* proche de l'association et à l'obtention d'un financement de la Politique de la ville. En 2012 il entre dans l'offre scolaire d'une école primaire du quartier de Saint Barthelemy, soumis à de multiples rénovations urbaines et touché par la construction de la rocade L2. La coopération constante avec les acteurs du quartier (enseignants, professionnels intervenant dans ces chantiers) permet aux médiateurs d'acquérir un savoir-faire, d'affiner les outils pédagogiques et de renforcer les contenus. Forte de son expérience, depuis 2014 la Compagnie propose aux établissements scolaires - majoritairement des écoles primaires à proximité des grands chantiers architecturaux et urbains - un cycle de quatre séances, financé par les maîtres d'ouvrages des chantiers. La première séance porte sur le projet de construction, les enjeux et les acteurs par la visite le quartier ou de la maison du projet, la deuxième, troisième et quatrième séance, se concentrent sur l'analyse des étapes successives de construction d'un bâtiment (les fondations, la structure, l'habillage) et l'accès au chantier à côté des professionnels. Un temps de débat, d'échange, de manipulation en classe et une visite sont prévus.

Figures 17 et 18 – Projet « Suivi de chantier » : débat en classe et visite du chantier / Source : photographies personnelles.

L'organisation est complexe car le calendrier se cale sur les phases du chantier et prend compte les disponibilités des enseignants, des architectes médiateurs et des professionnels. Vis-à-vis des acteurs, il s'agit de savoir « comment articuler » la participation de chacun, restant vigilant à ne pas « sur-solliciter » les professionnels : un maximum de quatre classes est visé. De leur côté, les enseignants sont satisfaits d'un produit « tout prêt ». Si leurs participations sont modestes, ils gèrent la discipline co-animant la séance si nécessaire, prenant partie aux expérimentations en classe et découvrant le chantier avec leurs élèves.

Leurs apports se révèlent fondamental au moment du retour en classe, où ils réinvestissement les connaissances acquises. Un tel réinvestissement assure une continuité entre les séances, éloignées dans le temps afin de suivre les rythmes du chantier.

> « Le principal intérêt de l'atelier est de pousser les élèves à regarder leur quartier d'un autre œil. Leur quartier se transforme énormément, c'est intéressant de leur faire comprendre comment il évolue et pourquoi, qu'il y a une logique derrière. Du coup, ils ne subissent plus les travaux, on leur donne les moyens de les comprendre. Ils mettent du sens sur des choses qui se passent autour d'eux : ils visitent les bâtiments en cours de construction, ils parlent aux professionnels, ils assistent aux évolutions. C'est un atelier qui a un rôle social aussi. Le bilan est très positif » (Enseignant, Marseille).

Comme pour « Agitateurs d'espace », la sensibilisation touche directement et indirectement différents publics. C'est d'abord le moyen de transmettre aux élèves des informations utiles à la compréhension de l'évolution du territoire et d'acquérir un vocabulaire spécifique. Pour les enseignants, elle est un support pour aborder différemment les apprentissages traditionnels – notamment les notions d'histoire et de géographie – et impliquer les élèves, dont la majorité est issue de milieux sociaux défavorisés, dans une démarche critique d'observation et analyse. Pour les professionnels, l'action est l'occasion de rencontrer les élèves, « grands oubliés des transformations urbaines » selon la Compagnie des rêves urbains, leur parler de leur métier et de l'évolution des chantiers, les impliquer directement dans les mutations de leur territoire. Enfin, un processus de valorisation du cadre de vie et du milieu familial des enfants s'opère par la confrontation aux métiers du chantier, une grande partie des élèves ayant des membres de leur famille impliqués dans les travaux de transformation urbaine.

> « Nous sommes attachés à aller intervenir auprès des quartiers en difficulté, où les établissements n'ont pas d'argent et les élèves accèdent difficilement aux pratiques culturelles. Toute notre utilité est là » (La Compagnie des rêves urbains, Marseille).

Un *projet « à la carte »* signifie la volonté des architectes médiateurs de systématiser leur stratégie sur un territoire donné. Dans ce cadre, leur travail est ciblé sur la simplification de l'action, tant au niveau de sa structure que des supports employés ou de son budget. L'action « Du village à la ville », est un cas exemplaire. Elle est portée par la Maison de Banlieue et de l'Architecture, association d'Athis Mons, en Île de France. L'objectif de l'association est de dépasser les « clichés négatifs » de l'imaginaire des banlieues. La production d'expositions itinérantes, de publications, la mise à disposition d'un fonds de documentation, une

programmation de visites et de conférences s'associent à la médiation scolaire, sachant que la sensibilisation doit prioritairement viser un jeune public. Diffusée dans deux académies, « Du village à la ville » trace l'évolution historique de la ville d'Athis-Mons durant quatre heures d'intervention, avec une présentation en classe puis une sortie en bus pour visiter des lieux représentatifs de la ville. Les médiateurs, historiens de l'art, ne conduisent pas strictement une « pédagogie de l'architecture ». Ce qui est néanmoins remarquable est la volonté de la Maison de Banlieue « d'apprendre la ville à une classe d'âge ». Cela l'amène à se rapprocher des conseillers pédagogiques et des inspecteurs académiques de l'Éducation nationale pour travailler collectivement. Comme les CAUE, la Maison de Banlieue est subventionnée « pour l'ensemble des actions et du travail de médiation » par de multiples financeurs (la Communauté d'Agglomération des Portes de l'Essonne, le Conseil Départemental de l'Essonne, la Région Île de France, la DRAC et le service de la Politique de la ville) : « Du village à la ville » est ainsi une action gratuite pour les acteurs scolaires.

> « Tous les CE2 du territoire ont la même intervention, tous les ans et ce depuis 2002. Nous avons douze écoles et trois CE2 par école, cela fait trente-six classes au total » (Maison de Banlieue et de l'Architecture, Athis Mons).

De même, l'ambition du réseau des Maisons de l'architecture est centrale dans la systématisation des « Journées Nationales de l'Architecture » (JNA). Portées depuis 2016 par le ministère de la Culture, en phase avec les orientations de la Stratégie Nationale sur l'architecture de 2015, les journées voient la participation du réseau des CAUE, des Maisons de l'architecture, des Villes et Pays d'Art et d'Histoire, des écoles d'architecture et de la Cité de l'architecture et du patrimoine, avec le soutien financier de nombreux partenaires privés. À l'instar des « Journées européennes du Patrimoine » amplement connues auprès du grand public, l'objectif des JNA est de sensibiliser les citoyens à la qualité du cadre bâti dans lequel ils vivent. Il s'agit alors de regrouper et de donner une visibilité aux actions des architectes médiateurs sur toute la France durant trois journées, via une programmation riche en évènements, conférences, ateliers. Il s'agit aussi « d'initier les jeunes au présent et au futur de l'architecture et de la citoyenneté »[369] : dans ce cadre, une manifestation parallèle est conçue pour les scolaires, la « Journée Nationale d'Architecture dans les Classes » (JNAC), supportée par le ministère de l'Éducation nationale et testée en 2016 au sein de l'académie de Nantes. Le réseau des Maisons de l'Architecture, fortement impliqué dans le projet, cherche la généralisation de l'évènement à la rentrée 2017 sur le territoire national.

[369] Source : journeesarchitecture.culturecommunication.gouv.fr/ (édition 2016)

> « En lançant sa Stratégie nationale de l'architecture, le ministère a fait de la sensibilisation des publics scolaires à l'architecture, et plus généralement à leur cadre de vie, une priorité nationale. L'une de ses mesures propose en effet de « Créer une journée nationale de l'architecture dans les classes ». Pour ce faire, il confie cette année au Réseau des maisons de l'architecture l'expérimentation d'une démarche pédagogique dans les écoles primaires d'une région. L'initiative s'appuie sur les savoir-faire et les pratiques des Maisons de l'architecture, ainsi que sur une étroite collaboration entre architectes et enseignants »[370].

La JNAC est l'aboutissement d'une diversité d'expérimentations à la convergence entre l'opération « Les architectes dans les classes », initiée par le réseau des CAUE et l'Ordre des architectes en 2011, encore active en Île de France, et le volet scolaire du festival itinérant « 24 heures d'architecture », du réseau des Maisons de l'architecture. Ce dernier a eu lieu à Strasbourg en 2012, à Marseille en 2014 et à Nantes en 2016, où il évolue sous la forme d'une « Biennale du réseau des Maisons de l'architecture ».

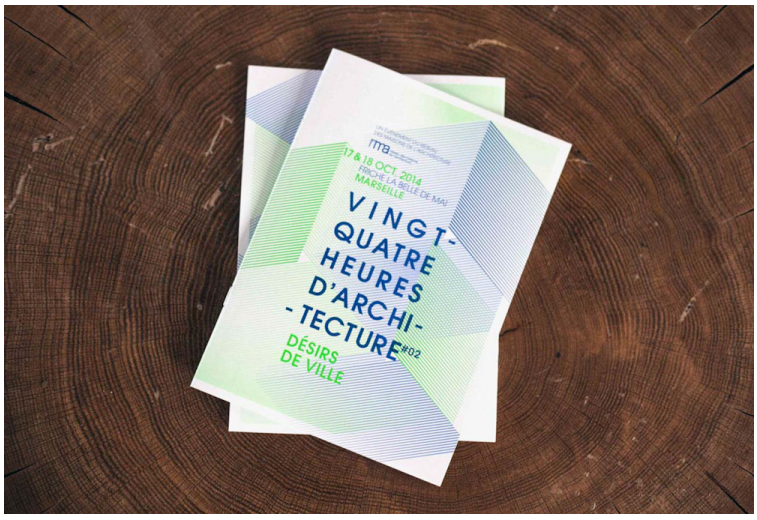


Figure 19 – Plaquette de « Les architectes dans les classes » / Source : www.maisonarchitecture-idf.org

Figure 20 – Plaquette « 24 heures d'architecture » du réseau des Maisons d'architecture / Source : www.24harchi.org

Pilotée par l'Ardepa, la version test de 2016 de la JNAC se construit sur la participation volontaire - et bénévole - d'architectes maîtres d'œuvre, qui interviennent dans l'une des classes inscrites à la manifestation sur un maximum de deux séances. La formule est connue, squelette des « Les architectes et les paysagistes dans les classes » et des deux premières éditions du « 24 heures d'architecture», organisés à l'identique, sur quatre temps forts :

[370] Source : www.lardepa.com/dossier-de-presse-jnac-2016/

l'appel à participation aux architectes bénévoles et une réunion d'information à destination des professionnels ; l'appel à participation des enseignants et la formation de binômes architecte-enseignant ; l'activité dans les classes animée par le binôme qui aboutit à une production plastique ; la valorisation des productions des élèves. Les points faibles de ces deux manifestations sont évidents. Mise à part la réunion initiale, vouée à la rencontre des binômes architecte-enseignant, aucune formation n'est prévue pour les professionnels vis-à-vis de la pédagogie de l'architecture. La réussite de l'action se joue alors sur les échanges, possibles mais pas obligatoires, entre enseignant et intervenant. Dans le cadre de « Les architectes et les paysagistes dans les classes », l'absence de budget nécessaire pour produire des supports adéquats aux interventions, devient un réel obstacle à l'action des professionnels.

> « Il n'y avait pas de budget et pas de matériel, tout ce que j'avais c'était à moi, l'enseignant avait photocopié mes fiches pour les élèves à l'école » (Architecte médiateur, Bordeaux).

La JNAC introduit des éléments d'innovation afin d'améliorer le format et d'assurer une généralisation nationale. Deux outils (une carte et un kit pour fabriquer une maquette) facilitent le travail des professionnels et homogénéisent les productions, devenant les supports de deux séances, l'une centrée sur une visite, l'autre sur un atelier. Les deux séances sont testées par les médiateurs de l'association dans les classes de CM1 et CM2 des écoles élémentaires de la région des Pays de la Loire en juin 2016. Un « guide pratique » illustre le principe de l'action éducative. Il est distribué auprès des architectes inscrits à la manifestation et donne des repères pédagogiques pour structurer au mieux les interventions. La version test de 2016 est une formule *« à la carte »*, la conception de l'architecte, non expert en médiation scolaire, s'inscrivant au sein de séances structurées en amont par l'Ardepa. Le bilan de la manifestation est positif pour le réseau des Maisons de l'architecture : quatre-vingt-dix classes de CM1-CM2 ont participé à la journée à la rentrée 2016, pour un total de deux milles cinq cent élèves sensibilisés ; la restitution publique des travaux réalisés avec les élèves est effectuée lors de la « Biennale du réseau des Maisons de l'architecture » en novembre. Pourtant, le rôle des professionnels appelés à participer est ambigu. La question de la gestion de la méthode de travail et des contenus pédagogiques se pose. Les spécialistes de la médiation critiquent les interventions des bénévoles et redoutent le risque « de faire jouer les élèves à l'architecte » (CAUE 92, Nanterre). Loin des démarches propres aux architectes médiateurs, les professionnels utilisent des formes de représentations abstraites et un vocabulaire technique difficilement appropriables par les élèves et leur enseignant. Comme pour les festivals, le danger est alors de systématiser une démarche en décalage avec la réalité

de la pédagogie de l'architecture, tant à l'égard des objectifs pédagogiques et des notions transmises aux élèves que vis-à-vis de la reconnaissance de la médiation scolaire en tant que métier à part entière, qui demande des compétences spécifiques et une rémunération correspondante.

La systématisation d'une démarche pédagogique oblige à un travail constant de vérification de la pertinence des *projets*, améliore les outils et les supports traditionnellement utilisés. Le savoir-faire des médiateurs, acquis au fur et à mesure des années et de l'expérience sur le terrain, est moteur pour affiner une nouvelle figure professionnelle. Souvent figés, les *projets « à la carte »* se transforment pourtant régulièrement, reflétant l'évolution des stratégies des structures de médiation, tant vis-à-vis de leur financement que de leur expertise pédagogique. Ils sont le signe d'une professionnalisation en acte au sein de la médiation scolaire et contribuent à la structuration d'une offre pédagogique solide, inspirant la conception de nouvelles actions en prolongement ou en anticipation du *projet.*

> « Tout s'articule autour de l'action « Du village à la ville » parce que les élèves l'ont forcement en CE2. Avant le CE2 c'est des projets introductifs et après on va explorer un thème ou une période de l'histoire » (Maison de Banlieue et de l'Architecture, Athis-Mons).

Mené avec régularité pendant de nombreuses années, le *projet « à la carte »* offre l'opportunité à l'architecte médiateur d'en faire des bilans : dynamique de l'action, ressources et moyens mobilisés, public touché, réalisations des élèves, thématiques abordées et techniques d'animation utilisées. De tels bilans conduisent parfois à des publications ; plus souvent ils prennent la forme de dossiers téléchargeables via le site internet des médiateurs, figurant aussi dans les rapports d'activités. S'il s'avère difficile d'évaluer les retombées de l'action sur les acteurs scolaires, les architectes médiateurs qui interviennent avec continuité dans un établissement scolaire affirment « voir la différence » entre les élèves qui n'ont jamais pris part à l'action et ceux qu'y ont été impliqués les années précédentes. Les enfants sensibilisés font preuve d'une curiosité dans l'observation et une maturité dans le vocabulaire employé. L'appropriation de la démarche par les enseignants se fait à leur propre rythme, les *projets « à la carte »* ne nécessitant pas la formation d'équipes pluridisciplinaires (l'organisation de l'emploi du temps de la classe et la gestion des heures des séances peuvent toutefois requérir l'accord d'autres enseignants et leur participation indirecte).

La volonté des enseignants de valoriser les productions des élèves (exposition au sein de l'école, affichage des travaux des élèves en classe ou dans le couloir, formalisation du déroulement de l'action éducative) ou le renouvellement de l'engagement sur l'année scolaire suivante, montrent leur appréciation de l'action éducative. Elle se révèle aussi lors de la compilation de questionnaires d'évaluation, moyens de récolter opinions et critiques éventuelles, le tout pour faire évoluer les séances, adapter les outils, simplifier le vocabulaire technique. Le temps de confrontation en classe face aux élèves est aussi capital pour garantir la qualité des méthodes employées et leur optimisation le cas échéant. Les échanges supplémentaires avec d'autres acteurs scolaires [371] (inspecteurs académiques, conseillers pédagogiques, professeurs relais, enseignants *adeptes*) sont d'autres moments de réflexion sur la conception des séquences pédagogiques et sur les techniques d'animation.

S'il laisse une liberté sur la production plastique des élèves, ce dispositif est figé dans sa structure, ce qui cadre la marge de manœuvre des enseignants et limite de fait leur contribution. Certains enseignants expriment leur envie « d'aller plus loin », de continuer la démarche, l'estimant « trop rapide » et intense pour les élèves.

> « Le seul point négatif est que l'action a été rapide et l'installation compliquée à comprendre pour les élèves, qui étaient trop petits. Cela aurait vraiment mérité d'étaler un nombre plus important de séances dans le temps » (Enseignante, Nanterre).

Une telle frustration amène les plus impliqués dans les démarches d'éducation à l'architecture vers les *projets « co-construits »*, actions éducatives bâties sur des formes de collaboration plus imbriquées et dynamiques entre acteurs.

4.2.3 / Les projets « co-construits »

Les *projets « co-construits »* explicitent l'intention de l'architecte médiateur de penser une stratégie pédagogique partagée avec l'équipe enseignante. À la différence des *projets « à la carte »* qui intéressent majoritairement l'observation du territoire, l'objectif premier des *projets « co-construits »* est la production d'un artefact concret, à des différentes échelles : l'objet, l'installation temporaire, l'installation permanente. L'élève est impliqué dans la

[371] Le président de la Compagnie des rêves urbains est le directeur d'une école élémentaire : il permet aux médiateurs de l'association d'assister ponctuellement à des séances scolaires avec les enseignants, en dehors des activités d'éducation à l'architecture.

transformation de son lieu de vie, ce qui en impose l'étude, l'analyse et la compréhension préalable. L'objet final est lui un prétexte pour rendre tangible le parcours d'apprentissage accompli par les élèves. De telles productions sont associées à une problématique donnée, qui concerne généralement l'environnement proche des élèves - dont leur établissement scolaire - et entraîne un travail de groupe. L'apprentissage de l'architecture est intimement lié à un processus collectif et négocié. Afin d'enrichir l'expérience et la qualité de la production finale, d'autres spécialistes peuvent intervenir ponctuellement (plasticiens, cinéastes, vidéastes, historiens, musiciens, danseurs, poètes, écrivains).

> « L'idée première est de dire : pour parler d'architecture à des collégiens, n'allons pas trop loin, servons-nous de leur collège. Pour que ça soit marquant et intéressant pour les enfants, on a pensé aussi de leur faire réaliser quelque chose. Et là on s'est dit : s'il y a une réalisation ça serait dommage que ça s'arrête à l'architecture, donc il faudrait que ça prenne un tournant artistique » (CAUE 13, Marseille).

De tels *projets* s'inscrivent dans un temps plus long : les séances s'enchaînent sur un semestre ou sur l'année scolaire. Il devient alors fondamental pour les médiateurs de discuter systématiquement avec les enseignants des progressions et des résultats des élèves, des notions transmises et des objectifs à atteindre. La collaboration entre acteurs est intense et s'étend sur la majorité, ou la totalité, des phases du *projet* (conception, préparation, animation, valorisation). Un engagement conséquent sur le long terme est alors demandé à tous. Les *projets « co-construits »* mobilisent davantage les *adeptes*, prêts à s'impliquer et à échanger constamment avec le médiateur pour réajuster les contenus et l'approche pédagogique. L'élève acquiert un rôle central : destinataire et acteur du *projet « sur mesure »* et *« à la carte »*, il devient partenaires et participe activement à la définition des séances selon sa manière d'être.

L'importance des ressources financières explique la mobilisation directe ou indirecte des financeurs à la conception et dans le *projet*. Deux sources majeures de subventions se dégagent : l'une émane des collectivités territoriales et l'autre relève de dispositifs institutionnels de l'Éducation nationale dans le cadre de ses politiques éducatives. De telles formes de financement conditionnent le public des *projets*, majoritairement issu des établissements secondaires en raison de la tutelle matérielle des conseils départementaux et régionaux et cible principale des dispositifs de l'Éducation nationale. La Direction régionale des Affaires Culturelles (DRAC), d'éventuels partenaires privés et la sollicitation modeste des

établissements, couvrent une partie des dépenses matérielles, des déplacements éventuels, la rémunération des intervenants.

De telles formes de financement déterminent la nature et la dynamique de coopération entre acteurs. Les montants mobilisés expliquent la présence directe des financeurs par la co-écriture d'un cahier des charges avec l'architecte médiateur et les représentants de l'Éducation nationale. Il s'opère aussi un contrôle constant du déroulement des séances et de la nature des réalisations (bilans, organisation de jurys, remise de dossiers et de prix). La collaboration entre acteurs scolaires et médiateurs s'insère dans le format préétabli par le cahier des charges, qui fixe l'articulation des séances et les objectifs pédagogiques. Elle est plus libre autour de l'élaboration des contenus et des réalisations qui en découlent. Quatre *projets « co-construits »* incarnent une telle dynamique : « Vive mon collège : une architecture à vivre », conçu par le CAUE 13 en collaboration avec l'académie d'Aix-Marseille sous le patronage du Conseil Départemental des Bouches-du-Rhône et actif depuis 2009 ; « Mon collège » du CAUE 92 avec le soutien du Conseil Départemental des Hauts-de-Seine ; « Gérard Situ », du Collectif Etc avec les enseignants d'un collège d'Aulnay-sous-Bois durant l'année scolaire 2013/14, dans le cadre du programme « In Situ », piloté par le Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis et actif depuis 2007 ; « Le nid », de Des pieds à la tête avec une enseignante d'un collège de Villeneuve d'Ascq, dans le cadre du dispositif institutionnel de « l'atelier artistique d'architecture ».

« Vive mon collège » veut impliquer les élèves dans la vie de leur établissement et en faire des acteurs de leur cadre bâti. Le CAUE 13 explique que l'action naît de l'envie du Conseil Départemental des Bouches du Rhône « de faire parler les élèves de l'architecture de leur collège ». Cette demande large se concrétise dans le cadre de la politique académique, par une démarche qui met en scène l'établissement scolaire et conduit à une production d'une œuvre artistique (installation, vidéo, reportage photo). Sa réalisation dépend du travail mutualisé d'une chaîne de partenaires institutionnels (la structure de médiation, l'académie, la collectivité territoriale et la DRAC) et culturels (le Fond Régional pour l'Art Contemporain, le centre photographique Atelier de l'Image, et le cinéma Alhambra) qui s'occupent tant du montage financier que de la conception du cahier des charges. Le processus s'ouvre ensuite à l'inscription des enseignants intéressés, qui doivent s'articuler en équipes pluridisciplinaires afin de faire face à l'important montant d'heures du *projet*, étalé sur l'année scolaire. Le référent qui se dégage est généralement un enseignant *adepte*. Deux journées de formation à destination des équipes sont alors organisées par les médiateurs afin de discuter des principes de l'action, avec des spécialistes, chercheurs et professionnels. L'action éducative articule

deux cycles de séances : un premier, mené par l'architecte médiateur et co-construit avec l'équipe d'enseignants, se base sur l'analyse du collège et permet aux élèves de se familiariser avec l'architecture de leur établissement par une approche sensorielle au bâti ; un deuxième voit la collaboration entre l'architecte médiateur, l'équipe pédagogique d'enseignants, l'artiste intervenant (sélectionné en amont par les partenaires culturels et choisi par les enseignants lors des journées de formation) et les élèves, se bâtir sur l'œuvre artistique. La collaboration est intense entre partenaires est « un grand moment de partage ».

> « L'artiste va être présent en classe pendant les dernières séances du premier cycle : pour lui cela est le moyen d'approcher les élèves et leur façon de voir leur collège ; pour les élèves, c'est l'occasion de se familiariser avec la personne avec laquelle ils vont travailler après et de comprendre que nous faisons tous partie de la même équipe » (CAUE 13, Marseille).

La relation entre architecte médiateur et l'enseignant *adepte* est directe durant les phases de conception, de production et d'animation du premier cycle de séances ; indirecte lors de la réalisation de l'œuvre et de sa valorisation (une exposition). Le médiateur est lui présent à d'autres niveaux, pour gérer le bon déroulement de l'action et les relations entre enseignants, artiste et élèves. Chaque année depuis 2009, six classes participent à « Vive mon collège » et les acteurs sont constamment en lien durant la durée totale de l'action.

> « Nous sommes tout le temps tous ensemble pour travailler sur le même sujet et cela est agréable pour les élèves qui n'ont pas l'habitude d'avoir autour d'eux des équipes multidisciplinaires d'adultes » (CAUE 13, Marseille).

Les partenaires institutionnels et culturels (CAUE, Conseil Départemental, DRAC, FRAC, Atelier de l'Image, Alhambra) trouvent leur place dans le *projet* : un système de jurys et d'évaluations intermédiaires est mis en place par l'architecte médiateur. Au vu du nombre d'acteurs, le cahier de charges, édité en amont, régule la gestion des conflits. Lors des premières éditions de « Vive mon collège », il était rigide pour limiter les conflits entre acteurs scolaires et artiste. En effet l'œuvre artistique n'était financée que suite à la présentation au jury d'un dossier d'intentions, préparé par l'enseignant et l'artiste intervenant, dans le cadre de conditions précises. Au fur et à mesure des années le format s'assouplit, même si un système de bilans intermédiaires est maintenu. La finalité pour les six collèges est de moins répondre à des contraintes préétablies, valables pour tous, que d'intégrer

les différences de contextes et d'envies personnelles des acteurs. Le résultat révèle ainsi le regard des élèves sur leur établissement scolaire et en encourage l'appropriation.

> « Je trouve très courageux de la part du Conseil Général d'ouvrir une porte et de laisser la parole aux usagers, qui ont un regard très critique : c'est intéressant de savoir ce que les professeurs et les enfants pensent de ce que nous, architectes, leur proposons pour y faire leur éducation. Tout cela va remonter au moment de l'exposition. L'action éducative impulse les commanditaires à ne pas refaire les mêmes erreurs sur des nouveaux établissements, à réfléchir à des espaces qualitatifs qui répondent aux expectatives des élèves et des enseignants » (CAUE 13, Marseille).

« Vive mon collège » n'est pas un projet inédit : les actions souhaitant impliquer les collégiens dans la transformation de leur établissement scolaire sont nombreuses. « Mon collège », action conçue par le CAUE 92 en collaboration avec le Conseil Départemental des Hauts-de Seine, en est un exemple. Le *projet*, actif de 2007 à 2012, se structurait autour de deux phases. Une première de concours, ouverte à l'ensemble des collèges des Hauts de Seine, au cours de laquelle les classes - quinze en moyenne - travaillaient avec l'architecte médiateur à la conception d'une proposition artistique sur la transformation du collège, soumise à un jury hétéroclite (financeurs, architecte médiateur, anciens lauréats). Une deuxième phase de réalisation, pour les lauréats, voyait la venue d'artistes ou de techniciens spécialisés. Comme pour « Vive mon collège », l'action était clôturée par l'inauguration des installations et une cérémonie de remise des prix. Ce projet révèle l'importance d'assurer aux financeurs les moyens de donner une visibilité à leur investissement à l'égard du choix des réalisations. La majorité concernait une transformation de la façade de l'établissement scolaire. « Mon collège » montre aussi la possibilité de valoriser les bilans annuels par la parution d'une publication qui retrace l'histoire et les résultats du *projet*. Edité par l'Atelier pédagogique de la ville et de l'architecture du CAUE 92 en 2012, le livret illustre les objectifs pédagogiques, son déroulé, la composition du public et les principes de transformation de l'espace. Il formalise l'analyse des réalisations des élèves par lieu de transformation (entrée, distribution, lieux de vie). Il retranscrit les ressentis des élèves et des enseignants. En général, les médiateurs n'ont pas accès aux techniques d'enquête spécifiques pour effectuer un suivi des effets et des retombées de l'action : le livret évalue l'ampleur de l'action et son influence sur un territoire donné.

L'opération « In situ », insérée dans la politique culturelle du Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis et de l'Inspection académique, se définit comme « un outil de recherche au service de l'éducation artistique »[372]. Depuis 2007, un tel programme encadre une dizaine de résidences d'artistes au sein des établissements secondaires du département. Le choix des intervenants, issus d'une pluralité des champs de la création contemporaine, est effectué en amont par le Conseil Départemental. La sollicitation d'une grande variété de domaines artistiques génère des passerelles interdisciplinaires entre des enseignements disparates. Selon la charte du programme, la résidence, intégrée dans le volet culturel du projet d'établissement, doit être le point d'appui d'un projet transdisciplinaire, mené par l'équipe enseignante et l'artiste intervenant, dont le travail se répercute à la fois sur une classe et sur la communauté scolaire. Pour cela une structure culturelle est associée à la résidence et accompagne le parcours des élèves. Dans ce cadre, le Collectif Etc (Marseille) est sollicité par le Conseil Départemental pour l'édition 2013/14 du programme, intervenant en résidence au collège d'Aulnay-sous-Bois. Connus pour leurs actions de médiation participative, les architectes du Collectif Etc proposent l'action « Gérard situ ». L'objectif est de faire participer les élèves au processus de transformation de la ville par la création d'une installation temporaire dans un parc situé à proximité du collège. Le quartier fait l'objet d'un projet de rénovation urbaine, l'installation est la première pierre d'un aménagement définitif plus global. Six temps forts d'une semaine sont programmés : un atelier participatif de construction de chaises en bois à l'occasion de l'inauguration de la résidence ; l'analyse du projet de rénovation urbaine et la participation à une réunion publique ; la réflexion collective sur la forme de l'installation; le choix d'un concept et la modélisation numérique du projet de construction ; la préparation du chantier (analyse du budget, production d'affiches et flyers pour inciter la participation publique) et l'organisation d'un évènement festif d'inauguration de l'installation ; la construction de l'installation « à l'échelle un » dans le cadre d'un chantier participatif ouvert au public et le vernissage in situ.

Figures 21 et 22 – Une séance de « Gérard situ » et la réalisation finale / Source : gerardsitu.tumblr.com/

[372] Source : www.seine-saint-denis.fr/In-Situ-artistes-en-residence-dans-les-colleges.html

Fortement enraciné dans l'environnement quotidien et « banal » des élèves, réapproprié et transformé au fur et à mesure des séances, le *projet* mobilise une chaîne riche et complexe de collaborateurs : le Conseil Départemental, qui finance le projet et rédige la charte du programme « In Situ » ; les services municipaux, qui collaborent pour définir la zone d'intervention et cofinancent la réalisation de l'installation ; le CAUE 93 (Bobigny), qui intervient en complément du Collectif Etc dans la programmation de visites dans le quartier ; les acteurs concernés par le projet de rénovation urbaine (élus, habitants, bailleurs, aménageurs, architectes) qui sollicitent les élèves pour définir avec eux leurs besoins vis-à-vis de l'installation publique ; les acteurs scolaires. Une telle chaîne donne de la force au projet ; des conflits pèsent aussi, voire le pénalisent. Les échanges constants entre partenaires, oraux et virtuels, via la boite e-mail ou le téléphone, ont été un instrument de régulation pour garantir la réussite du *projet*.

> « Nous avons eu des problèmes avec le bailleur qui a cherché de réutiliser le *projet* pour faire sa communication aux habitants du quartier et monter avec eux un chantier participatif, sans y intégrer les élèves. Donc nous avons du tout remettre dans les rails, clarifier avec le bailleur le cadre pédagogique du chantier auquel les habitants pourront participer, mais sans toutefois en être les protagonistes » (Collectif Etc, Marseille).

Comme pour « Vive mon collège », une collaboration imbriquée lie directement les architectes médiateurs aux élèves et à l'enseignant *adepte* référent. Véritable intermédiaire entre le Conseil Départemental, la municipalité et le CAUE, il organise la résidence des architectes médiateurs élaborant avec eux le parcours éducatif. Expression d'un jeu collectif, le *projet* se structure sur l'approche pédagogique de l'architecte médiateur. Il raconte la démarche du Collectif Etc, tant dans la conception de l'installation par le recours à l'imaginaire, que dans sa concrétisation via le « chantier ouvert » aux élèves et aux habitants du quartier. Le « style » de l'intervenant est particulièrement mis en avant dans le cadre de projets financés par les collectivités territoriales, où l'image est un élément fort de communication institutionnelle.

Diffèrent est le cas de « Le nid », porté par une enseignante d'arts plastiques d'un collège de Villeneuve D'Ascq en collaboration avec les architectes de l'association lilloise Des pieds à la tête, fondée en 2003 pour diffuser la culture architecturale. Financé par le dispositif institutionnel de « l'atelier artistique architecture », le *projet* illustre une deuxième possibilité de financement fondée sur les ressources de l'Éducation nationale, plus modeste par rapport à

celle fournie par les collectivités territoriales et plus rare car seulement disponible dans certaines académies. Le *projet* est soumis aux contraintes spécifiques du dispositif de financement, dont la formation d'une équipe pluridisciplinaire d'enseignants, le respect d'un calendrier et d'un montant d'heures, ainsi que la compilation d'un dossier préalable. L'atelier artistique d'architecture, soutenu par la Délégation académique aux arts et à la culture (DAAC) du rectorat de l'académie de Lille et de la DRAC du Nord- Pas de Calais et proposé aux établissements secondaires de la région, permet le financement de trente-six heures d'intervention d'un professionnel certifié, dans le cadre d'une activité facultative pour les élèves en dehors des heures d'enseignement. Il s'adresse alors à des élèves volontaires, sous la responsabilité d'un enseignant référent, et s'appuie sur le partenariat indispensable avec une structure culturelle. Un tel dispositif favorise ainsi un partenariat fécond liant les élèves, l'enseignant, l'intervenant, co-constructeurs du *projet*. Si l'atelier est hebdomadaire et requiert l'assiduité des acteurs scolaires, la présence de l'intervenant est demandée uniquement sur certaines séances « stratégiques », ciblées en amont. Pour l'enseignante, l'association avec l'intervenant constitue alors « une petite bouffé d'oxygène de l'extérieur », le temps de collaboration étant réduit mais précieux.

Pendant six ans, de 2006 à 2012, cette enseignante choisit d'utiliser un tel dispositif pour co-construire des *projets* d'architecture avec Des pieds à la tête. Pour l'édition 2012/13, l'architecte médiateur accompagne les acteurs scolaires dans la matérialisation d'une installation flottante, en vue de la participation au Festival « Entre Lacs » de Villeneuve d'Ascq. Des visites dans des lieux emblématiques précèdent les *ateliers* et libèrent l'inspiration des élèves, ciblée vers l'élaboration d'un « nid » flottant. Une fois la construction terminée, les acteurs ramènent l'installation sur le site des lacs de Villeneuve d'Ascq et procèdent à la mise à l'eau du « nid » dans le cadre d'un vernissage en présence des familles des élèves. La démarche de travail est fortement collaborative et participative, les élèves étant moteurs des choix formels et matériels de l'installation.

Figures 23 et 24 – Une séance de « Le nid » et la réalisation finale flottante / Source : atelierarchiblum.blogspot.fr

Le *projet* se construit ainsi séance après séance, dans une dynamique de discussion et d'expérimentation constante où le *débat* est un mode de travail et un temps privilégié. Il valorise les démarches individuelles des élèves, placés dans le contexte d'un travail collectif et collaboratif, par la formation de groupes d'élèves à effectif modeste, hétérogène dans leur composition.

> « Nous nous réunissons, nous parlons du thème, de l'objectif : un nid qui puisse aller sur l'eau, mais quel nid ? La visite va nous donner des idées : nous revenons en classe, nous en discutons, nous bricolons. Nous nous réunissons encore et pour voir ensemble si ce que nous sommes en train de construire est pertinent, s'il pourra flotter, s'il est résistant, s'il respecte la contrainte de passer dans la salle de classe, pour le ranger et le transporter dehors. Nous progressons ainsi. C'est là que l'intervenant joue un rôle important, parce qu'il va apporter des notions techniques, des suggestions, des solutions » (Enseignante, Villeneuve d'Ascq).

Un tel va-et-vient dialectique entre acteurs est donc au cœur de *projets « co-construits »*. Le partenariat entre l'enseignant et l'architecte médiateur est dense : le binôme s'articule entre les temps de préparation de la séance, les moments en classe de co-animation et de production collective, les bilans intermédiaires et les « mises au point », consacrant un temps considérable au *projet*. Les enseignants qui s'impliquent dans tels *projets* sont à la recherche du cadre « diffèrent et inhabituel » : ils sont des moyens pour impliquer et faire exprimer « différemment » les élèves en difficulté. L'enseignante de « Le nid » remarque « l'ouverture d'esprit » transmise aux élèves (l'importance de l'écoute de l'autre, le droit à exprimer ses propres idées) ce qui n'est pas suffisamment la règle dans les cours classiques pendant le temps scolaire, ainsi que la liberté de progresser graduellement et collectivement vers une création artistique. Pour l'enseignante, il s'agit de « prendre du recul » sur la conduite pédagogique de ses cours traditionnels et d'apprendre « à se décontracter ». En effet, le recours au dispositif institutionnel permet de se libérer des impératifs d'image et de contrôle des productions par les financeurs externes, de donner crédit au droit à l'improvisation et à la relance des idées des élèves, pour avancer une séance à la fois, prenant le risque - et le plaisir - d'expérimenter en tâtonnant. Pourtant, si le financement des communautés territoriales menace la liberté des acteurs, le recours au dispositif institutionnel referme les acteurs dans un cadre exceptionnel et difficilement reproductible. Ainsi, il s'avère compliqué pour l'enseignante de transposer les mêmes démarches dans le temps scolaire, où les effectifs sont plus importants : le réinvestissement n'est alors possible qu'en perpétuant

l'inscription au dispositif institutionnel. Les défections ordinaires des élèves, possibles dans le cadre facultatif de l'atelier artistique d'architecture, minent l'aboutissement des activités et pénalisent la réussite de l'action.

Le *projet « co-construit »* confirme ainsi des dynamiques de financement en acte (le soutien des collectivités territoriales ou le recours au dispositif institutionnel), de la méthode de travail de l'architecte médiateur, de l'approche pédagogique de l'enseignant, du processus d'apprentissage des élèves. Plus profondément que les autres *projets*, il s'adapte au contexte scolaire et engendre une production originale, qui reflète les choix de ses concepteurs et en fait le récit. Le processus de co-construction exige l'acceptation et le respect du risque expérimental, propre à l'enjeu de la création artistique. Tout *projet* se bâtit sur « une aventure humaine » fondée sur la dialectique des liens et le support des négociations : le *projet « co-construit »* entraîne la dimension du tâtonnement, du progrès à l'aveugle, où dominent l'intuition et la prise de décision. L'architecte médiateur et l'équipe pédagogique participent ainsi à un processus d'apprentissage dont l'élève est aussi un protagoniste : le rôle du binôme est délicat quand il faut superviser les décisions des élèves, les diriger vers une idée forte, contrôler la faisabilité des intentions, gérer les budgets et le calendrier, les accompagner durant le processus de création.

> « Afin de concevoir un projet commun, nous avons dû faire des choix parmi tous les textes, les dessins, les idées des élèves : il a été difficile de faire une sélection, de décider quelles productions mettre de côté pour faire émerger une ligne forte et conductrice dans la conception de l'installation » (Collectif Etc, Marseille).

Le rôle informel de l'intervenant facilite le contact avec les élèves : la présence ponctuelle d'acteurs extra-scolaires en classe soutient les liens et la transmission des apprentissages, les élèves étant « plus attentifs et réactifs » pour les CAUE 13. Afin de garder intacte l'intensité d'une relation privilégiée lors des pauses intra-séances, lors du *projet* « Gérard situ » le Collectif Etc met en place pour une plateforme en ligne[373] sur laquelle les élèves peuvent suivre l'avancement du *projet* et interagir à distance avec les architectes médiateurs.

4.2.4 / Le partenariat : « c'est dur mais c'est super »

> « Toute personne susceptible d'apporter une contribution aux activités obligatoires

[373] Voir le blog du Collectif Etc : gerardsitu.tumblr.com/

> d'enseignement peut être autorisée ou agréée à intervenir au cours des activités d'enseignement. (…) Le recours aux intervenants permet aux écoles d'être davantage ouvertes sur le monde extérieur ; apporte un éclairage technique ; conforte les apprentissages »[374].

La réussite des actions d'éducation à l'architecture repose en très grande partie sur la mise en synergie de deux mondes, celui de l'éducation et de l'architecture, liant deux profils professionnels, enseignant et architecte médiateur. Il produit des combinaisons fertiles et dynamiques, une porosité fructueuse entre savoirs et savoir faire, une complémentarité de tâches et compétences. Le *projet* en est un des instruments majeurs. Il est un dispositif puissant et original, pertinent dans son organisation et dans ses mécanismes de transmission des connaissances, possible grâce à un partenariat entre acteurs. Une aventure « humaine » pour le CAUE 13, « incroyable » selon le CAUE 92, un « grand moment de partage » et un « rêve collectif » pour les enseignants, qui implique une évolution collective et une « cohésion de groupe »[375]. Au travers des actions analysées, la dimension fédératrice est matérialisée via les expositions, les vernissages, les cérémonies de remise de prix qui clôturent le *projet*. Elles expriment et communiquent le processus éducatif et prolongent l'action de sensibilisation, faisant rayonner les connaissances.

> « L'exposition est un moment fort pour les élèves qui se sont investis toute l'année. Il s'agit avant tout de valoriser les élèves et leurs apprentissages et de permettre aux familles d'avoir accès aux contenus proposés à leurs enfants ; cela est aussi l'occasion pour toute l'équipe éducative de se retrouver au sein même du collège. Le contenu du *projet* est parfois même une initiation dans le domaine architectural pour certains adultes » (Enseignant, Hyères).

Dans ce cadre, l'élève est placé au cœur du *projet*, qui encourage son autonomie, duplique sa créativité, favorise l'intégration sociale dans le groupe de pairs. La démarche pédagogique l'autorise et l'incite à devenir acteur de ses apprentissages « sans s'en apercevoir vraiment » (Enseignant, Hyères) par le questionnement, la problématisation, la formalisation et l'expérimentation. Le temps en classe est conjugué avec des sorties dans le quartier, en ville, vers des lieux culturels et des structures de médiation. La présence de l'intervenant et l'accompagnement d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire se couple au principe de délocalisation du lieu d'apprentissage.

---

[374] Source : http ://eduscol.education.fr/cid48591/intervenants-exterieurs.html
[375] Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement des Hauts-de-Seine. (2012). *Mon collège.* Montreuil: Typofset, p.4.

> « Il ne s'agit pas seulement d'un déplacement des élèves vers une structure qui met à disposition des ressources liées à une thématique, mais bien d'un échange constant entre différents acteurs. Les médiateurs viennent à la rencontre des élèves au sein même de l'établissement scolaire, ils sont visibles et abordables, permettant ainsi de créer du lien. Ce projet est basé sur un rapport de confiance dans lequel chacun a un rôle à jouer pour permettre aux élèves de bénéficier d'un dispositif clair et cohérent » (Enseignant, Hyères).

Le partenariat se fonde ainsi, pour le CAUE 13, sur une « alchimie complexe » entre acteurs du *projet*. La coopération peut être source de conflits, mettant à l'épreuve l'activité des enseignants et les compétences des architectes. Éloignée des normes d'une activité légitime, la pratique ordinaire des enseignants et des architectes se heurte aux exigences contrastées de coordination. Les conflits concernent le partage des tâches entre partenaires mais traversent aussi les partenaires. P. Garnier (2003) étudie les « épreuves » auxquelles les enseignants des écoles élémentaires doivent faire face à l'occasion des nombreuses collaborations avec les adultes présents en classe pendant le temps scolaire (parents, aides éducateurs, intervenants municipaux, spécialistes). Pour la chercheuse, collaborer est « une question de temporalité et de compétences »[376] : les conditions de travail du binôme varient si elles se construisent dans le temps, lors d'une collaboration longue et régulière qui implique une familiarité, faite d'habitudes. Le partenariat implique une mise en commun des compétences de chacun et requiert une confiance réciproque pour accepter la division du travail et des tâches, la maîtrise de la pédagogie étant confiée à l'enseignant et celle des « notions techniques » à l'intervenant. L'équilibre entre les rôles et les intérêts individuels est fragile, la recherche de complémentarité se heurtant aux défaillances pédagogiques visibles au moment où la classe est confiée au spécialiste. Valorisée par les orientations ministérielles, de telles collaborations comportent des travaux en équipes éducatives d'enseignants et des travaux en partenariat avec des intervenants extérieurs. Elles sont pour les enseignants « un bouleversement » dans l'emploi du temps de la classe et impliquent une mobilisation conséquente, à l'égard des tâches personnelles et des démarches partagées.

> « Je dois organiser le calendrier de la classe pour leur dégager une journée entière et leur permettre de suivre le *projet* : cela peut devenir compliqué, à l'égard de l'intérêt du chef d'établissement, des réactions des collègues, de mon emploi du temps » (Enseignante, Nanterre).

[376] Garnier, P. (2005). À l'école élémentaire : dynamique collective et recomposition du métier. *Recherche et formation*, 49, p.39.

La stratégie de l'architecte médiateur peut générer des conflits au regard de l'émergence de failles dans la construction de l'action (propositions et vocabulaire pas adaptés au niveau d'âge, rapidité dans le déroulement de l'action, enchaînements pédagogiques complexes) ou d'une maîtrise excessive, qui ne permet pas à l'enseignant de contrôler le contenu de l'action (impression d'être dépossédé de leur propre classe, sentiment d'infériorité ou de conflictualité vis-à-vis des connaissances des intervenants architectes). Le déroulement de l'action éducative peut aussi comporter des défis. Les sorties engendrent notamment des inconvénients : la météo en préjudicie le bon déroulement, obligeant le médiateur à réfléchir à des activités alternatives ou à reporter la séance ; la présence d'accompagnateurs est nécessaire et à prévoir en amont de la sortie ; la circulation, la présence de chantiers, la fermeture d'espaces publics peuvent altérer l'itinéraire prévu ; l'attention des élèves est dispersée en dehors de la classe. Au niveau de l'organisation méthodologique, la pédagogie de l'architecture implique des activités qui sortent de l'ordinaire de l'enseignement traditionnel : pour certains enseignants, il s'avère compliqué de reprendre le contrôle de la classe suite aux interventions des architectes médiateurs. Au niveau des contenus, le *projet* met ainsi à l'épreuve l'implication personnelle de l'enseignant, questionnant sa capacité « à se déprendre des routines et de l'orthodoxie scolaires de l'ordre d'un programme »[377]. Se représenter l'intervenant comme un spécialiste dont les connaissances sont mises hors de doute, autorise des enseignants à s'absenter - au sens propre ou au sens figuré - de l'action, le laissant seul : une solution de facilité qui est fortement dénoncée par les architectes médiateurs.

> « Avec le CAUE 92 la collaboration est simple, l'équipe est très conviviale, il n'y a pas de discrimination par rapport à ce que nous sommes, j'apprécie, j'ai l'impression de parler avec quelqu'un qui est là pour sensibiliser les élèves à l'espace et à l'architecture, je n'ai pas l'impression de parler avec un architecte » (Enseignante, Nanterre).

Outre les conflits au sein du binôme, le succès du *projet* est incertain vis-à-vis des problèmes de financement, des litiges entre acteurs scolaires (enseignant référent, collègues, chef d'établissement), des soucis de discipline des élèves, des complications extérieures au moment de l'action.

> « Il faisait -7°C dehors et nous devions construire une capsule. En plus nous avons

[377] Garnier, P. (2005), *op. cit.*, p.42.

> eu des problèmes avec la police municipale parce que les policiers pensaient que nous étions dans l'espace public pour manifester… heureusement j'avais l'autorisation de la Marie avec moi » (Enseignante, Nanterre).

La réussite de la situation éducative repose alors sur le dialogue constant entre tous les partenaires. Complexe dans l'articulation d'acteurs et de ressources qu'il met en œuvre, extrêmement fragile car potentiellement perturbé par les litiges et les imprévus d'ordre pratique ou institutionnel, le *projet* est un dispositif remarquable, tant à l'égard de la dimension collective qu'il engendre que vis-à-vis des effets de socialisation à l'architecture qu'il produit sur ses participants, dépassant les notions d'enseignement et d'initiation pour joindre une dimension d'apprentissage commune.

Conclusions

Les dispositifs d'action font apparaître des degrés variables d'exigence de coordination. Cette dimension collective du travail intéresse principalement le binôme architecte médiateur-enseignant, l'acte collaboratif recomposant deux cultures professionnelles historiquement et socialement différenciées[378].

Pour l'enseignant, l'injonction à la coopération s'inscrit dans les orientations ministérielles, respectant l'impératif de construire les apprentissages collectivement, par les ressources de l'établissement scolaire et les contributions extérieures. L'appel aux tiers s'effectue plus fortement au sein des disciplines « secondaires » (musique, arts plastiques, éducation physique et sportive), « où la question des compétences, des goûts, voire des dons, de l'enseignant est incontournable »[379]. Dans le cadre de ces matières « spéciales », le dépassement des frontières scolaires s'opère plus facilement, le recours à l'intervenant extérieur étant recherché, les enseignants n'étant pas formés à leur transmission. Elles incitent l'acteur scolaire à sortir de l'ordinaire de ses enseignements, s'obligeant à inscrire la discipline dans l'emploi du temps de la classe par la collaboration avec le tiers intervenant. Pour une large majorité d'enseignants, les actions d'éducation à l'architecture constituent une nouveauté inattendue : un mode d'enseignement ancré sur l'ouverture à l'extérieur, sur la circulation des connaissances, sur le croisement disciplinaire. L'action éducative est une parenthèse dans le programme de la classe ou revêt un rôle plus important, déterminant la création de passerelles entre des différentes disciplines et enrichissant les techniques pédagogiques et les connaissances de l'acteur scolaire.

> « J'aime de ne pas avoir l'impression de faire de l'architecture : nous pouvons nous rapprocher à l'architecture par une sensibilisation non pas théorique mais sensorielle. Pour cette action l'objectif était de voir que l'architecture n'est pas seulement construire un bâtiment, il y a toute une histoire, il y a plein d'éléments extérieures qui vont influencer l'espace, et cela nous a permis de croiser des nombreuses disciplines : des mathématiques, du français, de la géographie, de l'histoire, obligatoirement de l'art visuel » (Enseignante, Couëron).

[378] Garnier, P. (2005), *op. cit.,* p.39.
[379] *Id.*, p.49.

Pour les architectes médiateurs, la finalité est de donner forme à des dispositifs qui transmettent l'architecture dans toute sa complexité. Une « mutation »[380] de ses compétences est en cours. Intervenir dans le champ de la médiation en est une pour des professionnels formés pour la maîtrise d'œuvre. Dans la médiation scolaire, la mutation initiale – déjà importante - se double d'une autre d'adaptation à un milieu singulier. La collaboration requiert d'associer les objectifs pédagogiques à un rythme d'apprentissage approprié aux différents niveaux scolaires, à un vocabulaire spécifique, à des modes de représentations adéquates, à des horaires stricts. La diversité des formes de collaboration et d'intervention reflète la volonté de l'architecte de s'adapter aux contextes scolaires, aux pratiques des enseignants, aux possibilités de financement, aux positionnements personnels à l'égard de l'éducation de l'architecture. Ces mutations successives matérialisent ainsi le processus de professionnalisation des architectes médiateurs à l'égard de la pédagogie de l'architecture.

Les multiples scénarios offerts par les dispositifs d'action montrent la complexité du système, son historicité, sa pertinence à l'égard des territoires, des acteurs, des ressources disponibles. Chacun avec sa structure spécifique, les dispositifs d'action révèlent les relations existantes entre acteurs et définissent les manières dont le travail des architectes médiateurs s'articule et s'adapte aux activités des enseignants. Les grandes caractéristiques de chaque mode de collaboration sont synthétisées par le tableau suivant.

SYNTHÈSE DES DISPOSITIFS ET DES FORMES DE COLLABORATION ENTRE ACTEURS	
Dispositif d'action	**Mode de collaboration**
Magistral	La collaboration entre architecte médiateur et enseignant est indirecte. L'enseignant, maître du dispositif, prend en charge la transmission des connaissances par la mise en place d'un *cours*. L'architecte médiateur joue le rôle du formateur, concepteur de supports pédagogiques pour les enseignants (outils ou formations).
Expérientiel	La collaboration entre architecte médiateur et enseignant est indirecte. L'architecte médiateur, maître du dispositif, prend en charge la transmission des connaissances par la mise en place d'une *expérience*. L'enseignant est spectateur, « consommateur » d'une action éducative parmi d'autres au sein de l'offre du médiateur.
Partenarial	La collaboration entre architecte médiateur et enseignant est directe et amène à la mise en place d'un *projet* (*« à la carte »*; *« sur mesure »*; *« co-construit »*). Les acteurs sont ainsi partenaires dans la conception, la préparation, l'animation, la valorisation de l'action éducative.

Tableau 12 – Synthèse des dispositifs et des formes de collaboration entre acteurs

De telles formes de collaboration entraînent la mise en place d'une multitude d'actions éducatives d'architecture. Leur richesse est lisible dans la pluralité de contenus, objectifs

[380] Tapie, G. (2000), *op. cit.*

pédagogiques, supports utilisés, temporalités, modes d'apprentissage, productions, formes de réinvestissement et de valorisation qu'elles dégagent. L'existence des différents dispositifs d'action montre une réelle structuration d'un milieu de pédagogues et de médiateurs en charge de la diffusion de l'architecture. Le « monde » de la médiation scolaire qui en découle se révèle être un espace original de production et de pensée, un vecteur de professionnalisation réciproque (de l'enseignant, des médiateurs) qui cible finalement des enjeux plus globaux de socialisation et transmission.

Le rôle des dispositifs d'action dans le système d'éducation à l'architecture est décisif. Ils constituent le moyen de réguler l'apprentissage des savoirs d'une discipline atypique, située aux frontières du système éducatif français. Marginaux au sein du milieu scolaire et peu lisibles au sein d'une offre pédagogique déjà riche et complexe, ils incarnent, pour ceux qui les expérimentent, une manière différente de faire la classe. Méconnus par la plupart des architectes maîtres d'œuvre ainsi que par une partie de ceux qui se dédient à la médiation, ils permettent de diffuser l'architecture parmi de multiples publics (enfants et adultes), dans une visée culturelle, professionnelle et sociale. L'analyse de leurs effets sur les acteurs engagés constitue le cœur de notre troisième partie.

////////////////

PARTIE 3

L'ACTION ÉDUCATIVE

ET L'APPRENTISSAGE DE L'ARCHITECTURE

L'analyse des pratiques éducatives en matière d'architecture révèle l'existence de dispositifs d'action, qui illustrent les formes de collaboration entre architectes médiateurs et enseignants : enseignants aux profils hétéroclites en matière de connaissances sur l'architecture (*adepte*, *curieux*, *néophyte*) et architectes médiateurs à l'identité et aux méthodes singulières selon leur position dans l'univers professionnel de la médiation (réseaux nationaux, grands lieux culturels ou « francs-tireurs »).

Les dispositifs s'inscrivent dans un contexte culturel, éducatif et professionnel qui a favorisé l'ouverture de l'École aux spécialistes de la culture, du sport, des sciences. Depuis les années 1980, il est possible de « faire la classe à plusieurs »[381] : les politiques éducatives et culturelles ont impulsé des partenariats entre enseignants et intervenants externes pour éduquer « autrement » les élèves ; des intervenants culturels ont ainsi pris part à la responsabilité éducative ; des collectivités territoriales ont financé en partie des actions originales. Plus récemment, des entreprises privées ont pu aussi aider à leur mise en œuvre. Dénominateur commun à de nombreuses actions, le lien entre acteurs scolaires et extra-scolaires est le pilier du « monde » de l'éducation à l'architecture. Au cœur d'une « chaîne de coopération »[382], leur démarche conjointe façonne l'action éducative, fondée sur une mobilisation de ressources, de supports pédagogiques et de compétences originales.

L'étude des dispositifs d'action met en avant les bénéfices de l'action éducative sur tous ceux qui y participent et sur les apports pédagogiques. Elle casse la routine scolaire, bouleverse les rôles au sein de la classe, met élèves et enseignants face à de nouveaux modes d'apprentissage. L'intention des médiateurs de susciter une « émotion » par la découverte de l'architecture et par la confrontation à une pédagogie inconnue avec ses risques, trouve un écho favorable dans le milieu scolaire et extrascolaire, auprès des parents, des collectivités publiques, des structures culturelles.

Souvent, les objectifs pédagogiques liés aux apprentissages sont clairement formulés en amont par les architectes et les enseignants ; par contre, l'analyse des effets cognitifs, individuels et collectifs, auprès des destinataires finaux, élèves et acteurs, est moins fréquente. Pourtant, elle apparaît centrale, d'où notre volonté de mesurer les processus de socialisation à l'architecture déclenchés par l'action éducative et de ne pas nous en tenir à une mise à jour des logiques d'organisation des dispositifs d'action. Pour ce faire, nous avons fait le choix méthodologique de conduire une expérimentation in situ, sous notre propre contrôle, et d'en

[381] Garnier, P. (2003), *op. cit.*
[382] Becker, H. S. (1988), *op. cit.,* p.49.

observer les effets : le dispositif d'éducation à l'architecture choisi s'inscrit dans la catégorie « partenarial » et nous l'avons nommé « MUR/MURES ».

Le premier chapitre détaille les raisons de ce choix et le protocole expérimental. Le deuxième appréhende les effets auprès des élèves, le troisième auprès des acteurs impliqués dans l'expérimentation et dans les processus d'éducation à l'architecture.

Chapitre 1 / L'expérimentation : mesurer des effets d'une action éducative

Nous voulons mettre en avant ce qui est appris et intériorisé par les individus lors de leur participation aux actions éducatives en matière d'architecture. À priori, leur apport dépasse ce qui est appris par les apprentissages scolaires traditionnels, qui n'ont pas la vocation explicite d'enseigner des savoirs sur l'architecture ; elles dépassent aussi ce qui relève de connaissances issues d'une socialisation à l'architecture au quotidien ou de pratiques culturelles hors l'institution scolaire ; elles intègrent des modalités de faire et d'être qui tranchent avec les pratiques habituelles des acteurs mobilisés (élèves, enseignants, médiateurs). Bien que cela soit difficile à démontrer, elles peuvent influencer de manière pérenne et durable la culture architecturale des personnes et des institutions. Dévoiler la nature et la portée des effets des actions éducatives est possible en s'intéressant aux effets socialisants et d'apprentissage opérés. Nous en avons identifié deux types [383].

Un premier, évident, cible les élèves et leur apprentissage. L'action éducative apporte des savoirs sur l'architecture, incite les élèves à l'expérimentation de méthodes de travail, modifie les relations sociales au sein de la classe. Les effets ne concernent pas exclusivement les connaissances transmises, mais s'étendent aux relations entre pairs et à l'insertion dans une dynamique de groupe.

Un deuxième, moins apparent, concerne tous les acteurs directement ou indirectement engagés dans l'action éducative. D'abord, les pratiques et les compétences des professionnels impliqués se modifient par la mise en œuvre d'une pédagogie originale pour les enseignants, par la confrontation aux exigences du milieu scolaire et à un public captif pour les médiateurs. Ensuite ce type d'action rayonne hors les murs de l'enceinte scolaire pour se diffuser auprès de publics plus diversifiés. Les acquis des acteurs s'exercent sur deux registres, l'un biographique et culturel (l'architecture que je connais), l'autre professionnel.

1.1 / L'élaboration d'un protocole expérimental

Pour explorer les processus de socialisation en œuvre, une méthode qualitative a semblé plus appropriée. En effet, l'analyse quantitative via la distribution de questionnaires aux médiateurs et aux enseignants semblait problématique car les détails et les colorations des

[383] Dans cette analyse, nous tenons compte de la distinction faite par M. Darmion (2016) entre une socialisation « primaire », qui a lieu pendant l'enfance et l'adolescence et une socialisation « secondaire », qui se produit à l'âge adulte.

processus en jeu apparaissaient difficilement quantifiables. La démarche qualitative est plus apte à rendre compte des mécanismes d'apprentissage et à « traquer » la socialisation effective à l'architecture pour dépasser ce que pouvaient en dire les acteurs de la médiation au travers des effets attendus.

Il fallait aussi intégrer l'originalité des publics concernés, les enfants scolarisés de 7 à 11 ans. Dans les années 1940, J. Piaget, dans le cadre de son étude sur le développement de l'intelligence enfantine, questionne « les représentations du monde que se donnent spontanément les enfants au cours des différentes stades de leur développement intellectuel »[384]. Au moment du choix de la méthode d'enquête, il constate que les questionnaires, trop directifs et rigides, n'étaient pas en adéquation avec l'orientation d'esprit des enfants. L'observation participante, pertinente par la proximité avec le réel, n'aurait pas permis seule non plus de questionner rigoureusement les enfants. J. Piaget choisit donc une approche pragmatique : les questions sont conçues en amont et sont modulées in situ, au fur et à mesure de l'entretien, en fonction des réponses données.

> « Le clinicien pose des problèmes, fait des hypothèses, fait varier les conditions du jeu et enfin contrôle chacune des hypothèses au contact des réactions provoquées par la conversation. (…) Il se laisse diriger tout en dirigeant. »[385].

Une telle posture allie ainsi la rigueur d'une définition préalable et l'ouverture à la réactivité des enfants en particulier. Elle nous a convaincu de la nécessité d'être en prise avec un terrain d'observation et pas seulement au prisme des outils classiques de la sociologie (entretiens, questionnaires). Une autre idée a été fondamentale : pourquoi ne pas construire son terrain d'observation au travers d'une expérimentation, « d'une action d'éducation à l'architecture » ? Fréquente pour les sciences naturelles, la méthode expérimentale vise à créer un système artificiel d'observation dont le chercheur contrôle et mesure des variables pour valider les hypothèses sur le phénomène étudié.

> « L'essence de l'expérimentation tient à la comparaison de résultats obtenus dans des situations dont on connaît (au moins théoriquement) toutes les variables et dont on en fait varier une pour en étudier les conséquences sur les autres variables »[386].

---

[384] Piaget, J. (2013), *op. cit.,* p.1.
[385] *Id.*, p.11.
[386] Mialaret , G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation.* Presses universitaires de France, p.98.

Parmi la diversité et les nombreuses expérimentations mises en œuvre durant le XX^{e} siècle, une célèbre, présente dans de nombreux manuels de psychologie sociale, a retenu notre attention, bien que sur un terrain différent du nôtre : celle menée en 1961 par S. Milgram afin d'analyser les réactions à l'autorité d'individus et les mécanismes d'obéissance. Son objectif est de « créer une situation dans laquelle une personne donne l'ordre à une autre d'accomplir une action observable et noter le moment et les circonstances où il y aura soumission ou révolte »[387]. Le scénario, construit avec le « maximum de simplicité »[388], est le suivant : donner la possibilité à des individus de punir par des décharges électriques, fictives, les mauvaises réponses d'un acteur tiers, comparse (comédien), simulant la douleur plus ou moins intense. À la surprise générale, 62,5 % des personnes infligent à trois reprises la décharge maximale suite aux mauvaises réponses et ce malgré la « douleur » expressive du comparse. D'autres, nettement moins nombreux, se révoltent ou abandonnent. L'on découvre alors les effets de la soumission à l'autorité à partir d'une injonction formulée par celui qui a défini les conditions d'expérimentation. Ainsi, un procédé scientifique est objectivement établi dont il sera possible de discuter la logique dès lors que l'on met en cause les résultats. Dans notre cas, l'expérimentation s'opère dans un milieu « naturel » ce qui ajoute une difficulté à contrôler les variables en jeu et les conditions de sa réalisation, à la différence d'expérimentations qui se déroulent en laboratoire où l'on crée de manière artificielle un dispositif d'information.

Plus proche de notre terrain, une étude nous a inspiré d'un point de vue épistémique et opératoire. Elle se réfère à la différence faite par G. Mialaret entre « expérience », situation provoquée pour étudier, contrôler ou suggérer une hypothèse, et « expérimentation » qui consiste à faire varier des variables qui jouent sur une situation et en étudier les effets.

> « Si je fais faire à des élèves une dictée contenant des difficultés particulières pour analyser les fautes commises par les élèves, je fais une expérience. (…) Si je propose la même dictée à des classes de seconde (sections d'un lycée, par exemple) et que j'étudie les résultats différentiels obtenus dans les différentes sections, je fais une expérimentation »[389].

La dictée est la variable indépendante ; la classe et l'établissement des variables dépendantes. Pourtant, le chercheur ne se limite pas à manipuler les deux, mais contrôle les facteurs qui

---

[387] Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité.* Paris: Calmann-Levy, p.32.
[388] *Id.*, p.32
[389] Mialaret , G. (2004), *op. cit.,* p.98.

peuvent déterminer l'interprétation des résultats ; facteurs qui sont des variables externes comme l'environnement familial, la biographie des élèves, leur trajectoire scolaire. La maîtrise de tels facteurs repose dans le domaine des sciences humaines sur des analyses préétablies avec d'autres méthodes.

Le système expérimental élaboré pour enregistrer les processus de socialisation à l'architecture sur les acteurs engagés croise donc plusieurs logiques. Afin de garantir l'attitude d'ouverture, de proximité aux publics, d'adaptation, nous avons cumulé les deux positions de chercheur-observateur et d'acteur-intervenant : nous avons ainsi défini de manière explicite l'expérimentation et porté l'action éducative dans les classes en tant qu'architecte médiateur. Méthodologiquement, l'élaboration du protocole expérimental est la résultante des analyses des dispositifs d'action, du choix d'établissements scolaires et des classes, de l'observation des effets en référence aux processus de socialisation. Si le protocole a fait l'objet d'une définition préalable à l'action, il s'est ajusté sur certains aspects en fonction des contraintes des acteurs scolaires et du maintien des exigences de recherche.

1.2 / L'échantillon : trois écoles, quatre classes

Pour l'expérimentation, nous avons retenu trois écoles élémentaires de la Métropole de Bordeaux et quatre classes. Leur choix procède d'une réflexion théorique sur les processus de socialisation à l'architecture, sur ses déterminants et sur les caractéristiques des publics. Il procède aussi de critères de faisabilité : se limiter à la Métropole bordelaise pour un accès aisé ; contacter des enseignants dont nous pouvions être sûrs qu'ils soient intéressés par cette perspective et, par leur implication, faciliter l'observation in situ. Les éléments retenus sont résumés dans le tableau suivant.

<table>
<tr><th colspan="2">PROTOCOLE D'EXPÉRIMENTATION</th></tr>
<tr><th>Variables externes</th><th>Variables dépendantes</th></tr>
<tr><td>Localisation des établissements scolaires</td><td rowspan="7">Trois écoles élémentaires de la Métropole de Bordeaux
(quatre classes)</td></tr>
<tr><td>Caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires</td></tr>
<tr><td>Âge et niveau scolaire des élèves</td></tr>
<tr><td>Rapport au dispositif d'action (élèves)</td></tr>
<tr><td>Rapport au dispositif d'action (enseignants)</td></tr>
<tr><td>Effet d'établissement</td></tr>
</table>

Tableau 13 – Protocole d'expérimentation

Revenons aux arguments théoriques liés aux formes de socialisation à l'architecture, arguments qui cadrent la définition des variables externes et guident le choix des classes.

1.2.1 / L'apprentissage de l'architecture : les élèves

Le regard des élèves sur l'architecture se construit à partir de deux grandes instances socialisatrices : la famille et l'École.

Culturellement et économiquement déterminé, le milieu familial constitue un premier milieu de socialisation [390] , conditionnant l'enfant dans l'intégration d'apprentissages sur l'architecture et sur toute autre pratique culturelle. Selon B. Bernestein, l'origine sociale des enfants, l'appartenance à la classe sociale des parents (populaire, moyenne, ou aisée), détermine profondément la distribution du savoir et le partage d'une échelle de valeurs[391] spécifique à la classe. La place des familles dans la hiérarchie sociale concerne ainsi la définition de l'identité personnelle, des goûts et des activités de l'individu, marquant aussi, pour A. Feyfant, le développement de l'autonomie et de l'estime de soi[392]. La prise en compte de l'éducation parentale est d'autant plus nécessaire au regard des études qui signalent la corrélation entre l'origine socioculturelle et les performances scolaires des élèves, dont celui de Y. Tazouti, A. Flieller et P. Vrignaud[393] . La présence de supports culturels au sein de l'environnement de l'enfant et l'usage qui en est fait par les adultes, provoque chez l'enfant une adhésion « clandestine » à la culture, décrite par « l'effet Arrow généralisé » de P. Bourdieu.

> « Ce que j'appelle l'effet Arrow généralisé, c'est-à-dire le fait que l'ensemble de biens culturels, tableaux, monuments, machines, objets ouvrés, et en particulier tous ceux qui font partie de l'environnement natal, exercent un effet éducatif par leur seule existence, est sans doute un des facteurs structuraux de l'explosion scolaire, en ce sens que l'accroissement de la quantité de capital culturel accumulé à l'état objectivé accroît l'action éducative automatiquement exercée par

[390] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.27.
[391] Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales.* Paris: Minuit, p.230.
[392] Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, 1-14, p.3.
[393] Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire). *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.

l'environnement »[394].

Les rythmes de la vie familiale enrichissent et complètent les connaissances scolaires des élèves sur l'architecture, via les pratiques culturelles propres à ces milieux sociaux, comme la lecture de supports spécialisés, le visionnage ou l'écoute d'émissions spécifiques, la visite de centres culturels dédiés, le voyage. Le choix du lieu de vie (type d'habitat, quartier, ville) reflète aussi l'appartenance sociale, comme l'ont montré des décennies de travaux de sociologie urbaine. La socialisation spatiale induit un rapport aux manières d'habiter, aux pratiques urbaines, définit les rapports sociaux avec le voisinage. Agencement entre conditions matérielles et conditions sociales de vie, le quartier est pour Y. Grafmeyer et J. Y. Authier un « facteur actif » de formation des identités des individus et des groupes qui l'habitent[395]. J. Y. Authier et S. Lehman-Frisch questionnent les rapports entre appropriation urbaine et mixité sociale dans les quartiers gentrifiés : l'analyse atteste que « la mixité des sociabilités enfantines selon les lieux est structurée par des effets de classe »[396] et démontre l'influence de l'origine sociale des enfants sur les pratiques d'appropriation de l'environnement proche. En tant qu'acteur de la ville, l'enfant accède, utilise et s'approprie les espaces urbains et le cadre de vie. De nombreuses recherches, au carrefour de la sociologie urbaine et des processus de socialisation, veulent produire une nouvelle visibilité des activités enfantines dans la ville[397]. Faisant la preuve d'un intérêt croissant pour une expérience originale, elles s'attachent à des objets différents, dont la socialisation spatiale et les questions de citoyenneté. Plusieurs auteurs, dont C. Gayet-Viaud, C. Rivière, & P. Simay interrogent la façon dont les espaces urbains sont des « arènes de socialisation »[398] pour les enfants ; C. Calogirou et M. Touché étudient leur capacité à s'approprier et à « opérer une détournement »[399] et ainsi à modifier l'espace urbain, de fait conçu par et pour les adultes, l'occupation révélant des formes de sociabilité et des apprentissages singuliers. Suite à une telle réappropriation « tacite (…), informelle, peu visible ou peu reconnue, voire illégitime »[400] P. Garnier invite à repenser la place des enfants dans la ville, dans sa double dimension spatiale et politique. Au moment d'initiatives telles que les Villes amies des enfants, les Parlements des enfants ou encore les budgets municipaux sur la participation et la

[394] Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 30 (1), 3-6, p.4.
[395] Grafmeyer, Y., & Authier, J.-Y. (2008). *Sociologie urbaine.* Paris: Armand Colin, p.28.
[396] Authier, J.-Y., & Lehman-Frisch, S. (2013). La mixité dans les quartiers gentrifiés : un jeu d'enfants ? *Métropolitiques*, (en ligne), p.2.
[397] Holloway, S., & Gill, V. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 763-783.
[398] Gayet-Viaud, C., Rivière, C., & Simay, P. (2015). Les enfants dans la ville. *Métropolitiques*, (en ligne), p.1.
[399] Calogirou, C., & Touché, M. (1995). Sport-passion dans la ville : le skateboard. *Terrain : Carnet du patrimoine ethnologique*, 25, 37-48, p.37.
[400] Garnier, P. (2015). Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation. *Métropolitiques*, (en ligne)

concertation des enfants, ces études saisissent la place accordée aux enfants dans la cité et sa mise en valeur par les plus récentes politiques publiques[401]. Au-delà d'une socialisation induite par le milieu de vie, avec ses hiérarchies et ses processus ségrégatifs, l'enfant devient un usager singulier de la ville.

Deuxième instance de la socialisation primaire, le système scolaire est une « plaque tournante »[402] pour l'assimilation de connaissances sur l'architecture. Sa force passe par l'obligation de fréquentation sur une longue durée de la vie : elle conduit à la transmission de pratiques, à l'usage d'instruments particuliers, à l'intégration de règles et de rituels qui contribuent de manière majeure à la « fabrication »[403] de l'individu.

> « L'école fonctionne comme un " dispositif " de socialisation, c'est-à-dire " un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'objets et machines " qui contribue " à fabriquer " un type d'individu particulier et dépasse de beaucoup les seules interactions entre enseignants et élèves »[404].

Parmi les apprentissages dispensés, l'École est d'abord un lieu d'intégration de savoirs, acquis par les élèves via les programmes traditionnels. La référence à l'identité physique et psychologique de l'enfant et à son développement cognitif structure la formulation des programmes et l'organisation même du système scolaire, ordonné en établissements successifs (primaires et secondaires) et en niveaux d'apprentissage (cycles scolaires)[405]. Le système scolaire dispense les premiers rudiments en matière d'architecture au sein des écoles élémentaires, dans le cadre des programmes disciplinaires de CE1[406]. Un tel choix s'explique à l'égard des capacités intellectuelles des enfants, âgés de sept à huit ans : le développement de leur intelligence correspond pour J. Piaget au « stade des opérations concrètes »[407]. À partir du CE1, l'enfant organise des repères temporels et spatiaux et est capable de les exprimer, tant par oral que par écrit : un mode de raisonnement qui mobilise de manière concrète l'expérience quotidienne et passée. La découverte de l'environnement proche à l'École est

---

[401] L'étude du rôle de l'enfant dans la ville et de la perception enfantine de l'espace peut contribuer à innover, à enrichir les réflexions des architectes pour les projets urbains et architecturaux. Dans ce sens, plusieurs architectes, dont Kahn et Van Eyck, se sont intéressés aux besoins spécifiques des enfants, aux tensions entre spécialisation des espaces, dont les aires de jeu sont l'exemple, et à la mixité intergénérationnelle.
[402] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.64.
[403] Lahire, B. (2005). *L'Esprit sociologique.* Paris : La Découverte, p.323.
[404] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.65.
[405] L'expérimentation a été menée sur les années scolaires 2014/15 et 2015/16. Avec la réforme des cycles scolaires, active à la rentrée 2015 (voir le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre *2015)* le cycle 2 comprend désormais CP, CE1 et CE2, le cycle 3 se composant ainsi de CM1, CM2 et sixième (collège).
[406] Cf. Partie 2 (1.1 / Les architectes médiateurs, la finalité de la pédagogie).
[407] Piaget, J. (2013), *op. cit.,* p.23.

une manière d'apprendre pour tous : selon les programmes, les élèves (résidant à proximité de l'établissement scolaire, selon les directives de l'Éducation nationale[408]), doivent connaître leur environnement. L'éducation à l'architecture se poursuit au sein des niveaux supérieurs, où il est question d'analyser l'habitat humain, de maîtriser les formes géométriques, d'intérioriser des repères historiques au travers des monuments en particulier. Elle peut enfin être encouragée par la participation à une action éducative d'architecture qu'elle qu'en soit la modalité.

Ainsi, au regard de l'impact social et biographique sur le niveau de connaissance de l'architecture des élèves et de leur entourage, quatre variables externes ont conditionné le choix des différents établissements scolaires et classes :

- la localisation urbaine (centre-ville, banlieue, zone périurbaine) ;
- les caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires (école publique ou privée) ;
- l'âge des élèves (de 7 à 11 ans)[409] et le niveau scolaire (du CE1 au CM1) ;
- le degré de familiarité des élèves aux dispositifs d'éducation à l'architecture (magistral, expérientiel, partenarial).

De telles variables rendent plus évidente l'émergence des effets d'apprentissage. La localisation et les caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires mettent en avant les effets du milieu social, culturel, éducatif, de vie des élèves ; la sensible différence d'âge des élèves permet d'apprécier les contrastes dans la maîtrise des moyens d'expression et de représentation, dans la capacité d'observation et de synthèse, dans l'expression des goûts et des ressentis personnels sur l'architecture ; leur rapport aux dispositifs d'action met en avant les dispositions à l'architecture et à son apprentissage scolaire.

1.2.2 / La transformation des pratiques : les acteurs

Le choix des classes et des établissements scolaires s'articule à celui des enseignants référents, choix conditionné par deux facteurs principaux. En premier lieu, tout enseignant se distingue par ses expériences personnelles, ses goûts, son parcours de formation, qui

[408] Source : www.education.gouv.fr/cid37/inscription.html
[409] Le niveau CM2 (de dix à onze ans) n'a pas été pris en compte : aux fins de l'analyse des effets, il a été nécessaire que les élèves restent au sein de la même école pendant deux années successives.

influencent de fait sa spécialisation disciplinaire et, plus largement, sa familiarité avec l'architecture. La biographie personnelle, les centres d'intérêts, les effets du milieu social d'origine, sont autant d'éléments qui conditionnent l'attention portée à des matières. L'architecture est assez discriminante dans la mesure où elle ne fait pas partie des disciplines principales enseignées. En deuxième lieu, le positionnement pédagogique de l'enseignant vis-à-vis des pratiques partenariales diffère. De telles pratiques sont particulièrement diffusées au sein des écoles primaires. Selon G. Baillât, O. Espinoza et J. Vincent, plus le niveau d'enseignement s'élève – de la maternelle à l'école élémentaire – plus l'enseignant fait appel à des partenaires extérieurs[410] ; les écoles en zone d'éducation prioritaire ouvrent aussi plus souvent leurs portes à d'autres spécialistes, pour fournir des apprentissages différenciés aux élèves en difficulté. Le partenariat est apprécié par les enseignants dans la mesure où il favorise l'enrichissement professionnel, mais il peut aussi générer des conflits. Certains défendent l'intérêt de se confronter à l'intervenant, montrant aux collègues l'apport d'une telle pratique. D'autres, acceptent avec difficulté la présence d'un tiers en classe qui de fait peut juger sa propre méthode et sa manière d'être. L'importance capitale du choix du partenaire, de sa qualité, de sa fiabilité, est montré par le travail de P. Garnier sur les mutations de l'identité professionnelle des maîtres des écoles élémentaires en situation de collaboration avec un tiers[411] et par le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur l'évaluation des retombées des actions partenariales sur la maîtrise de la langue[412]. Une telle question se pose moins lorsque le partenaire est connu, à la réputation déjà installée, voire labellisée par l'académie ; elle prend de l'importance face à l'incertitude de l'inconnu, à l'offre pléthorique de structures culturelles plus nombreuses.

En cherchant à identifier, si ce n'est l'innovation dans les pratiques professionnelles, du moins des transformations (évolutions ou des mutations), dans l'expérimentation nous avons fait varier l'expérience des enseignants aux dispositifs d'action (magistral, expérientiel, partenarial).

Concernant les autres acteurs, notre analyse porte majoritairement sur les parents d'élèves. Leur implication au sein de la communauté éducative est fortement valorisée par le ministère

---

[410] Baillât, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie,*134, 123-136, p.125.

[411] Garnier, P. (2003), *op.cit.*

[412] Inspection générale de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale. (2013). *L'évaluation des retombées des actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue.* Ministère de l'Éducation Nationale.

de l'Éducation nationale depuis les années 1980[413] au travers d'une « coéducation »[414]. L'ouverture de l'École implique, d'une part, l'intrusion parfois de parents, de l'autre, elle ne garantit pas la mobilisation de toutes les familles[415]. L'amélioration de la relation entre parents et enseignants[416] est en partie liée à la capacité des établissements scolaires « à se construire comme unités pédagogiques et éducatives »[417] autonomes, fondées sur un style pédagogique et des modes de relations sociales spécifiques. « L'effet d'établissement » est la notion élaborée par la sociologie de l'éducation afin d'exprimer une telle capacité. Organisations autonomes, chaque établissement se caractérise par un « style particulier, des modes de relation sociales spécifiques et une capacité de mobilisation de ses acteurs et ses ressources»[418] : recherche de l'excellence ; valorisation des échanges de proximité ; nécessité d'accompagnement et de suivi personnalisé.

Finalement, nous souhaitons mesurer la transformation par le rayonnement de l'action, à partir des modes d'échange d'informations entre élèves, enseignants et parents à l'intérieur de la communauté éducative. La variable externe de l'effet d'établissement, intègre ce critère, a priori inclus dans le choix des classes.

1.2.3 / Les portraits des classes

Sur la base de ces réflexions théoriques, nous avons retenu trois établissements et quatre classes (1, 2, 3, 4), soit un total de cent six élèves et de quatre enseignant(e)s mobilisées. Les directeurs des écoles, les collègues des enseignantes, les familles des élèves et l'entourage de l'architecte médiateur complètent les acteurs et les personnes impliqués.

---

[413] Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol, *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 91-119). Paris : Éditions RETZ, p. 91.
[414] Source : www.education.gouv.fr/cid50506/les-parents-ecole.html
[415] Meirieu, P. (2000). L'école et les parents : la grande explication. Paris: Plon, p.21.
[416] Migeot-Alvarado, J. (2000). La relation école-familles "Peut mieux faire ?". Paris: ESF.
[417] Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie,* 34, 395-419, p.396.
[418] Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie,* 34, 395-419, p.395.

ESPACES ET PUBLICS				
Variables externes	**Classe 1**	**Classe 2**	**Classe 3**	**Classe 4**
Localisation des écoles	Zone périurbaine	Centre-ville		Banlieue populaire
Caractéristiques institutionnelles des écoles	École publique	École privée		École publique REP
Age des élèves et niveau scolaire	CE1/CE2 (7/9 ans)	CM1 (9/10 ans)		CE2 (8/9 ans)
Rapport aux dispositifs d'action (élèves)	Participation à un dispositif magistral (durant l'expérimentation)	Aucune expérience		Participation à un dispositif expérientiel (en amont de l'expérimentation)
Rapport aux dispositifs d'action (enseignants)	Expérience du dispositif expérientiel	Aucune expérience	Aucune expérience	Expérience des dispositifs magistral, expérientiel
Effet d'établissement	Culture de proximité	Culture de l'excellence		Culture de l'accompagnement

Tableau 14 – Espaces et publics

Les établissements scolaires sont localisés dans trois quartiers métropolitains distincts, comme montré sur l'image suivante (en rouge, les écoles).

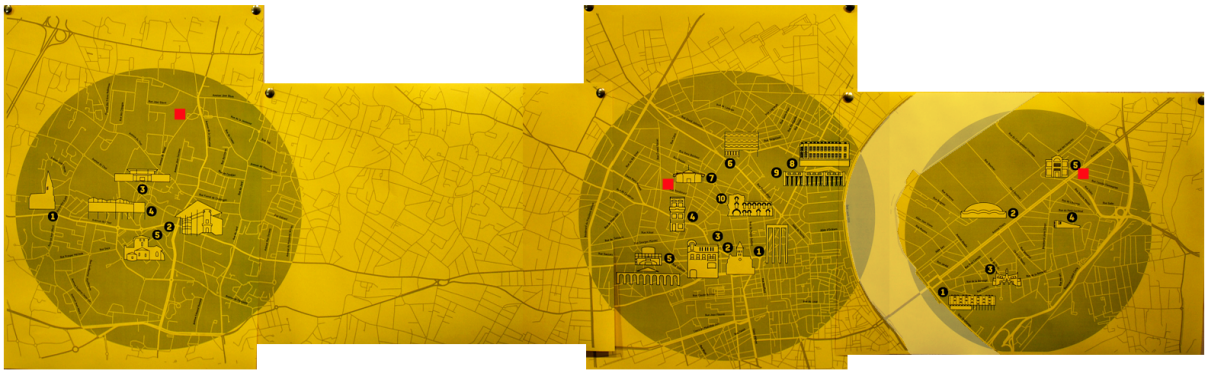


Figure 25 – Carte et localisation des écoles / Source : réalisation Tabaramounien pour l'exposition MUR/MURES, photographie personnelle.

La classe 1 fait partie d'une école publique en zone périurbaine de la banlieue de Bordeaux (rive gauche). Proche de nombreux équipements sportifs et culturels (city stade, gymnase, stade nautique, centre social, centre de loisirs, conservatoire municipal), l'école est localisée au sein d'un quartier ancien ; sa matrice originale reste peu reconnaissable, en raison de travaux successifs de rénovation urbaine. Bien desservi par les transports publics, le quartier est majoritairement résidentiel, avec quelques commerces de proximité. Son bâti est hétéroclite et globalement dépourvu d'un intérêt architectural tel que l'entendent les experts :

il se compose de maisons individuelles avec jardin et des grands ensembles d'habitat collectif. La circulation des voitures est intense et rapide sur les quelques axes qui traversent le quartier, néanmoins de larges rues contiguës à l'établissement scolaire sont calmes et peu fréquentées. La nature est très présente.

> « Les enfants sont habitués à tout faire à pied. Ils peuvent aller à pied de la maison à l'école, de l'école à la médiathèque, de la médiathèque à la piscine. Aussi, ils sont entourés d'espaces verts, de parcs, de jardins. Ce n'est pas du tout la même vie que les enfants du centre ville de Bordeaux. Nous sommes en banlieue, une banlieue très agréable » (Enseignante, classe 1).

Figure 26 – Le quartier de l'école 1 / Source : photographie personnelle.

L'école élémentaire fait partie d'un vaste pôle éducatif public qui comprend une école maternelle, deux élémentaires et un collège, ce qui garantit une continuité dans le parcours de développement de l'élève. Cette école s'inscrit ainsi dans une « culture de proximité ». La communauté éducative est ouverte aux potentialités du quartier, à l'intervention de parents et d'acteurs externes, aux sorties culturelles et sportives. Elle s'exerce dans le respect d'un calendrier, d'une organisation bureaucratique[419], d'objectifs pédagogiques. Les conditions d'action sont maîtrisées par les enseignants, qui en contrôlent le déroulement et sont sensibles à la qualité du rendu final. La politique de l'établissement favorise la participation des parents à la vie scolaire par des activités éducatives volontaires, l'organisation de fêtes et de vernissages : enseignants et parents essayent de travailler ensemble afin de transmettre à l'élève les connaissances de base, sans négliger l'apport de nouvelles pratiques.

Le public scolaire témoigne de la mixité socioculturelle du quartier où elle est située. L'analyse des catégories professionnelles des parents des élèves de la classe 1 montre une

[419] La classe 1 a été la seule pour la quelle nous avons dû compiler une fiche de présence et de description de l'action éducative.

origine globalement issue des classes moyennes, les parents étant pour 34% employés, 29% profession intermédiaire, 19% profession intellectuelle supérieure.

> « Ici c'est hétérogène, il n'y a pas des classes sociales très élevées, mais il y a des familles qui vivent très bien, qui voyagent en France, en Europe et en dehors, qui sont riches culturellement et d'autres avec des difficultés et avec un niveau culturel très faible » (Enseignante, classe 1).

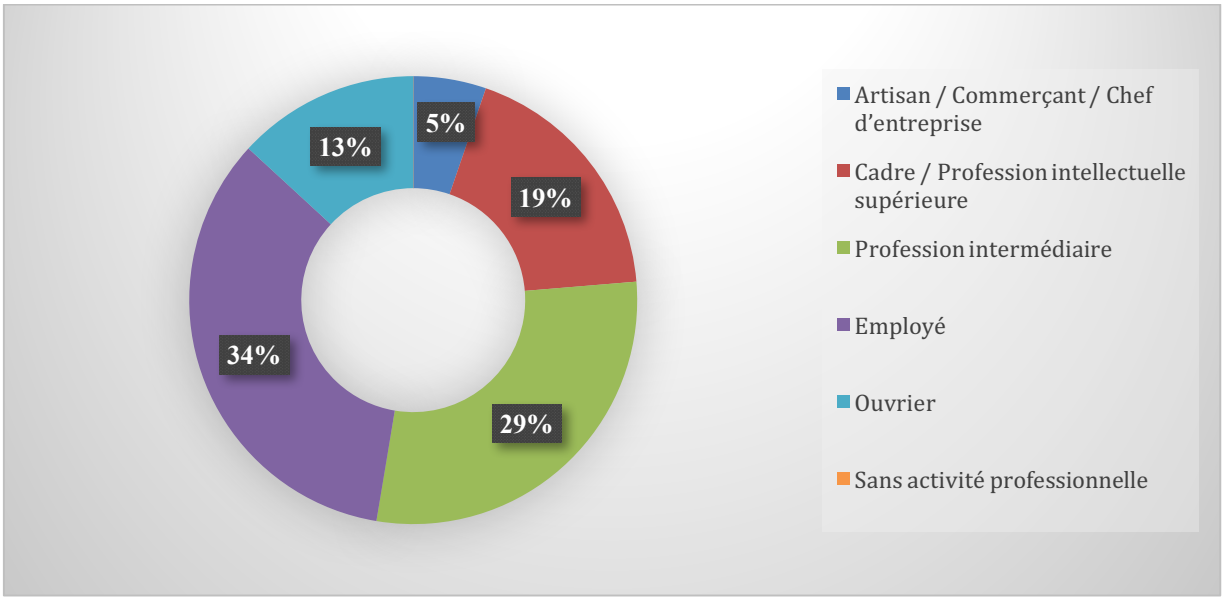


Figure 27 – Les professions des parents des élèves de la classe 1 / Source : réalisation personnelle.

Les bâtiments, construits durant les années 1960, ont fait l'objet d'une rénovation récente, pour améliorer le confort intérieur et l'aspect extérieur. Les différentes écoles sont ainsi visiblement reconnaissables par le traitement et la couleur de leurs façades. L'école élémentaire est un grand bâtiment longiligne au toit plat, composé d'un rez-de-chaussée et d'un étage, et ouvert sur une grande cour à la fois bétonnée et arborée. Elle accueille une quinzaine de classes.

La classe 1 est multi-niveau et comprend vingt-trois élèves âgés de sept à neuf ans (niveau CE1/CE2). La salle, située au rez-de-chaussée de l'école élémentaire, est ample avec une hauteur sous plafond confortable : les fenêtres donnent sur la cour et offrent un agréable panorama sur le quartier et la nature environnante. La disposition des tables est traditionnelle, en rangées de trois ou quatre, les élèves étant regroupés par âge. Selon l'enseignante, le niveau culturel global de la classe est moyen : si la grande majorité des élèves est culturellement stimulée au sein de la famille, peu d'entre eux ont des repères spécifiques sur l'architecture. Au moment de l'expérimentation, les élèves débutent une action éducative

d'architecture (dispositif magistral) ; l'enseignante, qui porte l'action avec un groupe de collègues, a expérimentée ponctuellement, avec d'autres classes, le dispositif expérientiel.

> « Je pense que mes élèves sont très curieux, très intéressés dès qu'on leur montre des choses nouvelles. Un travail sur leur quartier et sur l'architecture en général ne peut que les stimuler. J'ai commencé à leur montrer des photos d'architectures contemporaines et ils avaient plein de questions, j'étais très étonnée des résultats » (Enseignante, classe 1).

Figure 28 – La salle de la classe 1 / Source : photographie personnelle.

L'école des classes 2 et 3 est localisée en centre ville de Bordeaux, au sein d'un quartier patrimonial, dense et homogène. Entre boulevards et grands cours, il fait partie des anciens faubourgs de Bordeaux et comprend certains de ses monuments les plus célèbres (Palais Gallien, Basilique Saint-Seurin, Hôtel Frugès). L'habitat du quartier est formé de bâtiments bourgeois aux façades en pierre qui bordent des rues étroites et passantes, à la circulation intense et rapide, où les trottoirs sont souvent « envahis » de voitures. Les résidences, petits immeubles d'appartements ou grandes maisons de ville, alternent avec des monuments, dont une majorité d'églises anciennes, et des équipements culturels (bibliothèques et musées) scolaires et sportifs ; le commerce est aussi présent dans une moindre mesure. Le quartier est proche de services (transports en commun, équipements, jardin public) et de grand intérêt architectural. Le manque d'espaces verts est compensé par les jardins arborés des arrière-cours des maisons ou des immeubles, mais les premiers sont publics et les seconds privés. La forme et les caractéristiques du tissu urbain incitent au déplacement plus qu'au rassemblement et à la sociabilité de proximité.

« Les élèves sont habitués à se déplacer pour se promener sur les quais, pour aller au skate-park, pour jouer au jardin public. Ils sont à l'aise dans cet environnement » (Enseignante, classe 2).

Figure 29 – Le quartier de l'école 2 / Source : photographie personnelle.

Cette deuxième école est privée et catholique, l'enseignement étant sous contrat d'association avec l'État. L'image évoquée par son directeur et mise en avant sur le site internet de l'établissement est celle d'un « lieu d'excellence » : la communauté éducative opère ici afin de fournir aux élèves un apprentissage « d'élite ». À la différence des équipes pédagogiques des écoles publiques, le rapport au directeur est hiérarchique[420]. Très apprécié et respecté, il régit l'établissement scolaire, attentif à l'offre d'activités aptes à « conserver » son image. Localisé dans un des bâtiments historiques de l'établissement scolaire, son bureau est à la fois éloigné du bruit de la cour, proche de l'entrée, facilement visible et accessible par les parents, aménagé pour une vue dégagée sur l'ensemble scolaire. Les portes de l'école ne sont ouvertes qu'aux « spécialistes » d'une discipline singulière et aux parents d'élèves, qui participent intensément à la vie scolaire. Le niveau « d'exigence » des parents est un frein pour le développement d'activités expérimentales portées en autonomie par les enseignants, qui, en même temps, se réjouissent du niveau culturel et scolaire des élèves, avec lesquels il s'avère « très agréable de travailler ». Aussi, la culture catholique et ses rituels imposent un ordre serré aux rythmes scolaires et extrascolaires, les élèves étant conviés avec leurs parents aux messes et aux fêtes religieuses. Le public scolaire reflète ainsi la composition socioculturelle du quartier « bourgeois » : les élèves des deux classes sont issus du même milieu, favorisé ou très favorisé.

[420] Au sein des écoles publiques, le rapport horizontal entre ses membres est horizontal, le directeur de l'école n'étant qu'un enseignant élu par les autres afin de s'occuper de la gestion administrative de l'établissement.

« Les enfants viennent tous de milieux favorisés, d'ailleurs certains parents sont architectes. Ils voyagent beaucoup, ils traversent facilement l'océan. Et ils visitent beaucoup, ils vont voir des expositions, des musées… ils ont des habitudes culturelles très développées. Cela vient de leur famille, de leur environnement quotidien, car ils habitent des maisons anciennes, certains ont même des châteaux à la campagne ou à l'océan. Ils sont très fiers de leurs bâtiments ou de ceux de leurs grands-pères, ils m'en parlent beaucoup. Je remarque vraiment chez eux cette fierté par rapport à l'architecture » (Enseignante, classe 3).

L'analyse des professions des parents élèves témoigne de l'homogénéité sociale des élèves. Dans la classe 2, 44% des parents sont issus d'une profession intellectuelle supérieure, chiffre qui s'élève au 54% dans la classe 3. Le pourcentage de « mères au foyer » est remarquable (13% dans la classe 2, 17% dans la classe 3).

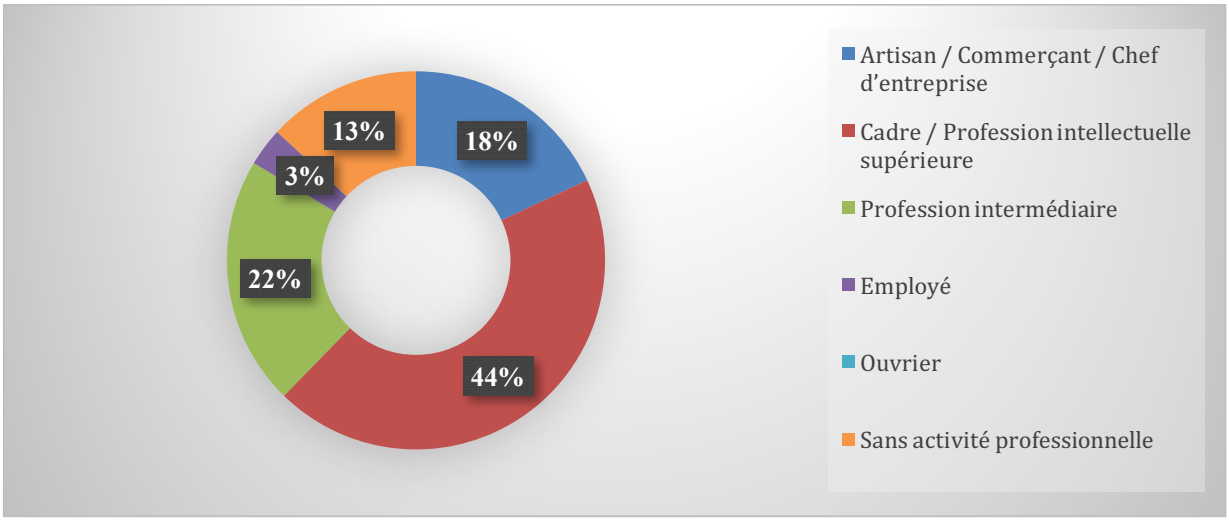


Figure 30– Les professions des parents des élèves de la classe 2 / Source : réalisation personnelle.

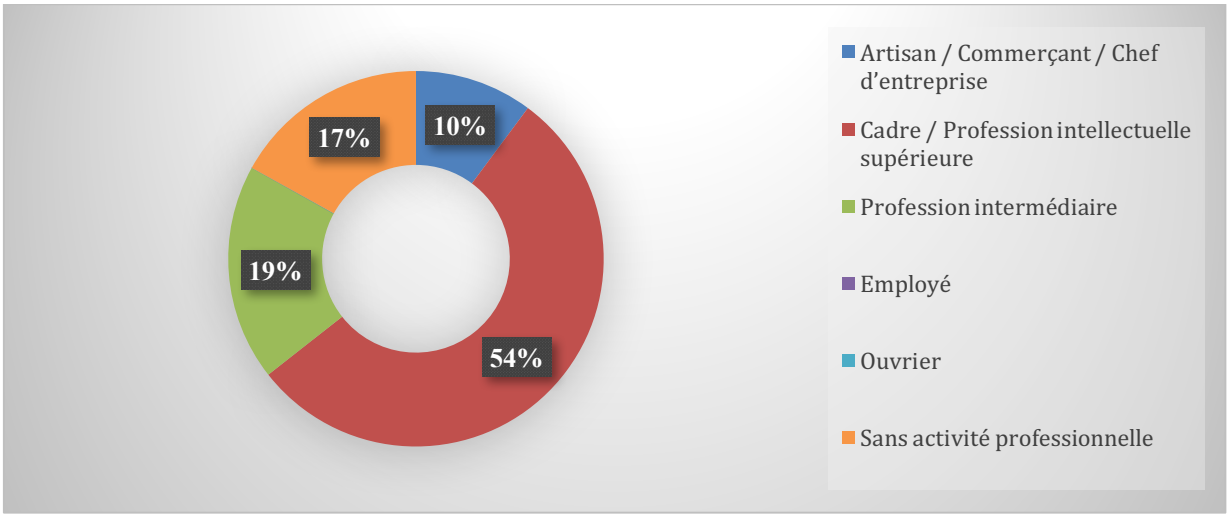


Figure 31– Les professions des parents des élèves de la classe 3 / Source : réalisation personnelle.

L'établissement scolaire se compose d'un noyau de bâtiments anciens, bâtis au début du XX^{e} siècle, qui hébergent l'administration, la cantine et une partie des classes, et d'une extension récente, qui accueille un nombre plus important d'élèves (environ cinq cent inscrits). Contrairement à l'école 1, les élèves de maternelle sont au rez-de-chaussée ; ceux d'élémentaire, au premier étage. Les salles de classe se disposent autour d'une cour centrale bétonnée. La ville n'est pas perçue depuis l'école : repliée sur soi-même, l'établissement scolaire n'est pas « perméable » à la vie urbaine.

Les classes 2 et 3 se côtoient au premier étage de l'un des bâtiments de l'extension. Les dimensions des salles sont modestes et à peine adaptées à l'effectif important des élèves (trente-et-un élèves pour la classe 2, trente élèves pour la classe 3), âgés de neuf à dix ans (niveau CM1). La disposition des tables est plus liée à la carence d'espace qu'aux volontés pédagogiques des enseignantes : les tables de la classe 2 sont disposés en ilots ; dans la classe 3 la disposition est mixte, en rangées et en îlots. Les élèves n'ont participé à aucun dispositif d'action, mais ils disposent de multiples références à l'architecture, grâce à un bon niveau culturel global.

> « Ce sont des enfants qui sont habitués culturellement à visiter, à voir, à être dans le questionnement. Ils ont une bonne culture de base, beaucoup de repères d'architecture et un rapport particulier au patrimoine. Quant ils sont revenus en classe après les journées du patrimoine en septembre ils m'ont raconté qu'ils étaient allés visiter des bâtiments, des monuments… ces échanges sont très agréables » (Enseignante, classe 3).

Les enseignantes de la classe 2 et 3 sont habituées à collaborer ensemble, ce qui les porte à mutualiser les enseignements, à partager les documents pédagogiques, à élaborer des séances éducatives communes. Une telle habitude professionnelle témoigne de la politique de l'établissement scolaire, pour transmettre les mêmes connaissances aux élèves du même niveau et satisfaire ainsi les attentes des parents d'élèves, dirigées vers « l'excellence ». Concernant l'éducation à l'architecture, elles n'ont aucune expérience.

Figure 32 – La salle de la classe 2 / Source : photographie personnelle.

Figure 33 – La salle de la classe 3 / Source : photographie personnelle.

L'école de la classe 4 se situe au sein d'un quartier périphérique (rive droite), proche du centre ville de Bordeaux. Majoritairement résidentiel, il est ponctué par des commerces de proximité, quelques équipements majeurs (églises, piscines, bibliothèques, cinémas) et un jardin public. Ancienne périphérie industrielle de Bordeaux, l'urbanisation du quartier remonte au XIX^{e} siècle, époque de construction de bâtiments, dont la majorité est actuellement en friche, de résidences au style hétéroclite (maison individuelle ; « échoppe » d'un ou deux étages maximum et jardin intérieur ; immeuble haussmannien d'appartements) et quelques équipements, dont certains désormais classés. L'urbanisation successive des années 1950 a vu la construction d'une « cité » d'immeubles populaires et d'autres équipements encore utilisés. Aujourd'hui sa position stratégique dans la Métropole a conduit

à une vaste opération de rénovation urbaine, motrice de la reconversion de friches industrielles et de la construction de nouveaux complexes résidentiels. Contrairement aux quartiers des classes 1, 2 et 3, il s'agit d'un quartier en transformation, caractérisé par de fortes différences architecturales, le patrimoine historique et moderne côtoyant des réalisations contemporaines de renom. Hormis l'axe central du quartier, les rues internes sont calmes et la circulation des voitures est faible ; la nature est présente.

> « Le quartier ne paye pas trop de mine mais il me plait bien. Les habitants ici ont de l'espace, du calme. Nous nous connaissons entre voisins. Les enfants ont un jardin chez eux ou sont proches au jardin public, ils peuvent jouer dans la rue, faire du vélo… Il y a une petite vie de quartier qui est très sympathique et puis, en trois minutes, en tram ou à vélo, nous sommes au cœur du centre ville » (Enseignante, classe 4).

Figure 34 – Le quartier de l'école 4 / Source : photographie personnelle.

Cette dernière école est publique, de zone prioritaire. Elle est ainsi confrontée à une population socialement plus vulnérable, ce qui amène la communauté éducative à s'engager dans des approches pédagogiques alternatives et à défendre une « culture de l'accompagnement ». Très soudée, l'équipe d'enseignants guide ses élèves dans des « projets éducatifs » avec ou sans intervenant externe, expérimentant des méthodes d'apprentissage qui valorisent l'échange et la participation. L'objectif est de stimuler l'engagement des parents d'élèves dans la vie scolaire : des initiatives (ventes de gâteaux, distribution d'un journal d'école, affichage des réalisations des élèves, fêtes scolaires) sont régulièrement organisées pour mobiliser les parents, les amener à fréquenter l'établissement, les intéresser aux activités

scolaires et les faire participer à leur financement. La communauté éducative, enseignants et parents, se motive pour « protéger » les élèves d'un environnement jugé hostile : un groupe « solide » d'adultes qui se parle, qui s'entend bien, qui « fait bloc ». L'école est un « cocon » où l'élève est suivi, accompagné, responsabilisé. La population scolaire est socialement mixte, mixité caractéristique de la disparité sociale du quartier.

> « J'ai des élèves qui viennent de milieux favorisés, qui voyagent en tant que touristes et ont une bonne culture de base. Il y a d'autres élèves qui viennent de milieux plus populaires et sont issus de l'immigration : ils voyagent pour rentrer chez les familles d'origine, sont à cheval sur plusieurs cultures et voient des choses intéressantes. Enfin, j'ai des élèves en difficulté, qui sont perdus et ont besoin de repères, de choses solides pour s'ancrer dans quelque chose qui les rassure. Mon objectif est qu'ils échangent entre eux, qu'ils s'écoutent et apprennent les uns des autres » (Enseignante, classe 4).

Les professions des parents des élèves de la classe 4 montrent une hétérogénéité de métiers (23% d'ouvriers et employées ; 20% de professions supérieures ; 18% de professions intermédiaires). 14% de parents sont sans activité professionnelle, ce qui traduit les problématiques sociales présentes au sein de la classe.

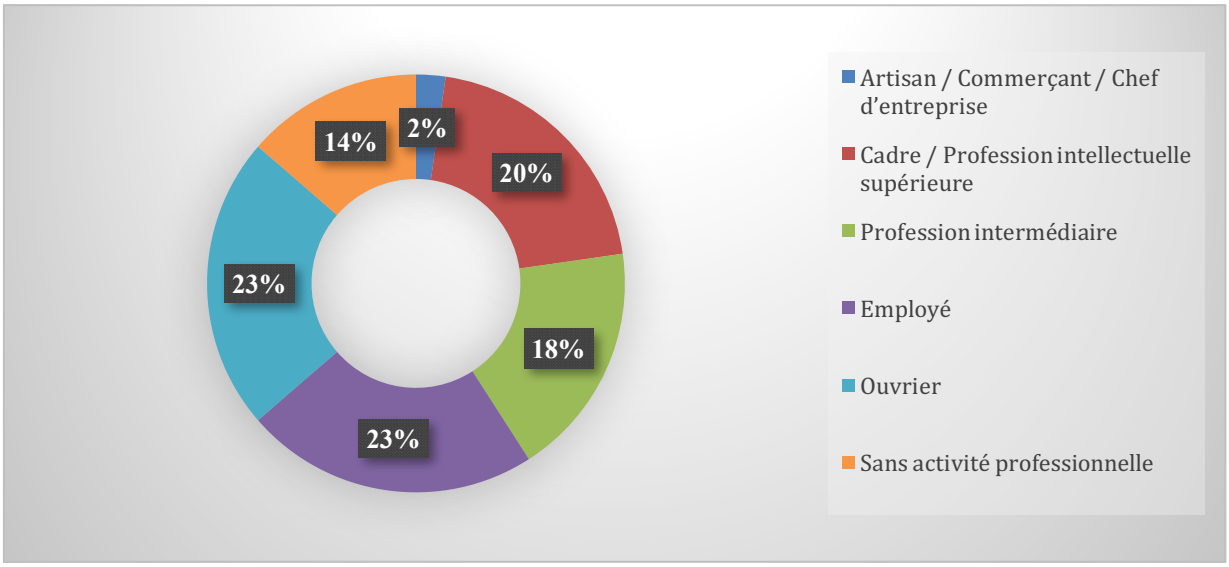


Figure 35 – Les professions des parents des élèves de la classe 4 / Source : réalisation personnelle.

Le bâtiment, construit en 1910, se compose de trois corps principaux liés les uns aux autres, qui accueillent respectivement les locaux administratifs, l'école maternelle et l'école élémentaire. Disposant de cours et d'entrées séparées, les deux écoles sont petites. L'école élémentaire n'héberge que cinq classes aux effectifs réduits, ce qui permet un suivi particulier

des élèves, dont une majorité sont « en difficulté sociale ». La dimension des salles de classe est modeste : la hauteur du plafond et la largeur des fenêtres les rend toutefois très agréables à vivre. Si la ville est visible depuis les salles de classe, la cour est délimitée par les différents corps du bâtiment scolaire et n'est pas perméable à l'extérieur : un dispositif architectural qui accentue le sentiment de protéger les élèves de l'extérieur.

De niveau CE2, les vingt-deux élèves de la classe 4 sont âgés de huit à neuf ans. Au premier étage de l'école élémentaire, la salle de classe les héberge aisément : les tables sont rangées par îlots, ce qui traduit l'habitude de l'enseignante de faire travailler les élèves par groupes. La salle, comme celle des classes 1, 2 et 3, est dotée d'un tableau numérique ; elle dispose d'un point d'eau, utilisé par l'enseignante lors des fréquentes activités artistiques, où l'architecture trouve une place. Ainsi, à la différence des autres classes, la 4 a participé à un dispositif expérientiel en décembre 2014, avec le même intervenant architecte de l'action expérimentale. Si cette *expérience* a donné quelques repères d'architecture aux élèves, selon l'enseignante leur culture architecturale est majoritairement liée à l'usage quotidien du quartier et aux fréquents échanges sur le thème en classe.

> « Les enfants ont l'habitude de se déplacer beaucoup à pied dans le quartier, avec leurs parents et avec l'école aussi, car nous sortons beaucoup. Tous ces déplacements les amènent à traverser des secteurs urbains au paysage diffèrent. Ce quartier bouge beaucoup : les parents discutent à la maison des transformations urbaines et moi aussi j'en parle souvent en classe. Je les questionne sur le bâti, je relance et je fais de liens avec le programme qu'ils ont en classe et cela permet de leur faire comprendre l'évolution de la ville » (Enseignante, classe 4).

Figure 36 – La salle de la classe 4 / Source : photographie personnelle.

1.3 / L'action éducative MUR/MURES

Nommée « MUR/MURES », l'action éducative est un *projet « co-construit »* (dispositif partenarial), ce qui suppose de mobiliser dans le même temps des enseignants et un architecte médiateur, en l'occurrence moi-même. Ce choix facilite la gestion temporelle et méthodologique des impératifs expérimentaux et des activités de médiation. Le choix d'un tel dispositif repose aussi sur sa capacité de mettre en avant les effets sur la formation des élèves, les pratiques des enseignants, l'adaptation des compétences de l'architecte médiateur. La temporalité longue du dispositif associe d'autres personnes et groupes, externes à l'action éducative rendant possible une lecture des effets de rayonnement : élèves et enseignants d'autres classes et niveaux, directeurs des établissements scolaires et autres membres de l'Éducation nationale, parents et familles des élèves, collègues et collaborateurs de l'architecte médiateur.

VARIABLES DU PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION	
Variables externes	**Variable indépendante**
Type de dispositif	Action éducative « MUR/MURES »
Choix de l'architecte médiateur	

Tableau 15 – Variables du protocole d'expérimentation

Examinons les variables externes afin de mieux cerner la nature de l'action éducative expérimentée.

1.3.1 / Les atouts du dispositif partenarial

Le choix du dispositif partenarial a trois raisons principales. En premier lieu, il est mis en avant par les acteurs de la médiation comme une évidente source de richesse. Point d'orgue de l'éducation à l'architecture, il donne accès à un éventail plus vaste d'effets sur les acteurs. Cela s'explique d'abord par la forme de collaboration entre architecte médiateur et enseignant, co-constructeurs de l'action et co-animateurs des séances pédagogiques. Parmi les différentes typologies de *projet* (*« à la carte »*, *« co-construit »*, *« sur mesure »*), le *projet « co-construit »* implique la collaboration la plus intense entre partenaires sur toutes les phases de l'action éducative (conception, préparation, animation, valorisation). En deuxième lieu, l'amplitude temporelle de l'action, structurée sur plusieurs séances, accentue la

proximité entre acteurs et favorise les échanges. La mise en place d'un *projet* entraîne ainsi une familiarisation plus marquée des acteurs scolaires avec les contenus de la discipline et les méthodes d'éducation à l'architecture. Elle est moteur d'un processus de socialisation a priori plus approfondi et plus intelligible.

Le dispositif partenarial est aussi retenu au regard de l'interaction entre le médiateur et le terrain scolaire. À la différence d'autres configurations, où l'architecte médiateur participe indirectement à l'action éducative par le conseil et la mise à disposition de ses ressources (dispositif magistral) ou directement mais hors contexte scolaire (dispositif expérientiel), un *projet* oblige à ce que le médiateur franchisse les portes de l'établissement scolaire. Il est alors question de faire face à une réalité habituellement peu accessible, fondée sur des rythmes quotidiens, des rituels d'apprentissage, des règles de conduite, des exigences pédagogiques, des rôles spécifiques, des modes d'expression à maîtriser pour communiquer avec le terrain. L'architecte se trouve ainsi à devoir adapter ses compétences au contexte auquel il est directement confronté. Dans ce cadre, le processus de transformation de ses pratiques est plus rapide, intense et lisible que dans le cas d'autres dispositifs.

En troisième lieu, le choix du dispositif partenarial s'explique pour des raisons techniques, la mise en place d'un *projet* permettant une indéniable économie de moyens. Les activités se déroulant au sein de l'établissement scolaire, l'accord d'une structure de médiation, pour l'occupation de salles et l'utilisation du matériel pédagogique, n'est pas nécessaire ; le *projet* étant négocié entre architecte médiateur et enseignant, la participation des représentants de l'Éducation Nationale (inspecteurs académiques ou conseillers pédagogiques) est indirectement acquise.

1.3.2 / Le démarche de « participation observante »

À la possibilité de déléguer la conception et l'animation de l'action à une structure de médiation, nous avons préféré celle de mener le *projet* du début à la fin, en autonomie. Un tel choix garantit la rigueur scientifique de l'expérimentation, favorisant le contrôle des variables, de la composition de l'échantillon, de la structure du protocole et de l'interprétation des résultats. Le chercheur incarne le rôle de l'architecte médiateur, intervenant ainsi activement en milieu scolaire en tant que participant et observateur. Si un tel positionnement serait complexe pour un chercheur qui étudie un environnement qui ne lui est pas familier, cette recherche se caractérise depuis son départ par la forte articulation entre théorisation et

pratique. Ce positionnement méthodologique est décrit par la notion de « participation observante », employée selon B. Soulé pour « souligner un investissement particulièrement prolongé sur le terrain et suggérer la prépondérance de la participation sur l'observation »[421]. Elle est le point de départ de nombreuses recherches sociologiques : L. Wacquant devient boxeur pour étudier le milieu des jeunes du ghetto noir de Chicago[422] ; C. Blondeau endosse le costume de boucher pour en analyser le milieu professionnel[423] ; H.S. Becker s'appuie sur les rencontres, les discussions, les observations qu'il a pu faire sur la scène des cabarets en tant que pianiste de jazz pour écrire son célèbre « Outsiders »[424]. P. Lièvre et G. Rix montrent l'importance de cette méthode d'enquête pour l'étude des expéditions polaires.

> « Quand vient le moment de démonter la tente, le chercheur doit participer à cette action comme les autres ; ensuite seulement, il pourra prendre des notes. Ceci suppose qu'il soit un praticien expérimenté des expéditions polaires à ski, car s'il est déjà débordé par ce qu'il a à faire en tant qu'acteur, il ne pourra pas mener à bien sa recherche ». [425]

La primauté de la participation sur l'observation est à l'origine une méthode d'enquête « extrême », qui permet au chercheur de comprendre le sujet d'analyse par l'intériorisation des dispositions et pratiques du milieu étudié. Pour certains, dont L. Wacquant, le choix de la participation observante se pose en cours de route, suite au constat qu'une « simple » observation n'aurait pas suffit pour avoir accès au milieu pugilistique.

> « Il était impensable de rester assis sur une chaise, d'observer et de parler aux gens en arrivant comme ça, de nulle part (…) du coup, quand le vieux coach m'a demandé "Bon, qu'est-ce que tu veux faire?", j'ai répondu "Et bien… je voudrais apprendre à boxer", ce qui n'était pas du tout mon intention »[426].

Pour C. Blondeau, le choix d'analyser un environnement ou un milieu professionnel découle d'une expérience précédente sur le terrain. Caissière dans une boucherie depuis six ans, la chercheuse décide de faire de son milieu professionnel le sujet d'analyse de sa licence d'ethnologie. Pratiquer le métier du boucher – et non plus de caissière – est alors

---

[421] Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140, p.127.
[422] Wacquant , L. (2000). Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur. Marseille: Agone.
[423] Blondeau, C. (2002). La boucherie : un lieu d'innocence ? *ethnographiques.org*, (en ligne).
[424] Becker, H. S. (1985). *Outsiders.* Paris: Métailié.
[425] Lièvre, P., & Rix, G. (2005). Le management des expéditions polaires. *Revue Française de Comptabilité*, 383, 2-8, p.6.
[426] Wacquant , L. (2000), *op. cit.,* p. 11.

indispensable pour une observation plus riche que celle inscrite sur un carnet de notes, avec l'objectif de comprendre « un monde avec ses odeurs fortement perceptibles, évocatrices et persistantes, ses sonorités de scies à os, ses visions frappantes du jaillissement du sang et des entrailles qui déclenchent des sensations inimaginables »[427]. Ses réflexions méthodologiques sont révélatrices : lorsqu'elle pensait connaître « déjà » le monde des bouchers, grâce à son expérience de caissière-observatrice, l'immersion dans la pratique met la chercheuse face à sa méconnaissance du milieu, le métier « étrange » devenant « proche » au fur et à mesure de l'avancement de son travail d'analyse. De nombreux anthropologues suivent cette voie quel que soit leur champ d'observation.

Comme pour les recherches de C. Blondeau, une expérimentation – ainsi que le choix même du sujet de notre thèse – est justifiée par l'expérience précédente sur le terrain de recherche, terrain estimé habituel et accessible. Si l'immersion du chercheur dans le monde de l'éducation à l'architecture se justifie par les impératifs de l'expérimentation, un tel engagement trouve sens à l'égard de notre parcours universitaire (mémoire de licence d'architecture, axé sur la perception enfantine du bâti) et professionnel (métier d'architecte médiateur indépendant). Une telle expertise est l'entrée privilégiée pour la méthodologie retenue, et plus largement, pour la compréhension du milieu des architectes médiateurs.

L'étude d'un monde « familier » doit s'assurer de la prise en compte des liens de proximité et d'ambiguïté avec son objet, tant dans le cadre d'une recherche ethnographique que d'une expérimentation. L'implication directe risque d'interférer entre les exigences de distance liées à l'observation et celles requises par l'action. En effet, si la qualité des donnes obtenues par la participation directe est difficilement égalable comparativement à d'autres méthodes d'enquête, la compréhension du monde demeure ancrée « sur une expérience essentiellement subjective »[428], où le professionnel prend le dessus sur la théorie, la subjectivation sur l'objectivisation. Le terrain « affecte » au point de bousculer le sort de la recherche : L. Wacquant affirme avoir envisagé de mettre un terme à sa carrière universitaire pour se dédier entièrement à la carrière de boxeur professionnel, entreprise au départ pour satisfaire aux besoins de ses analyses[429]. Dépassant l'observation scientifique d'un objet ou d'un terrain, la participation observante oblige le chercheur « à être acteur d'un évènement ou partie prenante d'un processus en cours »[430].

---

[427] Blondeau, C. (2002). *op. cit.*.
[428] Soulé, B. (2007), *op. cit.,* p.134.
[429] Wacquant, L. (2000). *op. cit.,* p.12.
[430] Soulé, B. (2007), *op. cit.,* p.136.

L'équilibre à trouver entre les besoins et les attentes du travail d'architecte médiateur (respect des objectifs pédagogiques, préparation des séances, échanges avec l'enseignant) et ceux du travail ethnographique et sociologique (définition du protocole et des supports d'enquête, prise de notes, questionnements des acteurs, observations) a été une règle permanente. Cette tension a été favorable à la recherche, notamment en ce qui concerne l'analyse de l'adaptation des compétences de l'architecte médiateur au terrain scolaire.

Face à la double posture du chercheur-intervenant, le choix est de se référer à l'architecte médiateur à la troisième personne.

1.3.3 / Les objectifs et les contenus de l'action éducative « MUR/MURES »

L'action éducative « MUR/MURES » se compose de six séances de trois heures, sur trois mois, selon une fréquence moyenne d'une séance par semaine, hormis les vacances scolaires. Les séances sont répétées à l'identique au sein des quatre classes de l'échantillon.

VARIABLES EXTERNES	Action éducative « MUR/MURES »
Type de dispositif	Dispositif partenarial / *projet « co-construit »*
Choix de l'architecte médiateur	Prise en charge de l'action éducative par le chercheur

Tableau 16 – Variables externes

Comme toute action éducative, « MUR/MURES » se structure sur une méthode pédagogique précise (définition d'un objectif d'apprentissage, de notions à transmettre, de modes d'apprentissage adaptés)[431]. « MUR/MURES » étant un *projet « co-construit »* une telle méthode implique de manière symétrique l'architecte médiateur et les enseignantes.

Les classes sélectionnées se situent dans trois quartiers spatialement et territorialement différents, ayant chacun leur propre identité morphologique et urbaine. Comme pour beaucoup d'actions éducatives, il est paru pertinent de faire travailler les élèves sur leur environnement proche. L'objectif d'apprentissage est de faire de l'élève un « acteur de sa ville », expert de son cadre bâti, de sensibiliser l'élève à toutes les dimensions du bâti et ses significations (architecturales, urbaines et paysagères), dans une optique d'éducation citoyenne.

[431] Cf. Partie 2 (1.1 / Les architectes médiateurs, la finalité de la pédagogie).

> « Une action éducative pour sensibiliser les élèves de trois écoles élémentaires de la Métropole de Bordeaux à l'architecture de leurs quartiers. Un projet co-construit par les enseignantes et l'intervenante architecte, pour aller ensemble, pas à pas, petit à petit, à la découverte sensible et imaginaire de notre cadre bâti quotidien »[432].

Les notions mises en travail abordent tant l'urbanisme (histoire du quartier, implantation du bâti), que les caractéristiques architecturales de bâtiments majeurs. L'action éducative s'inscrit dans de multiples cadres disciplinaires : l'histoire-géographie (découverte du monde, orientation) ; les mathématiques (géométrie) ; les arts plastiques (formes, styles architecturaux) ; les sciences (types de matériaux de construction et composition). La maîtrise d'un vocabulaire spécifique (oral et écrit) est en accord avec les ambitions du français.

Les modes d'apprentissage sont en adéquation avec le niveau scolaire des enfants et leurs acquis cognitifs. Capable d'envisager des véritables opérations mentales sur la réalité qui l'entoure, selon le modèle de J. Piaget, l'enfant au « stade des opérations concrètes »[433] n'est pas encore à même de les appliquer à des objets abstraits ou virtuels. Son raisonnement est ancré au réel, au visible, au connu. Pour approcher l'architecture, le travail sur l'intime (expression de préférences et d'opinions sur l'environnement proche, dessin du lieu de vie), constitue un premier recours. L'utilisation de supports visuels (photographies, affiches), maquettes, objets manipulables et exemplatifs a été nécessaire pour rendre compte des aspects concrets de l'architecture (dimensions, forme, matériaux, localisation). La schématisation au tableau des différentes séances a été essentielle pour rendre compte de la temporalité de l'action éducative et de son avancement. Enfin, l'alternance des temps de travail et des activités (collectives, en petits groupes, en binômes, individuelles) a permis de garder haute l'attention des élèves. Plusieurs modes d'apprentissage[434] ont été associés pour solliciter les élèves : la participation, la sensorialité, la créativité. Trois temps pédagogiques rythment le travail[435] : un premier, de débat en classe, un deuxième, de visite « sensorielle » ; un troisième, de production artistique.

[432] Blog en ligne de l'action « MUR/MURES » : murmuresactionarchitecture.tumblr.com
[433] Piaget, J. (2013), *op. cit.,* p.23.
[434] Cf. Partie 2 (1.1.1 / Les modes d'apprentissage).
[435] Cf. Partie 1 (3.2.1 / Intervenir en milieu scolaire).

ACTION « MUR MURES » : MÉTHODE PÉDAGOGIQUE					
Séances	**Mode d'apprentissage**	**Temps pédagogiques**	**Objectifs de la séance**	**Activités et supports**	**Productions**
1re séance	Participation	Débat	Familiarisation à l'architecture et à l'architecte médiateur	Discussion sur le lieu de vie et l'environnement proche	Dessin du lieu de vie (Figure 37)
2e séance			Préparation à la visite	Visionnage d'images d'architecture Écoute de bandes-son sur la ville et manipulation de matériaux (Figure 38) avec la *Boite des explorateurs de la ville* (Figure 39)	Production du *Dictionnaire urbain*, recueil de mots – étiquettes - pour décrire l'architecture et l'environnement urbain (Figure 40)
3e séance	Sensorialité	Visite	Analyse de cinq bâtiments majeurs par classe/quartier	Emploi d'I*nstruments sensoriels* (Figure 41)	Recueil des sensations dans des pochettes, une pour bâtiment (Figure 42)
4e séance	Créativité	Production artistique	Personnification des bâtiments visités	Remplissage d'une fiche récapitulative de la sortie (Figure 43) Production de portraits de bâtiments – personnages	Production de portraits de bâtiments – personnages (Figure 44)
5e séance					
6e séance			Invention « d'histoires de quartier »	Écriture	Productions d'histoires

Tableau 17 – Action « MUR/MURES » : méthode pédagogique

Le temps du débat, de l'échange, de la confrontation avec les élèves, apporte en deux séances (1e et 2e séance) le vocabulaire architectural et sensoriel requis par la sortie. L'élève devient protagoniste de la situation éducative : l'implication de chacun est motivée par la diversité des supports utilisés et les productions demandées, qui reposent sur l'idée d'alterner les rythmes de travail – individuel, de groupe, de classe.

> « Une première rencontre pour se connaître et se familiariser avec l'architecture. Nous avons discuté, colorié, réfléchi ensemble à ce qu'est l'architecture et le métier de l'architecte. Finalement, nous avons essayé de dessiner les lieux où l'on habite… Pendant la deuxième séance, la *Boite des explorateurs de la ville* nous a fait réfléchir à ce que l'on voit, sent, touche, entend dans la ville. Ainsi, nous avons essayé de qualifier et de nommer nos sensations, pour constituer un

Dictionnaire urbain, support indispensable de l'exploration urbaine » [436].

La visite du quartier, 3e séance, s'organise autour de l'analyse de cinq bâtiments majeurs, représentatifs de l'histoire et de la morphologie du quartier. En petits groupes, les élèves étudient l'édifice : les dimensions et la forme, les textures des matériaux de construction, les bruits et les odeurs du contexte. Le vocabulaire spécifique acquis durant la 2e séance est réutilisé pour décrire les sensations visuelles, sonores, tactiles et olfactives ressenties in situ. Des « instruments sensoriels » (cornets, mitaines, foulards) sont utilisés pour dynamiser le travail d'analyse et inciter les élèves à s'investir.

> « Troisième séance, c'est la découverte sensorielle du quartier. Le *Dictionnaire urbain* nous a servi comme support pour choisir les mots le plus appropriés pour exprimer nos sensations. Cette visite atypique nous a permis de (ré)découvrir 20 bâtiments, 5 par classe : architectures modernes, anciennes, contemporaines, habitées, réhabilitées, vides, en chantier… il y en a pour tous les gouts, et elles se trouvent juste à côté de l'école ! » [437].

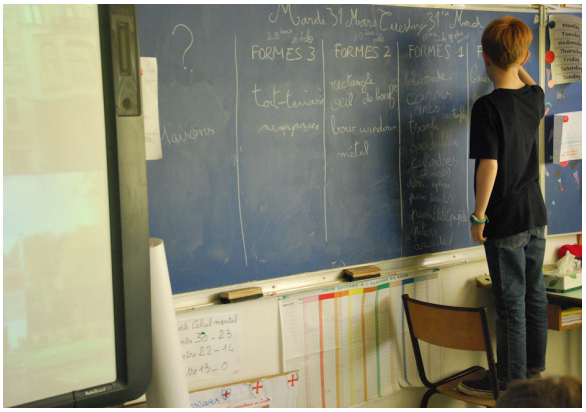
Le rendu du travail s'effectue via la production artistique, la « personnification » des bâtiments et l'écriture d'histoires. Durant les 4e et 5e séances, les élèves « humanisent » les bâtiments, leur attribuant un « caractère » lié à l'ambiance dans laquelle ils se trouvent. Une fiche à remplir donne la possibilité aux élèves de réfléchir au caractère de chaque personnage et de fabriquer ensuite un ensemble d'accessoires adaptés. La transformation des bâtiments en personnages s'effectue par la décoration d'un support photographique cartonné.

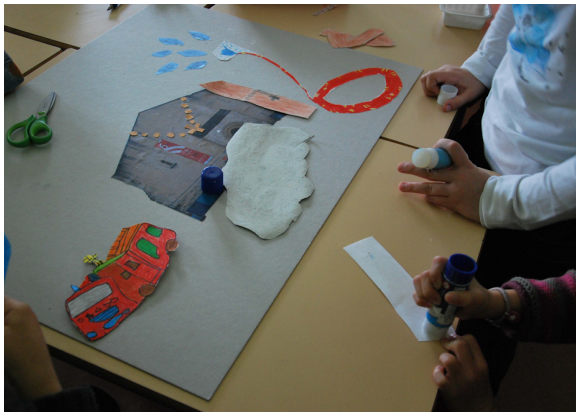
> « Le beau temps nous a permis de bien visiter les 5 bâtiments prévus par chaque classe et de revenir à l'école avec le plein de sensations, émotions, souvenirs. C'est le moment de réutiliser toutes les impressions récoltées pendant la visite pour transformer les bâtiments en personnages : vielles dames, messieurs élégants, danseuses, chanteurs, boxeurs, et pourquoi pas, des extra-terrestres ! » [438].

La 6e séance est laissée au libre arbitre des enseignants. Les classes sont invitées à « faire interagir les personnages entre eux » et à écrire des « histoires de quartier ». Une production écrite s'articule ainsi à une autre, plastique : « les bâtiments MUR/MURENT ! » [439.]

---

[436] Blog en ligne de l'action « MUR/MURES » : murmuresactionarchitecture.tumblr.com
[437] Blog en ligne de l'action « MUR/MURES » : murmuresactionarchitecture.tumblr.com
[438] Blog en ligne de l'action « MUR/MURES » : murmuresactionarchitecture.tumblr.com
[439] Blog en ligne de l'action « MUR/MURES » : murmuresactionarchitecture.tumblr.com





Figures 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 – Temps pédagogiques et outils de l'action « MUR/MURES » (pour le descriptif de chaque image, voir le tableau Action « MUR/MURES » : méthode pédagogique) / Source : photographies personnelles.

L'action démarre au mois de février 2015 et se déroule en quatre temps[440] :

- la rencontre des acteurs et la conception de l'action éducative. Deux réunions sont organisées à l'école d'architecture de Bordeaux : l'une, en janvier 2015, pour présenter les intentions aux communautés éducatives (directeurs des établissements, enseignants intéressés à l'action et représentants des parents) ; l'autre, en février 2015, avec les enseignantes sélectionnées, pour co-construire l'action éducative. Le rythme des séances, le calendrier (de mars à mai 2015), les contenus, ont été définis lors d'une deuxième réunion avec les enseignantes participantes ;

- la préparation des supports éducatifs, l'organisation de l'enchaînement des activités et le rythme pédagogique des séances. Un tel travail a été partagé entre enseignantes et architecte médiateur, qui a néanmoins produit la totalité des supports ;

- l'animation des séances. En classe, le binôme architecte-enseignante a collaboré dans l'animation de l'action. Des bilans ont été dressés par le binôme à la fin de chaque séance ;

- la valorisation de l'action éducative. Une fois l'action terminée, l'architecte médiateur a cherché une structure partenaire pour la réalisation de l'exposition des travaux des élèves. De leur côté, les enseignantes ont informé les parents d'élèves de l'événement et préparé les classes au vu d'une présentation publique de leurs réalisations.

[440] L'action se base sur le bénévolat de l'intervenant-chercheur, sur le soutien logistique du laboratoire PAVE et sur le partenariat avec la Maison de l'architecture de l'Aquitaine en ce qui concerne la production de l'exposition. L'action a été gratuite pour les établissements scolaires.

1.4 / Les mesures des effets

SYNTHESE DES VARIABLES - PROTOCOLE D'EXPERIMENTATION		
Variables externes	**Variable dépendante**	**Variable indépendante**
Localisation des établissements scolaires	Choix des espaces de réalisation (établissements scolaires) et des publics (classes et enseignants)	
Caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires		
Âge et niveau scolaire des élèves		
Rapport au dispositif d'action (élèves)		
Rapport au dispositif d'action (enseignants)		
Effet d'établissement		
Type de dispositif		Définition de l'action éducative
Choix de l'architecte médiateur		

Tableau 18 – Synthèse des variables : protocole d'expérimentation

Le protocole d'expérimentation garantit la mesure des processus analysés et des variables questionnées, la fiabilité des données et des interprétations des résultats. Les mesures effectuées se déploient en trois moments :

- La mesure préalable du socle de connaissances sur l'architecture des acteurs scolaires ;
- L'observation du processus d'action éducative (selon les conditions évoquées de participation) et le suivi de supports de diffusion et médiatisation ;
- La mesure des effets de l'action éducative sur les acteurs engagés selon les dimensions analysées (apprentissage, transformation des pratiques professionnelles, rayonnement).

Au vu de la taille de l'échantillon, l'analyse des processus de socialisation à l'architecture est qualitative. Son objectivité se fonde sur le croisement des données diverses pour chaque groupe d'acteurs, l'utilisation de multiples supports d'enquête et le suivi de l'échantillon sur une temporalité longue (de janvier 2015 à avril 2016). Le tableau montre la correspondance entre les groupes d'acteurs et les méthodes d'enquête utilisées pour la récolte et la mesure des données.

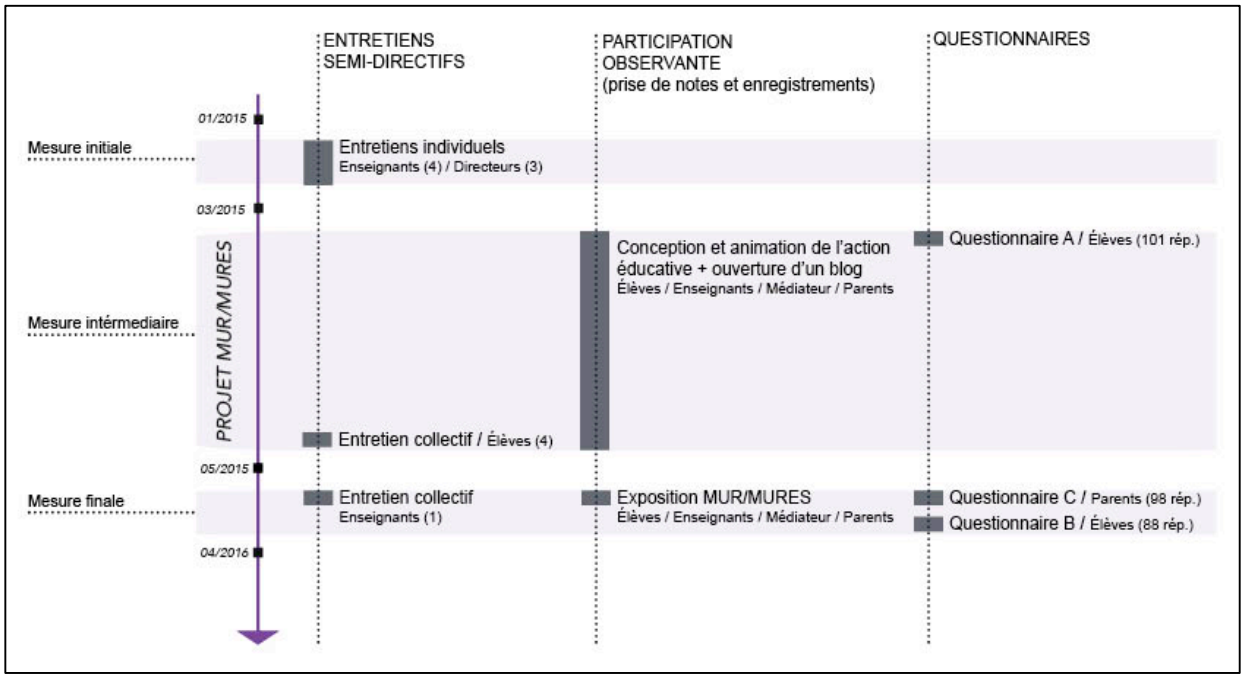


Figure 45 – Protocole d'expérimentation / Source : réalisation personnelle.

1.4.1 / La mesure initiale

En amont de l'expérimentation proprement dite, nous avons évalué la familiarité des acteurs avec l'architecture et les dispositifs d'action. C'est une manière d'établir un état initial pour ensuite identifier les effets. Une telle approche a concerné exclusivement les acteurs scolaires (enseignants, directeurs d'établissements, élèves). Plusieurs méthodes d'enquête ont été utilisées pour questionner les divers groupes d'acteurs.

Enseignants et directeurs ont été questionnées par le biais d'entretiens semi-directifs individuels, déroulés aux mois de février 2015 au sein des écoles[441]. Les acteurs ont été interrogés autour de leurs connaissances et perception de l'architecture (expérience et représentation du cadre bâti quotidien) ; d'autres aspects relatifs à la pratique pédagogique, aux attentes vis-à-vis de l'action éducative envisagée, à la relation des élèves à l'architecture ont été aussi abordés[442].

Les élèves ont été questionnés en classe, au mois de mars 2015, lors de la 1re séance de l'action éducative, via un bref questionnaire individuel (A -101 réponses)[443] et la réalisation

[441] Les rencontres ont été l'occasion d'observer plus globalement la configuration des espaces pédagogiques et de l'établissement scolaire, ainsi que l'environnement urbain de l'école.
[442] Cf. Annexe 1.3.1 / Guide d'entretien III / enseignants et directeurs.
[443] Cf. Annexe 1.4.1 / Questionnaire A (et support photographique) / élèves.

d'un dessin de leur lieu de vie. Le support du questionnaire a permis d'explorer leurs habitudes culturelles, leur perception de l'environnement bâti, leur connaissances et préférences d'architecture (en réponse à des images projetées en classe[444]). Le questionnaire est adapté d'une étude sur la culture architecturale des Français[445], ce qui permet de comparer les réponses de notre échantillon à celles d'un échantillon plus large[446], ainsi que de mettre en perspective les réponses des enfants à celle des adultes.

Le choix de ce support est motivé par des considérations sur les modalités de réponse : le support écrit oblige à une réflexion personnelle[447]. Pour le mettre en forme, nous nous sommes référés aux travaux psychologiques et ethnographiques sur les enfants et leur cadre de vie, comme les recherches de J. Piaget[448], Y. Naciri et F. Ampe[449], S. Carrière, H. Pagezy et C. Sabinot[450] sur la représentation du monde chez l'enfant, celles de D. Widlöcher[451], G. H. Luquet[452], D. Picard et R. Baldy[453], H. Pagezy et M. Jegu[454] sur l'interprétation des dessins des enfants. Au vu de telles considérations théoriques, un travail d'adaptation (linguistique et graphique) a été indispensable afin d'élaborer un corpus de questions intelligibles par des enfants âgés de sept à onze ans. Il a privilégié le choix d'un vocabulaire simple et direct, le recours à un mode de réponse détournées, qui aident les élèves à la formulation des réponses et au maintien de l'attention par l'emploi d'un graphisme captivant. La réponse au questionnaire est ainsi une activité ludique et active, articulant activités d'écriture, de coloriage, de manipulation.

Le support du dessin a permis d'enrichir et de compléter l'analyse de la perception enfantine du cadre bâti. Il est apparu pertinent de le faire en considérant le caractère ludique et psychologiquement révélateur du média, le dessin. Pour des jeunes enfants qui maîtrisent peu le langage écrit, les dessins sont un moyen d'expression aux « des réponses chargées

---

444 Cf. Annexe 1.4.1 / Questionnaire A (et support photographique) / élèves

445 Tapie, G. (à paraître). *La culture architecturale des Français,* Ministère de la Culture et de la Communication.

446 1200 réponses.

447 Néanmoins, au vu de jeune âge des élèves (de sept à onze ans), la compilation du questionnaire est effectuée après un échange oral et une confrontation collective.

448 Piaget, J. (2013), *op. cit.*

449 Naciri, Y., & Ampe, F. (1985). *Regards d'enfants sur la ville africaine.* Dakar: Enda Tiers Monde.

450 Carrière, S., Pagezy, H., & Sabinot, C. (2010). *Nature du monde, dessins d'enfants.* Paris: CTHS.

451 Widlöcher, D. (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants.* Bruxelles: Charles Dessart.

452 Luquet, G.-H. (1967). *Le dessin enfantin* . Paris: Delachaux et Niestlé.

453 Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 10 (1), 45-60

454 Pagezy, H., & Jégu, M. (2010). Les dessins d'enfants, révélateurs des rapports de la société à l'environnement : l'exemple de la pêche aux kumaru chez les indiens Wayana de la Guyane française. Dans E. Barone-Visigalli, & A. Roosevelt, *Amaz'hommes, Sciences de l'homme et Sciences de la Nature en Amazonie* (pp. 199-215). Cayenne: Ibis Rouge Editions.

émotionnellement »[455]. L'interprétation est propre aux psychologues du développement. Selon G. H. Luquet, la différence entre la représentation graphique enfantine et adulte est liée d'une part à un manque de maîtrise technique, cause d'une certaine maladresse d'exécution, de l'autre à la présence de facteurs psychologiques, propres au stade du développement cognitif de l'enfant. Les dessins enfantins traversent alors trois stades : le réalisme fortuit, manqué, intellectuel. Les détails révèlent la personnalité du dessinateur : les aspects psychologiques profonds et l'état émotionnel sont projetés sur le papier. Par exemple, le dessin de la famille peut révéler les conflits existants entre l'enfant, sa fratrie, ses parents. Le dessin de la maison est aussi révélateur et constitue le sujet d'analyse de multiples psychologues du développement, dont J. Le Men[456], J. Royer[457], P. Barrouillet, M. Fayvol et C. Chevrot[458]. Investi affectivement, le lieu de vie renvoie aux dynamiques et est refuge, intimité, protection. Le défi technique et géométrique est évident : dans ce sens, le dessin de la maison met en avant les stades psychologiques de G.H. Luquet.

Ces postulats sont pris en compte dans notre enquête afin de mesurer la perception de l'architecture au travers de représentations figuratives. Si cela nous aide à la compréhension des dessins, l'objectif de notre analyse ne porte pas sur l'interprétation psychologique de ce que l'enfant perçoit d'une architecture qui lui est chère[459] : pour nous, le dessin est un moyen de compréhension du milieu de vie, selon un approche ethnologique. Un tel choix a son origine dans des expériences personnelles : notre mémoire de recherche en 2008 sur la perception enfantine de l'architecture[460], qui a porté sur l'analyse de dessins de maisons d'un groupe d'enfants ; l'habitude professionnelle, développée lors de l'organisation d'actions éducatives, de « faire dessiner » les élèves, pour faciliter l'observation de leur environnement proche. L'analyse des représentations tient compte de la disposition des éléments sur la feuille, de la dimension des objets, de ce qui est dessiné et ne l'est pas, des couleurs. Chaque détail met en avant une charge émotionnelle et une vision particulière du cadre bâti.

---

[455] Picard, D., & Baldy, R. (2012), *op. cit.,* p. 45.
[456] Le Men, J. (1966). L'espace figuratif et les structures de la personnalité. Une épreuve clinique originale : le D10. Tomes I et II. Paris : PUF.
[457] Rocher, J. (1989). *Le dessin d'une maison. Image de l'adaptation sociale de l'enfant.* Paris : EAP.
[458] Barrouillet P., Fayol M., Chevrot C. (1994). Le dessin d'une maison; construction d'une échelle de développement. *L'Année Psychologique*, 94: 81-98.
[459] Ghelli, R. (2008). *Con il naso all'insù. La casa degli adulti nel disegno dei bambini*. Mémoire de fin d'études : Architecture : Turin.
[460] Ibid.

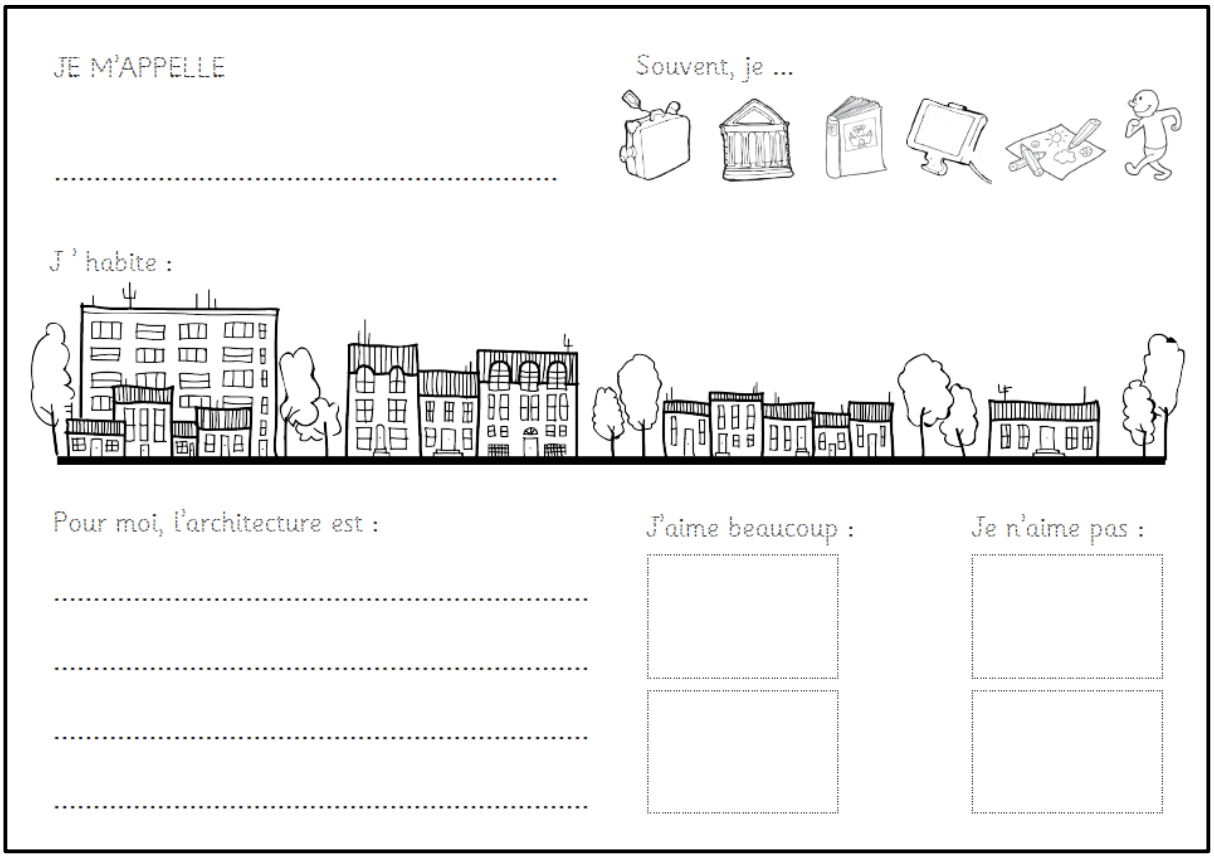
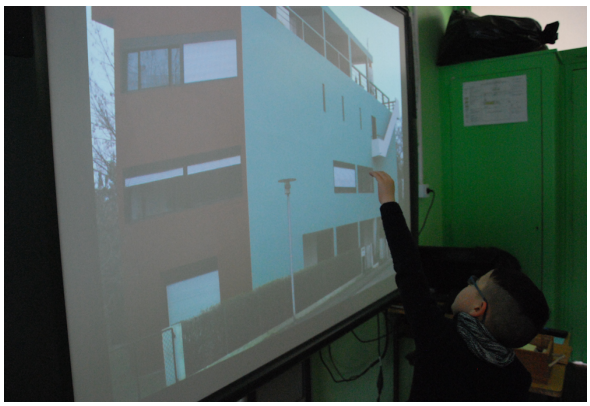
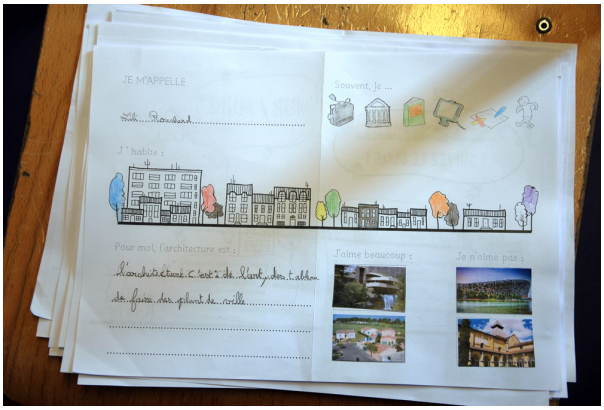


Figure 46 – Questionnaire A / Source : réalisation personnelle.





Figures 47, 48, 49, 50 – Remplissage du questionnaire A, confrontation au support photographique, réalisation des dessins / Source : photographies personnelles.

1.4.2 / La mesure intermédiaire

Lors de l'expérimentation du *projet « co-construit »*, MUR/MURES, d'autres techniques et supports d'enquêtes ont été croisés pour enregistrer les formes de participation et les réactions d'élèves, enseignants, parents d'élèves à l'action éducative. Il s'agit d'enrichir les considérations initiales et de suivre de près les processus analysés. L'implication directe du chercheur-médiateur dans les classes est la première source de données sur le déroulement de l'action éducative. Sur le plan technique et pratique, deux types de supports ont été utilisés pour enregistrer l'expérience sur le terrain. Des impressions sont consignées et commentées au sein d'un « journal de bord » à l'issue de chaque rencontre ou séance. Une interprétation objective des échanges a posteriori est aussi possible grâce aux enregistrements vidéo (camera fixe) et audio (magnétophone portable), ce qui enrichit les souvenirs personnels et fait oublier le carnet de notes en situation pour se consacrer complètement à l'action[461]. Des outils d'enquête spécifiques ont été mis en forme pour mettre les parents d'élèves en capacité de suivre l'action à distance et en observer l'implication éventuelle. D'abord, une plaquette est réalisée et distribuée aux élèves lors de la 1re séance. Elle rapporte le titre et les objectifs d'apprentissage, présente les écoles et le chercheur-médiateur intervenant, annonce un blog.

Instrument fréquent chez les architectes médiateurs pour rendre intelligibles leurs interventions à un public tiers, le « blog » en ligne[462] est un deuxième outil de recherche. Carnet de bord et journal intime, il répertorie les activités des élèves au fur et à mesure de l'avancement du *projet* : à la fin de chaque séance, l'architecte médiateur publie des photos accompagnées par de courts textes. Le suivi du blog via l'utilisation de Google Analytics, service gratuit d'analyse d'audience d'un site web, a permis d'estimer indirectement[463] l'audience de l'action éducative auprès des parents.

[461] Cf. Annexe 1.5 / Extrait du journal de bord.
[462] Les autorisations des parents sur les droits à l'image des élèves ont été récoltées en amont de l'action.
[463] Le blog étant public et utilisé en classe en début de chaque séance (pour que les élèves voient ce qui se fait dans les autres établissements), il a été nécessaire d'isoler les connexions en fonction de la localisation (Bordeaux) et de l'horaire (après 16h) et ainsi estimer les accès des parents des élèves. A l'égard des erreurs possibles, cette mesure est ainsi indicative : son utilisation dans l'analyse des effets est secondaire. Cf. Annexes 4.1 / Blog en ligne (extraits).

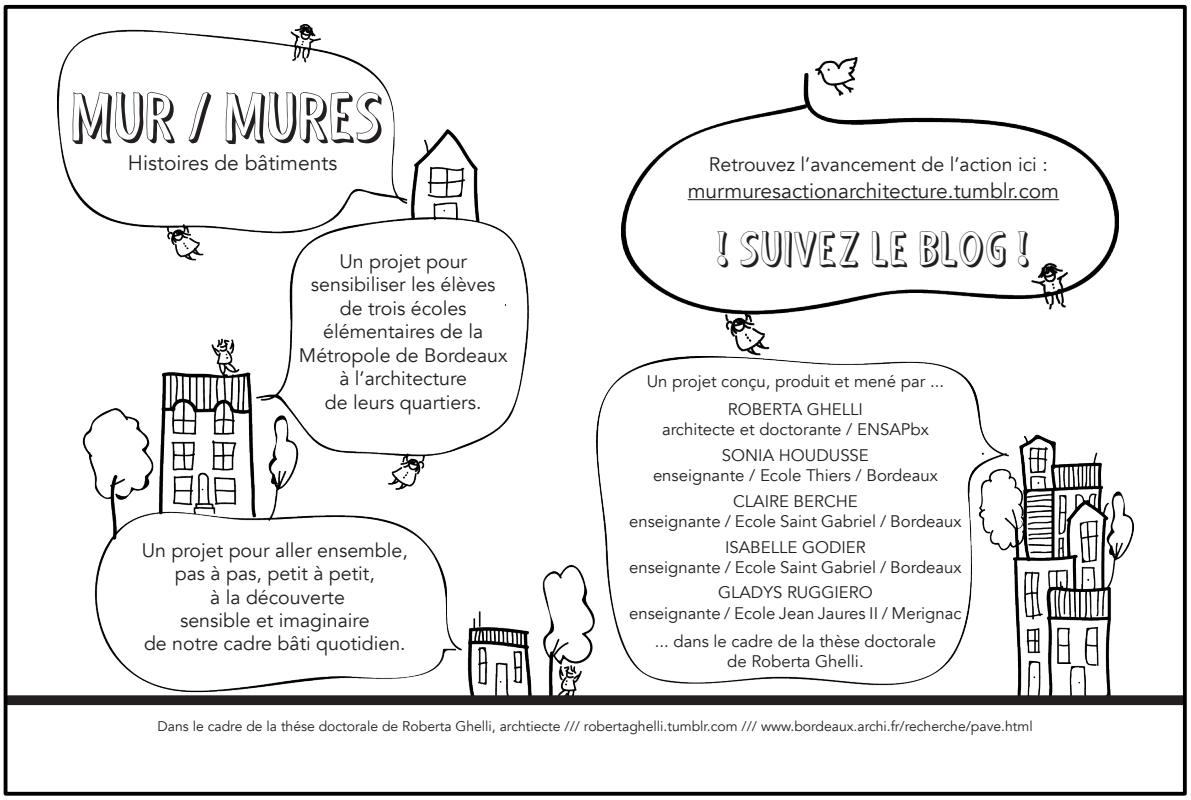


Figure 51 – Plaquette de l'action « MUR/MURES » avec l'indication du blog en ligne / Source : réalisation personnelle.

Figure 52 – Extrait du blog « MUR/MURES » / Source : photographie et réalisation personnelle.

1.4.3 / La mesure finale

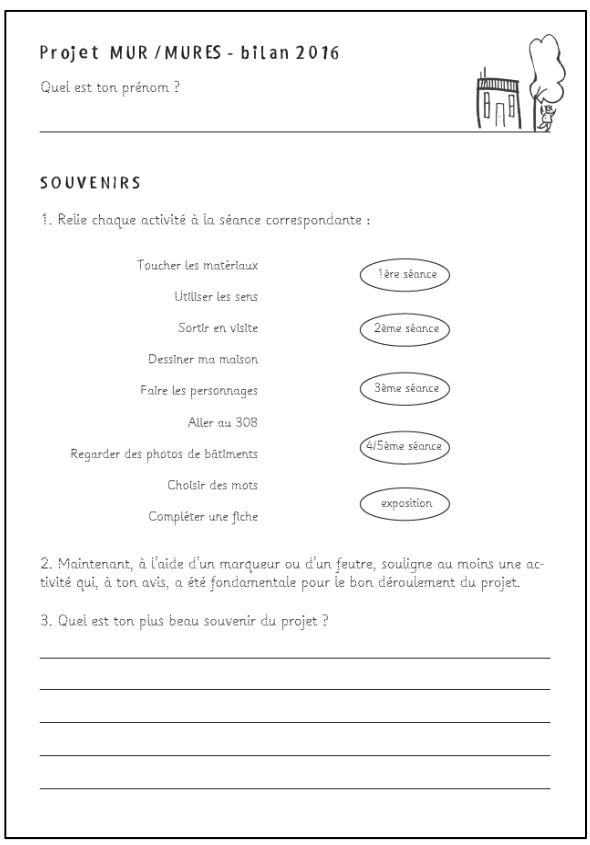
Une phase de mesure des effets de l'action sur les acteurs participants a eu lieu de mai 2015 à mai 2016.

Les élèves ont été interrogés en deux temps sur les souvenirs de l'action, les activités préférées, les savoirs acquis : collectivement, en mai 2015, lors d'un bref entretien en classe ; individuellement en avril 2016, avec le support d'un questionnaire (B – 88 réponses)[464] complété en présence du chercheur-médiateur. Il reprend les questions posées lors de l'entretien collectif, les transposant sous la forme d'exercices ludiques. Une attention particulière a été portée aux « suites », les activités de réinvestissement effectuées après la fin de l'action éducative, à l'école ou en famille, ainsi qu'aux « envies » provoquées par l'action. La double approche (entretien, questionnaire) a permis de mettre en perspective les réponses des élèves, d'en apprécier la maturation individuelle et l'influence du temps sur les apprentissages et les souvenirs. Les résultats s'appuient aussi sur les observations directes du chercheur et les échanges constants avec l'enseignant ; ils tiennent compte de l'implication des élèves dans l'action éducative ainsi que de la qualité de leurs productions écrites, orales et artistiques.

Les adultes (enseignants et parents) ont été interrogés sur les pratiques culturelles, les connaissances sur l'architecture, les apprentissages des élèves. Pour analyser le point de vue des enseignants, nous avons réalisé quatre entretiens individuels en février 2015 et un entretien collectif des quatre enseignants en juin 2015. Comme pour les élèves, nous avons mobilisé les éléments des mesures initiale et intermédiaire. Des impressions sur l'engagement des enseignants dans l'éducation à l'architecture sont aussi récoltées en avril 2016, lors de la distribution des questionnaires aux élèves. La diffusion des connaissances au sein des familles des élèves a été évaluée par la distribution d'un questionnaire aux parents en juin 2015 (C - 98 réponses)[465]. Concernant l'architecte médiateur, le regard sur les compétences assimilées se base sur l'analyse des ressentis personnels, enregistrés au fur et à mesure du protocole, au sein d'un journal de bord.

L'exposition publique qui clôture l'action éducative a aussi contribué à analyser la participation des classes, l'implication des enseignants, la fréquentation des parents d'élèves, l'impact sur les compétences professionnelles de l'architecte médiateur.

[464] Cf. Annexe 1.4.2 / Questionnaire B / élèves.
[465] Cf. Annexe 1.4.3 / Questionnaire C / parents d'élèves.



Projet MUR / MURES - bilan 2016

Quel est ton prénom ?

SOUVENIRS

1. Relie chaque activité à la séance correspondante :

Toucher les matériaux	1ère séance
Utiliser les sens	
Sortir en visite	2ème séance
Dessiner ma maison	
Faire les personnages	3ème séance
Aller au 308	
Regarder des photos de bâtiments	4/5ème séance
Choisir des mots	
Compléter une fiche	exposition

2. Maintenant, à l'aide d'un marqueur ou d'un feutre, souligne au moins une activité qui, à ton avis, a été fondamentale pour le bon déroulement du projet.

3. Quel est ton plus beau souvenir du projet ?

APPRENTISSAGES

1. Fais une croix sur les thèmes dont tu penses avoir appris des connaissances :

L'histoire des bâtiments | La ville et le quartier | Le style des bâtiments

Les matériaux | L'importance des 5 sens | Le métier de l'architecte

2. Quelle est la chose la plus importante que tu penses avoir appris ?

SUITES

1. Après la fin du projet ...

	OUI	NON
J'ai parlé du projet à mes parents		
J'ai visité l'exposition au 308 avec mes parents		
J'ai parlé du projet à mon nouvel enseignant		
J'ai utilisé les sens pour explorer mon quartier		
J'ai découvert des nouveaux bâtiments		
J'ai personnifié des nouveaux bâtiments		
J'ai repensé au projet		
J'ai parlé du projet avec mes copains		

2. Le projet MUR/MURES t'a donné envie de ...

Figures 53 et 54 – Le questionnaire C / Source : réalisation personnelle.

Figures 55, 56, 57 – Compilation du questionnaire C (avril 2016) / Source : photographies personnelles.

Chapitre 2 / Les élèves, le cœur de cible

Support de socialisation primaire, l'action éducative d'architecture enrichit les connaissances de l'élève sur la discipline, contribuant à sa formation. L'assimilation de savoirs s'accompagne d'une évolution personnelle, influençant, plus ou moins profondément, sa façon « d'être » en classe et avec les autres, ainsi que son engagement dans les activités pédagogiques et dans la vie scolaire. La socialisation à l'architecture passe ainsi par un apprentissage d'ordre culturel (l'acquisition de savoirs sur une discipline et un champ de connaissances) et relationnel (le vécu d'une expérience collective).

Afin d'apprécier de tels effets d'apprentissage, nous analysons d'abord le socle de connaissances des élèves et leur perception du cadre bâti, puis nous traçons son évolution à l'issue de l'action. Nous mettons en avant les retombées éducatives, les progrès culturels, les transformations comportementales.

2.1 / Un socle préalable de connaissances

Nous avons évalué la perception du bâti et estimé le niveau de connaissances sur l'architecture à partir du vocabulaire employé, des préférences exprimées, des représentations graphiques produites, des références mobilisées et de la capacité à reconnaître et à identifier les époques et les styles architecturaux. Différentes techniques de recueil de données ont été utilisées : l'observation des séances (directe et par l'enregistrement audio et vidéo) ; deux questionnaires individuels (A et B) ; la réalisation d'un dessin du lieu de vie ; un entretien collectif.

2.1.1 / La perception de l'architecture

La perception de l'architecture à partir de l'expression de mots spontanément utilisés pour la décrire, caractérise des tendances collectives propres à la représentation du monde des enfants âgés de six à onze ans[466]. Durant la première séance, les élèves ont donné une définition écrite [467] qui correspond à leur propre approche du terme sur le questionnaire A.

[466] Piaget, J. (2013), *op. cit.*
[467] Durant la 1ère séance, à l'issue d'un échange collectif, les élèves complètent à l'écrit la phrase suivante « Pour moi, l'architecture est… » sur le questionnaire A.

Méthodologiquement, les élèves ont été libres d'associer plusieurs mots d'univers différents afin d'élaborer leur définition écrite « d'architecture ». En voici un exemple :

> « Pour moi l'architecture est de faire des dessins de bâtiment (comme un architecte) et aussi fabriquer des maisons (bâtiments). C'est aussi de l'art » (Élève, classe 4).

Cinq grands pôles sémantiques[468] ont été identifiés afin de classer les mots des élèves :

- le pôle construction, qui collecte les mots évoquant le processus constructif et le bâti (bâtiment, maison, immeuble ; faire, construire, fabriquer) ;
- le pôle profession, qui recueille les mots associés aux outils et aux métiers de l'architecture (métier, architecte ; dessin, plan, maquette ; chantier, ouvriers) ;
- le pôle artistique, qui rassemble les mots invoquant le caractère créatif, formel et esthétique de l'architecture (art ; forme, espace ; création, originalité, imagination ; beauté) ;
- le pôle société, qui réunit les mots en référence à l'habitat et à son histoire (quartier, ville, vie ; monument, histoire) ;
- le pôle critique, qui regroupe les mots attachés à l'expérience scolaire de l'élève concernant l'architecture (opinions sur l'architecture en tant que discipline ou action éducative).

Globalement, le mot « architecture » n'est pas familier aux élèves des écoles élémentaires, l'exercice comportant une certaine difficulté pour la classe 1, la plus jeune de l'échantillon. L'architecture est ainsi prioritairement une construction (45%) et une profession (34%) ; à un niveau moindre, un art (12%), un artefact en relation à la société (5%), une discipline abordée à l'école (4%). De tels résultats se démarquent de ceux d'un public adulte, pour lequel l'architecture s'identifie majoritairement à l'art[469]. Le tableau suivant rapporte les réponses par pôles.

[468] Le classement des mots se fait à partir de l'appartenance à la même famille ; quand les mots sont plus éloignés, les regroupements dépendent de l'interprétation du chercheur.
[469] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p.53

MOTS D'ARCHITECTURE Plusieurs préférences possibles / 2015		Réponses des élèves (par classes)				Résultats		
		1	2	3	4	∑	$\sum_2$	%
Pôle construction	Bâtiment – maison - immeuble	17	12	21	9	59	103	45%
	Construire – Faire - Fabriquer	13	13	11	7	44		
Pôle profession	Travail – métier - architecte	10	5	3	3	21	77	34%
	Dessin – plan - maquette	4	23	17	6	50		
	Chantier - ouvriers	2	4	0	0	6		
Pôle artistique	Art	0	3	2	9	14	27	12%
	Forme - espace	0	1	0	1	2		
	Création – originalité - imagination	0	6	0	2	8		
	Beauté	0	0	0	3	3		
Pôle société	Quartier – ville - vie	0	2	0	5	7	11	5%
	Monument - histoire	0	0	4	0	4		
Pôle critique	Discipline aimée	1	1	0	4	6	10	4%
	Discipline à apprendre	0	1	0	2	3		
	Action éducative	0	0	0	3	3		

Tableau 19 – Mots d'architecture / élèves

Instinctivement, pour une majorité d'élèves, l'architecture est « construction ». Elle se confond avec l'acte de bâtir, de « construire », de « fabriquer », de « faire », de « réparer » les « maisons », terme majoritairement utilisé dans la description du bâti. Aucune référence n'est faite aux techniques constructives, ni aux matériaux. Contrairement aux adultes de G. Tapie[470], les élèves associent étroitement l'architecture au travail « sérieux » et « difficile » de l'architecte, « qui demande beaucoup d'enthousiasme » et consiste à « dessiner des plans » et à « faire des maquettes » pour « construire des maisons ». Le chantier et les autres figures professionnelles impliquées dans la construction sont peu cités. Les autres dimensions évoquées sont secondaires. Certains élèves perçoivent la valeur artistique de l'architecture, qui correspond à « quelque chose que l'on peut imaginer », un « style d'art » qui comporte la réalisation « de bâtiments très jolis, pas forcement grands, ni petits, mais jolis ». D'autres, mettent l'accent sur l'utilité sociale, décrite comme « quelque chose de bien pour loger les gens qui n'ont pas de maison ». Une minorité amalgame l'architecture au « quartier », une échelle urbaine plus accessible que la « ville » (citée par trois élèves seulement) et au « monument », en lien avec la dimension historique. Les réponses « critiques » des élèves familiers aux dispositifs d'action expriment leur passion pour l'architecture, pour ses savoirs, ainsi que pour les méthodes de travail employées en classe lors de son apprentissage.

[470] Selon G.Tapie (à paraître), la perception de l'architecture des adultes ne tient compte que marginalement de son principale producteur, l'architecte (5% des réponses) ou des ses outils (2,3% des réponses).

« L'architecture est quelque chose que l'on peut imaginer, dessiner, écrire, apprendre. J'adore ça ! » (Élève, classe 4).

L'architecture est généralement associée au bâtiment et à son concepteur, l'architecte. Des variations s'observent au sein des classes, conséquences du travail scolaire, de l'expérience d'un dispositif d'action (avec l'intervention d'un architecte médiateur), de l'expérience extra-scolaire du lieu de vie. Si les réponses concernant les pôles « artistique » et « critique » traduisent le travail en classe, les habitudes culturelles et l'usage du lieu de vie, celles du pôle « critique » mettent en exergue l'impact des dispositifs d'action sur la perception de l'architecture. Les réponses de la classe 1 sur le métier de l'architecte (10 réponses) et des classes 2 et 3 concernant les outils de l'architecte (23 et 17 réponses) mettent en évidence les effets d'un travail scolaire de préparation à l'action, centré sur la découverte de la profession. Pour les classes 2 et 3, l'association « art-architecture » est soutenue par les modes et les conditions de vie des élèves (origine socio-culturelle, contexte d'habitat) : des habitudes culturelles marquées, une sensibilité pour la dimension patrimoniale de l'architecture, le montrent. Les caractéristiques sociales du quartier de la classe 4, où une majorité d'habitants réside dans des conditions difficiles, les sensibilisent à l'utilité sociale de l'architecture, pour « loger les gens » et sans laquelle « la vie ne serait pas possible ». Aussi, pour la classe 4, il faut voir dans les réponses des élèves les effets de l'intérêt de l'enseignante pour l'architecture – elle est une *adepte* - et de la participation préalable de la classe à une action éducative sur le thème.

Une autre approche de la perception de l'architecture se base sur la prise en compte des préférences individuelles, exprimées via la confrontation à un support photographique[471]. L'utilisation d'un tel support permet d'apprécier tant la culture spontanée des interviewés, que la détention de savoirs plus spécifiques ; il incite à la réaction et au commentaire, facilitant la verbalisation des préférences et des jugements. Conçu et utilisé dans l'analyse de la culture architecturale des Français (2015), le support figuratif se compose de sept images de bâtiments aux styles et aux époques différentes : l'architecture patrimoniale est évoquée par l'abbaye de Cadouin (Dordogne) ; l'architecture moderne et monumentale par le bâtiment du Bauhaus à Dessau (Allemagne) et par la maison sur la cascade de l'architecte F.L. Wright à Stewart (États-Unis) ; l'architecture contemporaine et monumentale par le stade national de Pékin des architectes Herzog & de Meuron (Chine) ; l'architecture quotidienne et banalisée

[471] Cf. Annexe 1.4.1 / Questionnaire A (et support photographique) / élèves

par l'images d'un pavillon et d'un édifice high-tech ; une image de pont représente enfin l'œuvre constructive et technique. Dans un premier temps, les images sont projetées en classe et commentées collectivement ; dans un deuxième temps, il est demandé aux élèves de choisir individuellement deux bâtiments « aimés » et deux « pas aimés »[472], un tel choix convoquant à la fois la dimension émotionnelle, réflexive et savante.

Les bâtiments préférés sont la maison sur la cascade (41%), qui se détache très nettement, et loin derrière l'abbaye de Cadouin (15%) ; les rejetés sont l'édifice high-tech (38%) et le stade national de Pékin (20%). Le différentiel entre jugements positifs et négatifs pour l'abbaye de Cadouin est de 1% seulement. Le Bauhaus et le pavillon sont très peu choisis, avec un taux de 2% d'adhésion ou de rejet, signe d'une relative indétermination des goûts. Le tableau répertorie les choix des élèves par classes.

PREFERENCES D'ARCHITECTURE Quatre préférences possibles / 2015	**Réponses des élèves (par classe)**								**Résultats**			
	Bâtiment « aimé »				**Bâtiment « pas aimé »**				**Bâtiment « aimé »**		**Bâtiment « pas aimé »**	
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**∑**	**%**	**∑**	**%**
Maison sur la cascade	14	24	26	19	3	0	0	1	83	41%	4	2%
Abbaye de Cadouin	0	16	12	2	14	3	0	11	30	15%	28	14%
Stade national de Pékin	10	5	5	5	5	9	15	11	25	12%	40	20%
Pavillon	5	6	8	6	6	8	3	4	25	12%	21	10%
Bauhaus	10	3	3	5	1	11	13	2	21	11%	27	13%
Pont	3	4	5	3	2	1	1	1	15	8%	5	3%
Édifice high-tech	2	0	0	0	12	26	28	10	2	1%	76	38%

Tableau 20 – Préférences d'architecture / élèves

Icône de l'architecture moderne, la Maison sur la cascade plait incontestablement tant aux adultes[473] qu'aux enfants. Elle émerveille les élèves, qui l'apprécient pour sa forme, ses matériaux, son emplacement « sur la cascade et dans la forêt ». Son environnement est « beau » et « sain » : si pour certains « il est un peu embêtant d'être loin de la ville », l'insertion dans le paysage est appréciée par la grande majorité des élèves, qui la comparent à une « cabane dans la forêt » qui « donne envie de rester dedans ». Le bâtiment permet ainsi de « jouer dans la nature », « de faire du bruit sans déranger personne », « d'entendre l'eau couler au réveil », de faire « le plein de promenades ».

[472] L'expression des préférences se fait par l'utilisation du questionnaire A précédemment distribué, sur lequel les élèves sont invités à coller les figurines des images choisies, deux bâtiments « aimés » et deux « pas aimés ».
[473] 69% des personnes interrogées choisissent la maison sur la cascade (G.Tapie, à paraître, *op.cit*).

> « J'aime bien le fait d'être tout le temps dans la nature : dès que tu as envie de sortir tu peux marcher dans la forêt. Le matin tu entends les bruits de la cascade, des oiseaux… il n'y a pas le bruit des voitures. Et quand tu regardes dehors c'est très joli » (Élève, classe 4).

De manière aussi catégorique, l'édifice high-tech focalise le rejet de la presque totalité de l'échantillon. Les critiques s'étendent du choix des matériaux, à la forme, jusqu'aux éléments constructifs : le bâtiment est alors assimilé à un artefact de basse qualité, à l'ambiance dure et carcérale, qui transmet une sensation d'enfermement. Comme pour la maison sur la cascade, le rejet de l'édifice high-tech est partagé tant par les enfants que par la population adulte. De ces résultats, il émerge la valeur iconique et universelle de certaines architectures, capables de satisfaire ou de contrarier indifféremment tous les publics.

> « Je n'aime pas les grandes vitres, il y a un trou et je ne sais pas pourquoi il est là… Et cela rassemble à une serre, on se sent enfermé dedans » (Élève, classe 4).

Une telle uniformité voire unanimité de préférences et de rejets s'oppose aux réactions contrastées suscitées par l'abbaye de Cadouin, le bâtiment du Bauhaus et le stade de Pékin. Loin du score de la Maison de la cascade, l'abbaye de Cadouin se positionne à la deuxième place dans l'échelle des préférences des élèves, comme pour les adultes mais avec un score nettement inférieur[474]. Les réponses des élèves des classes 2 et 3, aux effectifs plus importants et aux habitudes culturelles plus fortes et attentives au patrimoine, contribuent à ce choix. Comme les adultes, les élèves mettent en exergue la valeur historique et culturelle du bâtiment : ils apprécient les matériaux, « les pierres », les éléments constructifs, « les colonnes », l'aspect « harmonieux » et « solide ». L'image du bâtiment inspire la « sérénité » et « donne de bons souvenirs », car associée aux conditions de vie des enfants (leur cadre quotidien).

> « J'aime bien parce que le bâtiment me donne l'idée d'une construction vraiment solide. Ce n'est pas comme les bâtiments d'aujourd'hui, comme les bidonvilles » (Élève, classe 2).

Au contraire, les élèves des classes 1 et 4 expriment leur aversion pour le bâtiment, qui n'est pas aimé à cause de ses volumes et de ses matériaux.

---

[474] 48% des interrogés choisissent l'abbaye de Cadouin (G.Tapie, à paraître).

> « Il doit être sombre à l'intérieur (…) la pierre a pris une couleur… elle est vieille » (Élève, classe 1).

Le patrimoine semble alors une catégorie en formation qui deviendra centrale chez le public adulte en tant que référence d'architecture ; elle est naturelle pour ceux qui y sont confrontés dans leurs routines quotidiennes, plus distantes dès lors qu'on la pratique moins. L'adhésion au patrimoine, observée chez les adultes, n'est donc pas encore présente à cet âge. L'école et l'éducation familiale vont être alors des moyens essentiels d'une socialisation au patrimoine.

Selon une logique similaire et opposée, le bâtiment du Bauhaus, situé en cinquième position dans les préférences des élèves, est aimé par les élèves des classes 1 et 4 et écarté par les autres élèves. Ses dimensions, sa forme, son emplacement, sont très appréciés par les premiers, qui l'imaginent « loin du centre-ville » mais proche de « grands parkings » et « d'un grand parc ». Surtout, les nombreuses fenêtres aux formes différentes attirent leur attention, y voyant un lieu d'étude, d'apprentissage, de formation professionnelle.

> « Il a l'air d'être lumineux, j'aimerais bien aller apprendre à travailler là bas » (Élève, classe 4).

Le style moderne est rejeté par les élèves des classes 2 et 3, qui condamnent la forme « trop carrée », les matériaux « qui peuvent créer de la pollution », la couleur « trop blanche » : le bâtiment « gâche le paysage ».

> « Le bâtiment peut créer de la pollution, est un peu trop moderne. Il me fait penser à une usine » (Élève, classe 3).

De même, le stade de Pékin canalise l'attention des élèves plus jeunes, mais suscite finalement un nombre considérable de refus. Sa forme est « originale » et « spectaculaire », comparable à « un bateau », « un chapeau », « une banane », « une baleine » : pourtant, les doutes des élèves concernent son aspect « désordonné » et « trop massif », « mal placé » vis-à-vis du paysage qui l'entoure, la composition de la façade et le choix des matériaux ne donnant pas « l'idée d'un bâtiment terminé ». Les élèves des classes 2 et 3 mettent encore en avant l'idée de la pollution générée par le bâtiment et ses matériaux.

> « C'est un peu trop bizarre. Il assombrit l'entourage, c'est à cause de sa forme peut être. Il me fait trop penser à la pollution, à une construction extra-moderne » (Élève, classe 2).

Si sa façade exceptionnelle, emblème de choix architecturaux audacieux typiques d'équipements pour les méga-évènements internationaux (stades, enceintes sportives, palais des congrès, grands musées, jeux olympiques, évènements sportifs, manifestations mondiales), est remarquée par la population adulte, car signe d'un grand projet, elle n'est pas comprise par les enfants, faute d'un manque de références formelles et esthétiques. De tels résultats mettent en avant l'expérience résidentielle et socioculturelle comme des facteurs déterminant dans l'appropriation du cadre bâti et dans la construction des goûts culturels.

Les autres images, le pont contemporain et le pavillon, sont globalement aimées : architectures du quotidien, elles restent des œuvres secondaires dans l'esprit des enfants comme des adultes. Dans les classes 1 et 4, la description du pont passe par l'emploi d'expressions métaphoriques qui pallient l'absence d'un langage savant : l'arc du pont ressemble ainsi à un « petit panier », à « une harpe », à « un caillou que l'on jette et là on voit les rebondissements sur l'eau », à « une vague », « un cordon ». Au contraire, les élèves des classes 2 et 3 maîtrisent un vocabulaire plus précis, plus technique.

> « On voit bien que c'est de l'architecture parce que il y a un arc qui devient un pilier » (Élève, classe 3).

Ancré dans le quotidien, le pavillonnaire est caractérisé par son éloignement de la ville et évoque chez les élèves une certaine structure sociale où les relations de voisinage sont prioritaires.

> « C'est comme un petit quartier au milieu d'un désert et si tu n'as plus de lait, tu peux demander à ton voisin « est-ce que vous avez du lait ? ». Je ne le fais moi ici, en ville, mais quand je vais chez mes grands parents, c'est un peu pareil, c'est comme un petit quartier où les voisins sont en harmonie. Il est compliqué de connaître les voisins ici, si je n'ai plus de lait je vais au supermarché » (Élève, classe 2).

Les résultats montrent la valeur iconique de bâtiments, dont l'harmonie de la composition est reconnue universellement, tant par les enfants que par les adultes. De tels résultats donnent aussi des clés de compréhension de la perception enfantine de l'architecture. Remarquons, la capacité de verbalisation et d'interprétation de ce qu'est l'architecture de la part de jeunes enfants. Si le terme « architecture » est peu familier, voire inconnu, il renvoie à des réalités

vécues, qui sont le prisme de la connaissance, en relation avec l'expérience du vécu dans des conditions environnementales données et le milieu social. La perception se fonde d'abord sur l'expérience de l'espace bâti et l'appartenance à une classe sociale d'un certain niveau socio-culturel. L'enquête sur la population française met l'accent sur la valeur iconique du patrimoine à l'égard d'une méfiance généralisée vis-à-vis de l'architecture contemporaine ; nos résultats montrent la valeur de l'environnement quotidien sur les préférences des enfants. En effet, pour l'enfant, jusqu'à l'adolescence, la ville se résume au quartier[475], approprié, investi et revendiqué sur le plan identitaire : quelle que soit sa taille, ce que l'enfant connait est circonscrit à un rayon limité de constructions et de composantes paysagères. L'univers de socialisation des plus jeunes ne s'étend pas au-delà de sa propre maison, de son école, des centres commerciaux, des jardins publics. Les échelles de distance, de perception, de temps ne sont pas les mêmes que celles des adultes : la notion de proximité correspond à ce que l'enfant peut parcourir sans fatigue. Ainsi, les effets des trajectoires résidentielles, et les connaissances du cadre bâti relatif à chaque étape que cela suppose (j'ai vécu en collectif, puis en maison, en centre-ville et en périphérie, …), pèsent fortement sur les goûts en matière d'architecture. Dans ce cadre, le milieu socioculturel d'appartenance et l'attitude parentale, ont des influences importantes sur le vécu spatial des enfants[476]. Les préférences des élèves de la classe 1 et 4, aux origines socioculturelles diverses, habitants de quartiers périphériques riches en réalisations récentes, sont comparables. Les élèves sont spontanément attirés par l'architecture contemporaine, ses formes, ses dimensions, ses couleurs : les réalisations anciennes à caractère historique, dont leur environnement est pauvre, sont rejetés. En revanche, les élèves des classes 2 et 3, résidents dans un quartier riche en patrimoine, sont défenseurs de l'histoire et des vieilles pierres. L'appartenance sociale à une classe favorisée, qui possède et utilise les biens patrimoniaux, marginalise davantage l'architecture contemporaine.

> « Le bâtiment est moderne (…). Il n'est pas au milieu du centre ville mais à l'écart : il a une mauvaise réputation. Il y a du moderne qui est plus joli que ce bâtiment mais… mon père n'aime pas le moderne » (Élève, classe 3).

Par la suite, l'architecture s'intègre dans les savoirs grâce à la socialisation scolaire. Les réponses de la classe 4, qui a participé à une action éducative en amont de l'expérimentation, donnent un aperçu des effets d'apprentissage. Si ces élèves sont nettement plus attirés par la

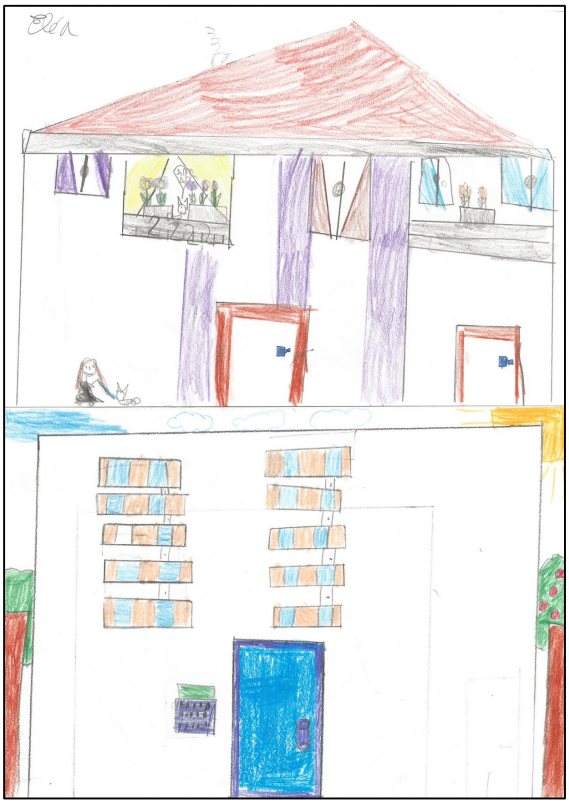
[475] Les enfants interrogés sur leurs souvenirs de la visite du quartier - organisée dans le cadre de l'action éducative - répondent avoir visité « toute la ville » et avoir vu « tous les bâtiments ».
[476] Legué, P. (2005). L'enfant, l'oublié de la ville ? *Diversité Ville Ecole Intégration - Les enfants dans la ville*, 141, 25-31, p.26.

Maison sur la cascade, ils révèlent une appréciation globale de l'architecture, ancienne et moderne, qui n'est pas présente au sein des autres classes.

Au-delà des mots, de la réaction à un corpus de photographies, l'étude de la perception enfantine passe par l'analyse de projections graphiques de leur maison ou appartement. Le choix de faire dessiner aux élèves leur propre lieu de vie sur la base des souvenirs personnels, avec une technique libre, émane de la volonté de comprendre le rapport entre l'enfant et le cadre bâti qui l'entoure[477]. Tous les élèves dessinent leur lieu de vie avec une intention réaliste : les plus jeunes (CE1) ont tendance à représenter tous les éléments de leur habitation, visibles ou invisibles depuis le point de vue choisi, selon le stade du réalisme intellectuel. Les autres (CE2, CM1) ont désormais un stade du réalisme visuel typique des représentations adultes.

Face à la tâche de dessiner leur lieu de vie, les élèves - plus jeunes - des classes 1 et 4 sont enthousiastes. Les premiers l'entament de manière naturelle et décomplexée, terminant rapidement l'esquisse et sa mise en couleur. La totalité évoque la façade externe de leur habitation, entourée, dans la majorité des dessins, par un jardin arboré et un garage. Le dessin est naïf pour certains. Ils reproduisent le stéréotype de maison à la morphologie carrée et au toit rouge ; d'autres précisent les éléments de la façade (portes, fenêtres, serrures, boites au lettres, décorations, rideaux, poterie) et mettent en avant les différences de matériaux par le coloriage. Globalement les dessins sont stylisés et reflètent une bonne compréhension de l'environnement proche, de ce qui est bâti, distinguant l'arboré du bétonné, ainsi que la composition des édifices, ses dimensions, ses couleurs et ses formes.

[477] La sélection des dessins vient d'un « choix raisonné » et porte sur les productions jugées « les plus représentatives » des classes.



Figures 58 et 59 – Dessins d'élèves de la classe 3 / Source : photographies personnelles.

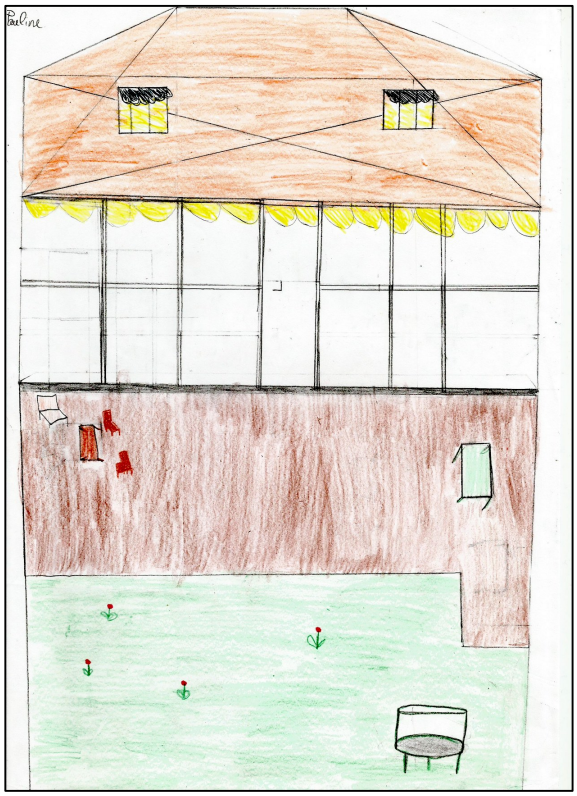
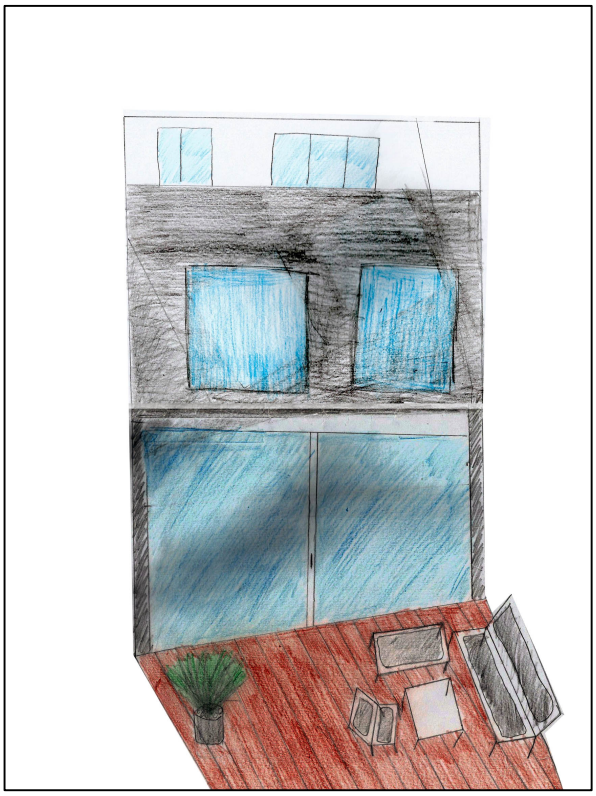
Les dessins de la classe 4 montrent un niveau de maturité plus élevé. Les élèves sont habitués à l'exercice, accompagnés par l'enseignante, qui connaît les lieux de vie et qui les conseille pendant le travail demandé. Les doutes sur les techniques graphiques sont plus fréquents que dans la classe 1, mais tous finalisent le dessin. Les productions sont très détaillées, tant dans la forme et les dimensions des bâtiments, que dans la représentation de la façade, de ses matériaux, éléments constructifs, décorations et détails secondaires. Certains choisissent de figurer la façade antérieure, d'autres la postérieure : dans les deux cas, ce qui entoure l'édifice (jardin ou bâtiments mitoyens) est là.

> « La petite maison à côté est la maison des voisins, les maisons derrière ce ne sont pas vraiment mes voisins, elle est de l'autre côté de la rue, mais je la vois quand je regarde la façade de ma maison. Et il y a une clinique là. Sur la façade, la fenêtre en bas sert à accéder au jardin, la fenêtre à côté est la cuisine. Cella d'en haut est la chambre de ma sœur et là il y a celle de mes parents. Ma chambre est derrière, du côté du jardin » (Élève, classe 4).

Figures 60 et 61 – Dessins d'élèves de la classe de la classe 4 / Source : photographies personnelles.

À la différence des élèves plus jeunes, les enfants des classes 2 et 3 réagissent avec appréhension à la consigne. Les doutes sont multiples : sur la technique de représentation, sur l'échelle des éléments et les dimensions de la feuille, qui limitent l'expression graphique. Globalement, l'exécution est lente, complexe, pour certains l'exercice est éprouvant et le résultat décevant. Seul une minorité termine : peu d'efforts sont faits sur les détails, des éléments constructifs, des matériaux, ainsi que dans le coloriage. Deux facteurs expliquent une telle difficulté. Les recherches des psychologues du développement ont montré que la

capacité représentative de ces élèves coïncide au stade du réalisme visuel de G. H. Luquet, propre à la population adulte : le dessin confronte les élèves à la difficulté de traduire graphiquement et de manière fidèle leurs perceptions visuelles. Cela est lisible dans l'association de différentes techniques : le dessin de la façade est parfois combiné au plan, à la perspective de certaines vues, ou à l'axonométrie d'éléments secondaires (jardin, box, piscine, terrasse).

Figures 62 et 63 – Dessins d'élèves des classes 2 et 3 / Source : photographies personnelles.

L'analyse des dessins apporte des éléments ultérieurs de compréhension de la perception enfantine de l'architecture[478]. Les productions des classes 1 et 4 sont exhaustives et reflètent une bonne appropriation du bâti. Les quartiers périphériques où vivent ces élèves sont moins denses que le centre-ville : les rues calmes et amples qui bordent l'habitat sont investies par les enfants, qui, de fait, en font des aires de jeux. Les dessins témoignent de la facilité à repérer et représenter le lieu de vie : la morphologie du quartier et la possibilité d'investir les espaces publics facilite l'observation et la compréhension de l'environnement proche. Dans ce sens, la difficulté de formalisation des classes 2 et 3 est objective. Elle est liée à la morphologie du tissu urbain habité, composé par des enfilades d'édifices uniformes et mitoyens qui se ressemblent par leurs formes, dimensions, construction. Ils bordent des rues

[478] Pour visualiser la sélection complète des dessins, voir : Annexe 4.2 / Production des élèves / dessins (sélection).

étroites et passantes : le lieu de vie est ainsi moins lisible et perceptible que dans le cas d'autres quartiers. La presque totalité des élèves décide ainsi de figurer la façade postérieure de leur habitation : un choix qui reflète le dénigrement de la rue au profit de l'occupation du jardin ou de la cour intérieure, où se réalise la vie familiale. Plus que l'espace urbain, l'expérience du bâti des élèves de centre-ville se focalise sur l'espace intérieur et privé : le lieu de vie est ainsi décontextualisé par rapport à ce qui l'entoure. Les enfants qui habitent des zones périurbaines (et rurales)[479] donnent une image plus réaliste de leur lieu de vie que les enfants de centre-ville. La compréhension de la morphologie de l'habitat est confirmée par le croisement aux réponses du questionnaire individuel[480].

LIEU DE VIE **Une préférence possible / 2015**	**Réponses des élèves (par classe)**				**Résultats**	
	1	**2**	**3**	**4**	**∑**	**%**
Grand collectif	12/22	2/29	6/30	2/20	22/101	22%
Petit collectif	2/22	15/29	20/30	8/20	45/101	45%
Individuel mitoyen	6/22	11/29	4/30	8/20	29/101	29%
Individuel seul	2/22	1/29	0/30	2/20	5/101	5%

Tableau 21 – Lieu de vie /élèves

L'habitat de la majorité des élèves de la classe 1 est composé de grands immeubles collectifs (grands ensembles) et dans une moindre mesure d'individuels mitoyens (échoppes) ; les classes 2, 3 habitent majoritairement au sein de petits immeubles collectifs (bâtiments bourgeois anciens) ; l'habitat des élèves de la classe 4 correspond au petit collectif ou à l'individuel mitoyen. Notons l'aisance des plus jeunes (classes 1 et 4) dans la symbolisation de leur habitat réel. Cela reste difficile pour les plus grands. Globalement, les enfants qui habitent à l'écart du centre-ville ont une relation plus fusionnelle avec leur lieu de vie : l'appropriation et la perception de l'architecture en sont ainsi facilitées.

2.1.2 / La connaissance de l'architecture

En amont de l'action, les élèves sont interrogés oralement sur les « bâtiments célèbres » connus. Les réponses montrent une distribution des connaissances inégale parmi les quatre classes. La classe 1 répond en citant des exemples français, notamment la Tour Eiffel, mais les élèves ne sont pas capables de citer des bâtiments étrangers. Ils ne possèdent pas les

[479] Ghelli, R. (2008), *op. cit.*
[480] Sur le questionnaire A, les élèves répondent à la question « J'habite… » coloriant l'image qui correspond à leur habitat.

éléments de langage spécifique à l'architecture ; les matériaux de construction sont peu connus. La classe 4 fait preuve d'un bagage de références plus amples, en France et à l'étranger, ainsi que d'un langage plus précis et riche, tant dans les termes que dans les contenus évoqués. Sont nommés des formes géométriques, quelques éléments constructifs (l'arc, la colonne, les vitraux) et des époques (ancienne, moderne, contemporaine). Les styles architecturaux (classique, romain, gothique et autres) sont ignorés. Le rôle de la famille joue en partie, mais la pédagogie de l'enseignante *adepte* étoffe de tels savoirs. Les classes 2 et 3 maîtrisent un langage spécifique lié aux styles architecturaux et aux éléments constructifs. Les références architecturales sont multiples, nationales et internationales, anciennes et contemporaines. Les bâtiments cités spontanément (le palais Gallien, le Grand Théâtre et le musée d'arts décoratifs) se situent à proximité du quartier et sont dépositaires de l'histoire de la ville. Ils ont été visités lors de sorties scolaires et de promenades familiales. Des constructions plus récentes sont également évoquées, approchées lors de voyages familiaux en France (la Tour Eiffel, les châteaux de la Loire) et à l'étranger (la Tour de Pise et le Colisée en Italie ; l'Empire State Building à New York ; l'Opéra de Sydney). Pour chaque bâtiment, les élèves connaissent l'époque de construction, la localisation, l'usage. Nous avons là à faire à un niveau de connaissance très élaboré au regard de l'âge et de la place marginale de la discipline à l'école.

Les connaissances des élèves émergent également au moment de la confrontation au support photographique. Le pavillon est facilement reconnu comme lieu d'habitation par tous les élèves, sa forme étant l'icône de la maison individuelle. Le stade de Pékin, fortement médiatisé lors des compétitions sportives, est aussi globalement repéré (usage et localisation). L'identification des autres bâtiments est plus difficile. L'intérêt pour l'histoire et le patrimoine conduit les élèves des classes 2 et 3 à associer l'abbaye de Cadouin à son usage religieux et à une époque historique, caractérisée par « le passage du style roman au gothique ». Une telle interprétation est lisible sur l'image grâce à « certains arcs qui sont plus arrondis et d'autres qui sont plus travaillés ». Au contraire, dans la classe 1, les élèves ne sont pas capables de reconnaître l'usage du bâtiment : il s'agit pour certains d'une église « qui a été construite il y a cent ans », pour d'autres « de la mairie » ou « d'un château-fort ». Les élèves de la classe 4 reconnaissent une « église ancienne », car riche en décorations et pauvre en vitraux à la différence « des églises modernes ». Concernant la Maison sur la cascade, seuls les élèves de la classe 2 l'associent à une habitation d'une « famille millionnaire » ; pour les autres, il s'agit d'un « restaurant » (terrasses), d'un « hôtel », d'un « endroit pour les visiteurs ». Si globalement les élèves ne citent pas l'époque ni la localisation, ceux de la classe 3 hasardent l'hypothèse « le Canada ou aux États Unis » à cause des arbres, « des

arbres d'Amérique ». L'histoire du Bauhaus, l'école d'architecture, d'art et de design, emblème de l'utopie humaniste de la république de Weimar dans le Berlin des années 1920-30, n'est pas connue : pourtant, les élèves de la classe 1 et 4 y reconnaissent un grand équipement public, « un hôpital » ou « une université pour les adultes », contrairement aux élèves des classes 2 et 3, qu'y voient « un hôtel », « un centre commercial », « des bureaux », « une usine ». Le pont lui est identifié par tous, seuls ceux de la classe 3 avancent une explication sur sa structure et son style : l'arc, élément porteur du pont, rappelle les ponts romains et « fait ressortir l'ancien, mais en moderne ». Enfin, l'usage du bâtiment high-tech reste indéterminé : « une prison », « une usine », « une entreprise » ou « une serre ». Ce n'est pas du logement.

Questionnés sur leurs habitudes culturelles[481], la télévision, la lecture et le dessin s'imposent sur les autres activités (23% et 21%). La lecture est donc en bonne place, ce qui est assez surprenant sachant que l'activité est en déclin, de plus en plus supplantée par l'usage des smartphones, des tablettes et des ordinateurs. Ils affirment aussi voyager régulièrement (18 %). Peu sortent en promenade dans le quartier (11%) ou fréquentent les musées (4%).

HABITUDES CULTURELLES Trois préférences possibles / 2015	Réponses des élèves (par classe)				Résultats	
	1	2	3	4	∑	%
Lire des livres	10	15	17	18	60	23%
Regarder la télévision	21	23	18	14	60	23%
Dessiner	15	7	19	14	55	21%
Partir en voyage	8	15	16	7	46	18%
Sortir en promenade dans le quartier	3	13	8	6	30	11%
Fréquenter des musées	0	3	7	1	11	4%

Tableau 22 – Habitudes culturelles /élèves

Les trois premières rubriques présentent des taux de réponse similaires au sein des différentes classes, signe d'habitudes culturelles partagées entre École et cercle familial. Les classes 2 et 3 voyagent et se promènent dans le quartier plus que les autres. La rubrique « Sortir en promenade dans le quartier » met en avant les caractéristiques même des quartiers : le centre-ville est riche en activités et attractions ; la banlieue urbaine de la classe 4 offre plus d'occasions de sortir que le quartier de zone périurbaine de la classe 1.

[481] Sur le questionnaire A, les élèves répondent à la question « J'aime… » en coloriant la vignette de l'activité correspondante (lire des livres, regarder la télévision, dessiner, partir en voyage, sortir en promenade dans le quartier, fréquenter des musées).

De tels résultats sur les connaissances d'architecture contredisent en partie les opinions des parents d'élèves[482]. L'accès à la culture architecturale est difficile dans l'école élémentaire, le programme scolaire n'intégrant pas, à ce niveau, des notions spécifiques à l'architecture. Un tel accès est alors dépendant du maître. Pourtant, 60% des parents perçoivent l'école comme un lieu primaire de l'acculturation à l'architecture, via les enseignements sporadiques, ainsi que par les voyages sur l'architecture patrimoniale et contemporaine et par la fréquentation d'expositions ou d'évènements en lien avec la discipline. Les activités extra-scolaires viennent en deuxième position. Selon les témoignages des adultes, l'acculturation s'opère aussi au sein de la famille, notamment lors de visites, promenades, voyages où la découverte de monuments et bâtiments est encouragée. Ils confirment amener de « temps en temps » leurs enfants en voyage pour apprécier l'architecture contemporaine (54%, classes 2 et 3 ; 14% classe 1 ; 36% la classe 4) et patrimoniale (64% classes 2 et 3 ; 26% classe 1 ; 31% classe 4). L'expérience du cadre bâti, notamment le rapport à la ville, plus qu'au quartier ou au lieu d'habitation, se positionne à la troisième place parmi les instances socialisatrices, après l'école et la famille. Globalement, 63% estiment que la connaissance de l'architecture de leur enfant est dans la moyenne ; un noyau de parents (23%), juge celles de leur fils ou fille plus approfondies que la moyenne, ce qui est un bon score.

Une corrélation forte existe entre la perception, la représentation, les connaissances d'architecture des enfants et l'appropriation du cadre bâti, l'origine socioculturelle, l'expérience scolaire. De telles instances socialisatrices ne sont que partiellement prises en compte comme l'indiquent deux études majeures. D'abord celle de S. Octobre[483] sur la compréhension des conditions de socialisation des enfants de six à quatorze ans aux pratiques culturelles. Elle montre l'importance des instances de socialisation (école, modèles parentaux, camarades) sur la construction des goûts culturels et sur la reproduction des comportements de loisir. Les résultats ne fournissent pas d'informations exhaustives sur la culture architecturale des enfants, minorant le rôle des trajectoires résidentielles sur la socialisation culturelle alors que par le cadre de vie s'opère une socialisation incidente. Ensuite l'étude sur la culture architecturale des français de G. Tapie[484] se focalise sur la population adulte. Les variations d'intérêt pour l'architecture renvoient plus à l'âge, au diplôme, aux parcours professionnels qu'à leur appartenance socioculturelle et à leur l'expérience spatiale. Notre propre enquête insiste sur le poids des conditions de socialisation spécifiques à la culture

[482] Nous faisons ici référence aux résultats du questionnaire C distribué aux parents d'élèves. Cf. Annexe 1.4.3 / Questionnaire C / parents d'élèves.
[483] Octobre, S. (2004), *op. cit.,* p.11.
[484] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*

architecturale, dont les trajectoires résidentielles par la confrontation à plusieurs cadres de vie successifs ; elle met en exergue des mécanismes propres à l'élaboration d'une connaissance de l'architecture chez les enfants, l'appartenance socioculturelle et les activités scolaires jouant un rôle majeur dans le processus de socialisation.

2.2 / Des apprentissages originaux

Rappelons, que de mars à mai 2015, tous les élèves ainsi que leurs enseignants participent au *projet* « MUR/MURES ». Elle vise à accompagner la découverte de l'environnement proche, ses composantes urbaines, architecturales et paysagères. Six séances sont organisées : les deux premières se structurent autour d'activités diverses (visionnage de photos, remplissage de fiches, manipulation des supports) et impulsent le débat entre élèves ; le troisième séance est une visite « sensorielle » de cinq bâtiments majeurs du quartier ; au cours de la quatrième et cinquième s'effectue un travail de production artistique de « personnification » des bâtiments visités ; la sixième séance se construit sur l'écriture d'histoires du quartier, qui ont comme protagonistes les bâtiments-personnages. L'action se clôture par une exposition des productions des élèves à la Maison de l'architecture d'Aquitaine, de juin à septembre 2015 : les classes y sont conviées lors du vernissage, le 30 juin 2015.

La mesure des effets d'apprentissage se base sur l'analyse des connaissances intégrées et réinvesties (acquis culturels) ainsi que sur la progression individuelle et sociale de l'élève (acquis personnels). Deux mesures sont opérées, à la fin de l'action (mai 2015) à travers un entretien collectif et une année après (avril 2016), par la distribution en classe d'un questionnaire (B) [485]. Les deux interrogations sont centrées sur cinq rubriques : les souvenirs par le classement chronologique des séances, les connaissances acquises, les activités « importantes », les activités « préférées », les envies futures. Nous en illustrons les résultats, croisés avec les opinions des enseignantes et des parents d'élèves.

[485] La compilation du questionnaire a été accompagnée par une discussion collective préalable.

2.2.1 / Les acquis culturels

L'acquis des connaissances intégrées par les élèves se fonde sur l'analyse de leurs souvenirs et opinions personnelles sur les apprentissages et les activités « importantes » au sein de l'action.

Un premier exercice a concerné les souvenirs, par l'association des différentes activités vécues aux séances correspondantes. Un tel exercice a permis d'évaluer si l'élève se souvient de la progression chronologique de l'action éducative. À la fin de MUR /MURES, lors de la première interrogation, la grande majorité des élèves se souvient facilement de l'enchaînement des séances et de leurs contenus. L'échange oral et en groupe facilite l'exercice de mémoire[486]. L'association séance-activité est rétranscrite sur le tableau au fur et à mesure du dialogue et est ainsi visible par tous. Si l'exercice est relativement simple pour les élèves des classes 2 et 3, qui se trompent peu dans l'histoire de l'action éducative, il est plus complexe pour les élèves des classes 1 et 4. Les premiers repèrent correctement les activités faites au début et à la fin de l'action ; l'identification des activités intermédiaires est moins simple. Nous attribuons cette difficulté mnémonique au jeune âge des élèves. Le cas des élèves de la classe 4 est diffèrent : ils amalgament les activités de la première séance à celles d'une autre action éducative d'architecture, vécue en début de l'année scolaire 2014/15 avec le même médiateur. Cette difficulté initiale est toutefois rapidement franchie grâce aux confrontations collectives, l'identification des contenus des autres séances étant un exercice aisé pour le groupe.

Un an après, la majorité des élèves réussit le test de l'association séance-contenu pour les activités « Aller au 308 » (77% de réponses correctes), « Compléter la fiche en classe » (69%), « Dessiner sa maison » (69%) ; la moitié du groupe répond correctement pour « Faire des personnages en classe » et « Regarder les photos de bâtiments en classe » ; les autres activités obtiennent des scores plus bas (40% et 36%).

[486] Cf. Annexe 1.5 / Extrait du journal de bord.

SOUVENIRS (association séance-contenu)	Réponses des élèves (par classe)				Résultats	
	1	2	3	4	∑	%
Aller au 308 pour l'exposition finale	15/18	21/25	22/27	10/18	68/88	77%
Compléter une fiche en classe	5/18	19/25	23/27	14/18	61/88	69%
Dessiner sa maison en classe	12/18	20/25	20/27	9/18	61/88	69%
Faire des personnages en classe	9/18	12/25	20/27	6/18	47/88	53%
Regarder les photos de bâtiments en classe	7/18	14/25	16/27	7/18	44/88	50%
Choisir des mots en classe	11/18	2/25	15/27	7/18	35/88	40%
Sortir en visite	7/18	7/25	14/27	7/18	35/88	40%
Toucher les matériaux en classe	10/18	9/25	12/27	1/18	32/88	36%
Utiliser les sens durant la visite	6/18	11/25	7/27	8/18	32/88	36%

Tableau 23 – Souvenirs /élèves

Notons déjà le haut niveau de réponses correctes, ce qui est un indicateur de l'impact de l'action, qui n'a pas laissé indifférent. Globalement, les élèves se remémorent bien la première séance (compléter une fiche ; dessiner sa maison) et l'exposition finale, soit des activités qui marquent le début et la fin de l'action. La curiosité de la nouveauté pour la plupart et le résultat final hors les murs de l'école sont des moments charnières, qui encadrent un cycle original d'enseignement dans le cursus scolaire. L'activité artistique et l'observation d'images d'architecture sont aussi repérées par un grand nombre d'élèves. Elles se détachent, dans leur organisation et contenu, des activités scolaires plus traditionnelles, marquant ainsi l'esprit des enfants. Les scores de la classe 3 sont les plus élevés, signes d'un impact plus important sur les souvenirs. Les autres activités sont repérées plus difficilement chronologiquement. Trois facteurs expliquent ce manque de repères. D'abord, certaines activités, comme « Sortir en visite » et « Choisir des mots en classe » sont proches des activités scolaires quotidiennes. D'autres, comme « Toucher les matériaux en classe » et « Utiliser les sens pendant la visite » sont, au contraire, inhabituelles pour les élèves et plus difficiles à rationnaliser. Remarquons aussi que ces dernières activités sont positionnées au milieu du cycle : l'association séance-contenu est alors plus faible.

Les réponses du questionnaire s'alignent sur celles de l'entretien collectif. Les classes 1, 2 et 3, n'ont pas été confrontées à d'autres intervenants externes au cours de l'année scolaire : l'action est ici un moment exceptionnel dans la vie scolaire, ce qui permet de la repérer dans le temps. Pourtant, la mémorisation reste plus difficile pour la classe 1, les élèves étant plus jeunes et ayant participé en même temps à deux actions éducatives d'architecture différentes, celle avec l'architecte médiateur et celle portée en autonomie par les enseignants de l'école : un an après, un amalgame ou une confusion sont faits entre séances et activités. La classe 4,

régulièrement sollicitée par des projets culturels et habituée à la venue d'intervenants extérieurs au cours de l'année, a les plus faibles scores. Pour ces élèves, l'architecte médiateur est un spécialiste parmi d'autres. Le souvenir de l'action éducative d'architecture se confond avec celui d'autres actions éducatives, culturelles et artistiques.

> « À un moment on a fait une photo de nous, qu'on avait imprimée… et on avait fait un dessin… Non, c'était avec Camille… ou Océane ? On a tellement eu de projets ! » (Elève, classe 4).

Il a été demandé aux élèves d'estimer les connaissances acquises. Durant l'entretien collectif l'exercice d'auto-évaluation est complexe : peu d'élèves s'expriment à ce sujet. Certains disent avoir « découvert l'architecture », le mot n'étant pas familier en amont du *projet* ; d'autres affirment avoir « changé la façon de regarder » les bâtiments ; une minorité s'exprime sur l'intégration de savoirs historiques et la découverte de bâtiments et « d'endroits de la ville » méconnus auparavant.

> « Je pensais que l'architecture était juste de faire un plan et construire les maisons, j'ai découvert que c'est de l'art. C'est aussi un jeu l'architecture, c'est amusant » (Élève, classe 2).

> « J'ai découvert que quand on est devant un bâtiment et on le regarde vraiment on peut découvrir beaucoup de choses ! » (Élève, classe 3).

Une analyse plus approfondie est possible grâce aux résultats du questionnaire, par des réponses individuelles. Ici les élèves doivent estimer les connaissances acquises par le choix d'items spécifiques et prédéfinis[487] : la ville (la morphologie du quartier ou son histoire) ; les caractéristiques constructives des bâtiments (forme, éléments, matériaux) ; le style des bâtiments (esthétique de la façade) ; le métier de l'architecte. Un cinquième item « Importance des cinq sens » fait référence à la méthode de travail employée lors de l'action éducative, notamment lors de la sortie. 26% estiment avoir appris des connaissances sur la ville, suivi d'un apport sur le métier d'architecte (23 %) et sur la méthode de travail (20%). À un niveau moindre, 16 % font référence aux techniques de construction et aux matériaux, 15 % au style artistique des bâtiments.

[487] Ils sont issus des objectifs pédagogiques de l'action éducative et des réponses des élèves lors de l'entretien collectif.

CONNAISSANCES ACQUISES Trois préférences possibles / 2016		Réponses des élèves (par classe)				Résultats		
		1	2	3	4	∑		%
La ville	Le quartier	7	10	2	5	24	90	26%
	L'histoire des bâtiments	7	18	23	18	66		
Le métier de l'architecte		26	20	22	11	79		23%
L'importance des cinq sens		12	25	19	15	71		20%
Les matériaux		15	16	14	9	54		16%
Le style des bâtiments		4	17	24	7	52		15%

Tableau 24 – Connaissances acquises /élèves

Comme pour l'échange oral, l'exercice d'auto-évaluation n'est pas aisé, les élèves hésitant dans le choix définitif des items durant la compilation. Pourtant, le temps entre la fin de l'action éducative et le questionnaire permet une mise en perspective qui aide les élèves dans l'accomplissement du travail critique. Remarquons le nombre de réponses qui concernent la ville, notamment pour les élèves plus âgés (classes 2, 3, 4). L'objectif de l'action étant la transmission de savoirs sur l'environnement quotidien des élèves, ces réponses rassurent sur sa réussite pédagogique.

> « L'objectif pédagogique d'éveiller le regard des enfants a été rempli : j'ai le sentiment qu'ils observent autrement le cadre bâti » (Enseignante, classe 1).

La connaissance du métier de l'architecte suit en deuxième position. Le métier est une catégorie familière, qui renvoie à un type d'emploi et d'activités. La classe 1 contribue beaucoup aux 23 %. Le score met en évidence la forte identification chez l'enfant entre l'architecture et le métier d'architecte. Déjà mise en avant par les élèves en amont de l'action éducative, une telle association est inconsciente et s'impose sur le souvenir des contenus transmis, qui n'abordent que ponctuellement le métier. Aussi, 20% des élèves mentionnent l'intégration d'une méthode d'observation de l'existant, ce qui constitue, pour les enseignants, le levier des apprentissages transmis. En effet, outre l'initiation à une approche sensorielle de l'architecture, une telle méthode a permis de transmettre un vocabulaire spécifique, nécessaire pour décrire les éléments architecturaux observés, dont les matériaux de construction, « touchés et sentis ». Enfin, une minorité d'élèves fait référence aux autres dimensions, techniques et artistiques, qui incarnent davantage la discipline.

Les connaissances intégrées sont réinvesties par les élèves dans d'autres champs disciplinaires, ainsi qu'à l'extérieur. Les parents et les enseignants confirment l'apprentissage

sur les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments, leur histoire, leur localisation au sein du quartier, ainsi que l'assimilation d'un vocabulaire spécifique à l'architecture.

> « Au-delà du simple « je suis capable d'identifier ce matériau-là » les élèves sont capables de donner, (…) les caractéristiques plus techniques des matériaux, d'en dégager des propriétés et d'identifier l'intention constructive » (Enseignante, classe 4).

La réutilisation de la méthode sensorielle dans d'autres champs disciplinaires, ainsi que dans des contextes extrascolaires, est frappante. Les enseignants en témoignent, ainsi qu'un certain nombre d'élèves, qui affirme avoir réutilisé cette méthode à l'école, dans le cadre d'autres projets ou disciplines, ou à l'extérieur, pour appréhender l'existant.

> « Pendant la visite historique que nous avons fait dans le centre-ville après le projet, ils ont transposé tout ce qu'ils connaissaient sur les matériaux et utilisé le vocabulaire. Et même, ils ont refait ce qu'on avait fait en visite avec toi, ils touchaient les bâtiments… ils ont réutilisé la méthodologie » (Enseignante, classe 2).

> « Dans le cadre d'un autre projet après avec la même classe, j'ai vu que les élèves ont transposé tout ce qu'ils connaissaient sur les matériaux. Ils ont réutilisé le vocabulaire et la méthodologie sensorielle » (Enseignante, classe 1).

Les enseignants remarquent aussi que l'action a modifié les goûts des élèves, qui ont appris à apprécier les styles architecturaux initialement détestés : l'architecture ancienne pour les classes 1 et 4 ; l'architecture contemporaine pour les classes 2 et 3.

> « Les élèves ont aimé les bâtiments patrimoniaux qu'on a vu pendant la visite, ils ont été vraiment marqués par le fait d'être devant le bâtiment, d'en discuter, de le comprendre sensoriellement. Ils ont changé d'avis. Ils ont encore parlé de l'ancienne église lors de la compilation du questionnaire, ce qui est étonnant ! » (Enseignante, classe 1).

Une autre mesure concerne les activités considérées comme « importantes » pour le bon déroulement de l'action éducative et pour l'acquisition des connaissances. Lors de l'entretien collectif, suite aux échanges entre pairs, avec l'enseignant et le médiateur, les élèves s'accordent sur le choix de l'activité « importante » : le travail sur les sens, véritable fil rouge

de l'action éducative. L'analyse des réponses individuelles du questionnaire amène à des résultats différents. Deux activités émergent : la visite du quartier et la production artistique par la personnification des bâtiments. Fortement mises en avant par les architectes médiateurs, elles sont aussi prioritaires pour les enfants (21% et 20%). L'exposition finale est aussi un moment fondamental pour 15 % des élèves. La méthodologie sensorielle n'arrive qu'en quatrième et cinquième position (13%, 11%). Les autres activités sont perçues comme secondaires.

ACTIVITES IMPORTANTES Trois préférences possibles / 2016	Réponses des élèves (par classe)				Résultats	
	1	2	3	4	Tot	%
Sortir en visite	9	10	18	9	46	21%
Faire des personnages en classe	13	10	12	9	44	20%
Aller au 308 pour l'exposition finale	10	8	8	6	32	15%
Utiliser les sens durant la visite	4	7	7	9	27	13%
Toucher les matériaux en classe	3	11	6	3	23	11%
Regarder les photos de bâtiments en classe	2	6	4	4	16	7%
Compléter une fiche en classe	6	2	4	2	14	6%
Choisir des mots en classe	2	2	4	0	8	4%
Dessiner sa maison en classe	2	1	3	1	7	3%

Tableau 25 – Activités importantes /élèves

Notons ainsi la disparité des jugements entre la dimension collective et individuelle pour cette dernière rubrique. Seule la classe 4 repartit ses préférences de manière égalitaire entre la visite, l'activité artistique et la méthode sensorielle. Pour les autres classes, la dimension ludique pèse fortement sur la perception de l'activité « importante ». Le score de l'exposition finale en est une preuve : temps fort pour conclure le cycle de séances, valoriser les productions et permettre aux élèves de se rencontrer, l'évènement n'est toutefois pas central dans l'action éducative, ni fondamental pour son bon fonctionnement.

L'analyse des acquis culturels met en évidence l'impact de l'action éducative sur les souvenirs et les connaissances des élèves. Le croisement des données démontre l'effet de groupe, l'échange collectif étant un vrai catalyseur de réponses, notamment pour le travail de mémoire ; le support individuel recueille des réponses plus précises et personnelles. Le fait d'interroger les élèves deux fois montre l'impact du temps sur leur attitude. Si, un an après la fin de l'action, l'identification précise des contenus de l'action éducative est plus complexe, l'écart temporel permet une mise en perspective : les élèves réussissent plus facilement à identifier les connaissances acquises et à reconnaître les réinvestissements disciplinaires et

extrascolaires. Les opinions des enseignants et des parents d'élèves font état d'un changement des habitudes culturelles, ainsi que de la formation de « goûts d'architecture ».

2.2.2. / Les acquis personnels

Un autre classement porte sur les activités « préférées ». L'exercice est simple et très apprécié par les élèves qui n'hésitent pas à participer à l'échange oral. La visite et la production artistique arrivent en tête, mais un grand nombre d'élèves assure avoir « tout aimé ». Une minorité évoque des activités moins centrales, telles que le visionnage d'images d'architecture, le dessin de sa propre maison, le remplissage de fiches, la manipulation de matériaux. D'autres sont spontanément citées comme « moins aimées » car « difficiles » : le travail d'écriture et de remplissage de fiches, notamment pour la classe 1, le dessin de la maison pour la classe 3, le travail de groupe pour certains élèves des classes 1, 2 et 4.

> « Je n'ai pas trop aimé quand on dessinait les maisons, je ne suis pas fort à dessiner ma maison » (Élève, classe 3).

La discussion collective aide les élèves pour mesurer les acquis culturels (souvenirs, connaissances intégrées, activités « importantes ») ; par contre, elle biaise les réponses sur les activités « préférées ». La dynamique de groupe pèse sur la parole personnelle : l'amitié entre élèves, l'estime de l'autre ou le mépris influencent fortement l'expression des préférences. Le support du questionnaire est alors doublement important : il permet d'échapper à une telle dynamique, obligeant les élèves à une réflexion individuelle et enregistre l'activité qui, un an après la fin de l'action, a véritablement imprégné leur esprit.

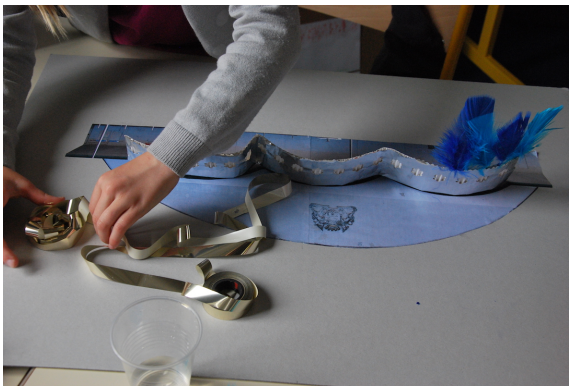
Ainsi, le questionnaire montre un classement différent. L'activité artistique se place en première position (35%), suivie par l'exposition (23%) et la visite (22%) : inédites et inattendues, atypiques par rapport à la routine scolaire, elles marquent les souvenirs des élèves. Les activités de découverte sensorielle (8%) et dessin (7%) se positionnent plus loin. Les autres dimensions sont secondaires. « Choisir les mots » n'est ni considéré comme important, ni préféré. C'est probablement le mode le plus scolaire d'expression de l'activité à la différence d'autres procédés pédagogiques plus actifs et plus ludiques faisant appel à la figuration.

ACTIVITES PREFEREES Un choix possible / 2016	Réponses des élèves (par classe)				Résultats	
	1	2	3	4	∑	%
Faire des personnages en classe	6/18	9/25	8/27	8/18	31/88	35%
Aller au 308 pour l'exposition finale	6/18	6/25	8/27	1/18	21/88	23%
Sortir en visite	3/18	6/25	7/27	3/18	19/88	22%
Utiliser les sens durant la visite	2/18	1/25	3/27	1/18	7/88	8%
Dessiner sa maison en classe	1/18	0/25	0/27	5/18	6/88	7%
Regarder les photos de bâtiments en classe	0/18	2/25	1/27	0/18	3/88	3%
Compléter une fiche en classe	0/18	0/25	0/27	0/18	0/88	1%
Toucher les matériaux en classe	0/18	1/25	0/27	0/18	1/88	1%
Choisir des mots en classe	0/18	0/25	0/27	0/18	0/88	0%

Tableau 26 – Activités préférées /élèves

La production artistique a une place majeure dans les préférences des élèves. Elle est très appréciée au prisme de l'imprévisibilité des productions et du travail de groupe. L'élan de la réalisation commune fédère la classe, aimante les énergies, donne confiance au groupe et à chacun. Elle permet de s'engager, de se remotiver, de prendre plaisir dans une activité tranchant avec les habitudes. Lors de MUR/MURES, les élèves prennent part à l'activité plastique avec enthousiasme et appliquent les procédés artistiques classiques (le dessin, le coloriage, le découpage) à la réalisation d'un produit inédit, le portrait d'un bâtiment[488]. Pour les acteurs scolaires, l'atelier est un moment de partage et de créativité : il laisse une trace dans les esprits des élèves, qui demandent spontanément de revoir leurs productions.

> « Créer le personnage a été très intéressant, ça nous a permis d'identifier le monument et exploiter la créativité en groupe » (Élève, classe 3).



Figures 64, 65 – Fabrication des personnages / Source : photographies personnelles.

[488] Pour visualiser les personnages réalisés par chaque classe, voir : Annexe 4.3 / Productions des élèves / personnages –bâtiments.

Figure 66 – Fabrication des personnages / Source : photographie personnelle.

Figure 67 – Galerie des personnages réalisés par les élèves / Source : photographie personnelle.

En deuxième position sur l'échelle des préférences des élèves, l'exposition est le point d'orgue de l'action. Sa mise en place n'est pas exclusivement un moyen de la clôturer : elle implique de sortir de la classe, met en perspective le parcours de formation réalisé, valorise les productions des élèves face à un public tiers extérieur. L'exposition MUR/MURES à la Maison de l'architecture d'Aquitaine présente le processus d'action (séances et outils) et les productions des élèves. L'action éducative est partagée par les trois écoles de l'expérimentation : le vernissage de l'exposition favorise alors la rencontre et l'échange entre les participants, ainsi que la découverte et la fréquentation d'un lieu de médiation de l'architecture. L'organisation de ce temps fort rassemble la communauté éducative, les partenaires médiateurs, les familles, ainsi que les représentants de l'éducation nationale, des collectivités territoriales, de la presse, et le public de la structure de médiation. Durant le vernissage, les élèves montent sur scène et présentent leurs productions au public ; ils visitent l'exposition avec les enseignantes et l'architecte médiateur. La mise en scène du travail frappe les esprits, l'exhibition publique impressionne les élèves et laisse une trace.

> « Mon plus beau souvenir est d'aller au 308 pour expliquer nos personnages, rencontrer des personnes de l'architecture et regarder les dessins des autres écoles » (Élève, classe 2).

> « C'était très intéressant et très bien de voir les œuvres des autres écoles au 308 » (Élève, classe 3).

Figures 68 et 69 – Vernissage de l'exposition « MUR/MURES / Source : photographies personnelles.

La visite est en troisième position. Levier de connaissances et moment indélébile dans les souvenirs des élèves, la visite est un mode d'apprentissage largement exploité par les architectes médiateurs. Dans le dispositif, la méthode sensorielle est particulièrement appréciée par les élèves et les enseignants. Durant l'action MUR/MURES, chaque classe

visite cinq bâtiments représentatifs du quartier de leur école. L'exploration est possible grâce à l'emploi « d'outils sensoriels », qui aident les élèves à exploiter leurs sens pour comprendre la forme, la matérialité, l'environnement sonore et olfactif des bâtiments.

> « Mon plus beau souvenir est la sortie, quand on a utilisé les sens. C'était drôle, avec les outils, mais ça a bien marché : on a fait l'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue » (Élève, classe 4).

> « Simplement, ils ont commencé à regarder ce qu'il y a autour d'eux. Ils ont aimé observer les bâtiments, prendre le temps pour remarquer des sensations différentes » (Enseignante, classe 1).

Figures 70, 71, 72 et 73 – Visite de bâtiments représentatifs par la méthode sensorielle / Source : photographies personnelles.

Moins citées, les autres activités aménagent un « espace » de relation et d'échange, d'éveil à la curiosité et à la collaboration active. Moments de présentation et de projection, de lecture et d'écriture, d'expérimentation et de dessin[489], ils sont moins visibles aux yeux des élèves, mais très prisés par les enseignantes de MUR/MURES.

[489] Les résultats montrent que certains élèves des classes 1 et 4 ont préféré l'activité de dessin de leur lieu de vie plus que les autres activités, à confirmation de nos résultats précédents sur la perception et la représentation de l'architecture.

> « Je trouve que c'était très intéressant les outils apportés, (…) ce sont des choses qu'ils réutilisent assez facilement. Je les ai sentis très investis dans le travail final d'écriture, qui n'est pas forcement le travail le plus évident. Pour moi cela veut dire que tout le travail en amont a été très porteur (…) » (Enseignante, classe 4).

Sur le jugement des « activités préférées », la dimension affective générée par l'action émerge constamment. Plusieurs élèves mettent en avant le plaisir de travailler en groupe, car « on a eu plein d'idées et on a pu rester avec les copains », « on a tous participé car il y avait une bonne ambiance, c'était marrant », « c'était comme de l'art plastique, mais en équipe », « on était en groupe, en dehors de l'école et c'était collectif ». Un tel plaisir soutient l'engagement des élèves, invite à modifier les relations sociales internes à la classe et concourt à l'intégration des élèves « marginaux » (timides, turbulents, en difficulté scolaire). Elle est particulièrement lisible au sein des classes 1 et 4, où plusieurs élèves « se révèlent » aux yeux des enseignants. Initialement en retrait ou, au contraire, constamment en train de se faire remarquer, dérangeant les activités et l'attention des autres élèves, ils s'impliquent positivement, endossant des rôles à responsabilité, exerçant un leadership et exprimant leur créativité.

Lors de l'entretien collectif, la presque totalité des élèves demande à reconduire l'action éducative dans le futur immédiat. Un an après, la majorité des élèves note sur le questionnaire avoir repensé au *projet* durant l'année scolaire : la moitié du groupe garde l'envie de recommencer l'action (50 %). Remarquons aussi les scores de ceux qui, suite à l'action, ont envie de s'initier à d'autres activités artistiques (28%) ou de devenir architecte (22%). Un pourcentage significatif vis-à-vis des attentes des enseignantes des classes 2 et 3 : sur le long terme, l'action est supposée préfigurer des vocations professionnelles.

> « J'aimerais que dans dix ou quinze ans il y ait des anciens élèves qui viennent me voir et me disent : je suis architecte. Le rôle de l'enseignement est d'ouvrir toutes les portes » (Enseignante, classe 3).

Presque la totalité parle de l'action aux parents (90%), la moitié aux pairs (51%), très peu avec l'enseignant actuel (5%).

COMMUNICATION DES ELEVES Plusieurs préférences possibles / 2015	Réponses des élèves (par classe)				Résultats	
	1	2	3	4	Σ	%
J'ai parlé du projet à mes parents	18/18	20/25	25/27	16/18	79/88	90%
J'ai parlé du projet avec mes copains	10/18	9/25	17/27	9/18	45/88	51%
J'ai parlé du projet à mon nouvel enseignant	3/18	1/25	0/27	0/18	4/88	5%

Tableau 27 – Communication des élèves

Notons l'enthousiasme et le plaisir des élèves à parler de l'action aux parents, d'anecdotes et de souvenirs d'une activité qui « sort » de l'ordinaire de la classe. Ils en parlent dans une moindre mesure avec les pairs, un score relativement élevé sachant que ce n'est pas le premier thème de conversation entre enfants. Seul quatre élèves affirment avoir parlé de l'action à l'enseignant de la nouvelle année scolaire, signe du cloisonnement en acte, au sein même de l'établissement scolaire, entre les différents niveau d'enseignement.

L'analyse des acquis personnels met en avant les conséquences de l'action éducative sur la vie sociale des élèves. Ces résultats sur l'appréciation des activités montrent l'impact positif de l'action éducative sur la routine scolaire des élèves et influe sur la construction de leur rôle au sein du groupe-classe, instaurant des nouveaux équilibres, précaires mais significatifs.

2.2.3 / Les colorations d'apprentissages

L'action éducative crée, modifie, renouvelle, rend plus évidente l'intérêt des élèves pour l'architecture, réduit le fossé existant vis-à-vis de ces savoirs, qui ne sont plus étrangers à la vie scolaire. Les notions assimilées au fur et à mesure de l'expérimentation amènent à des acquisitions homogènes de savoirs[490] qui enrichissent le socle initial de connaissances, reformatant les goûts culturels. Un dialogue s'instaure entre l'architecture et les autres disciplines par le partage de notions : une mise en perspective qui aide à la constitution d'une culture qui dépasse la simple accumulation de savoirs sectorisés. Une ouverture s'opère vers des nouvelles pratiques d'expression et d'échange (plaquettes et affiches, blogs en ligne, maquettes et installations) ; des formes d'expression naturellement adjointes à plusieurs disciplines sont associées : la production de textes, le dessin, la prise de photos, l'écoute de son, le visionnage d'images et vidéos, l'échange oral trouvent une place au sein de l'action éducative.

[490] Les quelques disparités relèvent du niveau d'expression orale et écrite des élèves.

Les apprentissages touchent aussi directement la personne et l'être de l'enfant (rapport à la connaissance, compétences disciplinaires et motivation pour le sujet traité), affectent la dynamique de classe et font évoluer les pratiques scolaires et sociales. Le dépassement des frontières entre matières sollicite le travail de groupe et impulse l'expérience collective : des nouveaux paramètres investissent les pratiques habituelles de la classe, le travail se diversifie et s'organise dans une logique où l'élève est aussi acteur. Selon les principes de la théorie des intelligences multiples de H. Gardner[491], un tel changement dans les dynamiques de la classe amène chacun à mettre en avant sa propre intelligence. Une révélation qui aide à la construction de parcours scolaires plus souples et différentiés.

> « L'action permet de découvrir de nouvelles facettes de l'élève, de le prendre mieux en compte dans ses apprentissages, dans sa relation au travail, aux autres, dans le plaisir de dire et de faire, de considérer attentivement les dimensions personnelles »[492].

La multiplication d'actions éducatives et le recours simultané d'intervenants se répercute sur la capacité à clairement identifier le processus de formation à l'architecture. Néanmoins, la rencontre avec le professionnel institue un moment indélébile dans l'esprit de tous. Les compétences sont mobilisées pour apporter une relation aux savoirs, aux pratiques, grâce à un « regard extérieur » qui n'est pas référencé au seul monde de l'école, à ses codes, à ses attendus, mais qui renvoie à un autre métier et, plus largement, au monde externe. Dans ce sens, la rencontre génère pour certains des vocations, dont la durabilité n'est pas assurée, pour d'autres elle ouvre des horizons, porte de possibilités à l'égard de centres d'intérêts qui suggèrent des orientations. L'envie de refaire l'action est forte et partagée. Si chaque enseignant gère sa classe à sa guise, le processus de socialisation à l'architecture des élèves peut être alimenté par certains instituteurs et interrompu par d'autres, sans solutions de continuité. Pourtant, le *projet* reste vivant dans la mémoire des élèves qui l'ont vécu. Il laisse des traces dans leur parcours personnel, dans les apprentissages acquis et les comportements qu'il a modifiés ; il reste lisible au sein de l'école grâce aux productions, temporaires ou permanentes, qu'il a générés.

L'action éducative n'a pas de seuls effets sur les élèves / enfants : elle a aussi des répercussions sur les activités des enseignants et des autres acteurs impliqués, provoquant la transformation des pratiques professionnelles et parfois générant des innovations.

---

[491] Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples.* Paris: RETZ.
[492] Inspection générale de l'éducation nationale. (2013), *op. cit,* p.25.

Une autre forme de socialisation, « silencieuse »[493], à l'architecture s'appuie sur la conception, la mise en œuvre de l'action éducative ainsi que sur la circulation et le rayonnement de ses produits, dans le milieu de l'éducation, de l'architecture et ailleurs. Au-delà des élèves, une telle propagation engendre auprès des acteurs centraux ou périphériques à l'action, une transformation des savoirs et/ou des compétences professionnelles.

Un premier groupe d'effets concerne les principaux protagonistes de l'action : l'enseignant et l'architecte médiateur directement impliqués. Pour les enseignants, l'action éducative transmet des savoirs et provoque, le cas échéant, une « contre-socialisation » destructrice des préconcepts installés sur la discipline, processus qui les dirige vers une approche « éclairée » de l'architecture. Pour les médiateurs, la collaboration enrichit des pratiques professionnelles, notamment en matière de compétences pédagogiques. La mutation des pratiques professionnelles et l'intégration de compétences originales sont en jeu.

Les produits de l'action sont transférés vers d'autres cercles d'acteurs, par la communication, la circulation de supports, la participation aux évènements de valorisation. Un deuxième groupe d'effets intéresse alors la communauté éducative élargie, les collègues de l'enseignant impliqué (autres enseignants, directeur ou principal de l'établissement) et les parents d'élèves ; au sein du milieu de l'architecture, il s'agit des collaborateurs de l'architecte médiateur. Ici, il est question de mettre en exergue l'intéressement, la mobilisation, l'engagement d'acteurs plus distants de l'action : nous nous concentrons sur ceux de la communauté éducative.

Un troisième groupe d'effets affecte des acteurs lointains, voire même la société : le personnel d'autres communautés scolaires et, plus largement, de l'Éducation nationale (conseillers pédagogiques, inspecteurs) ; les professionnels de la médiation et de l'architecture ; les élus locaux et d'autres acteurs culturels. Nous le citons pour mémoire : l'analyse de ce dernier groupe d'effets n'a pas pu être abordée au sein de notre expérimentation.

[493] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.110.

3.1. / L'enseignant et le médiateur : les effets de courte distance

Chaque milieu professionnel s'identifie et se structure à partir d'une culture qui lui est propre, comme le montrent les travaux des spécialistes dont les sociologues interactionnistes concentrés sur les mécanismes de socialisation professionnelle. À propos de la profession médicale, E. Hughes parle d'expériences prévues et imprévues qui permettent à des jeunes profanes d'avoir accès à la culture médicale[494] ; H. S. Becker analyse lui la « transformation » de jeunes hommes en médecins[495]. Les milieux professionnels se redéfinissent aussi à la marge ou de manière plus conséquente par l'interaction avec d'autres milieux et pratiques. Dans ce cadre, la collaboration avec un tiers externe trouble l'image de stabilité des métiers[496], amorce un débat et engage l'adaptation de pratiques par l'assimilation de compétences.

À l'École, l'intervention d'un « spécialiste » bouscule inévitablement les rythmes ordinaires de la classe[497] et dynamise l'échange professionnel entre les partenaires impliqués. Dans le milieu de l'architecture, les collaborations avec d'autres professionnels externes au milieu (ingénieurs, artistes, graphistes, scénographes, constructeurs, et autres) apportent des savoirs complémentaires, quelquefois de manière conflictuelle. Le cas de l'éducation à l'architecture est remarquable : vis-à-vis de l'intervenant, l'enseignant enrichit ses connaissances et se confronte à des manières de « faire la classe » ; l'architecte médiateur acquiert des compétences spécifiques au contact du milieu scolaire, de ses exigences et de ses contraintes. Ces socialisations modifient le métier appris et pratiqué, que ce soit pour les enseignants ou les architectes médiateurs, par l'incorporation de dispositions, d'attitudes, de savoir-faire. La transformation des pratiques professionnelles des acteurs, enseignants et architectes médiateurs, est ainsi un autre aspect du changement impulsé par les actions éducatives.

3.1.1 / Les enseignants, les profils

Immergés dans l'expérience du *projet* et en contact avec l'architecte médiateur, les enseignants ajustent leurs savoirs et leurs pratiques professionnelles. Une évolution des « produits incrustés »[498], en l'occurrence la perception, la représentation, les connaissances

---

[494] Hughes, E. C. (1955). The Making of a Physician. *Human organisation ,* 14, 21-25.
[495] Becker, H. S. (1961). *Boys in white : student culture in medical school.* Londres: Transaction Books.
[496] Garnier, P. (2003), *op. cit.,* p.213.
[497] Inspection générale de l'Éducation Nationale. (2009). *L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré.* Paris: ministère de l'Éducation nationale, p.36.
[498] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.9.

sur l'architecture, acquises au cours du cycle de vie et du travail, s'opère. Pour qualifier le profil des enseignants de notre expérimentation, nous faisons référence à deux typologies qui décrivent la position des enseignants. Une première concerne leurs connaissances en matière d'architecture. Dans l'étude sur la culture architecturale des Français, le croisement de deux variables, les connaissances sur l'architecture du grand public et son intérêt pour mieux la connaître, permet d'identifier trois catégories[499] :

- les *éloignés*, distants de la discipline avec peu ou aucune connaissance ;
- les *intéressés*, proches de la discipline mais aux connaissances partielles ;
- les *amateurs*, passionnés et connaisseurs d'architecture.

Une deuxième typologie a trait à leur vision pédagogique. Dans notre analyse des enjeux et des modalités d'éducation à l'architecture nous mettons en avant le positionnement différentiel des enseignants face à l'éducation à l'architecture (le contenu de ce qu'il faut apprendre, le rapport à la pédagogie de projet et à la pratique partenariale). Nous avons ainsi identifié trois catégories :

- les *néophytes*, distants de l'éducation à l'architecture ;
- les *curieux*, proches de l'éducation à l'architecture mais peu expérimentés ;
- les *adeptes*, pratiquants et ambassadeurs de l'éducation à l'architecture.

Les catégories plus générales observées dans le grand public sont alors associées à notre propre nomenclature pour déterminer le profil de chaque enseignante de l'expérimentation et les mécanismes de socialisation en œuvre sur le double plan des savoirs sur l'architecture et de la pédagogie. Pour cela, en amont de l'action éducative (février 2015) les enseignantes ont été interrogées individuellement via un entretien semi-directif [500] sur trois thèmes principaux : l'intérêt pour et les connaissances d'architecture ; les enjeux et les modalités d'éducation à l'architecture ; les attentes sur l'action éducative expérimentale. Ces premiers résultats

[499] Les « familles » ont été caractérisées à partir d'un questionnaire sur l'architecture auprès d'un échantillon représentatif de la population française. Elles sont issues du croisement de deux items : « l'intérêt » déclaré par la personne ; la « connaissance de l'architecture », indice établi à partir de réponses à des questions sur « la fonction et l'usage d'une construction » (présentation de photos), « l'époque de la construction » et « la notoriété des architectes » (liste de noms d'architectes). Les amateurs, estimant très bien connaître l'architecture, obtiennent les scores de connaissance les plus élevés. Les intéressés peuvent manifester de l'intérêt vis-à-vis de l'architecture sans pour cela y faire correspondre un degré de connaissance élevé en la matière.

[500] Lors des entretiens, les enseignantes ont exprimé leurs préférences face au même support photographique d'images d'architecture présenté aux élèves et utilisé par G. Tapie dans l'étude sur la culture architecturale des Français (à paraître). Cf. Annexe 1.3.1 / Guide d'entretien III / Enseignants et directeurs.

constituent le point de départ pour l'analyse des effets de transformation culturels et professionnels. Ils permettent de qualifier l'attitude des enseignants vers l'architecture, dans son acception savante (pratique culturelle) et pédagogique (discipline scolaire).

CORRESPONDANCE DES PROFILS		
Acteurs	**Connaissance et intérêt pour l'architecture**	**Attitude vis-à-vis de l'éducation à l'architecture**
Enseignante, classe 1	Intéressé	Curieux
Enseignante, classe 2	Eloigné	Néophyte
Enseignante, classe 3	Intéressé	Curieux
Enseignante, classe 4	Amateur	Adepte

Tableau 28 – Correspondances des profils / enseignants

L'enseignante de la classe 2 serait classée parmi les *éloignés* : pour elle, l'architecture n'est pas une priorité. Diplômée en géologie, elle ne s'approche que ponctuellement de l'architecture, lors de ses voyages. Elle avoue ne s'y intéresser qu'en présence « de quelqu'un à côté qui connait » et qui puisse lui donner « les clés pour comprendre ».

> « Pour parler d'architecture, il faut avoir des supports, des photos, des vidéos, des dessins. Pouvoir sortir, voyager. La géographie se fait avec les pieds et l'architecture c'est pareil, il faut aller voir » (Enseignante, classe 2).

La formulation d'un intérêt sur la discipline et l'acquisition de savoirs sont ainsi délégués à un tiers, qui guide sa découverte, ou bien à l'étude de « gros bouquins ». La confrontation à un support photographique d'images d'architecture[501], pour identifier la nature et le degré de connaissance, montre l'absence de maîtrise d'un vocabulaire spécifique, ainsi que la fascination pour l'architecture « spectaculaire » et populaire des stars-architectes. L'architecture moderne est rejetée.

> « J'aime bien la photo n°1 (N.D.R. : maison sur la cascade) et n°2 (N.D.R : stade de Pékin), peut-être plus la photo n°2. La photo n°1 je l'aime bien pour la nature, mais le bâtiment en lui même ce n'est pas ce qui me plait le plus. Je dirais que ce que j'aime le moins est le bâtiment de la photo n°3 (N.D.R : Bauhaus) : je le trouve austère, pas de plantes, pas de verdure, très carré » (Enseignante, classe 2).

[501] Il s'agit du même support d'images proposé aux élèves de l'expérimentation et issu de l'étude sur la culture architecturale des Français (G. Tapie, à paraître).

Éloignée d'une culture architecturale élargie, l'enseignante de la classe 2 est pédagogiquement démunie face à une éventuelle transmission de la discipline, ce qui la classe parmi les *néophytes*. À son avis, l'apprentissage de l'architecture en milieu scolaire est « un plus », « un atout » à condition « d'avoir la possibilité de faire et de savoir expliquer ». Récemment embauchée au sein de l'Éducation Nationale, elle ne connaît que théoriquement la dynamique partenariale et la pédagogie de projet. Sa participation est motivée par l'engagement de sa collègue de la classe 3.

Au contraire, les enseignantes des classes 1 et 3 sont *intéressées* pour l'architecture, intriguées par la question de savoir « comment est fait et organisé » le bâti et « quel architecte » se cache derrière les réalisations majeures. Diplômée en urbanisme, l'enseignante 1 développe un intérêt personnel pour l'architecture. Passionnée d'art, l'enseignante de la classe 3 s'intéresse à l'architecture depuis sa formation, quand elle avait « hésité à faire une école d'architecture ». Un intérêt qui se poursuit avec la rencontre de son époux, chercheur et enseignant à l'école d'architecture de Bordeaux, puis s'enrichit grâce aux voyages, aux lectures et à la vie dans la ville.

> « L'architecture est la partie visible de notre histoire. Nous parlons toujours de l'histoire de l'homme, mais ce qui reste vraiment ce ne sont pas les costumes ni les personnes, mais l'architecture, qui est vraiment la trace d'humanité. Ce qui se passe en ce moment en Syrie nous blesse, avec la destruction des vestiges antiques. Ce qu'ils détruisent vraiment est notre histoire, notre histoire commune » (Enseignante, classe 3).

L'observation et la visite lors de promenades ou voyages sont les voies primaires d'acquisition de connaissances : si celles-ci demeurent partielles, elles s'expriment dans un vocabulaire précis, construit sur quelques références historiques, formelles et constructives. Face au support photographique, la valeur iconique et patrimoniale de l'architecture émerge : le mouvement moderne du Bauhaus est rejeté, car associé à l'image des grands ensembles.

> « J'aime la photo n°6 (N.D.R : cloitre de Cadouin) et la photo n°1 (N.D.R : maison sur la cascade). La photo n°6 car c'est un bâtiment ancien : j'aime beaucoup les vieilles pierres, les cloîtres, visiter des vieilles églises romanes, des églises gothiques. C'est aussi le repos, c'est serein. Et pour cette maison de la photo n°1 c'est exactement pareil, l'architecture est complétement adaptée au lieu. Les terrasses qui permettent la vue en haut, en bas le mariage avec l'eau... Je trouve cela absolument génial » (Enseignante, classe 1).

Pédagogiquement, face à l'éducation à l'architecture, ces deux enseignantes répondent au profil du *curieux*. Formée aux pédagogies alternatives et forte d'une longue carrière au sein de l'Éducation Nationale, l'enseignante de la classe 3 dit élaborer inconsciemment ses séances d'enseignements « par projets », la pratique partenariale étant pourtant marginale au sein de l'établissement scolaire[502]. Dans ce cadre, elle considère qu'il est important de recevoir une formation à l'architecture depuis le plus jeune âge. L'architecture n'est pas abordée frontalement en tant que discipline ; des notions sur les époques et les styles architecturaux sont transmises lors des leçons d'histoire-géographie et d'une visite patrimoniale du centre-ville, organisée annuellement. Une telle curiosité vis-à-vis de l'architecture est aussi propre à l'enseignante de la classe 1, qui « aime bien se lancer » et expérimente des façons alternatives de faire la classe. Son parcours atypique lui a permis de « faire autre chose avant l'enseignement » : une ouverture qui justifie le recours aux intervenants externes pour l'architecture (CAUE 33 et Arc en rêve), les sciences, le théâtre, ainsi qu'au travail « par projets » avec les collègues et les parents d'élèves, dans un esprit pluridisciplinaire et collaboratif qui encourage la circulation des savoirs et l'articulation entre niveaux scolaires. En parallèle de l'action, à laquelle elle adhère avec enthousiasme, elle organise ainsi un « projet » d'architecture[503] sur la « création de l'école rêvée »[504]. L'action passe ainsi par l'immersion dans le métier et la fabrication de maquettes, « pour que l'exercice ne soit pas que théorique ». Un tel engagement pédagogique ne fait pas d'elle une *adepte* : les objectifs pédagogiques et la méthode de travail envisagée pour cette action éducative témoignent d'une approche naïve.

> « L'architecture, c'est transversal : en histoire, en géographie, en géométrie, elle peut toujours rentrer dans les programmes. Et cela donne envie d'aller plus loin : nous pouvons facilement rebondir en classe pour faire du français, faire écrire les enfants, les faire parler. C'est une ouverture d'esprit, c'est très riche » (Enseignante, classe 1).

[502] Les professionnels qui franchissement habituellement les murs de l'école pour le sport, la musique et l'anglais gèrent les classes de façon indépendante et autonome : le partenariat entre enseignants et intervenants n'est pas envisagé.
[503] Aucun lien n'existe entre une telle action et l'expérimentation, en termes d'objectifs pédagogiques, de notions transmises, de méthode de travail utilisée.
[504] Le travail des élèves s'effectue « par équipes d'architectes » qui doivent prendre en compte « des contraintes du terrain », faire « un avant-projet », « mesurer » et « dessiner à l'échelle les façades et les plans ». Les projets de chaque équipe sont ensuite soumis au vote, « comme dans un concours d'architecture » : le projet choisi est réalisé en maquette.

L'enseignante de la classe 4 montre un intérêt fort. Habitante d'un quartier en mutation et propriétaire d'un bien en rénovation, l'architecture prend « pas mal de place » dans sa vie quotidienne et familiale. Sa connaissance de l'architecture passe ainsi par l'observation et la pratique, l'expérience et la participation. La confrontation constante aux professionnels de l'architecture et l'usage de techniques constructives pour la rénovation de son lieu de vie, favorisent l'assimilation de connaissances approfondies. Les références sont savantes sur les aspects techniques, formels, historiques ; un certain nombre d'auteurs et d'œuvres est connu. Lors de la confrontation au support photographique, les préférences exprimées sont proches du goût des experts. L'appréciation de l'architecture n'est pas réduite au patrimoine, à l'icône, à la star-architecte, mais s'élargit plus globalement au bâti et aux réalisations modernes et contemporaines.

> « J'adore la photo n°1 (Maison sur la cascade), cela me fait penser à ces villas du mouvement moderne des années 1950 aux lignes très pures, très simples, très belles, qui contrastent avec un milieu naturel. Là il y a une harmonie entre la modernité et la nature. C'est super. J'aime aussi la photo n°3 (Bauhaus), cela me fait penser à une école. J'imagine qu'il y a plein de gens qui n'aiment pas, mais je trouve que c'est chouette, lumineux et ouvert ».

L'ouverture de la Maison d'architecture d'Aquitaine en face de l'école élémentaire la dirige vers l'organisation de ses premières actions éducatives. Elle expérimente ainsi tant le dispositif magistral que le dispositif expérientiel, aux côtés des médiateurs de la Maison d'architecture et d'Arc en rêve, ainsi qu'avec un certain nombre de « francs-tireurs ». L'enseignante témoigne des effets de tels partenariats sur sa vision personnelle et pédagogique de l'architecture ainsi que sur ses élèves, dont certains sont en difficulté scolaire. L'architecture entre ainsi très rapidement dans les disciplines enseignées, devenant une « alliée pédagogique » pour la transmission des apprentissages. Elle croit ainsi dans la capacité de ce support à stimuler la curiosité, à révéler un regard, à amener à questionner et à comprendre l'environnement bâti et à approcher ainsi différemment les disciplines scolaires plus traditionnelles. De plus, l'architecture se prête bien au travail « par projets », très présent au sein de l'école 4, moyen d'aborder simultanément plusieurs disciplines et de stimuler ainsi les formes d'intelligence des élèves. Le profil de l'enseignante de la classe 4 coïncide alors avec celui de *l'adepte*. Si la dimension artistique et historique de l'architecture est à la portée de tous, la dimension sociale et politique n'est défendue que par cette dernière.

> « L'architecture concerne tout le monde. Je pense que nous pouvons vivre très bien sans jamais trop s'intéresser à la peinture, à la photographie. Par contre, tout le

> monde est concerné par le bâti : à un moment donné nous avons tous le désir d'avoir notre chez nous, tout le monde a l'obligation de se rendre à l'école, nous allons tous passer par un hôpital. Le bâti s'impose à tout le monde. Cela est vraiment quelque chose dont personne ne peut se passer. L'architecture a cette dimension supplémentaire : elle fait partie de notre culture générale, mais il s'agit aussi de quelque chose de très concret, de très pratique, que les gens vivent au quotidien. Elle me ramène aussi à mes premières passions que j'avais sur l'histoire et la géographie : il est question de comprendre le monde, son environnement, son espace » (Enseignante, classe 4).

Notons qu'à la différence d'autres disciplines scolaires (le français, les mathématiques, l'histoire-géographie), les connaissances et l'intérêt personnel pour l'architecture sont un support déterminant pour son enseignement. Le capital initial de chaque enseignant détermine ainsi son attitude en classe. Dans ce sens, les catégories « culturelles » correspondent complètement aux catégories « pédagogiques », dessinant des profils plus complexes : l'*éloigné–néophyte*, l'*intéressé-curieux*, l'*amateur-adepte*. Hostile et peu accessible (culturellement et pédagogiquement) pour l'enseignante la classe 2, l'architecture est une discipline « passionnante » mais « extrêmement technique » pour les 1 et 3, mais qui nécessite « des outils et formations (…) car au quotidien il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui puissent le faire »[505]. Elle fait partie du quotidien, personnel et pédagogique, de l'enseignante 4, qui insiste sur la transversalité de la discipline, un « support très intéressant pour parler d'écologie, de bien-être, des mathématiques, du français, de la géographie, de l'histoire, obligatoirement de l'art visuel ».

L'action éducative crée ainsi des attentes sur les savoirs transmis et les pratiques pédagogiques utilisées. Par la collaboration avec un spécialiste, l'*éloigné–néophyte* espère « découvrir une discipline » et « être co-animatrice de l'action, aider, mettre la main à la pâte, participer », utiliser des nouveaux outils et « peut-être dans le futur refaire d'autres projets éducatifs ». L'*intéressé-curieux* veut profiter de l'intervention externe pour investir en classe une passion personnelle et en savoir plus. Pédagogiquement, il souhaite approcher une nouvelle méthodologie pédagogique : il attend de l'architecte médiateur « un regard » (classe 1), pour ensuite « conserver la méthode et continuer, rebondir, retravailler » (classe 3) avec le partenaire. L'*amateur-adepte* attend des précisions (sur les styles, les techniques de construction, les matériaux, les architectes, l'histoire de l'architecture) pour enrichir ses

[505] Notons la difficulté des enseignants de déterminer ce qui entre dans l'éducation à l'architecture et ce qui n'y entre pas. La découverte de la ville et la sensibilisation à l'utilisation du plan, activités dans le cadre des programmes du cycle 2, ne sont pas considérées comme porteurs de notions sur l'architecture.

connaissances, déjà poussées. En classe, il souhaite réemployer un outil pédagogique porteur et structurer une coopération longue avec un architecte médiateur connu et apprécié, afin de gagner en autonomie et pouvoir « refaire » seul.

3.1.2 / Les enseignants, les effets[506]

L'*amateur-adepte*, dynamique et moteur de l'action, s'engage sans retenue et depuis le début du *projet*. Un échange constructif se poursuit avec l'architecte médiateur durant toutes les phases de l'action. Il s'investit dès la conception du *projet*, dans la définition des contenus, l'enchaînement des séances et des supports. Les suggestions faites portent notamment sur l'organisation pédagogique du travail en classe : plusieurs solutions sont suggérées, voire testées, pour susciter la curiosité des élèves et assurer l'intégration des apprentissages. Son expérience pédagogique est primordiale pour anticiper les comportements des élèves (attentes et frustrations) et assurer la réussite des activités, notamment au niveau de l'articulation du travail de groupe, en classe et en sortie. De tels échanges[507] se répercutent sur la structure même de l'action et justifient des modifications dans la durée, la composition, le nombre des séances prévues. Le projet MUR/MURES est exemplaire d'une collaboration positive entre l'enseignante de la classe 4 et l'architecte médiateur. Suite aux propositions de l'enseignante au moment de la conception du *projet*, deux séances, une intermédiaire et une finale, sont ajoutées, car jugées nécessaires pour permettre aux élèves de mémoriser un vocabulaire spécifique sur l'architecture et réinvestir les apprentissages dans l'écriture d'une histoire finale. Des temps de travail supplémentaires et extrascolaires sont dégagés pour la préparation des supports pédagogiques : à la différence des autres enseignantes, elle entame une réflexion pour pérenniser les outils pédagogiques de MUR/MURES, réutilisables « à l'infini » avec d'autres classes, au sein d'autres actions éducatives. Durant les séances, elle co-anime aux côtés de l'architecte médiateur, clarifiant ainsi les propos de l'intervenant et mettant en exergue les liens avec les apprentissages en cours.

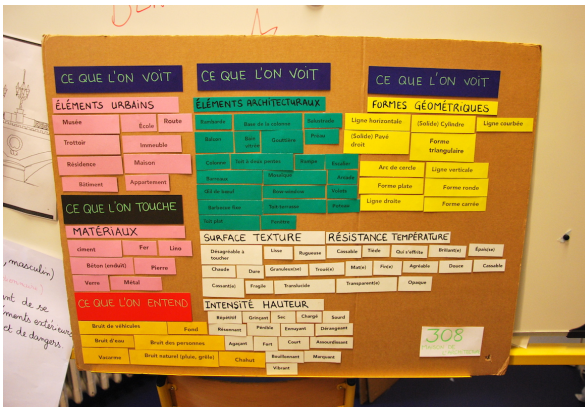
> « Écoutez les enfants, j'ai une chose importante à vous dire pour que vous arriviez à mieux dessiner votre maison. Je vais prendre en exemple la maison de Ryad. Nous avons un peu discuté parce que la maison de Ryad est collée à une autre

[506] Les données de la mesure initiale ont été mis en perspective avec celles d'observation, récoltées durant le processus d'action et aux aux résultats d'un entretien collectif en juin 2015. Cf. Annexe 1.3.2 / Guide d'entretien IV / enseignants (collectif).

[507] À un premier temps collectif de réflexion organisé en amont de l'action et commun à toutes les enseignantes, suivent des temps individuels plus brefs intra-séances, qui affinent les choix de conception à l'égard de l'avancement de l'action éducative. En amont de chaque séance, les enseignantes sont aussi informées du déroulement par e-mail ou échange téléphonique.

> maison et lui ne voulait pas la dessiner. Mais justement je crois qu'il est intéressant de la dessiner parce que de cette manière, en regardant votre dessin, nous allons pouvoir comprendre où se trouve exactement votre maison et qu'elle est entourée de bâtiments, ou de jardins. Et il y aura parfois des maisons collées et parfois des maisons seules. Tout à l'heure vous avez dû réfléchir avec Roberta (N.D.R. : l'architecte médiateur) sur le lieu dans lequel vous habitez et remplir la fiche. Je veux que cela ressorte de vos dessins ».

Le « travail de réinvestissement » est constant. Les apprentissages des élèves sont ainsi mis en valeur durant l'action, par des rendus intermédiaires (panneaux et présentations) et, à la fin de l'action, par des activités scolaires de rayonnement (exposition, article dans le journal scolaire, balade urbaine collective). La position singulière de cette enseignante est aussi perceptible lors de la valorisation de l'action. Elle seule participe à l'installation des productions artistiques de l'exposition MUR/MURES, elle s'intéresse également à la compréhension du parcours des visites et des contenus pour ensuite organiser une visite commentée pour ses élèves.



Figures 74 et 75 – Le « travail de réinvestissement » de l'enseignante 4 : panneaux et parcours de visite / Source : photographies personnelles.

Dans ce cadre, la relation avec l'architecte médiateur est quasiment égalitaire. Il est un coéquipier à part entière, une personne de confiance parmi les contacts professionnels et personnels. La responsabilité de l'action, résultats, échecs ou réussites, est partagée. Toutefois, l'implication profonde de cette enseignante répond en partie à l'envie de « personnaliser » l'action, l'adaptant à ses exigences et à celles de sa classe. Des supports « en plus » que ceux prévus par le binôme sont réalisés ; les activités se poursuivent en l'absence du médiateur, notamment les productions artistiques. Dans le cadre d'un *projet* commun à plusieurs écoles, qui, comme MUR/MURES, doit répondre aux attentes de tous les participants et où les adaptations particulières ne sont pas possibles, la motivation de

l'enseignante de la classe 4 est source aussi de quelques malentendus avec l'architecte médiateur. Des limites sont imposées sur la durée des séances et le travail demandé aux maîtresses, des mises au point dans la gestion des activités sont nécessaires lors de la production artistique.

> « Je sais que nous avions discuté sur les accessoires, sur le fait de ne pas mettre une bouche aux bâtiments, je comprends que cela te pose des problèmes, même envers les autres écoles. Je me suis faite embarquer par leur fantaisie et j'ai oublié ce que nous nous étions dit ».

Vis-à-vis de ses connaissances, cette enseignante s'approprie des savoirs plus pointus, sur l'architecture, ses aspects formels et constructifs. Plus que son bagage culturel d'*amateur*, les effets de transformation touchent aux pratiques professionnelles de l'*adepte*. Nous en dégageons deux principaux.

Un premier effet est la capacité de reproduire l'action éducative en autonomie, idéalement sur un temps plus long : la présence de l'intervenant est simplement souhaitée lors de « temps forts » en fonction des financements disponibles. Cela est possible grâce à l'appropriation de la démarche de l'architecte médiateur, par la présence constante en classe et la prise de notes. L'enseignante de la classe 4 continue effectivement à expérimenter l'architecture l'année suivante, par l'organisation d'un *projet « sur mesure »*. Étalé sur l'année scolaire, il se structure autour de l'emploi d'outils pédagogiques, dont certains issus de MUR/MURES, et de l'intervention ponctuelle d'un dessinateur d'architectures médiévales. Ses attentes initiales sont ainsi remplies.

> « Pour moi c'est un projet qui nécessite d'être mené sur une année complète (…). Avec les intervenants c'est toujours plus, mais je continuerais à faire de l'architecture même sans intervenants. Je compte faire une boite pour l'année prochaine avec tout le nécessaire pour refaire le projet MUR/MURES, pour que cela ne soit pas du travail perdu ».

Un deuxième effet est la consécration du rôle des *adeptes* dans le système d'éducation à l'architecture, comme interlocuteurs des architectes médiateurs et référents au sein de l'Éducation Nationale. Notons l'impact de l'action dans le parcours professionnel de l'enseignante de la classe 4, désormais déterminée à obtenir le grade de « maître formateur » ou de « conseiller pédagogique » d'architecture pour « essayer d'engager un maximum

d'enseignants là dedans ». Ce type d'intervention contribue donc à profiler des carrières plus diversifiées, fondées au départ sur l'aptitude et l'intérêt personnel.

À la recherche d'un « regard extérieur », l'*intéressé-curieux* ne s'engage que partiellement dans l'action. Son implication traduit davantage le plaisir de découvrir la pratique d'un spécialiste que le désir de s'associer dans le montage d'un *projet*. Les envies sont multiples : expérimenter la pédagogie de projet et assumer le rôle de partenaire, consolider ses savoirs, se confronter à une pratique pédagogique inhabituelle. Pourtant, faute d'expérience dans le système d'éducation à l'architecture, il peine à assurer un rôle plus actif dans le *projet*. La conception est essentiellement confiée à l'architecte médiateur : les remarques sur l'enchaînement des séances et les contenus ne remettent pas en question les objectifs pédagogiques, ni la méthode de travail employée. Face à la préparation des supports, à l'animation et à la valorisation de l'action éducative, la contribution est modeste. Ainsi, les enseignantes des classes 1 et 3 ne sont pas présentes à la réunion de conception du *projet* MUR/MURES : elles ne réagissent que timidement aux tentatives de relance de l'architecte médiateur sur l'adaptation du projet aux exigences et aux aspirations de chacune. Les supports pédagogiques sont majoritairement conçus par l'architecte médiateur, l'enseignante de la classe 3 participant toutefois avec enthousiasme à la préparation de la sortie. Durant l'animation, elles se positionnent au fond de la classe, prenant des notes sur le déroulement et les contenus de la séance « pour apprendre comme les élèves ». Leur intervention est majoritairement liée à la gestion de problèmes de discipline (dissipation ou indifférence des élèves) et à la co-animation est ponctuelle, quand les élèves se montrent en difficulté avec une notion ou une procédure, notamment durant l'exploration du vocabulaire d'architecture (2^{e} séance) et le travail de production artistique (4^{e} et 5^{e} séance). Des précisions sont demandées au fur et à mesure de la séance sur l'accomplissement des objectifs pédagogiques « Comment tu veux que cela se passe ? » (classe 3), ou le travail des élèves « Cela te semble bien par rapport à ce que les autres classes ont fait ? » (classe 1). L'action s'accompagne de bilans pour réfléchir sur l'avancement de l'action, clarifier les démarches pédagogiques et le rôle de chacun dans les activités à venir. Des recadrages sont toutefois nécessaires durant les séances de production artistique, face à l'initiative d'accélérer le travail.

> « J'ai voulu m'avancer un peu hier, mais c'est vrai que je n'ai pas fait attention à l'échelle des accessoires ni au fait qu'ils pouvaient en effet masquer le bâtiment. Le résultat n'est pas top, désolée ! » (Enseignante, classe 1).

Ces enseignantes accueillent positivement la mise en place d'une exposition : pourtant, l'organisation et le montage de l'évènement reposent sur l'architecte médiateur. L'importance de la valorisation et du rayonnement n'est pas complètement perçue : la « kermesse » de l'école prime sur l'exposition MUR/MURES, ainsi que sur la communication vis-à-vis des parents. En place pendant deux mois, l'exposition est visitée uniquement par deux élèves de la classe 1 avec leurs parents et une seule famille de la classe 3.

La collaboration entamée entre architecte médiateur et acteur scolaire s'établit sur un rapport entre spécialistes, l'un de la pédagogie et l'autre de l'architecture. L'architecte médiateur est un professionnel extérieur, auquel on peut confier la classe pendant quelques heures, une demi-journée, une journée entière ; un prestataire, qui apporte une pratique et des connaissances singulières. La responsabilité de l'action est collective, sa réussite repose toutefois sur les choix du médiateur : une tension s'instaure alors chez l'enseignant, entre la confiance dans les capacités de l'intervenant à concevoir un produit adapté à la classe et le besoin d'en contrôler la cohérence pédagogique, sans pourtant s'autoriser à intervenir. Peu de suggestions sont avancées au cours de l'action éducative ou de sa conception, mais elles sont globalement enthousiastes sur le thème sélectionné et le déroulement imaginé. La distance avec le processus d'action, due au manque de légitimité face à l'intervenant, produit des réactions tardives et peu constructives : les « conflits » entre acteurs ont trait en majorité à la faiblesse du dialogue entre partenaires. L'enseignante de la classe 1, en référence à l'âge de ses élèves, remarque la longueur de l'itinéraire de sortie et la difficulté dans la réalisation du travail d'écriture ; à l'égard de l'effectif important de sa classe, l'enseignante 3 met en avant sa préférence pour animer des séances « par demi-groupe ».

> « Avec les petits, la visite a été longue. J'ai eu énormément de problèmes dans le fait de les faire écrire : il a été très difficile de faire sortir l'imaginaire des CE1. Les quelques CE2 que j'ai se sont fait prendre dans cette inertie et il a fallu vraiment tirer » (Enseignante, classe 1).

Les effets de transformation intéressent essentiellement les pratiques d'enseignement du *curieux* [508] . Un premier est l'acceptation de l'architecture comme une discipline potentiellement scolaire. Une prise de recul s'observe à l'égard de la manière dont « l'on peut et l'on doit » parler d'architecture en classe. Dans un premier temps, l'enseignant fait ainsi l'expérience d'une « rééducation » à l'architecture, ce qui comporte l'abandon d'idées

[508] Si l'intégration de connaissances augmente l'intérêt vers la discipline, elle ne produit pas une transformation culturelle.

préconçues, au profit d'une vision plus large et moins technique de la discipline. Rééducation qui passe par un renversement des rôles dans la classe, l'enseignant se retrouvant à côté de l'élève « pour apprendre ». Dans ce cadre, l'intervenant introduit une « triangulation vertueuse de la relation pédagogique»[509] et apporte aux uns comme aux autres un savoir spécifique, un lexique spécialisé, valorisé par un apprentissage collectif.

> « C'était intéressant pour essayer de changer mon rapport à la discipline, d'intégrer des savoirs aussi. C'est une autre vision de l'architecture, que je n'avais pas, qui est vraiment plaisante et à laquelle les enfants ont bien accroché » (Enseignante, classe 1).

L'ouverture sur les potentialités pédagogiques de la discipline s'accompagne de l'envie de découvrir une méthode de travail atypique, initiée par l'architecte médiateur. La collaboration avec des intervenants externes articule des ressources connues (la projection d'images, la fiche papier, le support cartonné) et d'autres non-conventionnelles (participation, sensibilité, créativité).

> « Je n'envisageais pas l'action comme cela, je ne pensais pas que tu allais proposer des activités de ce genre. L'approche est très pertinente, très intéressante. Nous avons pu faire beaucoup d'activités différentes et je pourrai les réutiliser, seule ou avec mes collègues. Je t'écoutais avec grand plaisir, j'essayé d'enregistrer tout ce que je pourrais répéter, c'est très positif » (Enseignante, classe 1).

Un deuxième effet est la transposition pédagogique des outils employés lors de l'action éducative vers des enseignements traditionnels, notamment l'histoire-géographie et les arts plastiques. La méthode de l'architecte médiateur est utilisée pour créer des passerelles entre des disciplines, de façon autonome ou collective, dans le cadre d'un projet culturel avec des collègues.

Un troisième effet est la prise de confiance du *curieux* en sa capacité à prendre part à une action éducative d'architecture et à se rendre autonome dans la réalisation de certaines tâches. L'intensification de l'autonomie des enseignantes est particulièrement lisible au sein du *projet* MUR/MURES, notamment dans la gestion des activités. Pourtant, conformément à leurs attentes initiales, elles ne visent pas à reproduire l'action éducative sans intervenant. Faute de financements, les enseignantes des classes 1 et 3 ne la renouvellent pas.

---

[509] Inspection générale de l'éducation nationale. (2013), *op. cit.,* p.21.

Engagé par opportunisme, l'*éloigné–néophyte* manifeste un intérêt mitigé vis-à-vis de l'acquisition de savoirs sur l'architecture et de sa pédagogie. Principalement, l'action est l'occasion de vivre une expérience pédagogique atypique : la consolidation de connaissances et la réutilisation de la méthode de travail de l'architecte médiateur sont peu prises en compte. L'implication dans le *projet* se traduit essentiellement par l'application des consignes de l'architecte médiateur : il participe timidement à la préparation des supports, à l'animation, à la valorisation. Dans le cadre du *projet* MUR/MURES, l'enseignante de la classe 2, présente dans la phase de conception, manifeste peu d'initiative sur la suggestion de thèmes et de dynamiques pédagogiques. Durant le processus d'action, son implication varie : lors des premières séances, elle intervient exclusivement pour gérer la discipline ; lors des trois dernières séances elle prend plaisir à supporter les élèves dans la production créative, confortée par la mise en place d'un travail familier d'arts plastique et d'écriture. Le rôle à tenir est la préoccupation première (« Puis-je t'aider ? »). L'engagement montré dans la valorisation est modeste et se limite à accompagner les élèves lors du vernissage. Comme pour les classes 1 et 3, seulement deux élèves affirment avoir visité l'exposition avec leurs parents, signe d'un manque de communication.

L'interaction entre l'architecte médiateur et l'enseignant *néophyte* se cale sur une hiérarchie explicite de rôles, l'intervenant initiant l'enseignant à une discipline et à une pratique pédagogique. La réussite repose alors sur les choix pédagogiques du médiateur, non sans susciter la stupeur du *néophyte* face aux résultats du *projet* et au travail collaboratif. À la fin de l'action, les remarques avancées se focalisent sur la discipline des élèves (gestion du bruit et dissipation).

> « Roberta (N.D.R : l'architecte médiateur) avait envie que tout le monde s'exprime : le bruit montait très vite ».

L'action est un premier pas vers l'architecture et vers la collaboration avec un tiers. Au vu du faible niveau de connaissances et d'intérêt pour la discipline, ce premier contact ne déclenche pas l'envie « d'aller plus loin » culturellement ou pédagogiquement, faute d'un « manque de compétences ». Le partenariat avec l'architecte médiateur est la seule solution envisageable pour parler d'architecture en classe : pourtant, peu de *néophytes* renouvellent le dispositif. Des effets de transformation de ses pratiques professionnelles portent sur la familiarisation à la pédagogie de projet et sur la prise de conscience des dynamiques propres à la pratique partenariale. Si l'enseignante de la classe 2 ne sollicite pas l'architecte médiateur pour

reconduire l'action éducative, elle absorbe le vécu du *projet* dans sa pédagogie par des liens interdisciplinaires, comme souhaité à l'origine.

> « C'était une surprise, j'ai des beaux souvenirs. Mais après, de faire l'architecture en classe… non. Je n'ai pas réutilisé vraiment les choses que nous avons faites ensemble : je ne suis pas compétente, je ne pourrais pas faire de l'architecture toute seule. D'être accompagnée, cela rassure, j'en avais besoin. Toute seule me lancer dans quelque chose que je ne connais pas… c'est compliqué. Par contre, par rapport à la pédagogie de projet, je la réutilise pour enseigner les maths ».

L'action éducative ouvre sur des savoirs et des savoir-faire et modifie sensiblement les perceptions, les représentations et les connaissances sur l'architecture des enseignants. Elle produit une transformation, plus ou moins grande, des pratiques professionnelles des enseignants, selon leur profil à l'égard de l'éducation à l'architecture. Cette transformation naît de la dialectique entre imprégnation de la façon de faire de l'architecte médiateur et « contre-socialisation », [510] amendant les visions passées de l'architecture (représentation disciplinaire et approche pédagogique). Le tableau suivant résume la position des enseignantes vis-à-vis de l'action MUR/MURES.

POSITION DES ENSEIGNANTES AU SEIN DE MUR /MURES				
Profil	**Collaboration avec le médiateur**	**Conflits avec le médiateur**	**Vision du médiateur**	**Effets de transformation**
Amateur/adepte	Forte et prolongée sur tout le processus d'action	Nécessité d'introduire des adaptations	Un pair	Reproduction de l'action éducative en autonomie ; spécialisation professionnelle dans l'éducation à l'architecture
Intéressé/Curieux	Modeste sur certaines phases de l'action	Gestion pédagogique des activités	Un spécialiste, un tiers externe	Prise de conscience sur les potentialités pédagogiques de l'architecture ; transposition disciplinaire des outils et de la méthode pédagogique ; prise de confiance vis-à-vis de l'éducation à l'architecture
Eloigné/Néophyte	Faible et ponctuelle	Liés à la gestion de la discipline	Un formateur	Familiarisation à la pédagogie de projet et au partenariat

Tableau 29 – Position au sein de MUR/MURES / enseignants

[510] Darmon, M. (2016), *op.cit.,* p.9.

Convaincu des potentialités cognitives et pédagogiques de l'architecture, l'*adepte* est l'un des protagonistes actifs du *projet* : il incorpore la méthode de l'architecte médiateur pour ensuite être autonome, se dirigeant vers d'autres dispositifs d'action plus souples (le *cours*, le *projet « sur mesure »*). L'expérience du *projet* change la représentation de l'architecture, principalement technique, du *curieux* : il est « un second rôle », attentif à une façon de faire qui l'instruit à la pédagogie de l'architecture, mais pas complètement à l'aise dans la co-construction. Distant de la discipline, le *néophyte* est un « figurant » au sein du *projet « co-construit »* : il est surpris par les possibilités pédagogiques de l'architecture, mais se mobilise peu dans la co-construction et n'est pas capable d'en reproduire les principes.

Protagonistes, second rôle ou figurants, les enseignants acceptent de remettre en question leurs compétences et leur rôle au sein de la classe : la présence d'un tiers affecte l'activité scolaire et ses routines, impose une mobilisation de temps et d'énergie, ainsi qu'une adaptation de leur organisation.

3.1.3 / L'architecte médiateur, l'expérience d'action[511]

Lors d'une action éducative, la pratique professionnelle des enseignants se modifie par l'assimilation des savoirs et des pratiques de l'intervenant. De manière symétrique, l'architecte médiateur se forme à la pédagogie et au savoir-faire de l'enseignant partenaire, il s'ajuste à ses attentes et au niveau des élèves pour concevoir un produit éducatif cohérent et pertinent. L'analyse des effets de transformation des pratiques professionnelles de l'architecte médiateur s'appuie sur notre participation à l'action éducative MUR/MURES dans ce même rôle. Les données sont issues d'un « journal de bord » où nous avons consigné nos impressions durant le processus d'action et retranscrit le déroulement des séances, suite à l'analyse du matériel audio et vidéo récolté. La description de notre expérience d'action est un préalable nécessaire.

Au moment de l'expérimentation, l'architecte médiateur exerce une activité indépendante à Bordeaux et appartient ainsi à la catégorie des « francs-tireurs ». Son âge justifie une expérience modeste au sein du système français d'éducation à l'architecture, découvert en

[511] En cumulant le rôle d'acteur de l'action éducative et d'observateur, il n'est pas forcément aisé d'identifier les effets sur le l'architecteur médiateur, de distinguer ce qui renvoie à une auto-évaluation de pratiques ou à une observation objective.

2008, lors d'une conférence du congrès de l'Union Internationale des Architectes (UIA) à Turin. Elle décide de s'engager dans l'éducation à l'architecture pour accompagner l'élève dans la (ré)découverte de son environnement proche et faire de lui un citoyen averti. Pour ce faire, elle développe une méthode de travail fondée sur l'association entre visite et production artistique : l'architecture est alors appropriée par les sens, l'imagination, la créativité. Son « style d'intervention » et son savoir-faire s'affinent au fur et à mesure de ses recherches académiques, ainsi que dans le cadre d'actions éducatives en Italie, Espagne, Angleterre et France.

Figure 76 – L'architecte médiateur en action à la Maison d'architecture d'Aquitaine / Source : photographie personnelle.

En amont de MUR/MURES, l'architecte médiateur a réalisé deux dispositifs d'action, l'un expérientiel et un autre partenarial (sous la forme de *projet « à la carte »*). Ce dernier dispositif est particulièrement apprécié : il lui permet d'intervenir en milieu scolaire sur une temporalité longue, de se confronter à ses rythmes et à ses acteurs, d'être proche de l'enseignant, d'entamer un échange intense et prolongé avec les élèves et d'en mesurer les progrès culturels et pédagogiques.

L'expérimentation MUR/MURES est ainsi l'occasion de pratiquer le *projet* dans sa forme plus complexe : la co-construction. Ce dispositif implique une collaboration intense et

dynamique entre médiateur et enseignant, sur toutes les phases de l'action (conception, préparation des supports pédagogiques, animation, valorisation). Formé au dispositif par la profession (échanges avec d'autres médiateurs, lectures, observation d'actions éducatives) et par la recherche académique[512], l'architecte médiateur entreprend le processus de co-construction de l'action éducative MUR/MURES en février 2015. L'envie de vivre l'expérience collaborative se heurte à des multiples difficultés sur la gestion du partenariat.

La première difficulté a trait à la conception de l'action éducative. L'objectif du partenariat est d'aboutir à l'élaboration d'un parcours cohérent, dans la forme pédagogique et dans les contenus d'architecture, en phase avec les attentes des collaborateurs, enseignants et intervenants. Dans le cadre de MUR/MURES, la médiatrice souhaite proposer aux élèves une initiation à l'architecture en référence aux potentiels de l'environnement proche de la classe, une proposition bien accueillie par les enseignantes.

> « J'aimerais bien qu'il y ait une confrontation avec l'église romane du centre ville, la maison des associations, une barre de logements, l'école. Les époques, les transformations, comment ces bâtiments se tutoient, comment ils cohabitent ensemble » (Enseignante, classe 1).

Lors d'une réunion collective, les partenaires discutent sur la structure des séances. L'alternance des rythmes pédagogiques (moments de réflexion, de questionnement, de prise de décisions, de manipulation et fabrication) est fondamentale pour tous. Le « travail sur le visuel » (enseignante, classe 2) est aussi central : des supports graphiques, ainsi que l'organisation d'une visite du cadre bâti, doivent illustrer le propos. Point d'orgue de l'action, une production finale « directement palpable » (classe 4) doit être réalisée pour permettre aux élèves « de créer quelque chose qui n'est pas juste théorique et qui met en valeur le processus d'apprentissage » (classe 1). Les enseignantes des classes 2 et 3 suggèrent aussi la production d'une maquette « d'une rue (…) de l'habitation du futur, de l'école rêvée » (classe 2) pour que les élèves « deviennent architectes à part entière (…) et échappent au côté abstrait et conceptuel de l'architecture » (classe 3). De telles attentes ne sont prises en compte que partiellement par le médiateur, pour des raisons techniques, notamment en ce qui concerne la réalisation de maquettes, et méthodologiques, à l'égard de la pédagogie de l'architecture. Ce qui est retenu et prend une place centrale dans l'expérimentation, est le cadre de vie de

[512] L'étude de cas a permis de renforcer les connaissances sur le dispositif partenarial et en permettre la reproduction selon les règles de l'art. Cf. Partie 2 (La méthodologie).

l'élève, ainsi qu'une méthode de travail fondée sur l'exploration, la manipulation, la fabrication.

> « Le projet MUR/MURES se bâtit sur une démarche sensible et sur une approche imaginative. Il s'agit d'une série d'étapes qui a permis aux élèves de s'approprier doucement leur cadre bâti quotidien et de se familiariser avec l'architecture. Ainsi, les « murs » des bâtiments ont « murmuré » des histoires à leurs oreilles »[513].

Connaisseurs des rythmes éducatifs, des capacités intellectuelles des élèves, des liens aux programmes scolaires, les enseignants maîtrisent peu la pédagogie de l'architecture. L'architecte médiateur joue ainsi un rôle clé au sein du processus de co-construction : il supervise le contenu de chaque séance pour en garantir la cohérence et « recadre » l'organisation des activités (le parcours de visite et la production artistique pour MUR/MURES). L'avis est unanime : les élèves « seront forcement intéressés » (enseignante, classe 4), l'intervention d'un tiers en classe étant pour eux l'occasion de « s'impliquer et suivre l'avancement du projet » (enseignante, classe 2), de « se dépasser, se libérer et connaître le quartier, le bâti, la façon dont le paysage urbain se transforme » (enseignante, classe 1), de s'imprégner d'une méthode d'observation et d'investigation « exploitable dans toutes les matières » (enseignante, classe 4).

Une deuxième difficulté est la collaboration entre partenaires au cours de l'action éducative. Elle fait référence à l'envie du médiateur « d'embarquer » l'enseignant dans l'éducation à l'architecture, de susciter son intérêt sur les potentialités pédagogiques de la discipline, de montrer l'évidence des retombées sur les élèves et les effets sur les pratiques professionnelles et ainsi d'impulser sa participation constante et profonde au processus d'action. L'objectif du médiateur est de réaliser la « conversion » de l'enseignant à l'éducation à l'architecture par un processus « d'empowerment », démontrant ainsi l'intelligibilité et l'efficacité du dispositif. Les efforts accomplis nourrissent la relation partenariale : l'architecte médiateur garde constamment le contact avec l'enseignant par e-mail ou téléphone, le renseigne sur la séance à venir, dégage des temps pour discuter avec lui sur l'avancement de l'action et imaginer des éventuels réajustements. En dehors des *adeptes*, une telle intensité de liens ne produit pas les effets escomptés.

> « J'avais laissé volontairement du travail à faire faire aux enseignantes pour tester

[513] Entretien à R. Ghelli par L. Palissier. Source : http://www.le308.com/spip.php?article1477. Cf. Annexe 4.4.2 / Entretien / Journal « 308-vivre l'architecture » n°29, automne 2015.

> leurs réactions, après les deux séances complètement organisées par moi même et Sonia (N.D.R. : l'enseignant *adepte*). Les résultats sont différents, les réactions aussi » (Architecte médiateur, journal de bord).

L'engagement du médiateur se heurte constamment au manque de confiance ou d'intérêt du partenaire, quand il n'assiste pas aux réunions d'information ou de conception, quand il s'absente de la classe durant la séance ou qu'il profite de l'intervention pour faire « autre chose » (corriger des exercices, terminer le travail en attente, vérifier ses e-mails), quand il « oublie » de dégager du temps pour discuter de l'avancement du *projet*, pour réfléchir à sa valorisation et réinvestir les apprentissages en classe. Pour éviter une telle frustration, il est indispensable de structurer un rapport de confiance et de privilégier les temps d'échange et de confrontation. À propos de MUR/MURES, l'architecte médiateur a dédié une attention particulière à la communication entre partenaires. Des e-mails récapitulatifs ont précédé l'animation de chaque séance et rappelé les contenus, les temporalités, les supports employés. Un temps de bilan intermédiaire a été dégagé à la fin de chaque séance, pour revenir sur les contenus et anticiper la suivante. Une réunion collective a été organisée en juin 2015 pour faire le bilan de l'action et de la collaboration entre partenaires.

Dans le cadre d'un *projet* qui implique la participation de plusieurs écoles ou enseignants, un troisième défi est de composer avec les demandes et attentes du groupe et contrôler l'éventuel esprit de compétition entre enseignants. Le dialogue avec chaque enseignant est essentiel mais plus encore la capacité à créer un projet partagé entre établissements. L'organisation d'une exposition à la fin de MUR/MURES témoigne de la priorité de mutualiser les résultats et de susciter la rencontre entre communautés scolaires.

En définitive, pour l'architecte médiateur, le dispositif partenarial comporte une « prise de risque » sur la réussite de l'action éducative, tant à l'égard de l'évolution de la collaboration entre acteurs, que de l'adhésion des élèves au projet et des résultats.

3.1.4 / L'architecte médiateur, les effets

Comme pour les enseignants, le partenariat est le moment et l'espace de mise à l'épreuve de la pratique professionnelle de l'architecte médiateur, voire de la capitalisation de savoir-faire. De manière plus évidente que d'autres dispositifs d'éducation à l'architecture, le dispositif partenarial entraîne chez l'architecte médiateur une socialisation à la pédagogie et aux

dynamiques de la vie scolaire et de classe. Dans le cadre de l'expérimentation, nous identifions quatre effets de transformation.

Un premier effet est une montée en compétence pédagogiques. Dans le cadre du *projet*, l'architecte médiateur bénéficie de l'expérience de l'enseignant et de ses connaissances sur l'intelligence enfantine : un regard indispensable pour garantir la cohérence entre principes de l'action et niveau cognitif des élèves. La dynamique collective confronte l'architecte médiateur à des profils contrastés, voire originaux, d'enseignants, à des façons différentes de communiquer avec les élèves pour expliquer des concepts, transmettre des consignes, gérer la discipline et exercer l'autorité. Pour définir ces façons de « faire la classe » nous faisons référence aux trois styles de leadership identifiés par K. Lewin dans ses études sur la dynamique des groupes[514] :

- Style autoritaire : l'enseignant privilégie son expression plutôt que celle des élèves. Il dicte la conduite à tenir, prend et assume les décisions, inhibe les conflits par son autorité.
- Style démocrate : l'enseignant encourage la participation des élèves aux dynamiques d'enseignement. Il joue le rôle de catalyseur pour fédérer les différentes intelligences et les valoriser dans l'atteinte des objectifs pédagogiques.
- Style laissé-faire : l'enseignant est passif. Il laisse les élèves s'exprimer sans les freiner dans l'expression de leurs intelligences.

Dans le cadre de MUR/MURES, l'architecte médiateur se confronte à deux styles de leadership[515] : autoritaire (enseignantes 1 et 2) et démocrate (enseignantes 3 et 4). Il se réalise ainsi une socialisation à la pédagogie en fonction de ce qu'il y a de commun à toutes les classes et du savoir-être de chaque enseignant. L'échange avec les « démocrates » est riche. À leur contact, l'architecte accumule des données, solutionne les problématiques pédagogiques en jeu (durée de la sortie scolaire et itinéraire ; gestion du travail en groupes ; choix du travail final d'écriture) et renforce la structure de chaque séance. Leur attitude donne des outils pour résoudre positivement les situations de conflit entre élèves, gérer le bruit et la discipline. Pédagogiquement, ces enseignantes lui offrent des possibilités pour rebondir sur les concepts, vérifier la compréhension des consignes et l'assimilation des connaissances. Le discours de

[514] Tedongmo Teko H., Bapes Ba Bapes Y. (2010). Influence sociale et leadership dans la direction des personnes », *SociologieS* (en ligne).
[515] Le troisième style (laisser-faire) est en effet peu présent au sein de l'enseignement officiel. Il est toutefois très répandu chez les enseignants qui pratiquent les pédagogies alternatives (écoles Montessori, Freinet, Steiner-Waldorf).

l'enseignante de la classe 4 lors de la 1re séance est représentatif de sa manière de gérer les élèves.

> « Cet après-midi vous allez rentrer à la maison et vous allez l'observer. Roberta vous a fait découvrir beaucoup de choses, vous avez vu des photos de bâtiments, vous avez réfléchi aux bâtiments… regardez un petit peu cet après-midi différemment votre maison, sa forme, ses dimensions, ses matériaux, essayez de regarder la couleur, comptez les fenêtres, vous pouvez même prendre des petites notes dans votre cahier-brouillon… Vous allez découvrir des choses aussi ! Le toit, quelle est la forme du toit ? Voilà, toi tu n'as jamais regardé le toit ! Demain matin on commence par ça, avec vos notes et vos croquis et on va terminer les dessins que vous avez commencés aujourd'hui. Et puis dimanche, je vais me balader à vélo dans le quartier avec vos dessins. Je suis sûre que je pourrai dire : " Tiens, je la connais cette maison ! Ça doit être Camille qui habite ici ! " ».

Le processus d'action consolide les compétences de l'architecte médiateur sur la pédagogie et les rend plus opératoires pour de futures actions. L'action éducative induit ainsi des compétences supplémentaires, notamment sur les registres de la gestion de la classe et de la transmission des contenus.

> « Je me rends compte que cette façon de se comporter avec les enfants (souligner les bonnes qualités de chacun, stimuler le travail personnel, viser le jeu, l'imagination) me conditionnent dans les autres classes. Il s'agit d'une attitude positive, bénéfique pour mon activité ». (Architecte médiateur, journal de bord).

Un deuxième effet est simplement la connaissance du milieu scolaire, toute chose essentielle pour y intervenir et être légitime. À l'école primaire, un nombre important de règles sont en vigueur pour que les élèves apprennent la discipline et gagnent en autonomie. Si chaque école a sa propre nomenclature pour les décrire, il s'agit de pratiques communes à tous les établissements. Au-delà des normes de comportement (lever le doigt pour demander la parole, ranger ses affaires, rester assis correctement, demander la permission pour sortir de la classe et aller aux toilettes) que les élèves sont censés apprendre, les enseignants confient un « rôle » à chaque élève pour le responsabiliser, installer des routines, des réflexes, des manières de faire et de vivre. Le milieu scolaire est aussi défini par un lexique, employé quotidiennement, dont les « rituels »[516], la « position d'écoute », le « rang », la « récré », ainsi que par des

[516] Activités rapides d'écriture, calcul, expression orale, réalisés chaque matin, avant de commencer la classe (par exemple l'écriture de la date).

rythmes, fondés sur l'alternance des activités (travail-plaisir). D'autres dispositions pour les établissements secondaires, stimulent la participation des élèves et favorisent la transmission des connaissances. Au cours de l'action MUR/MURES, au contact des écoles primaires, l'architecte médiateur intègre le vocabulaire employé par les enseignantes et les élèves à son propre discours, prend conscience des « rôles » des élèves et les utilise lors des activités, s'adapte aux règles en vigueur (interdiction de parler sans lever le doigt, de se lever sans demander la permission au maître, de laisser sur la table le matériel non nécessaire à la séance, d'utiliser les feutres pour colorier). Il prend conscience de la nécessité de « rendre scolaires » les activités proposées par l'élaboration d'une consigne simple, l'utilisation de procédés connus par les élèves (colorier, découper, coller, écrire), la fragmentation de l'activité en étapes.

> « Je me suis adaptée aux fonctionnement des classes : maintenant je sais qu'il y a un enfant qui est en charge de la distribution des photocopies, de la lecture des consignes, du rang. Je m'en suis servie pour la compilation des fiches d'activités » (Architecte médiateur, journal de bord).

Un troisième effet est la prise en compte de la dimension sociale et affective de son propre métier. L'enseignant est l'intermédiaire principal de l'éducation des enfants à partir des objectifs formulés par la « société » ; l'architecte médiateur sert aussi ce dessein sur un autre registre. Il s'implique dans la formation de futurs citoyens « éclairés », de passionnés d'art et de culture, d'usagers ou peut être de décideurs dans les domaines de l'urbanisme et de l'architecture. Sa légitimité reconnue dans la transmission culturelle est un réel élément de valorisation sociale et professionnelle. Une valorisation qui s'accentue lors d'interventions en zone d'éducation prioritaire, où l'action s'adresse à priori aux enfants issus de milieux populaires dont l'accès aux pratiques culturelles et artistiques, est limité. C'est le cas de certains élèves de la classe 4, qui grâce à MUR/MURES découvrent que la connaissance de l'architecture est une pratique culturelle comme aller au musée, au théâtre ou dans un lieu artistique. Aussi, l'architecte peut assister à la « révélation » de certains élèves en difficulté scolaire, qui trouvent dans l'action éducative d'architecture un contexte favorable pour s'engager et s'exprimer. Quatre élèves sont en difficulté scolaire dans la classe 1. Normalement en retrait, ils s'engagent fortement dans les activités proposées et en deviennent des leaders. Un rapport de confiance avec la classe émerge ainsi au fur et à mesure des séances. Aussi, l'architecte médiateur est fortement touché par l'affect des élèves, exprimé le long du processus d'action avec une profusion d'hommages (dessins offerts, câlins, chœurs, applaudissements). Des réactions qui mettent en évidence l'utilité sociale du travail dans les

classes et qui renforcent sa motivation professionnelle. Ce qui suppose en tant que pédagogue une forme d'empathie avec les apprenants, qui se transformera aussi en une méthode.

> « La fin de la séance est émouvante pour moi : ils viennent me prendre dans leurs petits bras, ils me font des câlins. Sonia (N.D.R. l'enseignante) nous prend en photo tous ensemble. Je suis contente » (Architecte médiateur, journal de bord).

Figure 77 – L'architecte médiateur avec les élèves de la classe 4 / Source : photographie personnelle.

Un quatrième effet est en lien avec l'expérience vécue du dispositif d'action. La mise en place d'un projet « co-construit » demande des efforts considérables aux partenaires : selon les profils des acteurs, il génère des dynamiques de collaboration différentes. La collaboration est positive si les partenaires y adhèrent, elle est « frustrante et fatigante » quand elle se heurte aux incompréhensions et aux conflits entre acteurs, à l'apathie ou aux égos de certains. Néophyte à l'égard du dispositif partenarial, l'architecte médiateur se familiarise ainsi au climat social et à sa gestion, ce qui demande « un grand apport d'énergie » vis-à-vis de la conception et de la préparation de l'action éducative, de la gestion du partenariat avec les enseignantes et du calendrier, de l'organisation de l'exposition finale. La réussite de l'action repose alors autant sur l'expérience professionnelle des collaborateurs que sur la complicité personnelle entre acteurs, une dimension interpersonnelle qui met de l'huile dans les rouages.

Différemment mobilisés selon leur profil (*néophyte*, *curieux*, *adepte*), les enseignantes manifestent leur adhésion et leur intérêt pour le *projet* et collaborent positivement avec le médiateur. Les quelques conflits entre partenaires sont rapidement dissipés, les séances se déroulent dans le respect du calendrier et du programme initial. Le médiateur tisse des relations professionnelles constructives avec les enseignantes et développe un rapport de confiance et de respect réciproque, voire une relation amicale, avec l'enseignante de la classe 4 : un rapport privilégié qui influe considérablement l'appréciation du dispositif d'action. Cet aspect de la maîtrise de l'intersubjectivité, du poids des relations interpersonnelles, fait partie des compétences acquises pour se positionner dans un champ professionnel.

Un dernier effet est le développement du réseau professionnel par la valorisation et la diffusion de l'action éducative. L'organisation de l'exposition MUR/MURES a un fort impact sur la professionnalisation de l'architecte médiateur. La Maison d'architecture d'Aquitaine, localisée sur la rive-droite de Bordeaux, est retenue pour l'organisation de l'évènement : facilement accessible en transports en commun, elle a des salles adaptées ainsi qu'une équipe experte dans la pédagogie de l'architecture, décidée à financer une exposition à la temporalité longue[517]. En qualité de commissaire, l'architecte médiateur se mobilise dans la production des contenus, dans l'installation de la scénographie ainsi que dans la communication de l'événement ; séduite par l'originalité du *projet* et la possibilité d'étoffer son offre pédagogique, l'équipe d'architectes de la Maison de l'Architecture de l'Aquitaine s'engage dans la conception et dans la réalisation de l'exposition (scénographie, supports de communication, vernissage). Le travail conjoint de l'architecte médiateur avec l'équipe de graphistes « Tabaramounien » met en scène spatialement et graphiquement un parcours de visite à partir des séances de l'action éducative et des réalisations des élèves, conviés pour l'inauguration. Un tel événement, qui à la base fédère les classes et met en scène le travail des élèves devant un public tiers, est un moyen de rendre visible le travail du médiateur sur le « marché » de la médiation auprès de commanditaires potentiels[518].

> « (L'exposition) est une étape très importante qui a permis tout d'abord aux enfants de se rencontrer, de prendre conscience de l'ampleur de leur travail, de le situer par rapport à la ville et au travail des autres. C'est aussi un petit pas parmi ceux de beaucoup d'autres pour montrer

[517] L'exposition démarre le 30 juin 2015 avec un vernissage ouvert aux écoles et se clôture le 21 septembre 2015.
[518] Cf. Annexe 4.4 / Exposition « MUR MURES : un projet éducatif d'architecture ».

l'importance de l'éducation à l'architecture et l'émergence d'une pratique : aujourd'hui, être architecte, c'est aussi transmettre l'architecture »[519].

Par sa valorisation, l'action éducative rayonne vers le milieu des architectes. L'enjeu pour l'architecte médiateur est de l'inscrire dans une stratégie professionnelle qui vise à faire connaître la qualité de son travail et l'originalité de ses prestations. Cela passe par des conférences, des émissions radio, la diffusion d'articles dans la presse spécialisée, la publication d'ouvrages, la conception de blog ou de sites web. Cette communication est plutôt destinée à un public d'experts, architectes ou acteurs de la production du cadre bâti intéressés par la médiation et engagés dans l'éducation à l'architecture. L'exposition est ainsi un formidable moyen pour faire progresser les connaissances des uns et des autres, croiser les approches culturelles et professionnelles, ouvrir sur des nouvelles collaborations. De manière plus ample, elle contribue sensiblement à la diffusion de l'éducation à l'architecture et favorise la reconnaissance du métier de l'architecte médiateur.

Figures 78, 79, 80 – L'exposition MUR/MURES / Source : photographies personnelles.

Finalement, le partenariat est un espace-temps de « mise à l'épreuve »[520] de l'activité d'enseignants et d'architectes médiateurs, des compétences et des manières d'être des uns et des autres : une mise à l'épreuve qui génère des effets de transformation de pratiques professionnelles. Le tableau suivant résume la position de l'architecte médiateur au sein de l'action éducative.

[519] Entretien à R. Ghelli par L. Palissier. Source : http://www.le308.com/spip.php?article1477. Cf. Annexe 4.4.2 / Entretien / Journal « 308-vivre l'architecture » n°29, automne 2015.
[520] Garnier, P. (2003), *op. cit.,* p.23.

<table>
<tr><th colspan="4">POSITION DE L'ARCHITECTE MÉDIATEUR AU SEIN DE MUR /MURES</th></tr>
<tr><th>Profil de l'architecte médiateur</th><th>Expérience d'action préalable</th><th>Difficultés de co-construction</th><th>Effets sur les pratiques professionnelles</th></tr>
<tr><td rowspan="5">« Franc-tireur »</td><td rowspan="5">Dispositif expérientiel et partenarial (uniquement projet « à la carte »)</td><td rowspan="2">Rôle à tenir dans la conception de l'action éducative</td><td>Intégration de compétences pédagogiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prise en compte des dynamiques scolaires dans la formulation des activités pédagogiques</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Capacité à structurer un rapport de confiance entre partenaires</td></tr>
<tr><td>Prise de conscience de l'intérêt social du travail de médiation scolaire</td></tr>
<tr><td>Familiarisation au dispositif partenarial et au travail de co-construction</td></tr>
<tr><td></td><td>Capacité à créer une action partagée</td><td>Développement du réseau professionnel par la valorisation de l'action éducative</td></tr>
</table>

Tableau 30 – Position au sein de MUR/MURES / architecte médiateur

Le rayonnement de l'action élargit nettement l'ensemble des acteurs touchés par l'action et intéresse ceux qui n'ont pas pris part directement à l'action éducative, comme les autres membres de la communauté éducative et les professionnels, plus ou moins proches, qui entourent l'architecte médiateur.

3.2 / La communauté éducative et les parents d'élèves : les effets de longue distance

Un troisième aspect des effets des actions éducatives a trait aux acteurs indirectement impliqués, selon une logique de circulation des connaissances « indispensable au maintien et au développement des personnes et des collectivités »[521]. La socialisation à de nouvelles connaissances sur l'architecture et sur la pédagogie peut donc s'effectuer via la pratique directe et la participation d'élèves et enseignants à l'action éducative d'architecture ou par la diffusion « silencieuse »[522] voire incidente de savoirs et d'attitudes.

> « Les inclinations à agir de telle ou telle manière ou à ressentir telle ou telle chose sont intériorisées à partir d'un domaine pratique donné ou auprès d'une instance précise de socialisation mais ont également des effets dans d'autres domaines pratiques ou d'autres situations sociales »[523].

L'opportunité d'une socialisation à l'architecture de tiers externes dépend des modes d'échange d'informations utilisés au sein de la communauté éducative. Le rayonnement se propage par le biais de relations interpersonnelles qui portent une appréhension de l'action et dépend des liens entre acteurs, notamment entre enseignants, élèves et parents d'élèves. La diffusion emprunte une diversité de canaux : partage d'actions, échanges discursifs, production figurative ou écrite, conférences. La médiatisation objective, plus ou moins intense, est aussi un support de portée à connaissance. Elle informe les parents d'élèves sur ce qui a lieu à l'intérieur des écoles de façon indirecte par le biais des journaux et revues qui racontent les activités scolaires, de l'organisation de rendus, de fêtes, d'expositions et de vernissages qui exposent les productions des élèves, de la mise en ligne de blogs, pages web, articles qui retracent l'histoire de l'action éducative. Outre l'assimilation d'un savoir, une telle diffusion conditionne la prise de position, l'organisation de formes de communication, la réalisation de productions matérielles[524].

L'action éducative dépasse alors le seul cercle des participants à l'action. Son rayonnement mobilise ici deux groupes d'acteurs : ceux de la communauté éducative (les camarades des élèves, les collègues des enseignants, les directeurs des établissements) et les parents d'élèves.

---

[521] Zittoun, T. (2009). La circulation des connaissances : un regard socioculturel. *Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales*, 67(2),129-138, p.129.
[522] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.110.
[523] *Id.*, p.20.
[524] Zittoun, T. (2009), *op. cit.,* p.131.

3.2.1 / La communauté éducative

L'action éducative a d'abord des impacts sur la dynamique de l'établissement et la communauté éducative d'appartenance. La frontière entre participants et non-participants au sein d'un même établissement est poreuse ne serait ce que par la proximité physique dans un même lieu d'exercice, par la fréquentation de locaux partagés et les multiples occasions d'interactions au quotidien, sans compter les amitiés hors de l'enceinte scolaire. L'effet de lieu est essentiel pour « être au courant » de ce qui se passe dans un espace – temps qui sort de l'ordinaire. Elle s'effectue prioritairement entre membres du même groupe, élèves-camarades, enseignants-collègues, selon les principes hiérarchiques et de différenciations des systèmes d'appartenance. Selon les résultats d'un questionnaire distribué aux élèves (B), 51% des élèves affirment avoir parlé du *projet* MUR/MURES aux pairs. Une telle dynamique est confirmée par les enseignantes : celle de la classe 2 affirme que les élèves des autres classes « venaient voir nos élèves, demandaient ce qu'ils étaient en train de faire », celle de la classe 4 confirme que les élèves participants « en ont parlé, ils continuent à en parler, entre eux et avec les élèves d'autres classes » durant la récréation, lors de moments de travail collectifs intra-niveaux, ainsi que chez eux, en famille, à leurs frères et sœurs.

> « Je sais que certains élèves de CP ou CE1 connaissent l'action parce que les sœurs ou les frères aînées en ont parlé à la maison » (Enseignante, classe 4).

Plus que sur le contenu cognitif, les élèves communiquent sur la structure des séances, le déroulement des activités, la nature des supports utilisés. L'échange entre pairs concourt à une publicité de l'action. Seuls 5 % des élèves en parlent aux enseignants d'autres niveaux scolaires, qui reçoivent plutôt l'information par les collègues directement impliqués ; score très faible, guère surprenant, qui s'explique dans le système éducatif français par la dissymétrie des rôles et la hiérarchie des positions.

Des informations plus techniques, sur la structure et les contenus pédagogiques, circulent entre adultes, dans la cour, lors des récréations, dans la salle des maîtres ou des professeurs, à l'occasion de la préparation de supports d'action. Les collègues de l'enseignante de la classe 4 « voient des documents passer » et montrent « une sorte de curiosité et d'envie d'être sur des projets comme celui-là ». La présence d'un intervenant externe dans l'enceinte scolaire attire l'attention, focalise la curiosité, dans un univers familier où les routines organisent le quotidien ; la circulation de supports rend visible l'originalité de l'action par rapport aux

habituels supports ; l'organisation d'évènements publics de valorisation (vernissages, rendus, expositions), interroge l'ensemble de la communauté enseignante.

> « Tout au long du projet, quand tu venais, les collègues me demandaient à chaque fois. Donc j'ai pu en parler avec eux et leur dire ce qui nous étions en train de faire, cela les intéressait. (…) Quand j'ai descendu les panneaux pour les mettre en scène, des collègues les ont découverts, les ont aimés et ont voulu les montrer à leurs élèves de CP et CE1, parce qu'ils avaient fait un travail sur le quartier aussi » (Enseignante, classe 4).

L'intérêt pour l'action dépend des habitudes d'échange et de la qualité des rapports interpersonnels entre collègues, moteur plus informel de communication. Dans certains établissements, où les enseignants sont moins habitués à partager leurs expériences, l'action passe pratiquement inaperçue comme dans le cas de l'école des classes 2 et 3. Dans d'autres établissements, où l'interaction entre collègues est forte, elle suscite l'adhésion des équipes pédagogiques ainsi qu'une émulation positive : au sein de l'école de la classe 1, les supports employés dans le *projet* MUR/MURES sont réutilisés par l'équipe pédagogique dans le développement d'une action éducative d'architecture. L'action incite alors à une attitude proactive et collaborative et s'inscrit dans le management d'ensemble de l'établissement, en exprime finalement le projet éducatif. Elle échappe ainsi à ses auteurs et à leur seule sphère d'influence. La mobilisation d'un spécialiste extérieur est la preuve d'une stratégie de la direction, qui utilise l'action éducative pour manifester son implication sur les questions pédagogiques, notamment au sein des établissements secondaires[525]. Le « climat scolaire »[526] ainsi créé, caractérise l'originalité de l'établissement, son identité et son mode d'organisation. L'action est un signe objectif d'ouverture culturelle et d'ancrage local par la mise en relation avec d'autres lieux et structures extrascolaires.

Le rayonnement de l'action éducative au sein de la communauté éducative est fort. Il peut générer des attentes auprès des élèves qui n'ont pas participé à l'action, des envies chez les collègues des enseignants participants. L'action ne passe pas inaperçue : elle frappe les acteurs scolaires, alimente les échanges, pose des interrogatifs sur sa reconduction.

[525] Dans les établissements primaires publiques, le directeur est normalement un enseignant comme les autres, qui mobilise une partie de ses heures à l'administration de l'école.
[526] Inspection générale de l'éducation nationale. (2013), *op. cit.,* p.31.

3.2.2 / Les parents d'élèves

Le rayonnement de l'action éducative au sein des familles et hors des murs de l'École fait partie des objectifs des actions d'éducation à l'architecture et des mesures de l'expérimentation. La relation École-famille focalise l'attention des sociologues, car elle éclaire les processus de formation et d'éducation. Beaucoup ont cherché les causes de l'échec scolaire dans les dynamiques familiales[527]. D'autres se sont intéressés à l'engagement des parents dans la vie scolaire, sollicités pour suivre la scolarité de leur enfant, pour s'intéresser à la vie de l'établissement et à ses instances décisionnelles, comme le conseil d'établissement, ainsi que pour aider bénévolement à la conduite d'activités d'enseignement et de services. Leur participation est d'abord pensée sous l'angle de la lutte contre l'échec scolaire. Elle se décline sous une pluralité de formes, conditionnée par le profil de l'élève, la différence d'origine socioculturelle entre parents et enseignants et l'asymétrie des rôles institutionnels sur le contrôle de l'éducation de l'enfant-élève. Les résultats de l'enquête « Efforts d'éducation des familles » de l'INSEE, menée en 1992, montre la mobilisation des parents, qui consacrent en moyenne vingt-cinq minutes par jour à l'aide aux devoirs et à l'échange sur les sujets scolaires[528]. Il s'agit de prendre en compte les possibles conséquences des savoirs enseignés aux élèves sur les parents eux-mêmes, dans une perspective d'alphabétisation, de mise à niveau, de formation spécifique[529]. Pour T. Zittoun, l'institution scolaire encourage une transmission des connaissances à la fois verticale – de l'enseignant à l'élève – et horizontale – de l'élève aux pairs et à la famille[530]. Elle s'accentue quand la vie scolaire est perturbée par un « évènement » exceptionnel comme l'est une action éducative, la dimension émotionnelle jouant un rôle fondamental[531].

Un questionnaire (C)[532] a été distribué à la fin de l'action éducative (juin 2015) aux parents des élèves de l'expérimentation. Il se compose de cinq rubriques : présentation personnelle (10 questions) ; perception et représentation de l'architecture (6 questions) ; connaissance de l'architecture (14 questions) ; connaissance de l'architecture de son propre enfant (8 questions)[533] ; compréhension du projet MUR/MURES (16 questions). Les rubriques « perception et représentation de l'architecture » et « connaissance de l'architecture » ont

[527] Terrail J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83, p.67.
[528] *Id.*, p.68.
[529] Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions , 9* (2), 17-37, p.21.
[530] Zittoun, T. (2009), *op.cit.,* p.133.
[531] Darmon, M. (2016), *op. cit.,* p.104.
[532] Cf. Annexe 1.4.3 / Questionnaire C / parents d'élèves
[533] L'analyse de cette rubrique a contribué à l'étude des connaissances des élèves. Cf. Partie 3 (Chapitre 2 / Les élèves, le cœur de cible).

repris les items du questionnaire sur la culture architecturale des Français auprès d'un échantillon représentatif de la population française âgée de plus de 18 ans (1200 réponses). Cela nous a permis d'inscrire nos propres résultats dans un contexte plus large et dynamique. Des questions spécifiques sur l'expérimentation complètent l'outil d'enquête pour une mise en perspective des données qui concernent les élèves, leurs perceptions et connaissances d'architecture. Nous avons obtenu 98 réponses. Nous avons dans un premier temps commenté le socle de connaissances en matière d'architecture des parents et dans un second temps analysé leur compréhension du *projet* MUR/MURES.

Quand nous interrogeons les parents sur leurs connaissances et leur intérêt pour l'architecture, la différence entre les classes est frappante. Rappelons que ceux de la classe 1 résident dans des quartiers périphériques et sont issus majoritairement des classes moyennes (30 réponses) ; ceux des classes 2 et 3 résident dans le centre-ville et sont issus des classes favorisées ou très favorisées (44 réponses) ; ceux de la classe 4 habitent dans un quartier populaire et socialement mixte (24 réponses).

Sur l'autoévaluation des connaissances, la majorité affirme mal et très mal connaître l'architecture, mais cette proportion est nettement plus importante pour les classes 1 et 4 (94% et 100% - mal et très mal connaître) que pour les classes 2 et 3 (52%), dont 48% se déclare un bon ou très bon connaisseur.

CONNAISSANCE DE L'ARCHITECTURE 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Très bien connaître	3%	2%	0%
Bien connaître	3%	46%	0%
Mal connaître	78%	52%	77%
Très mal connaître	16%	0%	23%

Tableau 31 – Connaissance de l'architecture / parents d'élèves

De même, la majorité des parents des classes 1 et 4 s'intéresse peu ou pas du tout (71 % et 64 %) à l'architecture, contrairement à ceux des classes 2 et 3 (20 %). Ces derniers sont 80% à se déclarer intéressés (contre 29 % et 37 % pour les autres classes) ce qui est un score très élevé.

INTÊRET POUR L'ARCHITECTURE 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Beaucoup	7%	25%	5%
Assez	22%	55%	32%
Peu	64%	20%	46%
Pas du tout	7%	0%	18%

Tableau 32 – Intérêt pour l'architecture / parents d'élèves

Le niveau de connaissances et d'intérêt est donc lié à l'appartenance sociale, au capital culturel, aux profils professionnels[534] ; diversité révélée aussi par le lieu de vie (centre-ville, banlieue, zone périurbaine) et les caractéristiques institutionnelles de l'établissement scolaire fréquenté par l'enfant (école publique ou privée).

L'analyse des préférences à partir d'un support photographique, révèle pourtant une perception homogène de l'architecture, propre du « grand public » pas ou peu formé à la discipline. Les résultats s'éloignent de ceux des élèves sur ce sujet et s'alignent sur les scores d'une population adulte[535].

PRÉFÉRENCES D'ARCHITECTURE 2015	Réponses des parents (par classe)						Résultats			
	Bâtiment « aimé »			Bâtiment «pas aimé »			Bâtiment « aimé »		Bâtiment « pas aimé »	
	1	2 et 3	4	1	2 et 3	4	∑	%	∑	%
Maison sur la cascade	21	19	21	2	4	0	61	32%	6	3%
Stade national de Pékin	23	24	10	2	4	1	57	30%	7	4%
Abbaye de Cadouin	9	32	10	2	1	2	51	27%	5	2%
Pont	4	10	4	0	4	1	14	7%	5	2%
Pavillon	3	1	0	20	33	17	4	2%	36	10%
Bauhaus	1	2	0	13	20	13	3	1%	46	24%
Édifice high-tech	1	0	1	22	22	11	2	1%	55	28%

Tableau 33 – Préférences d'architecture / parents d'élèves

La triplette gagnante est la Maison sur la cascade, icône de l'architecture moderne (32%), puis le Stade national de Pékin, symbole du défi architectural et du star-système (30%) et l'Abbaye de Cadouin (27%), représentant le patrimoine. Les autres bâtiments ont de très faibles scores. Les perdants sont l'édifice high-tech, avec 28% des réponses, suivi par le bâtiment d'architecture moderne du Bauhaus (24%), dans une moindre mesure le pavillon (10%).

[534] Cf. Partie 3 (1.2.3 / Les portraits des classes).
[535] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p .45.

L'édifice high-tech est rejeté pour son aspect mineur et banal, l'école du Bauhaus évoque l'architecture des grands ensembles, pour son aspect anonyme et stylisé. L'appartenance sociale et le niveau culturel ne modifient pas la tendance générale : la fascination pour la Maison sur la cascade et le rejet de l'édifice high-tech sont communs à tous les répondants. Notons pourtant deux tendances propres aux parents des classes 2 et 3. D'abord, leur attachement au patrimoine, attachement partagé au sein des familles au vu des réponses des élèves des mêmes classes[536], ce qui témoigne du poids de l'éducation familiale sur la socialisation des enfants en matière de connaissance de l'architecture et de « goût » architectural. Remarquons aussi une attirance accentuée vers les réalisations des architectes-stars (le Stade de Pékin) et une aversion plus prononcée vis-à-vis du pavillonnaire, jugements spécifiques aux cadres et aux professions intellectuelles supérieures[537].

Comme les élèves, leurs parents sont invités à indiquer trois mots pour décrire la discipline. L'utilisation de cinq grands pôles sémantiques[538] (pôles construction, profession, artistique, société, critique) permet une mise en perspective des résultats.

MOTS D'ARCHITECTURE **Trois choix possibles / 2015**		**Réponses des parents (par classes)**			**Résultats**		
		1	**2 et 3**	**4**	**∑**	**∑₂**	**%**
Pôle construction	Bâtiment – maison - immeuble	8	6	9	23	61	26%
	Construction – technique - matériaux	10	20	8	38		
Pôle profession	Travail – métier - architecte	5	10	3	18	34	15%
	Dessin – plan - maquette	3	8	4	16		
	Chantier – ouvriers	0	0	0	0		
Pôle artistique	Art - style	14	7	4	25	82	35%
	Forme - espace	2	6	3	11		
	Création – originalité - imagination	6	6	2	14		
	Beauté	8	18	6	32		
Pôle société	Quartier – ville - vie	6	16	7	29	53	23%
	Monument - histoire	9	7	8	24		
Pôle critique	Discipline aimée	0	0	0	0	2	1%
	Discipline à apprendre	1	1	0	2		
	Action éducative	0	0	0	0		

Tableau 34 – Mots d'architecture / parents d'élèves

[536] Cf. Partie 3 (2.1.1 / La perception de l'architecture).
[537] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.*, p .50.
[538] Le classement des mots se fait à partir de l'appartenance à la même famille ; quand les mots sont plus éloignés, les regroupements dépendent de l'interprétation du chercheur.

Pour les parents, l'architecture est d'abord un art (35%), à un niveau moindre une construction (26%), un produit sociétal (23%) et liée à une profession (15%). L'identification art-architecture est ainsi dominante. L'architecture évoque spontanément « la beauté », « l'harmonie » et « l'élégance » de ses formes et volumes. Notons les scores élevés des parents des classes 1, 2 et 3 pour ce pôle en particulier. La discipline est ensuite associée aux œuvres construites, notamment aux produits résidentiels : les « bâtiments », les « maisons », les « immeubles ». Le terme même de « construction » est amplement utilisé, ainsi que ce qu'y est lié : les techniques, les matériaux, les qualités physiques de solidité et de robustesse. Une dimension technique qui est particulièrement mise en avant par les parents des classes 2 et 3. Le pôle société suit de prés : l'architecture est alors associée à « l'aménagement » de la ville, à « l'environnement » proche, à la « vie » de « l'homme ». Elle traduit « l'identité » et « l'histoire » des populations et en anticipe « l'évolution ». Les mots associés à ce pôle expriment le décalage qui existe entre la difficile compréhension des mécanismes d'organisation et de fabrication de la ville et l'expérience quotidienne et habitante. La dimension professionnelle, liée à l'architecte, est secondaire, ainsi que celle critique, liée à l'éducation à l'architecture. De tels résultats marquent la distance entre la perception de l'architecture des parents et celle de leurs enfants, fortement ancrée à la figure de l'architecte et au métier. Ils mettent en exergue l'évolution entre les représentations de l'architecture élaborées au cours de l'enfance (l'architecture comme construction et profession) et celles maturées durant l'âge adulte (l'architecture comme produit artistique et sociétal). Au vu des résultats des élèves de la classe 4 sur le pôle artistique et critique[539] et, plus largement, face aux effets d'apprentissage mis en avant par l'expérimentation, nous constatons que l'action éducative d'architecture participe activement à ce processus évolutif.

Globalement, l'influence des proches pèse peu ou pas du tout (87 %, 70 % et 82 %) sur les connaissances de chacun. Seul 30 % des parents des classes 2 et 3 (contre 13 % et 18% pour les autres classes), affirment que les proches ont beaucoup ou assez influencé leurs connaissances. Les parents des classes 2 et 3 font état d'un entourage particulièrement propice à la circulation de connaissances d'architecture, soit des architectes (30 %) ou des amateurs d'architecture (31%). La différence avec les autres est très significative. La présence d'ouvriers parmi les parents des classes 1 et 4 explique les hauts scores (20% et 38%) de ceux qui font partie du milieu de la construction ou en connaissent les artisans, mais dans ce cadre la dimension technique et matérielle est privilégiée plus que la dimension artistique et symbolique.

[539] Cf. Partie 3 (2.1.1 / La perception de l'architecture).

INFLUENCE DES PROCHES SUR LES CONNAISSANCES une réponse possible / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Beaucoup	3%	5%	0%
Assez	10%	25%	18%
Peu	48%	49%	36%
Pas du tout	39%	21%	46%

Tableau 35 – Influence des proches sur les connaissances / parents d'élèves

PROCHES INTÉRESSÉS À L'ARCHITECTURE plusieurs réponses possibles / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Non	55%	24%	44%
Oui, des architectes	17%	30%	12%
Oui, des amateurs d'architecture	5%	31%	8%
Oui, des personnes qui travaillent dans le milieu de la construction	20%	12%	28%
Autre	3%	3%	8%

Tableau 36 – Proches intéressés à l'architecture / parents d'élèves

Le statut professionnel est un indicateur des fréquentations sociales : la circulation de connaissances par l'influence de proches architectes ou d'amateurs est l'apanage des milieux favorisés ou très favorisés. Si 3% des parents des classes 2 et 3 indiquent d'autres adultes (passionnés d'histoire) ou mettent en avant leur propre expérience professionnelle dans le milieu de la construction, un certain nombre de parents des classes 1 et 4 (3% et 8%) signalent le rôle de leur enfant parmi les « proches intéressés à l'architecture », notamment suite à l'action éducative MUR/MURES. L'action éducative « rayonne » hors de la classe et du milieu des enseignants, faisant acte d'une « coéducation » possible.

La participation à des activités en lien avec l'architecture constitue une deuxième voie pour intégrer des connaissances. Les parents des élèves de l'expérimentation s'expriment d'abord sur la participation, régulière (++), fréquente (+), rare (-) ou nulle (- -) à un certain nombre d'activités sélectionnées[540] au cours des derniers douze mois. Si globalement l'architecture n'est pas une pratique culturelle habituelle, certaines activités obtiennent des scores intéressants voire majoritaires, comme la visite ou le voyage autour de l'architecture

[540] Participation à voyages ou visites personnelles autour de l'architecture contemporaine ; participation à voyages ou visites de groupe, organisées et commentées, autour de l'architecture contemporaine ; participation à voyages ou visites personnelles autour de l'architecture contemporaine ; participation à voyages ou visites de groupe, organisées et commentées, autour de l'architecture patrimoniale ; fréquentation d'expositions, suivi d'ateliers ou conférences sur l'architecture ; lecture de livres, suivi d'émission télé ou radio, consultation de sites internet qui abordent les questions d'architecture ; participation (inscription ou adhésion) à des activités (voyages, visites, conférences, ateliers) proposées par des associations, des agences, des collectifs ou des centres qui abordent des questions d'architecture.

patrimoniale et le suivi des média (presse, radio, internet) qui abordent des questions d'architecture.

ACTIVITÉS SUR L'ARCHITECTURE Plusieurs choix possibles 2015	Réponses des parents (par classe)											
	Parents classe 1				Parents classes 2 et 3				Parents classe 4			
	++	+	-	- -	++	+	-	- -	++	+	-	- -
Visites/voyages personnels architecture contemporaine	3%	19%	26%	52%	3%	33%	28%	36%	4%	27%	14%	55%
Visites/voyages en groupe architecture contemporaine	0%	7%	16%	77%	0%	8%	25%	67%	0%	9%	27%	64%
Visites/voyages personnels architecture patrimoniale	3%	32%	26%	39%	9%	62%	24%	5%	14%	36%	27%	23%
Visites/voyages en groupe architecture patrimoniale	0%	3%	26%	71%	0%	20%	35%	45%	0%	27%	23%	50%
Expositions, ateliers, conférences d'architecture	0%	3%	19%	78%	5%	8%	37%	50%	0%	0%	18%	82%
Livres, émissions, sites internet d'architecture	7%	29%	45%	19%	16%	36%	25%	23%	9%	14%	27%	50%
Activités proposées par des structures de médiation	0%	0%	11%	89%	0%	5%	24%	71%	0%	0%	14%	86%

Tableau 37 – Activités sur l'architecture / parents d'élèves

++ : régulièrement ; + : de temps en temps ; - : rarement ; - - : jamais.

Peu de parents exercent des activités régulières liées à l'architecture : 16% de ceux des classes 2 et 3 se dédient à la consultation des médias d'architecture, 14% de ceux de la classe 4 organisent des voyages personnels autour de l'architecture patrimoniale. Pour un autre groupe, plus nombreux, l'architecture est abordée ponctuellement. Le voyage patrimonial est en tête : il concerne 62% des parents des classes 2 et 3, 36% de ceux de la classe 4, 32% de ceux de la classe 1. Si la majorité s'organise en autonomie, un certain nombre (27% des parents de la classe 4 et 20% de ceux des classes 2 et 3) participe à des visites commentées et

guidées. La consultation ponctuelle des médias sur l'architecture concerne 36% des parents des classes 2 et 3 et 29% de ceux de la classe 1. Nous remarquons aussi, pour certains, l'impact de l'architecture contemporaine, objet ponctuel de voyage et visite pour 33% des parents des classes 2 et 3, 27% de ceux de la classe 4 et 19% de ceux de la classe 1. Les scores qui concernent les visites guidées et les voyages en groupe sont nettement minoritaires, ainsi que ceux qui concernent les autres activités. Notons les très bas pourcentages correspondants aux activités de médiation, réservées à un public de niche et minoritaire.

L'architecture est une pratique culturelle qui se découvre en marchant, les productions patrimoniales étant privilégiées aux contemporains, ou en consultant des différents moyens d'information. Ces derniers sont choisis par 26% de tous les parents comme le vecteur prioritaire de connaissances sur l'architecture, suivis de prés par les visites et les voyages (22%). Des scores qui font sens comparés à ceux de la population française, le voyage et la visite personnelle ainsi que les médias étant considérés comme des moyens universels pour acquérir des connaissances d'architecture (respectivement 65% et 60%)[541]. Si les médias ciblent majoritairement le public adulte, les voyages et les visites comportent une dimension de socialisation collective à l'architecture : ils sont vecteurs d'une transmission diffuse à l'échelle de la famille.

Le lieu de vie (le logement, le quartier, la ville) est au troisième rang (après les voyages et les médias) pour acquérir des connaissances d'architecture[542]. S'il ne transmet pas des connaissances, il permet à un certain nombre d'individus de s'intéresser à l'architecture. Le lieu de vie et son environnement proche sont sources d'intéressement, prenant en compte la dimension pratique d'une connaissance de l'architecture. Un processus qui cible majoritairement les parents des classes 2 et 3, résidants dans le centre-ville de Bordeaux.

[541] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p .73.
[542] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p .74.

LIEUX DE VIE ET CONNAISSANCES D'ARCHITECTURE Plusieurs choix possibles / 2015	Réponses des parents (par classe)											
	Parents classe 1				Parents classes 2 et 3				Parents classe 4			
	++	+	-	- -	++	+	-	- -	++	+	-	- -
Sa maison, son immeuble	4%	10%	21%	65%	19%	50%	21%	9%	15%	10%	20%	55%
Son quartier	7%	13%	33%	47%	14%	43%	36%	7%	5%	30%	25%	40%
Sa ville	7%	40%	30%	23%	39%	50%	11%	0%	24%	39%	16%	21%

Tableau 38 – Lieu de vie et connaissances d'architecture / parents d'élèves

++ : beaucoup ; + : assez ; - : peu ; - - : pas du tout.

Parmi les lieux de vie, le logement est une source importante d'intéressement pour les parents des classes 2 et 3 (69% - beaucoup et assez). Des scores liés à leur habitat patrimonial, qui confirment le lien qui existe entre ces familles et les « vieilles pierres » et qui dépassent ceux du même groupe pour leur quartier (57% - beaucoup et assez). La ville représente unanimement un vecteur d'intéressement pour l'architecture. Les parents du centre-ville se situent en tête dans les scores, suivis par ceux du quartier périphérique (64% - beaucoup et assez) et par les résidents de la banlieue métropolitaine (47% - beaucoup et assez). La ville véhicule des notions sur l'architecture, plus fortement pour ceux qui en habitent le centre, moins pour les habitants plus périphériques ; globalement, elle serait le principal vecteur de transmission des connaissances (67% des préférences totales). L'analyse des représentations enfantines du lieu de vie a mis en avant l'aisance des enfants qui habitent à l'écart du centre-ville dans la perception et l'appropriation du bâti[543], une telle aisance ne se traduit pas systématiquement, chez les adultes qui habitent les mêmes lieux, en connaissances d'architecture.

Le parcours scolaire représente une source minoritaire d'intérêt et de connaissances d'architecture. Au niveau de la population française, le milieu scolaire est un moyen d'acquisition de connaissances d'architecture pour 31% d'adultes[544]. Pourtant, seul 6% des parents de notre échantillon a été concerné par l'architecture au niveau de l'enseignement primaire, un score presque équivalent (9%) au niveau de l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur est un vecteur de socialisation sensiblement plus important, touchant 15% des parents. Réguliers pour une minorité de parents, le voyage ou la visite

[543] Cf. Partie 3 (2.1.1 / La perception de l'architecture).
[544] Tapie, G. (à paraître), *op. cit.,* p .73.

(d'architecture patrimoniale ou contemporaine) et la fréquentation de musées ou centres culturels sont des activités ponctuelles dans le parcours scolaire des parents d'élèves.

ACTIVITÉS SCOLAIRES SUR L'ARCHITECTURE Plusieurs choix possibles / 2015	Réponses des parents (toutes les classes)[545]			
	++	+	-	- -
Réception d'enseignements spécifiques sur l'architecture	6%	8%	34%	52%
Réception d'enseignements qui abordaient des questions d'architecture	5%	19%	49%	27%
Participation à des voyages ou visites autour de l'architecture patrimoniale (villes, quartiers, monuments)	3%	42%	29%	26%
Participation à des voyages ou visites autour de l'architecture contemporaine (ville, quartiers, monuments)	3%	30%	33%	34%
Fréquentation de musées, de centres, d'associations pour visiter/assister /participer à des expositions, des ateliers, des conférences dont le thème était l'architecture	7%	28%	38%	27%
Participation à des activités (voyages, conférences, ateliers, visites) proposées par des intervenants architectes	2%	8%	21%	69%

Tableau 39 – Activités scolaires sur l'architecture / parents d'élèves

++ : régulièrement ; + : de temps en temps ; - : rarement ; - - : jamais.

Parmi les activités ponctuelles, les voyages (ou visites) patrimoniales sont en première position (42% des réponses) suivis par ceux d'architecture contemporaine (30%). La fréquentation de lieux culturels en lien avec l'architecture suit avec 28% de réponses. Des résultats qui confirment que l'éducation à l'architecture se réalise historiquement à côté de l'enseignement traditionnel, en dehors de la classe. La sortie scolaire constitue encore aujourd'hui un moyen efficace d'éducation à l'architecture, une expérience qui reste gravée dans les souvenirs des participants. La réception d'enseignements en lien avec l'architecture concerne 19% des répondants. Il correspond à la possibilité, pour certains enseignants, de parler d'architecture au sein de leur programmation disciplinaire. Les autres activités, spécifiques à l'éducation à l'architecture et à l'intervention d'architectes médiateurs en classe, ne recueillent que 8% de réponses : elles touchent une minorité circonscrite d'individus et dépendent fortement de l'initiative des enseignants ou d'un parcours scolaire particulier (comme l'option d'histoire des arts au lycée). Parmi les activités scolaires les plus significatives en termes de transmission de connaissances, la visite ou voyage patrimonial est au premier rang (26% des préférences), l'enseignement scolaire se confirmant orienté vers l'apprentissage du patrimoine.

[545] Nous considérons pour ce questionnement la totalité des réponses, la division par groupes ne rapportant pas d'informations supplémentaires.

D'abord associée à l'art, puis à l'acte constructif et social, l'architecture est principalement connue par le voyage ou visite et les médias, le patrimoine constituant une valeur phare. L'usage du lieu de vie, notamment de la ville, constitue un autre moyen d'acquisition important ; le parcours scolaire l'est moins pour la majorité des répondants. Finalement, l'architecture ne mobilise pas les connaissances de la majorité des parents, notamment de ceux des classes 1 et 4 ; elle est pour autant une discipline qui mérite d'être mieux connue, comme le montrent les résultats du tableau suivant.

IMPORTANCE DE MIEUX CONNAÎTRE L'ARCHITECTURE une réponse possible / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Très important	0%	32%	9%
Assez important	74%	59%	59%
Peu important	19%	7%	23%
Pas important	7%	0%	5%
Pas d'avis	0%	2%	4%

Tableau 40 – Importance de mieux connaître l'architecture / parents d'élèves

Si de tels résultats marquent l'absence d'une culture architecturale profonde chez les parents des élèves de l'expérimentation, ils mettent également en évidence un intérêt diffus pour la discipline. Le *projet* MUR/MURES est alors un moyen détourné pour renseigner les parents sur le système d'éducation à l'architecture et, en moindre mesure, apporter des connaissances et prolonger des formes d'intérêt.

L'action éducative « rayonne » en dehors de la salle de classe. La majorité des parents des élèves participants au *projet* MUR/MURES est au courant qu'un architecte médiateur est intervenu dans la classe de son enfant.

CONNAISSANCE DU PROJET MUR/MURES une réponse possible / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Oui	86%	66%	75%
Non	14%	33%	25%

Tableau 41 – Connaissances du projet MUR/MURES / parents d'élèves

Ils connaissent le projet grâce aux échanges avec leurs propres enfants et avec l'enseignante. La plaquette distribuée au cours de l'action ou remise à la fin est un moyen d'information

mineur, ainsi que le blog en ligne. Seule une minorité s'investit directement dans l'action, lors de la réunion d'information ou de la sortie.

MOYENS D'INFORMATION DE L'ACTION MUR/MURES Plusieurs choix possibles / 2015	Réponses des parents (toutes les classes)[546]				
	Avant l'action éducative	Durant l'action éducative	Après l'action éducative	Résultats	
				Σ	%
Échange avec l'enfant	31	56	26	113	49%
Échange avec l'enseignante	18	20	7	45	20%
Plaquette d'information		29	5	34	14%
Blog en ligne		24	3	27	12%
Réunion d'information	6			6	3%
Participation à la sortie		6		6	3%

Tableau 42 – Modes d'information de l'action MUR/MURES / parents d'élèves

Parmi les moyens d'information, l'échange parent-enfant arrive nettement en tête (49%). Ce résultat est doublement intéressant : d'une part il montre l'habitude des enfants à parler de leur vécu scolaire, notamment à l'occasion d'activités inédites et moins traditionnelles comme MUR/MURES ; de l'autre il atteste de l'attention et de l'intérêt de la famille pour les activités scolaires. Ce que confirment les élèves, 90% affirmant avoir parlé du *projet* avec leurs parents[547], ainsi que les enseignantes.

> « Les élèves parlent de l'action avec les parents. J'en suis sûre car ils reviennent à l'école avec des feuilles, des dessins, des maquettes de leur maison. Les parents participent » (Enseignante, classe 4).

La communication parent-enseignant est le second moyen de connaissance de l'action (20%). Avec la distribution de plaquettes d'information (14%), ce sont des modes relationnels classiques dans le cadre de la scolarité. Le blog, signalé au sein de la plaquette d'information, suit de près (12%). Les autres moyens (réunion d'information, participation à la sortie scolaire) sont très nettement en retrait dès lors qu'ils impliquent une présence physique des parents, avec les contraintes de l'emploi du temps (3%). L'implication des parents diminue lors de la participation à l'exposition. Seuls ceux de la classe 4 se déplacent au vernissage[548],

[546] Nous considérons pour ce questionnement la totalité des réponses, la division par groupes ne rapportant pas d'informations supplémentaires.
[547] Cf. Partie 3 (2.2.2 / Les acquis personnels).
[548] Données issues de l'observation en situ.

leur présence s'expliquant aussi par la proximité entre école, lieu de vie et d'exposition (la Maison de l'architecture d'Aquitaine).

Les parents retiennent de multiples aspects de l'action éducative : d'abord l'objectif pédagogique (« la sensibilisation à l'architecture et à la ville ») et les modes d'apprentissage majeurs (« la découverte du quartier de l'école » et « le travail de groupe »). Le mode d'action (« la collaboration entre l'enseignante et l'architecte ») est plus en retrait malgré l'originalité de la situation. Les autres informations sur l'action éducative ne sont retenues que par une minorité.

INFORMATIONS RETENUES DE L'ACTION MUR/MURES Plusieurs choix possibles / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
La sensibilisation à l'architecture et à la ville	25%	26%	23%
La découverte du quartier de l'école de votre enfant	16%	20%	27%
Le travail en groupe	18%	18%	20%
La collaboration entre l'enseignante et l'architecte	16%	8%	8%
L'inscription de l'action dans un protocole de recherche doctorale	8%	7%	10%
La réalisation de l'action sur 3 écoles de la Métropole de Bordeaux	10%	7%	2%
L'exploration sensorielle	1%	6%	4%
La gratuité de l'action pour les écoles	2%	4%	4%
Le déroulement de l'action en 5 séances	4%	4%	2%

Tableau 43 – Informations retenues de l'action MUR/MURES/ parents d'élèves

Globalement les scores sont homogènes, pourtant quelques écarts sont à remarquer. Les parents de la classe 4 retiennent plus fortement que les autres « la découverte du quartier de l'école », 27 % contre 20 % pour la classe 2 et 3 et 16 % pour la classe 1. « La collaboration entre enseignant et architecte » est un mode plus fréquent pour les parents de la classe 1 (16%) que pour les autres (8%).

La socialisation à l'architecture par des tiers externes au cadre scolaire dépend fortement des modes d'échange d'informations utilisés au sein de la communauté éducative. Le rayonnement s'opère par le biais de relations interpersonnelles, de liens entre acteurs, notamment entre enseignants, élèves et parents des élèves. La médiatisation objective, plus ou moins intense, en est aussi un support. Elle informe les parents d'élèves sur ce qui a lieu à l'intérieur des écoles de façon indirecte par les journaux et revues ou l'usage de blogs qui racontent les activités scolaires, l'organisation de rendus, de fêtes, d'expositions et de vernissages. Les scores de MUR/MURES ne sont pas élevés. Une circulation d'informations

existe entre école et familles, mais elle n'est pas intense sur ses objectifs, sa méthode de travail, son organisation, ses contenus. Le système scolaire reste étanche. Ni son caractère exceptionnel, d'autant plus remarquable qu'elle tranche avec le quotidien de la scolarité, ni son originalité ne pèsent sur la diffusion d'informations précises.

Le jugement de l'action, des finalités et des connaissances transmises, est conditionné par la sensibilité à l'architecture de chacun. D'une manière générale, les parents manquent de connaissances profondes sur l'architecture, manifestant toutefois un intérêt diffus. Les parents des classes 2 et 3 ont des liens plus forts avec la discipline : leur statut social et professionnel favorise la réalisation d'activités culturelles d'architecture comme les voyages et les visites, la fréquentation d'un cercle d'amateurs et passionnés, l'accès à un habitat patrimonial de grande qualité architecturale. Pour tous il s'agit d'une discipline qui mérite d'être plus connue.

Pour la majorité, l'enseignement de l'architecture à l'École n'est pas une priorité. Il est considéré moins important que l'enseignement des mathématiques (90% classe 4 ; 79% classes 2 et 3 ; 63% classe 1) et de celui d'histoire-géographie (53% classes 2 et 3 ; 47% classe 4). Une minorité l'estime aussi moins important que celui des arts plastiques (14% classe 4 ; 13% classe 1 ; 13% classes 2 et 3) et des disciplines « hors programme scolaire » (20% classe 1 ; 14% classe 4 ; 9% classes 2 et 3) comme la danse, le théâtre ou le cirque.

ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE												
Plusieurs choix possibles / 2015	**Réponses des parents (par classe)**											
	Parents classe 1				**Parents classes 2/3**				**Parents classe 4**			
	+	**=**	**-**	**p.a.**	**+**	**=**	**-**	**p.a.**	**+**	**=**	**-**	**p.a.**
Enseignement des mathématiques	10%	17%	63%	10%	0%	16%	79%	5%	0%	0%	90%	10%
Enseignement de l'histoire-géographie	3%	53%	37%	7%	5%	40%	53%	2%	0%	43%	47%	10%
Enseignement des arts plastiques	10%	67%	13%	10%	0%	86%	13%	0%	0%	82%	14%	4%
Enseignement des disciplines hors programme scolaire[549]	10%	60%	20%	10%	16%	68%	9%	7%	0%	76%	14%	10%

Tableau 44 – Enseignement de l'architecture / parents d'élèves

+ : plus important ; = : aussi important ; - : moins important ; p.a. : pas d'avis.

L'enseignement de l'architecture demeure secondaire dans le jugement collectif. Pour la majorité, son importance dans le cursus scolaire est comparable aux arts plastiques (86% classes 2 et 3 ; 82% classe 4 ; 67% classe 1) et aux disciplines « hors programme scolaire » (68% classes 2 et 3 ; 76% classe 4 ; 60% classe 1). L'association entre architecture et histoire-géographie est moins forte mais remarquable (53% classe 1 ; 43% classe 4 ; 40% classes 2 et 3). Des scores qui font sens vis-à-vis de la place occupée par l'architecture au sein de l'enseignement traditionnel parmi les disciplines « moins fondamentales ».

L'enseignement de l'architecture est globalement associé à l'enrichissement culturel, à la découverte d'un métier, ainsi qu'à la compréhension des enjeux urbains, dans une moindre mesure.

[549] Sur l'initiative de l'enseignant (cirque, théâtre, danse, …).

FINALITÉS DE L'ÉDUCATION À L'ARCHITECTURE															
Plusieurs choix possibles / 2015	**Réponses des parents (par classe)**														
	Parents classe 1					**Parents classes 2/3**					**Parents classe 4**				
	++	+	-	- -	p.a.	++	+	-	- -	p.a	++	+	-	- -	p.a.
Enrichir le parcours artistique et culturel	17%	47%	13%	3%	20%	23%	64%	10%	3%	0%	20%	70%	5%	5%	0%
Stimuler la compréhension de l'environnement bâti	24%	41%	17%	0%	18%	23%	64%	8%	5%	0%	25%	63%	0%	12%	0%
Compléter le parcours artistique et culturel	17%	38%	21%	3%	21%	26%	60%	10%	4%	0%	18%	75%	5%	5%	0%
Mieux comprendre le métier de l'architecte	23%	43%	13%	3%	18%	23%	58%	14%	5%	0%	20%	60%	0%	10%	10%
Provoquer une vocation	20%	34%	17%	0%	29%	22%	59%	17%	2%	0%	18%	60%	4%	10%	7%
Partager une culture commune sur l'architecture	17%	43%	13%	3%	24%	13%	57%	25%	3%	2%	15%	50%	20%	5%	0%
Développer un intérêt envers les questions urbaines[550]	13%	33%	20%	6%	28%	12%	52%	29%	7%	0%	35%	50%	5%	10%	0%
Favoriser la communication entre les acteurs de la ville[551]	13%	33%	23%	0%	31%	6%	38%	45%	11 %	0%	15%	50%	18%	10%	7%

Tableau 45 – Finalités de l'éducation à l'architecture / parents d'élèves

++ : beaucoup ; + : assez ; - : peu ; - - : pas du tout.

Une grande majorité de parents partage la conviction que l'enseignement scolaire de l'architecture pourrait enrichir le parcours artistique et culturel des élèves (90% classe 4 ; 87% classes 2 et 3 ; 64% classe 1 – beaucoup et assez) ou le compléter (93% classe 4 ; 86% classes 2 et 3 ; 55% classe 1 – beaucoup et assez) ; il stimulerait aussi la compréhension de l'environnement bâti (88% classe 4 ; 87% classes 2 et 3 ; 65% classe 1). Pour les parents, l'architecture est d'abord une source de connaissances culturelles, liées à l'art, à l'histoire, à l'organisation de l'habitat. Les expériences d'éducation des élèves de la classe 4 convainquent

[550] Pour pouvoir participer aux débats publics.
[551] Habitants, professionnels du métier et de la construction, décideurs.

leurs parents des effets d'apprentissage, comme le montrent leurs hauts scores pour ces rubriques.

Un grand nombre de parents estime aussi que l'enseignement de l'architecture faciliterait la compréhension du métier (81% classes 2 et 3 ; 80% classe 4 ; 66% classe 1 – beaucoup et assez) et pourrait influencer les choix dans le parcours de formation, suggérant des vocations (81% classes 2 et 3 ; 78% classe 4 ; 54% classe 1 – beaucoup et assez). Les parents des classes 2 et 3 en sont plus convaincus que les autres, au vu de leur statut socioprofessionnel. L'enseignement scolaire de l'architecture est alors identifié comme une voie pour se rapprocher d'un métier éloigné, méconnu et élitiste. Moins nombreux sont ceux qui lui attribuent un intérêt social : le partage d'une culture commune sur l'architecture (70% classes 2 et 3 ; 65% classe 4 ; 60% classe 1 – beaucoup et assez), le développement d'un intérêt envers les questions urbaines (85% classe 4 ; 64% classes 2 et 3 ; 46% classe 1 – beaucoup et assez), la capacité de faciliter la communication entre les acteurs de la ville (65% classe 4 ; 46% classe 1 ; 44% classes 2 et 3 – beaucoup et assez). Notons les scores élevés des parents de la classe 4, résidents dans un territoire en rénovation urbaine et particulièrement sensibles à ces problématiques.

Un tel enseignement aurait d'abord des retombées sur les connaissances culturelles acquises pendant la scolarité (« enrichir le parcours artistique et culturel » ; « compléter le parcours artistique et culturel » ; « stimuler la compréhension de l'environnement bâti »). Il permettrait ensuite l'acquisition de connaissances sur la profession (« mieux comprendre le métier de l'architecte » ; « provoquer une vocation »). Enfin, il faciliterait la compréhension des dynamiques sociales et urbaines (« partager une culture commune sur l'architecture » ; « développer un intérêt envers les questions urbaines » ; « favoriser la communication entre les acteurs de la ville »)[552]. Les parents de la classe 4 se montrent plus sensibles aux formes d'éducation, leurs enfants ayant déjà pris part à des actions d'architecture.

Un même exercice est proposé aux parents pour qu'ils s'expriment sur les produits de l'action éducative. Les scores changent sensiblement. L'enrichissement du parcours scolaire (87% classe 4 ; 83% classes 2 et 3 ; 62% classe 1 – beaucoup et assez) ou son complètement (86% classes 2 et 3 ; 80% classe 4 ; 62% classe 1 – beaucoup et assez) sont perçus comme les finalités majeures de l'action, ainsi que la découverte du métier de l'architecte (82% classes 2 et 3 ; 73% classe 4 ; 49% classe 1 – beaucoup et assez). Suivent de près la possibilité de

[552] Notons que pour ce questionnement les parents des classes 2, 3 et 4 fournissent une quantité majeure de réponses que ceux de la classe 1, dont un grand nombre demeure sans avis.

mieux comprendre l'environnement bâti (78% classes 2 et 3 ; 53% classe 4 ; 58% classe 1 – beaucoup et assez) et de partager une même culture architecturale (60% classe 4 ; 45% classe 1 ; 45% classes 2 et 3 – beaucoup et assez). Les autres items récoltent un consensus mineur.

PRODUITS DE L'ACTION EDUCATIVE MUR/MURES															
Plusieurs choix possibles / 2015	**Réponses des parents (par classe)**														
	Parents classe 1					**Parents classes 2/3**					**Parents classe 4**				
	++	+	-	- -	p.a.	++	+	-	- -	p.a.	++	+	-	- -	p.a.
Enrichir le parcours artistique et culturel	8%	54%	12%	0%	26%	21%	62%	17%	0%	0%	27%	60%	13%	0%	0%
Compléter le parcours artistique et culturel	12%	50%	8%	0%	30%	21%	65%	14%	0%	0%	20%	60%	20%	0%	0%
Mieux comprendre le métier de l'architecte	8%	41%	25%	0%	26%	18%	64%	14%	4%	0%	33%	40%	7%	20%	0%
Stimuler la compréhension de l'environnement bâti	12%	46%	12%	4%	26%	15%	63%	22%	0%	0%	33%	20%	40%	7%	0%
Partager une culture commune sur l'architecture	8%	37%	21%	4%	30%	14%	31%	45%	8%	4%	13%	47%	20%	7%	13%
Développer un intérêt envers les questions urbaines[553]	4%	12%	37%	0%	47%	10%	25%	36%	25%	4%	14%	33%	33%	20%	0%
Provoquer une vocation	4%	13%	35%	4%	44%	10%	25%	25%	33%	7%	0%	33%	40%	7%	20%
Favoriser la communication entre les acteurs de la ville[554]	4%	17%	30%	8%	41%	7%	18%	50%	21%	4%	0%	7%	40%	33%	20%

Tableau 46 – Produits de l'action éducative MUR/MURES / parents d'élèves

++ : beaucoup ; + : assez ; - : peu ; - - : pas du tout.

Deux éléments sont à remarquer. Le premier concerne la découverte du métier, en troisième position, position liée à l'intervention prolongée de l'architecte médiateur dans les classes. Notons le nombre élevé de réponses des parents des classes 2 et 3 (86%), particulièrement

[553] Pour pouvoir participer aux débats publics.
[554] Habitants, professionnels du métier et de la construction, décideurs.

satisfaits par la possibilité de faire interagir les élèves avec un professionnel d'architecture. Les rubriques « développer un intérêt envers les questions urbaines », « provoquer une vocation » et « favoriser la communication entre les acteurs de la ville » ont des scores plus faibles, ce qui est logique au vu de la courte durée de l'action et de sa nature ponctuelle. La sensibilité des parents de la classe 4 pour leur territoire en mutation émerge dans leurs réponses à ce sujet (47% - beaucoup et assez).

Les parents s'expriment également sur les connaissances transmises[555] aux enfants.

CONNAISSANCES TRANSMISES AUX ELEVES															
Plusieurs choix possibles 2015	**Réponses des parents (par classe)**														
	Parents classe 1					**Parents classes 2/3**					**Parents classe 4**				
	++	+	-	- -	p.a.	++	+	-	- -	p.a	++	+	-	- -	p.a.
Aspects plastiques et esthétiques	17%	47%	13%	3%	20%	4%	69%	24%	0%	3%	7%	73%	7%	0%	13%
Style des bâtiments	14%	34%	20%	5%	27%	21%	48%	31%	0%	0%	7%	47%	26%	0%	20%
Implantation urbaine des bâtiments	17%	44%	13%	3%	23%	7%	50%	25%	9%	9%	7%	40%	26%	13%	14%
Histoire de l'architecture	15%	34%	24%	0%	27%	18%	50%	22%	4%	6%	0%	47%	33%	0%	20%
Processus de conception	24%	41%	17%	7%	11%	14%	36%	43%	4%	3%	0%	40%	40%	0%	20%
Aspects techniques et constructifs	17%	38%	21%	4%	20%	10%	28%	45%	10%	7%	0%	40%	40%	0%	20%
Formes d'appropriation des bâtiments	24%	35%	17%	0%	24%	8%	30%	40%	15%	7%	0%	28%	21%	29%	22%
Fabrication de la ville	23%	43%	10%	4%	20%	11%	32%	29%	20%	8%	0%	13%	33%	27%	27%

Tableau 47 – Connaissances transmises aux élèves / parents d'élèves

++ : beaucoup ; + : assez ; - : peu ; - - : pas du tout.

Selon les parents, les connaissances transmises aux élèves concernent majoritairement les aspects plastiques et esthétiques de l'architecture (80% classe 4 ; 73% classes 2 et 3 ;

[555] Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments ; les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés) ; la manière dont les bâtiments ont été conçus ; le style des bâtiments ; la façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier ; l'histoire des bâtiments, de l'architecture ; les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés) ; la manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers.

64% classe 1 – beaucoup et assez), ainsi que le style des bâtiments (69% classes 2 et 3 ; 54% classe 4 ; 48% classe 1 – beaucoup et assez). L'action éducative ne se penche que ponctuellement sur ces aspects, insistant majoritairement sur l'implantation urbaine des bâtiments et leur histoire, items qui se trouvent respectivement en troisième (61% classe 1 ; 57% classes 2 et 3 ; 47% classe 4 – beaucoup et assez) et quatrième position (68% classes 2 et 3 ; 49% classe 1 ; 47% classe 4 – beaucoup et assez). Les autres rubriques restent en retrait. Les scores sont plutôt homogènes, toutefois nous remarquons ceux des parents des classes 2 et 3, moyennement plus élevés que les autres, scores liés à l'intérêt marqué de ces parents pour la culture architecturale. Finalement, la sensibilité des parents à l'architecture influence le jugement de l'action éducative plus que les informations transmises sur l'action par les élèves et les enseignantes.

Le consensus est général sur les bénéfices de l'action éducative : 94% des parents affirment que le *projet* MUR/MURES a amélioré l'offre pédagogique de l'établissement scolaire. À une échelle plus large, l'intention de sa reconduction montre son succès auprès des familles. Les élèves affirment à plusieurs reprises, à la fin de l'action et au cours de l'année suivante, l'envie de « refaire » le *projet*. Les enseignantes, notamment celles des classes 1 et 3, l'affichent aussi.

> « J'ai envie de retravailler ce thème de l'école dans le quartier : de le faire en co-animation ou au moins de le faire à deux, c'est intéressant. Tu es une spécialiste et nous sommes animateurs à ce niveau là. Par rapport à l'offre de l'établissement, cela fonctionne bien aussi » (Enseignante, classe 3).

Les parents sont aussi favorables (50%), voire très favorables (50%) à sa reconduction l'année suivante : 57 % suggèrent que l'action s'élargisse aux élèves d'autres niveaux scolaires. Pourtant, à l'heure de la réflexion sur sa réplication voire de sa pérennisation, le financement s'impose comme un frein. Plusieurs solutions sont envisagées : le plus grand nombre se prononce en faveur de la gratuité de l'action éducative, financée grâce au recours aux aides externes de la Mairie, du rectorat, des ministères (58%) ; 30 % imaginent le bénévolat de l'architecte médiateur. D'autres, très minoritaires, optent pour l'autofinancement de l'action par la contribution financière des familles (6 %) et pour un recours aux ressources budgétaires de l'établissement scolaire (3%). Interrogées sur le même sujet, les enseignantes expriment leurs doutes sur la disponibilité de financements, externes ou internes, pour garantir le déroulement de toute activité partenariale.

> « Nous pouvons, en tant qu'enseignants, faire appel à des intervenants externes, mais dans ce cadre là il faut aller chercher les subventions de l'Éducation nationale, et il y en a de moins en moins, pour ne pas dire qu'il y en a plus du tout. Il peut y avoir ensuite des possibilités en passant par la DRAC, mais alors là les démarches sont très lourdes, il faut faire montre d'une motivation extrême pour collecter finalement très peu d'argent » (Enseignante, classe 4).

Le bénévolat est « une solution de facilité qui mine la qualité des interventions » (enseignante, classe 4). Si effectivement plusieurs acteurs (parents, volontaires, retraités) interviennent en classe bénévolement et dans leur temps libre, apportant une expertise ou aidant à la réalisation d'activités et de supports pédagogiques, les interventions culturelles « impliquent un travail et des compétences spécifiques qui doivent être rémunérés » (enseignante, classe 4). Le bénévolat est susceptible d'affecter la reconnaissance de l'expertise de l'intervenant, ainsi que de son métier : le renouvellement des actions éducatives et la survie du dispositif partenarial reposent de fait sur le médiateur, censé « trouver des budgets » pour rétribuer son propre travail.

> « De faire seules, c'est possible, mais nous croyons à cette richesse, de croiser les connaissances et les regards avec des intervenants. Malgré tout, la politique dans laquelle nous sommes engagés nous amène vers l'atomisation. Le plus que le ministère peut nous autonomiser, le plus qu'il réduit les couts. Ce sont des choix politiques » (Enseignante, classe 1).

La question de la reconduction de l'action éducative, plébiscité par les élèves, enseignants et parents, reste ainsi délicate vis-à-vis de son financement.

L'action éducative surprend pour ses contenus et ses approches. Globalement, 50 % de parents déclarent avoir changé d'avis sur la possibilité d'enseigner l'architecture aux enfants de l'école primaire, contre 23% de réponses négatives et 27% sans avis. À un niveau plus personnel, les parents soulignent la modification de leur regard sur l'architecture suite à l'action éducative.

TRANSFORMATION DU REGARD PERSONNEL SUR L'ARCHITECTURE une réponse possible / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Beaucoup	0%	0%	0%
Assez	23%	18%	33%
Peu	41%	64%	13%
Pas du tout	27%	14%	47%
Pas d'avis	9%	4%	6%

Tableau 48 – Transformation du regard personnel sur l'architecture / parents d'élèves

Une transformation qui est plus lisible au sein de la classe 4, dont 33% des parents affirment avoir assez modifié leur regard, ce qui en soi est un bon score, à un niveau moindre les parents de la classe 1 (23%), 2 et 3 (18%). Un pourcentage comparable n'a pas été touché (47% classe 4 ; 27% classe 1 ; 14% classes 2 et 3). Une frange intermédiaire affirme avoir peu changé leur rapport à l'architecture (64% classes 2 et 3 ; 41% classe 1 ; 13% classe 4).

Suite à l'action éducative, une prise de conscience du système d'éducation s'opère chez les parents. En amont de l'action, il est méconnu par la grande majorité, ignorant la possibilité de faire intervenir des architectes en classe (62% classe 4 ; 55% classes 2 et 3 ; 50% classe 1) ; de même, un certain nombre découvre que des enseignants pouvaient s'intéresser à ce type de sujet (29% classes 2 et 3 ; 25% classe 1 ; 15% classe 4). Moins nombreux sont ceux qui estiment que l'architecture est une discipline « trop difficile » pour les élèves de l'école primaire (25% classe 1 ; 23% classe 4 ; 10% classes 2 et 3). De manière plus globale, la discipline n'apparait pas plus difficile que d'autres : un score paradoxal si l'on considère que, généralement, les architectes estiment qu'elle est complexe à faire connaître. Seul 6% des parents des classes 2 et 3 ne voient pas « l'intérêt d'enseigner l'architecture aux enfants ».

PRISE DE CONSCIENCE DU SYSTÈME D'EDUCATION À L'ARCHITECTURE / un choix possible / 2015	Réponses des parents (par classe)		
	1	2 et 3	4
Je ne savais pas qu'il y avait des architectes qui intervenaient dans les classes	50%	55%	62%
Je ne pensais pas qu'il y avait des enseignants intéressés à ce type de projets	25%	29%	15%
Pour moi l'architecture était une discipline trop difficile pour les enfants de l'école primaire	25%	10%	23%
Je ne voyais pas l'intérêt d'enseigner l'architecture aux enfants	0%	6%	0%
Pour moi l'architecture était une discipline trop difficile pour les élèves de tout âge	0%	0%	0%

Tableau 49 – Prise de conscience du système d'éducation à l'architecture / parents d'élèves

La méconnaissance des pratiques de médiation renvoie à celle de la discipline. Les résultats mettent aussi en avant la difficulté de considérer l'architecture comme une discipline qui peut potentiellement être enseignée à l'école, adaptée aux besoins des enseignants et aux capacités d'apprentissage des élèves. Notons alors, l'impact sur la connaissance de l'architecture, notamment contemporaine, peu connue et peu aimée par le grand public.

Le rayonnement de l'action éducative au sein des familles est mitigé. Il s'opère principalement par l'intermédiaire des enfants. Le jugement de l'action éducative s'appuie sur la sensibilité personnelle des parents à l'architecture. Si elle reste un moyen mineur d'acquisition de connaissances pour les parents d'élèves, elle provoque une prise de conscience sur l'intérêt éducatif de l'architecture et peut modifier le regard personnel. Des résultats qui pourraient s'accentuer par la participation directe de certains parents aux activités ou l'amélioration des formes de communication entre enseignants et familles, notamment en ce qui concerne les évènements de valorisation (expositions, spectacles, vernissages).

Conclusions

Les résultats de l'expérimentation MUR/MURES mettent en avant les multiples effets d'un *projet « co-construit »* dans le champ de l'éducation à l'architecture et de la médiation architecturale.

Les élèves « gagnent » en connaissance et modifient leurs perceptions de l'architecture, savoirs et attitudes conditionnés par l'usage actuel ou passé de leur cadre de vie, en particulier du quartier, et par leur origine sociale, qui les dote plus ou moins d'un intérêt pour la discipline. Le processus original d'éducation à l'architecture testé contribue à leur formation par une montée en connaissance, principalement par une lecture critique des espaces de leur cadre de vie quotidien qui dépasse leur seul usage. Cette « conscientisation » de l'espace architecturé ouvre vers un monde ignoré jusqu'alors. Un vocabulaire spécifique, une perception rénovée du bâti, une interprétation plus informée de l'environnement matériel, font aussi parti des acquis. L'action introduit de nouvelles dynamiques de classe, qui bousculent les rôles préétablis par les routines scolaires. Le *projet* marque les esprits au regard du thème abordé et des modalités pédagogiques mises en œuvre. Il donne un rôle actif à l'élève, se déroule en partie hors les murs de l'école et s'appuie sur un intervenant extérieur, inconnu, ponctuel. L'expérience d'une manière d'être est aussi significative que l'acquis cognitif.

Les enseignants sont confrontés à une autre manière d'enseigner dont le principal effet est d'interroger leurs pratiques professionnelles. Une évolution de leur rapport à la discipline s'observe dans le laps de temps de l'expérimentation ainsi qu'avec le recul d'une réflexion postérieure. Ils s'imprègnent pour partie de la méthode de travail de l'architecte médiateur pouvant devenir autonome dans la mise en place d'un tel type d'action, selon leur profil : l'amateur-adepte, convaincu de la valeur de l'architecture comme discipline à enseigner ; l'intéressé-curieux, ouvert et prêt à franchir le pas pour développer d'autres pratiques ; l'éloigné-néophyte, plus en retrait et attentiste. La communauté éducative, socialisée par le rayonnement des résultats, s'ouvre sensiblement à la découverte de l'architecture, d'une pratique pédagogique et de ses potentialités éducatives.

L'architecte médiateur et son milieu professionnel sont aussi concernés. L'action consolide ses compétences, fait évoluer sa méthode de travail au contact de l'enseignant et conforte son identité professionnelle. Grâce à ce travail et à ses effets, dont l'exposition finale, il légitime sa position personnelle dans le milieu de la médiation architecturale et son métier au sein des segmentations qui recomposent le métier d'architecte.

La pédagogie pour faire connaître l'architecture reste encore peu audible dans un milieu professionnel centré sur la conception et la maîtrise d'œuvre et, plus largement, auprès du grand public, majoritairement éloigné des questions d'architecture. L'expérimentation révèle un bas niveau de rayonnement par la mise en ligne et par l'ouverture d'un blog : il touche à peine les familles des élèves et n'est repéré, au sein du milieu professionnel, que par les spécialistes de l'éducation à l'architecture. Néanmoins, l'organisation d'évènements publics a un potentiel important pour la valorisation et la diffusion des actions éducatives. L'exposition fait partie des activités phares de la médiation architecturale quels que soient son thème ou son échelle : elle est en soi une locomotive et un levier pour un savoir-faire plus étendu. Suite à l'exposition MUR/MURES à la Maison d'architecture d'Aquitaine, le public d'experts de la structure de médiation, plus habitué à une approche technique et artistique de l'architecture qu'à un regard pédagogique, découvre une pratique professionnelle et l'incorpore dans les métiers de l'architecture. Le profane s'initie aux contenus de l'exposition. Notons ainsi une capacité à faire se rencontrer plusieurs mondes, de l'éducation, de l'architecture, de la culture, de l'information. Spécialistes, de la médiation et de l'architecture, grand public (enseignants et autres acteurs scolaires, élèves, parents d'élèves, population), moins consommateurs d'architecture en tant que pratique culturelle, sont les cibles de ce mode de sensibilisation.

Ces effets se propagent auprès des différents groupes d'acteurs selon un jeu de proximité, qui les rend plus intenses auprès des acteurs proches (courte distance) et plus diffus ailleurs (longue et très longue distance).

SYNTHESE DES EFFETS SUR LES ACTEURS			
Propagation des produits de l'action éducative	**Courte distance**	**Longue distance**	**Très longue distance**
Milieu de l'éducation	Enseignant	Collègues de l'enseignant (autres enseignants, directeur/principal de l'établissement scolaire) ; Parents d'élèves	Personnel d'autres établissements scolaires ; Personnel de l'Éducation nationale (conseillers pédagogiques, inspecteurs académiques, …)
Milieu de l'architecture	Architecte médiateur	Collaborateurs de l'architecte médiateur (graphistes, scénographes, financeurs, …)	Autres professionnels de l'architecture (architectes médiateurs, architectes maîtres d'œuvre, …)

Tableau 50 – Synthèse des effets sur les acteurs

Toutefois, la mise en place d'un *projet « co-construit »* demeure complexe. Deux problématiques majeures se dégagent. D'abord, le travail de coopération (entre l'architecte médiateur et l'enseignant) est soumis aux « épreuves » de la collaboration : les enseignants sont bousculés par l'intervention d'un tiers qui remet en cause leur rôle dans la classe et génère des attentes inattendues ; l'architecte médiateur fait face au défi de démontrer l'intérêt et la cohérence de sa pratique. Le partenariat est alors une affaire de confiance, de volontarisme et de communication, de proximité et de disponibilité. En deuxième lieu, la complexité du *projet « co-construit »* est liée aux financements qu'il nécessite, pour être organisé, valorisé et diffusé. Cette question s'avère centrale pour la réussite de telles actions, au vu de l'engagement qu'elles demandent, de la temporalité dans laquelle elles se structurent, de la pédagogie qu'elles développent.

Le *projet « co-construit »* reste dans l'absolu la forme la plus évoluée, comparativement aux autres dispositifs, pour transmettre l'architecture en milieu scolaire. Pourtant, son recours n'est pas fréquent : de nombreuses stratégies peuvent être imaginées pour le développer et faire de l'architecture un véritable catalyseur d'apprentissages. Deux prises de consciences sont nécessaires. Celle du ministère de l'Éducation Nationale sur l'intérêt pédagogique et social de l'architecture, pour donner une impulsion aux interventions des architectes médiateurs dans les classes. Celle de l'Ordre des Architectes et du ministère de la Culture sur la qualité des actions d'éducation à l'architecture, pour soutenir l'évolution des pratiques et des compétences des architectes médiateurs. À l'égard de nos résultats, le constat est évident : les actions éducatives d'architecture, notamment le *projet « co-construit »*, mises en œuvre au prix de montages hétéroclites, de négociations, d'une énergie considérable mobilisée, d'inventivité et de technicité des professionnels, ouvrent des perspectives sur la manière de transmettre la culture architecturale et de « faire » le métier d'architecte.

Le choix méthodologique de l'expérimentation s'est avéré pertinent pour comprendre en profondeur le rapport des élèves et des enseignants à l'architecture, ainsi que les dynamiques collectives en œuvre. L'observation in situ a été un précieux atout, comme le fait de travailler sur un *projet*, pour interpréter la façon dont se mêlaient les registres du professionnel et de l'affect. Au regard du panorama des dispositifs d'éducation à l'architecture, nous pensons que MUR/MURES est représentatif d'un modèle d'action. La difficulté principale, dans ce type d'expérimentation, est de maintenir une vigilance permanente sur le respect du protocole, ne pas « céder » à la pression des acteurs. Le double rôle de scientifique et de médiateur a été sans nul doute productif, avec des moments de fortes interrogations sur l'indépendance du

regard. Les autres outils d'observation (entretiens, questionnaires, carnet de bord) ont été les garde-fous pour préserver la neutralité de l'observateur.

Conclusions générales

Expression identitaire d'une société, l'architecture intéresse une minorité de passionnés, reste l'apanage des experts, les architectes en particulier, et ne fait pas l'objet d'une forte attention pour une grande partie de la société. On est en droit de s'interroger sur un tel déficit au regard de ce qu'elle est pour les habitants, au quotidien, dans les pratiques du cadre de vie ou comme repère existentiel et culturel majeur. L'attrait patrimonial fait pourtant montre d'attention, mais circonscrit la discipline à une dimension de la production architecturale, minorant d'autres courants, moderne ou contemporain. Par son aspect érudit et historisant, il marginalise des productions originales, reflétant le temps présent, ou une approche compréhensive généraliste, qui vise à interpréter les signes matériels et spatiaux.

Pour favoriser l'apprentissage de l'architecture, quel que soit l'intérêt initial de la personne, du groupe, de la société, et lutter contre l'appréhension du plus grand nombre vis-à-vis d'une telle discipline, estimée « d'accès difficile », de nombreuses possibilités de mieux la connaître existent : par les médias généralistes ; par des activités culturelles spécialement dédiées (visites, expositions) ; par la communication autour des activités des architectes, faisant la publicité de leurs projets. Pourtant, ils apparaissent limités et insuffisants au regard du poids de la discipline dans l'histoire sociale ou dans le quotidien.

L'architecture est associée à une profession, les architectes, responsable de la conception de la production du cadre bâti, dont la charge principale est de dire ce qui fait architecture, d'identifier les caractéristiques d'un ouvrage qui le fait passer d'une construction banale à un contenu signifiant en matière de qualité architecturale. Pour une partie des observateurs, on la réduit à tort à la production des architectes qui, finalement, n'interviennent que sur une infime partie de la construction du cadre de vie. L'opposition entre architecture savante et vernaculaire fait ainsi l'objet de controverses au sein même du milieu. L'un des reproches réguliers est que les débats se limitent à un cercle d'experts et professionnels et que la discipline a besoin d'élargir son audience auprès du « grand public » au regard de ses enjeux. C'est aussi le cas pour la science par exemple, la médecine, ou d'autres disciplines, qui ont ressenti le besoin de mieux se faire connaître pour légitimer leur action. Des pratiques de médiation ont ainsi progressivement vu le jour, pour opérer un transfert de connaissances d'un milieu clos sur lui-même vers le corps social, au nom de l'importance de telles disciplines pour les sociétés démocratiques. Les architectes n'ont pas échappé à ce processus, qui a vu se structurer un milieu de la médiation architecturale et urbaine et se créer la figure

de l'architecte « médiateur ». Un professionnel qui n'est plus un architecte classique (concepteur et maître d'œuvre), mais qui devient l'ambassadeur social de la profession.

Dans l'objectif de développer une culture architecturale commune et partagée, le milieu scolaire est identifié par les médiateurs comme un incontournable terrain d'intervention. Il est l'espace d'apprentissage où s'acquièrent les fondements cognitifs de toutes sortes ; à cet égard il est stratégique. Toute la population y transite sans distinction de classe. Depuis les années 1980, en collaboration avec les enseignants, les architectes médiateurs mettent en place des actions éducatives d'architecture. Fondées sur des méthodes pédagogiques originales, elles constituent pour certains enseignants et élèves un premier pas vers la discipline, pour d'autres, elles prolongent des apprentissages déjà amorcés. La diversité des expériences et des productions montre la spécificité du système français d'éducation à l'architecture et explique l'intérêt d'en faire le sujet de notre recherche.

Notre problématique interroge « ce que l'architecture fait à l'École », en important dans celle-ci des contenus et des méthodes pédagogiques, celles des architectes médiateurs. Les actions éducatives d'architecture participent au débat sur la recomposition des savoirs scolaires, sur la prise en charge des « éducations à » (développement durable, citoyenneté, santé, sexualité) et sur la place des contenus historiquement « secondaires » et « moins installés » (musique, arts plastiques, sport) dans les programmes. Notre problématique interroge aussi « ce que l'École fait à l'architecture » et à sa médiation, le milieu scolaire étant un terrain d'expérimentation et de redéploiement de professionnels aux compétences singulières. L'engagement des architectes dans la médiation scolaire montre leur intérêt à participer à la démocratisation de l'architecture et témoigne de leurs préoccupations face aux interventions des « non-architectes », qui traitent ces thèmes à l'École sans formation préalable.

Notre hypothèse principale est que le système d'éducation à l'architecture puise son identité, son organisation et son efficacité dans trois éléments : un référentiel d'action, socio-culturel, éducatif et professionnel, qui explique la présence de l'architecture parmi les apprentissages scolaires et l'enjeu à l'y maintenir ou à la développer ; des dispositifs d'action, magistral, expérientiel et partenarial, qui définissent les liens entre système scolaire et milieu professionnel de la médiation ; des processus de socialisation, par la formation des élèves et par l'ajustement de compétences, qui renouvellent les savoirs et modifient les pratiques professionnelles des acteurs engagés. Pour définir ce système pluriel et multi-scalaire, l'idée

beckerienne de « monde »[556] évoque bien que l'éducation à l'architecture est un espace de collaboration, qui fédère des groupes socio-professionnels distincts en particulier durant le temps de l'action éducative. Le processus d'action les amène à en partager les valeurs et la finalité, à choisir leurs modes de participation à la production collective. Le dispositif d'action révèle alors le statut de la connaissance de l'architecture dans la société et la mobilisation des ressources que cela implique.

Méthodologiquement, la recherche associe plusieurs approches. L'étude du référentiel d'action combine l'analyse de sources documentaires (lois, protocoles, circulaires promulguées par le ministère de la Culture et de l'Education, programmes scolaires, ouvrages sur la médiation scolaire de l'architecture) et des entretiens auprès « d'experts » de l'éducation à l'architecture (architectes médiateurs, sociologues, éducateurs). L'analyse des dispositifs d'action se base sur l'étude de vingt-trois actions éducatives en France, au travers d'entretiens auprès des architectes médiateurs et des enseignants, ainsi que le recueil des productions, publications, ressources web. Les effets des dispositifs ont été questionnés par la mise en place d'une expérimentation avec quatre classes de la Métropole de Bordeaux (2015-2016) et la réalisation de l'action éducative MUR/MURES. La méthode expérimentale associe des entretiens (individuels et collectifs), la participation observante et des questionnaires. Globalement, la recherche se caractérise par l'articulation forte entre nos activités de recherche, de conseil, d'enseignement de la médiation et notre expérience professionnelle d'architecte médiateur spécialisé dans le jeune public.

1 / Un retour sur les résultats

L'éducation à l'architecture s'inscrit dans un contexte social, politique, organisationnel, qui la légitime. L'introduction d'un domaine disciplinaire dans les curricula scolaires est un processus qui témoigne des préoccupations de la société, des stratégies des politiques publiques, des pressions professionnelles. Globalement, l'apprentissage de connaissances sur l'architecture se fait majoritairement via le patrimoine, objet historique de politiques culturelles adaptées ; l'architecture contemporaine, hormis quelques productions de stars-architectes, est secondaire si ce n'est marginale, ce qui explique les efforts du Ministère de la Culture pour médiatiser des réalisations récentes, valoriser la qualité architecturale et installer des politiques publiques en faveur de la médiation de l'architecture. Une autre forme de socialisation à l'architecture a été encouragée par les récentes dynamiques de concertation

[556] Becker, H. S. (1988), *op. cit.*

publique ciblant l'appropriation du cadre de vie, en lien avec l'usage des lieux et leur transformation, et la participation citoyenne aux décisions en matière d'aménagement.

L'apprentissage scolaire de connaissances sur l'architecture demeure faible, son enseignement n'étant que marginalement pris en compte par l'Éducation nationale. Pourtant, la relation entre architecture et École est de longue date. Les classes-promenade, propices à l'appréhension de l'environnement matériel, sont mises en œuvre par certains enseignants au début du XX^{e} siècle. L'éducation à l'environnement bâti ne concerne initialement que les élèves des « Écoles nouvelles » ; elle se diffuse au sein de l'institution scolaire traditionnelle à partir des années 1970. Le contexte d'ouverture de ces années motive le lien entre l'architecture (encore sous la tutelle du ministère de l'Équipement et du Logement), l'éducation à l'environnement et les interventions de professionnels dans les classes. Elles sont officialisées en 1988, suite à l'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation. Fondées sur le partenariat entre le « spécialiste » et le « pédagogue », les premières actions éducatives articulent l'architecture à l'éducation artistique et culturelle, définissant ainsi une façon de traiter cette discipline en classe. Durant les années 1990-2000, le soutien des politiques ministérielles et le rapatriement de l'architecture au ministère de la Culture favorisent leur multiplication et impulsent l'arrivée de notions d'architecture au sein des programmes scolaires traditionnels. Une telle stratégie incite dans un premier temps à l'assistance de spécialistes, supplantés à partir des années 2010, par les enseignants, qui peuvent aborder l'architecture au sein de leurs programmes disciplinaires, selon les directives ministérielles. L'absence de formations académiques a pour conséquence qu'une large majorité d'entre eux se désintéresse de l'architecture : parmi ceux qui l'abordent, une grande partie ne cesse de faire appel aux spécialistes.

Le système d'éducation à l'architecture s'ancre sur les pratiques originales d'architectes « médiateurs » (institutions, centres culturels, francs-tireurs)[557]. Nouveaux venus dans le marché du travail de l'architecture, ils se spécialisent dans la transmission des savoirs et des pratiques au public ; ils se distinguent nettement des architectes en général, traditionnellement orientés vers la maîtrise d'œuvre. Le milieu de la médiation est officialisé par la loi sur l'architecture du 1977, avec l'introduction du « conseil » et de la « sensibilisation des publics » à l'architecture parmi les missions. Au fil du temps et des expériences, selon les publics et les contextes d'action ou les marchés, les médiateurs cultivent des approches différentes de la médiation. Elle est « culturelle » quand elle insiste sur les contenus savants

[557] Cf. Partie 1 (3.1.2 / Le marché de la médiation de l'architecture).

de la discipline, elle est « participative » quand elle porte sur la pratique et les processus d'action, elle est « scolaire » quand elle s'effectue en lien avec l'École. Les activités de médiation scolaire mobilisent l'activité d'une minorité d'architectes médiateurs aux compétences singuliers (notamment en pédagogie) et sont à l'origine du système d'éducation à l'architecture, organisé ainsi à la marge du système scolaire.

L'un des moteurs de l'éducation à l'architecture est la mise en œuvre de dispositifs d'action, concept qui traduit la coopération originale et permanente entre des acteurs aux cultures professionnelles différenciées (architectes et enseignants). Leur logique de constitution est la base du système. Nous en dégageons trois types. Le dispositif « magistral » se traduit par la mise en place d'un *cours* d'architecture dispensé par l'enseignant ; le rôle de l'architecte médiateur se limite à le former ou à concevoir des outils pédagogiques qu'il peut utiliser en autonomie. Peu lisible dans l'offre des médiateurs, le *cours* est l'apanage des enseignants expérimentés dans l'éducation à l'architecture (les *adeptes*). Le dispositif « expérientiel » concerne en priorité les enseignants *curieux* d'architecture qui s'initient aux actions éducatives avec leurs élèves et qui privilégient des formes concrètes de pédagogie. Ponctuelle et généralement « rentable », *l'expérience* se déroule en dehors de l'établissement scolaire, sur un temps court. Le dispositif « partenarial » est structuré sur une coopération de tous les instants entre architecte médiateur et enseignant (*adepte*, *curieux* ou *néophyte*). Sa temporalité est plus longue, ce qui permet aux partenaires de mettre en place un *projet* structuré sur plusieurs séances, de sa conception initiale à sa valorisation finale. « *Sur mesure* », « *à la carte* » ou « *co-construit* », il est l'instrument majeur de l'éducation à l'architecture par sa dimension fédératrice, liant les acteurs au sein d'un parcours d'apprentissage commun. Les *projets « co-construits »* en particulier se structurent autour d'objectifs pédagogiques et de modes d'apprentissage définis collectivement, donnant lieu à des multiples productions et formes de valorisation ; ils amènent les élèves à l'analyse et à l'appropriation du cadre bâti, par la participation, la sensorialité, la créativité.

De tels dispositifs sont, pour les élèves, des espaces originaux de transmission de connaissances inhabituelles ; pour les enseignants, ils incarnent une nouvelle façon de faire la classe ; pour les médiateurs, ils sont le signe d'une professionnalisation en acte dans le milieu de la médiation scolaire. Ils s'ajustent à des contextes territoriaux, éducatifs, budgétaires différents, montrant ainsi leur relative plasticité. Les dispositifs d'action soutiennent donc des formes particulières de socialisation à l'architecture. Vecteurs d'apprentissage de l'architecture, ils dépassent les modes d'acquisition plus classiques en œuvre dans le système scolaire, par un apport « culturel » original à une discipline secondaire, ou « expérientiel »,

par une confrontation pratique à une analyse de l'environnement matériel. Parmi les dispositifs, le « partenarial » soutient des socialisations plus prononcées et à plus long terme.

En changeant d'échelle et en allant au cœur d'un dispositif d'action dans le cadre d'une expérimentation, MUR/MURES, nous saisissons les multiples « effets d'apprentissage » opérés. Des effets de formation ciblent les élèves qui participent à l'action éducative. L'intégration d'acquis culturels en est une première expression : les élèves renouvellent leur vision de l'architecture par l'assimilation de savoirs, qui entraînent une recomposition de leurs goûts et les confrontent à des méthodes d'apprentissage inhabituelles. Le processus d'action touche aussi la sphère personnelle et sociale de l'enfant, qui devient acteur de ses apprentissages, ce qui peut entraîner la remise en question des rôles installés dans la classe ou susciter de vocations.

Des « effets de transformation » intéressent les enseignants et les architectes médiateurs ainsi que des acteurs plus distants, comme les membres de la communauté éducative et les parents, touchés par le rayonnement des produits de l'action éducative. La transformation concerne alors les modèles culturels et professionnels des acteurs. Porteur d'initiatives (*adepte*), intéressé (*curieux*) ou opportuniste (*néophyte*), l'enseignant expérimente une autre manière d'aborder l'architecture et les apprentissages scolaires. La transformation concerne moins ses attitudes culturelles que ses pratiques professionnelles. Plus ou moins profondément selon les profils, l'action éducative modifie sa vision de la discipline et son approche pédagogique, impulsant pour certains une spécialisation professionnelle dans l'éducation à l'architecture, pour d'autres une familiarisation aux pratiques pédagogiques, avec une prise de confiance dans la gestion du processus d'action. L'effet de rayonnement s'élargit à la communauté éducative, celle de l'établissement scolaire de référence voire plus, en général par la diffusion des productions de l'action et l'échange au quotidien avec les participants. Le rayonnement peut convaincre d'autres enseignants de s'engager dans de tels processus.

L'architecte médiateur met à l'épreuve ses compétences et en intègre des nouvelles. Il gagne en expérience professionnelle sur la pédagogie, sur la connaissance du milieu scolaire, sur la gestion de l'action éducative et des conflits avec le partenaire. Il renforce son réseau professionnel. La prise en compte de la dimension affective (le lien avec les enfants) et social (former le futur citoyen) de son travail « booste » sa motivation personnelle et professionnelle. Finalement, il opère une « double mutation » : un déplacement initial qui le fait passer de la conception et de la maîtrise d'œuvre à la médiation de l'architecture, au prix d'une prise de distance vis-à-vis du cursus noble de la formation et des activités des

architectes ; une deuxième mutation qui l'amène à se spécialiser dans la médiation scolaire, témoignant d'une diversification des métiers en cours au sein du milieu de la médiation.

Au regard de ces analyses, le « monde » de l'éducation à l'architecture est un espace original d'apprentissage et de professionnalisation, dont la spécificité est de se structurer sur des dispositifs d'action qui associent milieu scolaire et milieu de l'architecture ; alliance innovante, fragile aussi. Notre thèse analyse ses dynamiques et sa complexité, son identité. Nous souhaitons pour terminer afficher des considérations plus opératoires en continuité avec notre travail de recherche, « Perspectives et ouvertures », et qui répondent à nos centres d'intérêts en tant qu'acteur de la médiation.

2 / Des perspectives et des ouvertures

Le destin et l'évolution du « monde » de l'éducation à l'architecture sont incertains : la dimension économique est une contrainte majeure. Faute de crédits ministériels (Éducation et Culture), les enseignants sont freinés dans la mise en œuvre d'actions audacieuses et les médiateurs modifient leur offre. Un nombre croissant opte pour une dépersonnalisation des actions éducatives : le succès des outils pédagogiques et des cursus de formation pour les enseignants témoigne d'un tel changement. Les actions éducatives doivent pouvoir être dupliquées : le temps de conception de l'action et la préparation des supports sont ainsi rentabilisés dans le cadre d'une rationalisation de l'activité.

Malgré les contraintes économiques, le système d'éducation à l'architecture se consolide autour de la capitalisation de l'expérience des architectes médiateurs. Le dynamisme est alors lisible dans sa capacité de recomposition et d'ouverture à d'autres champs, à d'autres contextes éducatifs, à une multitude de territoires. Les actions éducatives se généralisent ainsi à une plus grande échelle et sous trois formes principales :

- le transfert des pratiques de la médiation scolaire à d'autres champs de médiation de l'architecture ;
- le développement de formes d'éducation populaire dans des temps hors scolaires ;
- l'internationalisation des pratiques de médiation scolaire.

2.1 / Le transfert des pratiques

Si la mission de sensibilisation reste prioritaire pour les architectes historiquement engagés dans la médiation scolaire au prix d'ajustements constants, les approches et les outils traditionnellement employés à l'École sont « transférés » vers d'autres champs de la médiation (culturelle, participative) et d'autres publics (techniciens, élus, habitants, professionnels). Des adaptations s'opèrent au niveau du vocabulaire employé, des techniques d'animation, de la durée des interventions. Pourtant, les supports utilisés et la méthodologie d'intervention restent assez similaires.

Un exemple significatif est l'alliance entre l'éducation à l'architecture et le conseil aux collectivités territoriales : les démarches ciblées vers un public scolaire basculent vers un public de « faiseurs » de la ville, ou vers le grand public, lors d'actions culturelles, participatives ou d'ateliers de concertation. De tels transferts consolident l'offre initiale ou la diversifient.

Le phénomène de « transfert » exprime l'ouverture des structures de médiation à une pluralité des facettes de la médiation architecturale. L'architecte médiateur enrichit ses compétences, s'adaptant à des contextes, des publics, des méthodes de transmission de connaissances et des pratiques de secteurs différenciés. Dans ce cadre, le terrain scolaire est un lieu de liberté pour l'architecte médiateur, un espace pour expérimenter des pratiques et des outils, tester des approches méthodologiques, imaginer des solutions pédagogiques.

2.2 / L'éducation populaire

La mise en place d'apprentissages périscolaires et extrascolaires est une deuxième orientation de généralisation et de systématisation d'activités de médiation destinées aux enfants. Récemment institué, le temps périscolaire est un espace hybride entre les enseignements scolaires et les activités récréatives. Il comprend la période d'accueil dans l'établissement scolaire avant la classe et l'accompagnement culturel après la classe. Si ces activités sont en relation avec les enseignements scolaires par le contenu ou le contexte, elles se déroulent hors du contrôle direct de l'enseignant, en présence d'animateurs de centres culturels ou d'intervenants externes. Le temps extrascolaire (mercredi après midi, soirées, week-ends, vacances scolaires) est un cadre entièrement ludique et récréatif, qui se réalise au sein de centres culturels ou à « l'air libre ».

D'autres différences concernent la structure des interventions proposées et le type de public impliqué. L'intervention scolaire permet de construire des apprentissages partagés, d'aborder des notions spécifiques, dans le respect des programmes et dans une visée pluridisciplinaire. Le lien aux apprentissages est moins fort en dehors de la scolarité. Tout diffère : objectifs pédagogiques, contenus, temporalité, l'effectif des groupes. Le travail de sensibilisation est plus complexe, car il demande un effort d'adaptation aux exigences récréatives de l'enfant. Dans ce cadre, les activités privilégient l'expérimentation, la manipulation, la production d'objets artistiques, le jeu. Elles visent le développement de l'imagination de l'enfant et de sa créativité : le recours à l'art, au cinéma, au graphisme et au théâtre est fréquent.

La participation des enfants aux activités d'éducation populaire (périscolaire et extrascolaire) est soumise aux goûts personnels et culturels des parents, à leur possibilité de se rendre sur le lieu qui propose les prestations et à les payer. Ces activités sont ainsi « moins démocratiques » et attirent en priorité les enfants de milieux sociaux aisés. Certains médiateurs contestent le bien fondé d'une telle offre, qui comporte un effort de conception d'activités et d'outils spécifiques, difficilement réutilisables en temps scolaire ; la nécessité de disposer de locaux adaptés ; la prestation lors de jours fériés ; la visée strictement ludique des activités ; la cible (enfants socialement et culturellement favorisés). Pourtant, de nombreux médiateurs se positionnent sur ce qui est devenu un marché. L'offre du CAUE 75, qui lance en 2012 une « École d'architecture pour enfants »[558], n'est qu'un exemple parmi beaucoup d'autres. La liberté de création artistique et d'expérimentation, l'affranchissement des cadres rigides de l'Éducation nationale, la possibilité de travailler avec un nombre restreint d'enfants et la rentabilité économique sont les raisons du succès.

L'élaboration d'approches diversifiées pour le(s) jeune(s) public(s) - scolaire, périscolaire, extra-scolaire - et la recherche pour la création d'activités et d'outils adaptés, sont autant de signes d'une dynamique en expansion.

2.3 / L'internationalisation des pratiques

Depuis 2001, affirmant que l'architecture est un élément fondamental de l'histoire, de la culture et du cadre de vie des pays européens, le Conseil de l'Union Européenne encourage les États membres à intensifier leurs efforts en faveur d'une meilleure connaissance de l'architecture ainsi qu'à une meilleure promotion, sensibilisation et formation des maîtres

[558] Voir le site du CAUE 75 : http://www.caue75.fr/rubrique-caue-75/ecole-darchitecture-pour-enfants

d'ouvrage et des citoyens à la culture architecturale, urbaine et paysagère[559]. Dans ce cadre, à l'occasion d'une étude commandée par le ministère de la Culture, S. Couralet, A. Grandguilllot et P. Nys[560] ont comparé les approches de six pays européens sur la manière dont s'acquiert une culture architecturale chez le jeune public dans différents pays (Angleterre, Autriche, Finlande, Italie, Norvège, Pologne) pour identifier un « prototype » d'action généralisable en France et ailleurs. La recherche de S. Couralet, A. Grandguillot et P. Nys est symptomatique d'un intérêt typiquement français pour les la sensibilisation des enfants à l'architecture. Locomotive de la pédagogie de l'architecture en Europe, la France est fortement représentée[561] lors de la conférence « Transmettre l'architecture aux enfants : nos enfants construiront le future » organisée en 2008 à Turin dans le cadre du 23e congres international de l'Union International des Architectes (UIA).

Sept ans après la publication du rapport, le 2e congrès international « Creating the Future», organisé à Helsinki par ARKKI[562], réunit les principaux représentants de l'éducation à l'architecture en Europe et dans le monde. Néanmoins, les conférenciers du congrès témoignent du développement de différents systèmes nationaux d'éducation à l'architecture, singuliers pour leur organisation et objectifs. En Espagne, elle est portée par une majorité de « francs-tireurs » qui collaborent entre eux et avec certains centres culturels dédiés à l'architecture : ils militent pour l'introduction de l'architecture dans les programmes scolaires. En Finlande, où l'architecture est intégrée au sein des curricula en tant que discipline, les architectes médiateurs opèrent au sein « d'écoles d'architecture pour enfants » (ARKKI, Helsinki ; Lastu, Lapinlahti). En Italie, le réseau institutionnel des « Urban Centers » s'occupe localement et ponctuellement de l'organisation d'actions éducatives.

La généralisation d'un « prototype » d'action à l'échelle de l'Europe est utopique. Pourtant, les mutualisations entre systèmes nationaux existent et sont possibles à l'échelle de l'organisation de l'action éducative. Les actions du programme de travail « Architecture et enfants » de l'UIA, les efforts de l'association internationale Playce[563], ainsi que les échanges entre architectes médiateurs au sein des réseaux sociaux par la création de communautés

[559] Résolution du Conseil du 12 février 2001 sur la qualité architecturale dans l'environnement urbain et rural.
[560] Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008), *op. cit.*
[561] Sont présents : A. Ruelland, directrice des publics de la Cité de l'Architecture et du Patrimoine ; B. Auxent, directrice déléguée du CAUE du Nord ; K. Terral, chargée de la pédagogie du CAUE du Doubs ; L. Tardieu, chargé pédagogique de Arc en rêve-centre d'architecture ; E. Struzynska, codirectrice du programme de travail "Architecture & Enfants" de l'Union Internationale des Architectes.
[562] École d'architecture pour enfants. Site web de la structure : http://arkki.net/en/
[563] Site web de la structure : http://www.playce.org/index.php?page=finland-2

virtuelles, comme le groupe Playgrounds[564], montrent un effort croissant de mutualisation des ressources entre architectes médiateurs de différents pays. L'action « Ourcities »[565], portée depuis 2010 par l'association espagnole Arquikids (Barcelone), en est un exemple, qui coopère avec une autre structure de médiation étrangère, pour la réalisation d'une même action éducative dans deux établissements scolaires en Europe ou dans le monde. L'action éducative permet aux élèves de découvrir leur environnement proche ainsi que celui de l'école étrangère, par l'écriture d'un blog en ligne, l'échange de cartes postales et une rencontre officielle lors de l'exposition finale. La programmation de manifestations internationales est un autre moyen de collaborer. Le groupe Playgrounds s'engage dans l'organisation de « Ludantia, biennale internationale d'éducation à l'architecture pour enfants et jeunes »[566]. Prévue pour juin 2018, elle comportera des expositions, des conférences, des ateliers pour enfants. L'évènement est ouvert aux professionnels de l'architecture, de l'éducation, aux artistes, aux collectivités territoriales et à toute autre personne intéressée.

Si l'intérêt des architectes internationaux pour les questions d'éducation à l'architecture est fort, leur travail est confiné à la marge de l'École, et concerne majoritairement le développement d'activités extrascolaires. L'intérêt partagé pour la sensibilisation des enfants à la culture et à la pratique architecturale provoque l'apparition de multiples systèmes d'éducation à l'architecture à l'identité originale, en Europe et dans le monde.

Finalement, dans ce cadre international diversifié, la réalité française se démarque pour sa qualité et sa complexité. Historiquement fondé et soutenu par l'État, le système d'éducation à l'architecture scande la vie de l'enfant dans le temps scolaire ou hors temps scolaire. Il se structure sur l'articulation d'acteurs à l'identité différente (institutions, centres culturels, milieu associatif). Il se distingue par la diversité de dispositifs d'action proposés, l'abondance d'outils produits et la qualité des productions sur le territoire national ; autant de facteurs, preuves de son originalité face aux autres réalités nationales.

3 / Une posture de recherche

La posture adoptée dans l'analyse renvoie aux modalités opérationnelles de notre recherche. L'autofinancement par l'activité freelance d'architecte médiateur (2013 - 2016), par l'enseignement à l'école d'architecture de Bordeaux au sein de certificats optionnels sur la

[564] Site web du groupement : https://www.facebook.com/groups/779554838771433/?fref=ts
[565] Site web de l'action éducative : https://arquikids.com/portfolio/our-cities-international-education-program/
[566] Site web de l'évènement : https://arquitecturayeducacion.wordpress.com

médiation architecturale (depuis 2013), par une mission de recherche au laboratoire PAVE pour l'étude sur la Culture architecturale des français (2014), par la mission de conseil aux actions de sensibilisation du CAUE 33 (2015), illustrent la forte compénétration entre notre recherche et notre pratique professionnelle, au long du parcours doctoral. Nos choix méthodologiques en ont été influencés. L'analyse des actions éducatives et l'expérimentation font preuve d'une nécessité constante de justifier nos hypothèses par la pratique du terrain. L'apport de l'expérimentation aux résultats de notre recherche ouvre des possibilités sur un emploi plus large de cette technique d'enquête au sein des investigations sociologiques et architecturales. Ensuite, l'articulation entre recherche et pratique marque notre parcours personnel et professionnel. L'immersion profonde, voire militante, dans le sujet étudié et vécu, nous a induit à vivre nous-même le processus de professionnalisation décrit au sein de notre thèse, débouchant sur l'obtention d'un poste d'architecte médiateur à la Compagnie des rêves urbains (Marseille) et d'enseignante dans le cadre d'un Diplôme Inter-Établissements sur la médiation de l'architecture contemporaine (Bordeaux).

Le regard que nous portons sur le système d'éducation à l'architecture est optimiste et passionné. Il s'agit d'en accepter les limites qualitatives comme une condition d'accès à des connaissances originales d'analyse, qui apporteront un premier éclairage à la question de la médiation scolaire de l'architecture et impulseront, nous le souhaitons, d'autres recherches sur un sujet encore peu exploré par les chercheurs.

Bibliographie

Théorie et méthodes

Ackermann, W., & Dulong, R. (1971). Sur une expérimentation sociologique... *Revue française de Sociologie*, 12 (4), 550-556.

Barrouillet P., Fayol M., Chevrot C. (1994). Le dessin d'une maison; construction d'une échelle de développement. *L'Année Psychologique*, 94: 81-98.

Becker, H. S. (1961). *Boys in white : student culture in medical school.* Londres: Transaction Books.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders.* Paris: Métailié.

Becker H. S. (2002), *Les ficelles du métier*, Paris : Editions La Découverte.

Becker, H. S. (1988). *Les mondes de l'art.* Paris : Flammarion.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales.* Paris: Minuit.

Blondeau, C. (2002). La boucherie : un lieu d'innocence ? *ethnographiques.org*, (en ligne).

Bourdieu, P. (1979). *La distinction.* Paris: Ed. du Minuit.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales,* 30 (1), 3-6.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique.* Paris: Editions de Minuit.

Carrière, S., Pagezy, H., & Sabinot, C. (2010). *Nature du monde, dessins d'enfants.* Paris: CTHS.

Chauffaut, D. (2012). Le chercheur et l'expérimentation : une relation qui dépend de la configuration institutionnelle. *Informations sociales*, 174, 122-127.

Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle.* Paris: Armand Colin.Darmon, M. (2016). *La socialisation.* Paris: Armand Colin.

Godier, P. (2009). *Fabrication de la ville contemporaine : processus et acteurs. Le cas de l'agglomération bordelaise.* Thèse : Sociologie : Bordeaux.

Grafmeyer, Y., & Authier, J.-Y. (2008). *Sociologie urbaine.* Paris: Armand Colin.

Grelley, P. (2012). Contrepoint — La méthode expérimentale. *Informations sociales*, 174 (6), 23-23.

Hughes, E. C. (1955). The Making of a Physician. *Human organisation ,* 14, 21-25.

Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines.* Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Lahire, B. (2002). *Portrais sociologiques.* Paris: Nathan.

Lahire, B. (2005). *L'Esprit sociologique.* Paris : La Découverte.

Le Men, J. (1966). *L'espace figuratif et les structures de la personnalité. Une épreuve clinique originale : le D10. Tomes I et II*. Paris : PUF.

Lièvre, P., & Rix, G. (2005). Le management des expéditions polaires. *Revue Française de Comptabilité*, 383, 2-8.

Liquète, V., Fabre, I., & Gardiès, C. (2010). Faut-il réconsiderer la médiation documentaire ? *Les enjeux de l'information et de la communication*, dossier 2010, 2, 43-57.

Luquet, G.-H. (1967). *Le dessin enfantin* . Paris: Delachaux et Niestlé.

Marcel, J., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

Mialaret , G. (2004). *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation.* Presses universitaires de France.

Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité.* Paris: Calmann-Levy.

Pagezy, H., & Jégu, M. (2010). Les dessins d'enfants, révélateurs des rapports de la société à l'environnement : l'exemple de la pêche aux kumaru chez les indiens Wayana de la Guyane française. Dans E. Barone-Visigalli, & A. Roosevelt, *Amaz'hommes, Sciences de l'homme et Sciences de la Nature en Amazonie* (pp. 199-215). Cayenne: Ibis Rouge Editions.

Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 10 (1), 45-60.
Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie generale. L'action sociale.* Ltée: Éditions HMH.
Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 127-140.
Stébé, J.-M., & Marchal, H. (2011). *La sociologie urbaine*. Paris: Presses Universitaires de France.
Tedongmo Teko H., Bapes Ba Bapes Y. (2010). Influence sociale et leadership dans la direction des personnes », *SociologieS* (en ligne).
Wacquant, L. (2000). *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*. Marseille: Agone.
Wertheimer, M. (2005). Gestalt theory. Dans W. D. Ellis, *A source book of Gestalt psychology* (pp. 1-11). Londres: Routledge & Kegan Paul.
Widlöcher, D. (1965). *L'interprétation des dessins d'enfants.* Bruxelles: Charles Dessart.
Rocher, J. (1989). *Le dessin d'une maison. Image de l'adaptation sociale de l'enfant.* Paris : EAP.

Société et architecture

Elias N. (1974). *La société de cour*, Paris : Flammarion.
Eleb M., Violau, J.-L. (2004). *Savant, populaire*. *Les cahiers de la recherche architecturale et urbaine 15-16*, Paris : Editons du patrimoine.
Hall, E. (1971). *La dimension cachée.* Paris: Le seuil.
Haumont, B. (2002). Les œuvres et les mots. *Cahiers thématiques*, 2, 20-32.
Lévi-Strauss, C. (1980). *Tristes tropiques*, Paris : Plon.
Lengereau, É. (1997). L'architecture entre culture et équipement (1965-1995). *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, 53 (1), 112-123.
Martin, J.-Y. (2006). Une géographie critique de l'espace du quotidien. L'actualité mondialisée de la pensée spatiale d'Henri Lefebvre. *Journal of Urban Research*, (en ligne).
Mauss, M. (1985). *Sociologie et anthropologie.* Paris: PUF.
Pinto, L. (1991). Déconstruire Beaubourg : art, politique et architecture. *Genèses. Femmes, genre, histoire*, 6, 98-124.
Segaud, M. (1996). *La relation entre architecture et société.* Rapport pour le PCA, Paris.
Segaud M. (2008), *Anthropologie de l'espace*, Paris, Armand Colin.

Violau, J.-L. (2005). *Les architectes et mai 68.* Paris: Editions Recherches.

Pratiques culturelles et culture architecturale

Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris: La Découverte.
Culturebox, (2016). *Succès architectural : le Miroir d'eau de Bordeaux fait tache d'huile*. Francetvinfo.fr (en ligne).
Donnat, O. (1994). *Les français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme.* Paris: La découverte.
Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français. Enquête 1997.* Ministère de la Culture et de la Communication, département des études et de la perspective. Paris: La documentation française.
Donnat, O. (2003). *Regards croisés sur les pratiques culturelles.* Paris: La documentation française.

Donnat, O., Cogneau, D. (1990). *Les pratiques culturelles des français 1973-1989.* Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et de la prospective. Paris: La découverte et la documentation française.
Fleury, L. (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles* (éd. 2e). Paris: Armand Colin.
Leray, C., (2002). *Sondage : vision contrastée des Français vis-à-vis de l'architecture*, cyberarchi.com (en ligne).
Octobre, S. (2003). Les 6-14 ans et les équipements culturels : Des pratiques encadrées à la construction des goûts. Dans O. Donnat, & P. Tolila, *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels.* (pp. 73-84). Paris: Presses de Sciences Po.
Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans.* Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Études et de la prospective. Paris: La documentation française.
Pallasmaa, J. (2010). *Le regard des sens.* Paris: Éditions du linteau.
Patureau, F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes.* Ministère de la Culture et de la Communication, Département des études et de la prospective. Paris: La documentation française.
Tapie, G. (à paraître). *La culture architecturale des Français,* Ministère de la Culture et de la Communication.
Zittoun, T. (2009). La circulation des connaissances : un regard socioculturel. *Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales*, 67(2),129-138.

Usages, représentations et réception de l'architecture

Authier, J.-Y., & Lehman-Frisch, S. (2013). La mixité dans les quartiers gentrifiés : un jeu d'enfants ? *Métropolitiques*, (en ligne).
Bidou Zakarian, C. (1996). Classes populaires et classes moyennes en centre historique rénové. Dans N. Haumont (dir.), *La ville, agrégation et ségrégation sociales*, (pp.131-142). Paris : L'Harmatan.
Burdèse, A.-M. (2002). Les représentations ou la réception de l'architecture par les acteurs : question de méthode. *Cahiers thématiques*, 2, 57-66.
Calogirou, C., & Touché, M. (1995). Sport-passion dans la ville : le skateboard. *Terrain : Carnet du patrimoine ethnologique*, 25, 37-48.
Coing, H. (1966). *Rénovation urbaine et changement social : L'îlot n 4 Paris.* Château-Gontier: Éditions ouvrières .
Couture, A. (2013). *Fabrication de la ville et participation publique : l'émergence d'une culture métropolitaine. Le cas de la Communauté urbaine de Bordeaux.* Thèse : Sociologie : Bordeaux.
De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1994). *L'invention du quotidien. 2.habiter, cuisiner.* Paris: Gallimard.
Eleb M., Violeau J.-L. (2005), *L'architecture entre goût et opinion. Construction d'un parcours et construction d'un jugement*, Rapport pour le Ministère de la Culture, Mission du Patrimoine ethnologique.
Garnier, P. (2015). Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation. *Métropolitiques*, (en ligne).
Gayet-Viaud, C., Rivière, C., & Simay, P. (2015). Les enfants dans la ville. *Métropolitiques*, (en ligne).
Legué, P. (2005). L'enfant, l'oublié de la ville ? *Diversité Ville Ecole Intégration - Les enfants dans la ville*, 141, 25-31.
Messika, L. (2000). *Imagin'aires de jeux. L'enfant, le jeu, la ville.* Paris: Autrement.

Naciri, Y., & Ampe, F. (1985). *Regards d'enfants sur la ville africaine.* Dakar: Enda Tiers Monde.
Paquot, T. (2002). À l'école de la ville. *Revue Urbanisme*, 327, 41-44.

Fabrication de l'architecture et profession de l'architecte

Association didattica (2015). *Construire quoi, comment ? L'architecte, l'artiste, la démocratie. Actes des rencontres nationales des pratiques socioculturelles de l'architecture*. Paris : Expressions II.
Biau, V. (2009). Les urbanistes en quête d'identité : qualification et modèles professionnels. Dans V. Biau , & G. Tapie, *La fabrication de la ville. Métiers et organisations* (pp. 74-85). Marseille: Éditions Parenthèses.
Chadoin, O. (2013). *Être architecte. Les vertus de l'indétermination.* Limoges: Presses Universitaires de Limoges.
Champy, F. (2001). *Sociologie de l'architecture.* Paris: Éditions la Découverte.
Champy, F. (2012). Grand résumé de Nouvelle théorie sociologique des professions, Paris, Presses universitaires de France, 2011. *SociologieS*, (en ligne).
Lambert, G. (2006). La première décennie du Plan Construction (1971-1982) : stratègies éditoriles et représentations. *Histoire de l'art*, 59, 141-151.
Macaire, E. (2009). Des architectes à l'épreuve de la participation. Dans F. De Coninck, & J. Deroubaix, *Ville éphémère, ville durable - Nouveaux usages, nouveaux pouvoirs* (pp. 135-147). Paris: éditions de l'Oeil d'Or.
Macaire, E. (2009b). Des architectes dans le champ socioculturel. Dans R. Shapiro, M.-C. Bureau, & M. Perrenoud, *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 161-171). Lille: Éditions du Septentrion.
Masson, M.-C. (2002). Média(tisa)tion d'une profession. *Cahiers thémathiques*, 2, 237-243.
Ministère des Affaires Culturelles (1969). *Représentation sociale de l'architecture et des architectes.* Ministère des Affaires Culturelles. Paris: S.E.R.E.S.
Montlibert, C. (1995). *L'impossible autonomie de l'architecte. Sociologie de la production architecturale.* Strasbourg: PUS.
Moulin, R. (Éd.). (1973). *Les architectes.* Paris: Calmann-Lévy.
Sarfatti Larson, M. (1993). *Behind the post-modern façade : architectural change in late twentieth century America.* Los Angeles: University of California Press.
Tapie, G. (2000). *Les architectes : mutations d'une profession.* Paris: L'Harmattan.

Médiation de l'architecture

Allegret, J. (1993). *Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement.* Paris: Ministère de l'Équipement, des Trasports et du Tourisme.
Aménagement et Nature. (1977). Rencontre de Sénanque Février 1975. Pédagogie de l'espace. *Aménagement et Nature. Environnement et éducation*, 45, 10-11.
Arc en rêve centre d'architecture. (2014). *Guide d'architecture. Bordeaux métropole 1945/2015.* Bordeaux: Éditions Confluences.
Bartholomé-Paquot, M., & Jeunehomme, L. (1939). *J'étudie ma ville. Étude d'un milieu urbain.* Liège: Desoer Editions.
Burte, M. (2015). *Transmettre l'architecture en milieu scolaire. Une démarche transversale.* Mémoire de fin d'études : Architecture : Grenoble.
Caune, J. (1999). *Pour une ethique de la médiation.* Grenoble: Presses Univeritaires de Grenoble.
Cazaubon, S. (2013). *La sensibilisation à l'architecture et à l'urbanisme en milieu scolaire.* Mémoire de fin d'études : Architecture : Bordeaux.

Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement des Hauts-de-Seine. (2012). *Mon collège.* Montreuil: Typofset.

Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement de la Gironde. (2014). *Guide Grand Bordeaux et Gironde : architectures contemporaines.* Paris: Archibooks.

Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement des Hauts-de-Seine. (2014). *Charte d'intervention. Construire avec les enfants des compétences sur le cadre de vi(ll)e.* Paris: CAUE 92.

Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008). *La sensibilisation du jeune public à l'architecture. Etude comparative dans six pays européens. Recommendations pour la France.* Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

Derouet-Besson, M. (2005). L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France. *La revue de l'Ispection générale. Construire pour enseigner*, 2, 4-19.

Derouet-Besson, M. (2001). *Suivi des activités de sensibilisation à l'architecture dans les collèges et lycées. L'opération Architecture au collège.* Rapport pour la cellule éducative de la Direction de l'Architecture et du Patrimoine du ministère de la Culture et de la Communication. Paris: miméo INRP.

Derouet-Besson, M.-C. (2008). Pourquoi et comment aborder l'architecture et l'urbanisme à l'école ? Dans *Transmettre l'architecture*, (pp. 24-37), Paris : Certu.

Derouet-Besson, M.-C. (2011). Questions posées à la sensibilisation par les deux impératifs à la mode: développement durable et histoire des arts. *La perspective du développement durable dans la sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme, au paysage.* Paris: Fédération nationale des CAUE.

Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009). *Les CAUE et le jeune public. L'action pédagogique en question ? Rapport d'enquête quadriennale 2006-2007 du Pôle de ressources et de compétences "Pratiques pédagogiques auprès des jeunes"* . Paris: Féderation nationale des CAUE, Insititut National de Recherche Pédagogique (Centre Paul Lapie), Ministère de la Culture et de la Communication.

Deunff, J. (1977). La sensibilisation précoce des enfants aux problemes d'environnement. *Aménagement et Nature. Environnement et éducation*, 45, 5-7.

Devillard, V. (2000). *Architecture et communication : les médiations architecturales dans les années 80.* Paris: Panthéon-Assas.

Ecole nationale supérieure d'architecture de Bordeaux. (2016). *All Over. La fabrique d'architecture et de paysage à l'École*. Paris : Éditions Dilecta.

Ecole nationale supérieure d'architecture de Grenoble. (2010). *Transmettre l'architecture en milieu scolaire. Cahier de recommandations à l'attention des architectes.* Grenoble: Imprimerie du Pont de Claix.

Fédération Nationale des CAUE. (2007). *50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec les CAUE, à l'école et au collège.* Toulouse: Editions CRDP Midi-Pyrénées.

Ghelli, R. (2008). *Con il naso all'insù. La casa degli adulti nel disegno dei bambini*. Mémoire de fin d'études : Architecture : Turin.

Groueff, S. (2002). Arc en rêve, bousculer les certitudes. *Revue Urbanisme*, 327, 70-72.

Groupe Ressources, compétences et pratiques pédagogiques auprès des jeunes. (2003). *L'éducation à l'architecture, à la ville et aux paysages. Outils et actions conçues par les CAUE.* Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

Macaire, E. (2003). Habiter le logis. Analyse d'une action pédagogique. *Mémoire de fin d'études, Ecole d'Architecture de Paris La Villette*. Paris.

Macaire, E. (2006). *Actions pédagogiques et participatives en architecture. Construction d'une hypothèse sur la socialisation "démocratique" de l'activité de l'architecte.* Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2015). *Stratégie nationale pour l'architecture. Rapport des groupes de réflexion.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005). *Repères pédagogiques en architecture pour le jeune public.* Esperon: Atelier des lunes.
Ponti, G., (1957) *Amate l'architettura. L'architettura è un cristallo*, Milano: Rizzoli.
Rasse, P. (2000). La Médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Recherche en communication*, 13, 38-61.
Sicard, M. (2002). *Comprendre l'architecture.* Grenoble: CRDP de Grenoble.
Zevi, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture.* Paris: Minuit.

École, éducation et enseignement

Akkari , A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, dossier 2009 (1), 103-130.
Alpes, Y., & Bartes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.
Baillât, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie,*134, 123-136.
Bonnéry, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclaraiges mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Révue française de pédagogie*, 185, 5-20.
Bouchez , A. (1997). *La polyvalence des maîtres à l'école élémentaire.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie,* 34, 395-419.
Derouet, J.-L., & Henriot, A. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie,* 78, 73-108.
Dugas, E. (2005). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue française de pédagogie*, 149, 5-17.
Durkheim, É. (1939). *L'évolution pédagogique en France.* 1938: PUF.
Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, 63, 1-14.
Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes.* Paris: De Boeck&Larcier.
Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum.* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Garnier, P. (2002). Enseigner l'èducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes des activités pysiques : une collaboration en question (1880-2000). *Staps*, 58 (2), 7-20.
Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école elementaire.* Rennes: Presses Univesitaires de Rennes.
Garnier, P. (2005). À l'école élémentaire : dynamique collective et recomposition du métier. *Recherche et formation*, 49, 35-50.
Girault, Y., & Sauvé, L. (2004). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour l'environnement durable. *Aster - recherches en didactique des sciences expérimentales : L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, 46, 7-30.
Goodson, I. (1981). Beconming an accademic subject. Patterns of explanation and evolution. *British Journal of Sociology of Education*, 2 (2), 163-180.
Goodson, I. (1983). Subjects for study. Aspects of a social history of curriculum. *Journal of Curriculum studies*, 15 (4), 391-408.

Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : analyse socio-historique. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 95-103.
Harlé, I. (2004). Des savoirs sociaux aux savoirs scolaires : place et contenu du dessin dans l'enseignement au XIXème siècle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 3, 37-57.
Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires.* Paris: La Dispute.
Harlé, I. (2013). Du dessin aux arts plastiques : la démocratisation de l'éducation artistique des années 1960 à 1980, *Actes du Congrès AREF (Actualité de la Recherche en Éducation et Formation)*, Montpellier.
Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9 (2), 17-37.
Lagoutte, D. (2004). L'enseignement des arts plastiques : quels contenus, pour quels enjeux, pour quelles finalités ? *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 37 (3), 14-34.
Lange, J. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster - recherches en didactique des sciences expérimentales : L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, 46, 123-154.
Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions vives.* Paris: ESF éditeur.
Lemêtre, C. (2007). Le théâtre, une nouvelle discipline scolaire. *Ethnologie française*, 4, 647-653.
Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication.* Paris: Plon.
Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles "Peut mieux faire ?".* Paris: ESF.
Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. Dans G. Toupiol, *Tisser des liens pour apprendre* (pp. 91-119). Paris : Éditions RETZ.
Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation.* Genève: Droz.
Rhein, C. (1982). La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale ? (1860-1920). *Revue française de sociologie*, 23 (2), 223-251.
Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF
Tazouti, Y., Flieller, A., & Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non-populaire). *Revue française de pédagogie*, 151, 29-46.
Terrail J.-P. (1997). La sociologie des interactions famille/école. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
Young, M. F. (1971). *Knowledge and Contol. New directions of the Sociology of Education.* Lodres: Collier-Mac Millan.

Enfant, pédagogie et psychologie du développement cognitif

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover, & B. Noel, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 36-56). Paris: De Boeck Université.
Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Revue of Psychology,* 53, 371-399.
Chombart de Lauwe M.-J. (1979). *Un monde autre: l'enfance.* Paris: Payothèque.
Connac, S. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives.* Paris: ESF éditeur.
Ferrier, J. (1999). *Améliorer l'éfficacité de l'école primaire.* Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
Freinet, C. (1925). Une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école. *Ecole Emancipée*, 97-98.

Gardner, H. (1993). *Les intelligences multiples.* Paris: RETZ.
Grégoire, J. (1999). Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique ? Dans C. Depover, & B. Noel , *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 18-33). Paris: De Boeck Université.
Holloway, S., & Gill, V. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 763-783.
Legendre, R. (1993). *Dictionaire actuel de l'Éducation.* Montréal: Guerin.
Palacio-Quintin, E. (1995). Les différences de développement cognitif entre enfants de milieux socio-économiques différents et les facteurs associés à ce phénomène. Dans J. Lautrey, *Universel et différentiel en psychologie* (pp. 305-325). Paris: PUF.
Piaget, J. (2013). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés.* Paris: ESF.
Wallon, H. (1989). *Les origines de la pansée chez l'enfant.* Paris: P.U.F.
Werner, H. (1970). *Psicologia comparata dello sviluppo mentale.* Firenze: Giunti.
Zazzo, R. (1973). *Où en est la psychologie de l'enfant ?* Paris: Denoël Gonthier.
Zay, D. (1999). *Enseignants et partenaires de l'école : démarches et instruments pour travailler ensemble* . Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Lois, décrets, rapports relatifs à l'architecture

Décret du 10 mai 1982.
Décret n°97-1096 du 27 novembre 1997 - art. 16.
Loi de programme n° 67-1174 du 28 décembre 1967, relative à la restauration de monuments historiques et à la protection des sites.
Loi de programme n° 93-1437 du 31 décembre 1993 relative au patrimoine monumental.
Loi du 30 mars 1887 pour la conservation des monuments et objets d'art ayant un intérêt historique et artistique.
Loi du 31 décembre 1913 sur les monuments historiques.
Loi du 2 mai 1930 ayant pour objet de réorganiser la protection des monuments naturels et des sites de caractère artistique, historique, scientifique, légendaire ou pittoresque.
Loi n° 62-903 du 4 août 1962 complétant la législation sur la protection du patrimoine historique et esthétique de la France et tendant à faciliter la restauration immobilière.
Loi n° 83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement.
Loi n° 88-12 du 5 janvier 1988 relative au patrimoine monumental.
Loi n° 77-2 du 3 janvier 1997 sur l'architecture.
Loi n° 2000-1208 du 13 décembre 2000 relative à la solidarité et le renouvellement urbain.
Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P.Bloche.
Résolution du Conseil du 12 février 2001 sur la qualité architecturale dans l'environnement urbain et rural.

Lois, circulaires et rapports relatifs à l'éducation à l'architecture

Arrêté du 22 février 1995. *Programme de l'école primaire*.
Arrêté du 7 juillet 1978. *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Élémentaire*.
Arrêté du 18 juillet 1980. *Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen*.
Arrêté du 1 juillet 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*
Arrêté du 9 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).*
Le B.O. Hors-serie (1998). *Programmes des classes de troisième des collèges*. Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale.
Le B.O. Spécial (2008). *Les programmes du collège. Programme de l'enseignement des arts plastiques.* Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale.

Le B.O. Spécial (2008). *Les programmes du collège. Programme de l'ensegnement de la technologie.* Ministère de l'Éducation nationale. Paris : Imprimerie nationale.
Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977. *Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.*
Circulaire n° 87-268 du 4 septembre 1987. *Développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré*.
Circulaire n° 92-129 du 30 mars 1992. *Les jumelages*.
Circulaire n°98-153 du 22-7-1998 – B.O. n°31 du 30 juillet 1998. *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université*.
Circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 – B.O. n° 24 du 14 juin 2001. *Les classes à projet artistique et culturel.*
Circulaire DESCO du 22 avril 2002 – B.O. du 2 mai 2002. *Chartes pour une éducation au patrimoine " Adopter son patrimoine "*.
Circulaire n°2002-086. *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistisque et l'action culturelle à l'école - chartes pour une éducation au patrimoine "adopter son patrimoine".*
Circulaire n° 2002-087 du 22 avril 2002 – B.O. n°18 du 2 mai 2002. *Pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles dans les régions.*
Circulaire n° 28 du 15 juillet 2004 – B.O. n° 28 du 15 juillet 2004. *Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004*.
Circulaire n° 2005-001 du 5 janvier 2005 – B.O. n°2 du 13 janvier 2005. *Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré.*
Circulaire n° 2006-086 du 22 avril 2006 - B.O. n°14 du 6 avril 2006. *Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire.*
Circulaire n°2007 – 090 du 12 avril 2007 – B.O. n°16 du 19 avril 2007. *Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle*.
Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 - B.O. n°14 du 15 avril 2007. *Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD).*
Circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010 - BO n° 10 du 11 mars 2010. *Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes.*
Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. *Le parcours d'éducation artistique et culturelle.*
Décret-2006-830 du 11 juillet 2006, sur le socle commun de connaissances et de compétences
Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. (2009). *Mise en oeuvre de l'éducation artistique et culturelle : enjeux et problématiques. Synthèse nationale des rencontres interacadémiques de mars 2009.* Ministère de l'Éducation nationale.
Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. (2001). *Le plan pour les arts et la culture à l'École.* Paris: Centre national de documentation pédagogique.
Inspection générale de l'Éducation nationale. (2009). *L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré.* Paris: Ministère de l'Éducation nationale.
Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013). *L'évaluation des retombées des actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue.* Ministère de l'Éducation Nationale.
Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.
Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.
Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). *Les lycées et leurs études au seuil du XXIe siècle : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles.* Paris : CNDP
Ministère de l'Éducation Nationale. (1988). *Rapport de la commission de philosophie et épistémologie.* Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle.* Ministère de l'Éducation Nationale.
Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Le collège en 2016 : faire réussir tous les élèves.* Ministère de l'Éducation nationale.
Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication. (2012). *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle.* Ministère de l'Éducation nationale.
Note de service n° 89-115 du 18 mai 1989. *Activités artistiques. Développement des ateliers de pratique artistique dans les collèges et les lycées*.
Note de service n°2001-103 du 11-5-2001 – B.O. n°24 du 14 juin 2001. *Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels.*
Protocole du 25 avril 1983.

Principaux sites internet consultés

www.culturecommunication.gouv.fr/ : site web du Ministère de la Culture et de la Communication.

www.education.gouv.fr/ : site web du Ministère de l'Éducation nationale.

www.fncaue.com/ : site web de la Fédération Nationale Des Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement.

www.ma-lereseau.org/ : site web du Réseau Nationale des Maisons de l'architecture.

www.archipedagogie.org/ : site web des actions pédagogiques en architecture porté par le Réseau des maisons de l'Architecture.

www.formapex.com : site web qui répertorie les programmes scolaires de 1968 à aujourd'hui.

Table des figures et des tableaux

Figure 1 : Action de médiation "Making huts", Londres, 2012 10
Figure 2 : Le monde de l'éducation à l'architecture 16
Tableau 1 - Synthèse des approches méthodologiques 26
Figure 3 - Chronologie de l'architecture dans l'enseignement scolaire 53
Tableau 2 – Connaissance des métiers chez les postulant et les jeunes architectes 128
Figure 4 – Offre de formation continue à la médiation de l'architecture 130
Tableau 3 – Motivation des étudiants pour l'option All Over 2015/2016 133
Figure 5 – Offre de formation post-diplôme à la médiation de l'architecture 136
Tableau 4 – Etude de cas – repérage des actions éducatives d'architecture 151
Tableau 5, 6,7 –Notions d'architecture à l'école maternelle, élémentaire et au collège 160
Figure 6 – Les dispositifs d'action 167
Tableau 8 –Étude de cas – dispositif magistral 173
Figure 7 – Outil pédagogique « La fabrique » 176
Figure 8 – Outil pédagogique « Un bâtiment / un architecte » 176
Figure 9 – Outil pédagogique « Carnets de balades urbaines » 181
Figure 10 – Le stage « Représentations de l'architecture » à Ambilly (2014) 185
Tableau 9 –Étude de cas – dispositif expérientiel 191
Figure 11 – Expérience « La marionnette du dessous atelier-spectacle » 194
Tableau 10 –Pratiques pédagogiques 203
Tableau 11 –Étude de cas – dispositif partenarial 207
Figure 12 – Table ronde « Les hommes dans la ville » 210
Figures 15 et 16 – Charte graphique du projet « Agitateurs d'espace » 219
Figures 17 et 18 – Projet « Suivi de chantier » : débat en classe et visite du chantier 223
Figure 19 – Plaquette de « Les architectes dans les classes » 226
Figure 20 – Plaquette « 24 heures d'architecture » du réseau des Maisons d'architecture ... 226
Figures 21 et 22 – Une séance de « Gérard situ » et la réalisation finale 234
Figures 23 et 24 – Une séance de « Le nid » et la réalisation finale flottante 236
Tableau 12 – Synthèse des dispositifs et des formes de collaboration entre acteurs 244
Tableau 13 – Protocole d'expérimentation 254
Tableau 14 – Espaces et publics 261
Figure 25 – Carte et localisation des écoles 261
Figure 26 – Le quartier de l'école 1 262
Figure 27 – Les professions des parents des élèves de la classe 1 263
Figure 28 – La salle de la classe 1 264

Figure 29 – Le quartier de l'école 2 265
Figure 30– Les professions des parents des élèves de la classe 2 266
Figure 31– Les professions des parents des élèves de la classe 3 266
Figure 32 – La salle de la classe 2 268
Figure 33 – La salle de la classe 3 268
Figure 34 – Le quartier de l'école 4 269
Figure 35 – Les professions des parents des élèves de la classe 4 270
Figure 36 – La salle de la classe 4 271
Tableau 15 – Variables du protocole d'expérimentation 272
Tableau 16 – Variables externes 276
Tableau 17 – Action « MUR/MURES » : méthode pédagogique 278
Figures 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44 – Temps pédagogiques et outils de l'action « MUR/MURES » 280
Tableau 18 – Synthèse des variables : protocole d'expérimentation 282
Figure 45 – Protocole d'expérimentation 283
Figure 46 – Questionnaire A 286
Figures 47, 48, 49, 50 – Remplissage du questionnaire A 286
Figure 51 – Plaquette de l'action « MUR/MURES » avec l'indication du blog en ligne 288
Figure 52 – Extrait du blog « MUR/MURES » 288
Figures 53 et 54 – Le questionnaire C 290
Figures 55, 56, 57 – Compilation du questionnaire C (avril 2016) 290
Tableau 19 – Mots d'architecture / élèves 293
Tableau 20 – Préférences d'architecture / élèves 295
Figures 58 et 59 – Dessins d'élèves de la classe 3 301
Figures 60 et 61 – Dessins d'élèves de la classe de la classe 4 302
Figures 62 et 63 – Dessins d'élèves des classes 2 et 3 303
Tableau 21 – Lieu de vie /élèves 304
Tableau 22 – Habitudes culturelles /élèves 306
Tableau 23 – Souvenirs /élèves 310
Tableau 24 – Connaissances acquises /élèves 312
Tableau 25 – Activités importantes /élèves 314
Tableau 26 – Activités préférées /élèves 316
Figures 64, 65 – Fabrication des personnages 316
Figure 66 – Fabrication des personnages 317
Figure 67 – Galerie des personnages réalisés par les élèves 317
Figures 68 et 69 – Vernissage de l'exposition « MUR/MURES 318

Figures 70, 71, 72 et 73 – Visite de bâtiments représentatifs par la méthode sensorielle 319
Tableau 27 – Communication des élèves..... 321
Tableau 28 – Correspondances des profils / enseignants..... 326
Figures 74 et 75 – Le « travail de réinvestissement » de l'enseignante 4 : panneaux et parcours de visite 332
Tableau 29 – Position au sein de MUR/MURES / enseignants..... 338
Figure 76 – L'architecte médiateur en action à la Maison d'architecture d'Aquitaine 340
Figure 77 – L'architecte médiateur avec les élèves de la classe 4..... 347
Figures 78, 79, 80 – L'exposition MUR/MURES 349
Tableau 30 – Position au sein de MUR/MURES / architecte médiateur..... 350
Tableau 31 – Connaissance de l'architecture / parents d'élèves..... 355
Tableau 32 – Intérêt pour l'architecture / parents d'élèves..... 356
Tableau 33 – Préférences d'architecture / parents d'élèves..... 356
Tableau 34 – Mots d'architecture / parents d'élèves 357
Tableau 35 – Influence des proches sur les connaissances / parents d'élèves..... 359
Tableau 36 – Proches intéressés à l'architecture / parents d'élèves 359
Tableau 37 – Activités sur l'architecture / parents d'élèves..... 360
Tableau 38 – Lieu de vie et connaissances d'architecture / parents d'élèves..... 362
Tableau 39 – Activités scolaires sur l'architecture / parents d'élèves..... 363
Tableau 40 – Importance de mieux connaître l'architecture / parents d'élèves 364
Tableau 41 – Connaissances du projet MUR/MURES / parents d'élèves..... 364
Tableau 42 – Modes d'information de l'action MUR/MURES / parents d'élèves..... 365
Tableau 43 – Informations retenues de l'action MUR/MURES/ parents d'élèves..... 366
Tableau 44 – Enseignement de l'architecture / parents d'élèves..... 368
Tableau 45 – Finalités de l'éducation à l'architecture / parents d'élèves..... 369
Tableau 46 – Produits de l'action éducative MUR/MURES / parents d'élèves..... 371
Tableau 47 – Connaissances transmises aux élèves / parents d'élèves 372
Tableau 48 – Transformation du regard personnel sur l'architecture / parents d'élèves..... 375
Tableau 49 – Prise de conscience du système d'éd. à l'architecture / parents d'élèves 375
Tableau 50 – Synthèse des effets sur les acteurs 378

//////////////////

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 / Outils méthodologiques d'enquête 411
1.1 / Entretiens avec les experts 412
1.1.1 / Guide d'entretien I / experts 413
1.2 / Entretiens avec les acteurs du terrain 415
1.2.1 / Guide d'entretien II / médiateurs 416
1.2.2 / Guide d'entretien II / enseignants 419
1.3 / Entretiens avec les acteurs de l'expérimentation 421
1.3.1 / Guide d'entretien III / enseignants et directeurs 421
1.3.2 / Guide d'entretien IV / enseignants (collectif) 425
1.4 / Questionnaires avec les acteurs de l'expérimentation 426
1.4.1 / Questionnaire A (et support photographique) / élèves 426
1.4.2 / Questionnaire B / élèves 428
1.4.3 / Questionnaire C / parents d'élèves 430
1.5 / Extrait du journal de bord 442

Annexe 2 / Expériences d'enseignement à l'ENSAP Bordeaux 448
2.1 / Optionnel de Master « Culture architecturale et médiations » 448
2.1.1 / Edition 2013/14 : le projet urbain Bordeaux-Euroatlantique 448
2.1.2 / Edition 2014/15 : la ville au cinéma 450
2.1.3 / Edition 2015/16 : les enjeux urbains de Saint-Médard-en-Jalles 452
2.2 / Workshop « All Over » 454

Annexe 3 / Compte-rendus 456
3.1 / Colloque « Creating the Future 2 .0 » / Helsinki, 8-9 mai 2014 456
3.1.1 / Première journée du colloque 456
3.1.2 / Deuxième journée du colloque 458
3.2 / Colloque « Ludic architecture » / Porto, 12-13 mai 2017 461
3.2.1/ Première journée du colloque 461
3.2.2 / Deuxième journée du colloque 463

Annexe 4 / Supports et productions pédagogiques de l'action MUR/MURES 464
4.1 / Blog en ligne (extraits) 464
4.2 / Productions des élèves / dessins (sélection) 465
4.2.1 / Classe 1 465

4.2.2 / Classes 2 et 3 466
4.2.3 / Classe 4 467
4.3 / Productions des élèves / personnages-bâtiments 468
4.3.1 / Classe 1 468
4.3.2 / Classe 2 469
4.3.3 / Classe 3 470
4.3.4 / Classe 4 471
4.4 / Exposition "MUR/MURES : un projet d'éducation à l'architecture " 472
4.4.1 / Communiqués de presse 472
4.4.2 / Entretien / Journal « 308-vivre l'architecture » n°29, automne 2015 474
4.4.3 / Scénographie 475

Annexe 1 / Outils méthodologiques d'enquête

<table>
<tr><th colspan="3">RÉCAPITULATIF DES TECHNIQUES D'ENQUÊTE</th></tr>
<tr><th colspan="2">Technique d'enquête</th><th>Cible</th></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="5">Analyse documentaire</td><td>Lois, protocoles, circulaires du ministère de la Culture</td></tr>
<tr><td>Lois, protocoles, circulaires du ministère de l'Education</td></tr>
<tr><td>Programmes scolaires (de 1970 à aujourd'hui)</td></tr>
<tr><td>Réflexions des architectes médiateurs
(acte de colloques, publications)</td></tr>
<tr><td>Ressources des structures de médiation
(sites web et blog, publications, articles de presse)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Entretiens semi-directifs</td><td rowspan="3">individuels</td><td>Ressources des établissements scolaires
(sites web et blog, publications, articles de presse)</td></tr>
<tr><td>Experts du milieu de l'éducation à l'architecture
Guide d'entretien I / experts</td></tr>
<tr><td>Médiateurs et enseignants (interrogés sur la même action éducative)
Guide d'entretien II / médiateur
Guide d'entretien II / enseignant</td></tr>
<tr><td>Enseignants de l'expérimentation (en amont de l'action éducative)
Guide d'entretien III / enseignants et directeurs</td></tr>
<tr><td>Directeurs des établissements (en amont de l'action éducative)
Guide d'entretien III / enseignants et directeurs</td></tr>
<tr><td rowspan="2">collectifs</td><td>Enseignants de l'expérimentation (à la fin de l'action éducative)
Guide d'entretien IV / enseignants</td></tr>
<tr><td>Élèves de l'expérimentation (par classe - à la fin de l'action éducative)
Guide d'entretien V / élèves</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="3">Questionnaires</td><td>Élèves de l'expérimentation (en amont de l'action éducative)
Questionnaire A / élèves</td></tr>
<tr><td>Élèves de l'expérimentation (à la fin de l'action éducative)
Questionnaire B / élèves</td></tr>
<tr><td>Parents des élèves de l'expérimentation (à la fin de l'action éducative)
Questionnaire C / parents d'élèves</td></tr>
<tr><td colspan="2">Participation observante</td><td>Optionnels de médiation de l'architecture à l'ENSA Bordeaux
Panoramique des projets
Colloques internationaux sur la médiation scolaire
Compte-rendus
Action éducative MUR/MURES
Journal de bord</td></tr>
</table>

Illustration I – Récapitulatif des techniques d'enquête

1.1 / Entretiens avec les experts

LISTE DES ENTRETIENS / EXPERTS		
Profil	**Structure**	**Ville**
Sociologue	Missions pour le ministère de la Culture et membre du groupe « Ressources, compétences et pratiques auprès des jeunes »	Paris
Architecte médiateur	CAUE 25 – Coordination du groupe « Ressources, compétences et pratiques auprès des jeunes »	Besançon
Architecte médiateur	Maisons de l'architecture de l'Isère – Responsabilité du groupe de travail « Actions pédagogiques »	Grenoble
Architecte médiateur	Cité de l'architecture et du patrimoine – Direction des publics	Paris
Enseignant	Formateur d'histoire des arts - Professeur relais CAUE	Annecy
Enseignant	Maître formateur d'architecture	Bordeaux

Illustration II – Liste des entretiens aux experts

1.1.1 / Guide d'entretien I / experts

1 / Présentation personnelle

> Pouvez-vous vous présenter (en termes de formation, rôle dans votre structure) ?

> Comment avez-vous été amené à vous occuper de la médiation de l'architecture aux enfants ?

> Pourquoi pensez vous qu'il est important de parler d'architecture aux enfants ?

> Pourriez vous présenter les actions que vous menez au sein de votre structure pour le jeune public scolaire/extra-scolaire ? Quel message ou quelles connaissances vous voulez transmettre à travers vos actions ?

> Pourquoi menez-vous des actions auprès des scolaires ? En quoi les actions pour les scolaires sont-elles différentes d'autres vis-à-vis d'autres publics (dispositifs / méthodologie/ objectifs) ? Quelles différences faites-vous entre publics scolaires (classes, âges, …) ?

> Quelle est la meilleure méthode pour éveiller l'attention des jeunes en matière d'architecture ? Y a t'il des outils ou des méthodes d'apprentissage qui sont devenus des classiques au sein de vos activités, ou des dispositifs plus inédits que vous as récemment mis au point ? Y a t'il des thèmes, des époques, des architectes que vous privilégiez ? D'autres que vous mettez de côté et pourquoi ?

> Quelle est la contribution de vos actions ? Est-elle suffisante ? Finalement quelle est pour vous la singularité des activités de médiation architecturale en milieu scolaire ? Ses avantages et ses difficultés ? Est-il préférable de faire de la connaissance de l'architecture une activité extra-scolaire ?

2 / Collaboration médiateur – enseignant

> Pensez vous en général que le milieu des enseignants s'intéresse à l'architecture ? Est-il un public plutôt connaisseur ou peu intéressé ? Les enseignants avec lesquels vous collaborez sont-ils initiés en matière d'architecture ?

> Quelle est l'image qu'ils ont de l'architecture (technique /plastique/ patrimoniale) ? Pensez-vous que cette image est liée à la place occupée par l'architecture dans les programmes ?

> Mettez vous en place des formations pour les enseignants ? Avez-vous des retours ? Pensez-vous que les enseignants changent leur regard suite aux formations ?

> Avez-vous produit ou coproduit des ressources (publications, sites web, outils) à destinations des enseignants ?

> Suite à vos actions, avez-vous eu des retours des enseignants ou des établissements scolaires ?

3 / Vision perspective

> Comment jugez-vous les politiques de sensibilisation à l'architecture de la part du ministère de l'Education nationale ? Y a-t-il selon vous une politique identifiée ?

> Comment jugez-vous l'introduction de la discipline d'histoire des arts dans les programmes ou les sujets d'architecture dans les disciplines de technologie et arts plastiques au collège ? Pensez-vous que les programmes existants permettent de bien aborder les sujets d'architecture ?

> Pensez-vous que l'architecture soit considérée au même niveau que l'enseignement musical ou artistique ? Faut-il selon vous faire de l'architecture un enseignement plus lisible dans le système scolaire ?

> Comment voyez-vous évoluer le champ de la médiation de l'architecture dans le milieu scolaire ? Est-ce selon vous un secteur qui se développe ou difficilement ? Quels sont les freins à son développement ?

> Avez-vous une vision des actions pédagogiques qui sont en train de se développer en France ou ailleurs ?

> Pouvez-vous évoquer certaines actions en milieu scolaire qui sont intéressantes selon vous pour leur réussite ou leur échec ? Dans le cas des réussites, comment se sont-elles manifestées et à quoi l'imputez-vous ? Même question inversement, dans le cas des échecs. Qu'est ce qui a permis le succès ? Qu'est-ce qui a fait défaut lorsqu'il n'est pas arrivé ?

1.2 / Entretiens avec les acteurs du terrain

LISTE DES ENTRETIENS / MÉDIATEURS ET ENSEIGNANTS			
Action éducative	**Médiateur et structure**	**Enseignant et cycle scolaire**	**Ville**
Rentrée en images Vive mon collège	Architecte médiateur (CAUE 13)	Enseignant (collège)	Arles
La semaine de l'architecture Les rencontres d'architecture	Architecte médiateur (CAUE 44)	Enseignant (école maternelle)	Nantes
L'école des passemurailles	Architecte médiateur (CAUE 59)	/	Lille
Le projet La fabrique Les hommes dans la ville	Architecte médiateur (CAUE 74)	Enseignant (lycée)	Annecy
La marionnette du dessous Agitateurs d'espace Mon collège	Architecte médiateur (CAUE 92)	Enseignant (collège)	Nanterre
Les architectes dans les classes	Architecte médiateur (Maison de l'architecture d'Aquitaine)	Enseignant (école élémentaire)	Bordeaux
Rencontres Internationales Cinéma & Architecture	Architecte médiateur (Maison de l'architecture d'Haute-Savoie)	Enseignant (lycée)	Grenoble
24 heures d'architecture	Architecte médiateur (Maison de l'architecture de l'Isère)	/	Itinérant
Mon cahier d'architecture	Médiateur culturel (Maison de l'architecture et de la Ville)	/	Lille
Un bâtiment / Un architecte	Architecte médiateur (arc en rêve)	Enseignant (école élémentaire)	Bordeaux
Parcours croisé	Médiateur culturel (Cité de l'architecture et du patrimoine) Médiateur culturel (Ludwik)	Enseignant (lycée)	Paris
Mes architectures	Médiateur culturel (Villa Noailles)	Enseignant (collège)	Hyères
Lire la ville	Architecte médiateur (Ardepa)	Enseignant (école élémentaire)	Nantes
Nantes en 123 minutes	Médiateur culturel (Artaban)	Enseignant (école maternelle)	Nantes
In Situ	Architecte médiateur (Collectif Etc)	Enseignant (collège)	Paris
Suivis de chantier	Médiateur culturel (La Compagnie des rêves urbains)	Enseignant (école élémentaire)	Marseille
Le nid	Architecte médiateur (Des pieds à la tête)	Enseignant (collège)	Lille
Les clés d'Athis-Mons Du village à la ville	Médiateur culturel (Maison de Banlieue et de l'Architecture)	Enseignant (école élémentaire)	Athis-Mons
La ville en valise	Architecte médiateur (Robins des villes)	/	Lyon

Illustration III – Liste des entretiens aux médiateurs et enseignants

1.2.1 / Guide d'entretien II / médiateurs

1 / Présentation personnelle

> Pouvez-vous vous présenter (en termes de formation) et présenter l'activité de votre structure en quelques mots ?

> Comment avez-vous été amené à vous occuper de la médiation de l'architecture aux enfants ?

> Pourquoi pensez-vous qu'il est important de parler d'architecture aux enfants ?

> Pourriez-vous présenter les actions que vous menez au sein de votre structure pour le jeune public scolaire et extra-scolaire ? Quel message ou quelles connaissances vous voulez transmettre à travers vos actions ?

> Pourquoi menez-vous des actions auprès des scolaires ? En quoi les actions pour les scolaires sont-elles différentes d'autres vis-à-vis d'autres publics (dispositifs, méthodologie, objectifs, …) ? Quelles différences faites-vous entre publics scolaires (classes, âges, …) ?

> Quelle est la meilleure méthode pour éveiller l'attention des jeunes en matière d'architecture ? Y a t'il des outils ou des méthodes d'apprentissage qui sont devenus des classiques au sein de vos activités, ou encore des dispositifs plus inédits que vous as récemment mis au point ? Y a t'il des thèmes, des époques, des architectes que vous privilégiez ? D'autres que vous mettez de côté ? Pourquoi ?

> Sur quelle période et à quelle fréquence menez-vous les actions éducatives ?

> Avez-vous des partenariats suivis ou ponctuels avec les établissements scolaires ?

2 / Processus d'action

2.1 / Conception, contenu, déroulement de l'action

> Pouvez vous me présenter l'action (déroulement / contenus / méthodes) et son calendrier ?

> Dans quel cadre institutionnel, organisationnel et décisionnel s'inscrit cette action éducative ? D'où vient l'initiative ? > Quels sont les partenaires mobilisés et pour quelles raisons ? Quels sont vos financeurs ? Avez-vous utilisé un dispositif institutionnel pour mettre en place l'action (classes à PAC, résidences d'artistes, …) ?

> Comment s'inscrit votre action dans le programme scolaire ? Y a-t-il chez les enseignants, une discipline de rattachement particulière ou est-ce pluridisciplinaire ?

> Comment s'inscrit cette action vis-à-vis des actions de médiation que vous menez (est-ce la première fois, exceptionnel, cela s'inscrit t'il déjà dans des pratiques établies, ...) ? En quoi, au contraire, cette action est différente d'autres actions ? Quelle est son originalité ?

> Comment préparez-vous les actions pédagogiques et comment vous avez préparé cette action en particulière ? (appuis pédagogiques, partenariats, références, …) ? > En amont de l'action, aviez vous une idée précise de ce que vous vouliez faire ? Vous êtes-vous aidé ou inspiré de documents, projets déjà existants ou d'actions (en termes de connaissances, ou de pédagogies …) ?

> Quels étaient les objectifs fixés en matière de connaissances de l'architecture et de pédagogie ?

> Quels étaient les objectifs fixés en matière de méthodes d'apprentissage ?

> Quelles adaptations (en termes de méthodologie, temps, moyens, vocabulaire) ont été nécessaires avec les enfants ?

2.2 / Collaboration avec l'enseignant

> Comment êtes-vous entré en relation avec le milieu enseignant en général ? Pour cette action en particulier ?

> Comment avez-vous travaillé avec l'enseignant ? Y a-t-il eu un moment où il a été plus influent ?

> Comment avez-vous défini la répartition des rôles ou des taches durant l'animation de l'action éducative ? Les enseignants ont-ils des demandes spécifiques ou vous cèdent les rênes ?

> Y a-t-il des choses que vous avez abandonné après concertation avec l'enseignant ? Ou d'autres que vous avez modifié ?

> Y a-t-il eu des désaccords et lesquels ?

2.3 / Bilan de l'action éducative et capitalisations

> Quelle est la contribution de cette action au système d'éducation à l'architecture ?

> Quel bilan pouvez-vous faire de cette action en termes de connaissances transmises, des méthodes de médiation, du processus d'apprentissage des enfants ?

> Y a-t-il eu des difficultés pour mettre en place l'action (connaissances d'architecture, problèmes matériels, organisation, financements, …) ? Par rapport aux objectifs initiaux, qu'est ce qui a bien marché et qui n'as pas marché ?

> Comment vous pourriez juger la relation que vous avez eu avec l'enseignant ?

> Demandez-vous un bilan, une évaluation, un rapport aux enseignants ? Comment en tenez-vous compte dans votre évolution ?

> Y a-t-il eu un processus de valorisation des résultats (exposition, médiatisation, publication, …) ? L'action a-t-elle laissé des traces dans la classe ou dans l'établissement ?

> Votre action a-t-elle été suivie d'autres initiatives avec le même enseignant ou la même classe les années suivantes ? Quelles modifications ont été apportées ?

> À côté de cette action les enseignants ont-ils l'opportunité d'établir des autres types de partenariats avec vous ? Dans quelle cadre ?

3 / Vision perspective

> Finalement quelle est pour vous la singularité des activités de médiation architecturale en milieu scolaire ? Ses avantages et ses difficultés ? Est-il préférable de faire de la connaissance de l'architecture une activité extra-scolaire ?

> La médiation en milieu scolaire nécessite elle des profils, des aptitudes ou des compétences singulières ? Des médiateurs spécifiques interviennent ils sur cette action ou type d'action auprès des scolaires ? Leur profil, leur formation ?

> Pensez vous en général que le milieu des enseignants s'intéresse à l'architecture ? Est-il un public plutôt connaisseur ou peu intéressé ? Les enseignants avec lesquels vous collaborez sont-ils initiés en matière d'architecture ?

> Comment jugez-vous les politiques de sensibilisation à l'architecture de la part du Ministère de l'éducation ? Y a t-il selon vous une politique identifiée ? Il faut selon vous faire de l'architecture un enseignement plus lisible dans le système scolaire ?

> Comment voyez vous évoluer le champ de la médiation archi dans le milieu scolaire ? Est-ce selon vous un secteur qui se développe ou difficilement ? Quels sont les freins à son développement ?

1.2.2 / Guide d'entretien II / enseignants

1 / Présentation personnelle

> Pouvez-vous vous présenter et présenter votre parcours de formation ?

> Pour vous, est-il important de connaître l'architecture ? Pour quelles raisons ?

> Comment avez-vous commencé à vous intéresser à l'architecture ? Pensez-vous être en architecture un amateur, une personne intéressée ou ne pas connaître ?

> Dans le cadre de votre enseignement traditionnel, abordez-vous les questions d'architecture ?

> Avez-vous participé à des formations concernant la transmission de l'architecture et de l'environnement bâti ?

> Organisez-vous des actions de médiation ? Préférez-vous faire intervenir des médiateurs pour préparer ou mener les actions ?

2 / Processus d'action

2.1 / Conception, contenu, déroulement de l'action

> Pouvez vous me présenter l'action (déroulement / contenus / méthodes) et son calendrier ?

> Quel a été le contexte et le déclencheur de l'action (incitation, événement, opportunité, rencontre) ? Y a-t-il un fait, un moment décisif pour qui vous a permis de vous engager dans l'action ? Était ce la première fois ou y a-t-il des précédents ?

> Quel dispositif institutionnel avez-vous utilisé pour mettre en place l'action (classes à PAC, résidences d'artistes,…) ? Quels financements ?

> Avez-vous participé au processus de conception de l'action ? Si oui :

- Comment avez vous préparé cette action ? Vous êtes-vous aidé ou inspiré de documents, projets déjà existants ou d'actions (en termes de connaissances, ou de pédagogies …) ? Aviez vous déjà une idée précise de ce que vous vouliez faire ?
- Quels étaient les objectifs fixés en matière de connaissances de l'architecture et de pédagogie ?
- Quels étaient les objectifs fixés en matière de méthodes d'apprentissage ?

> Comme s'inscrit cette action dans le programme scolaire et dans votre discipline ?

2.2 / Collaboration avec le médiateur

> Comment avez-vous contacté (et choisi) votre partenaire médiateur ? Qu'est ce qui a motivé le choix de travailler avec sa structure en particulier ? Quelles ont été ses motivations à collaborer avec vous ?

> A quel moment le médiateur est intervenu dans la définition de l'action ? Quelles ont été ses propositions ?

> Quelle place lui avez attribué ? Comment avez vous défini la répartition des rôles et des tâches ? Avez vous participé à la mise en place de l'action ?

> Y a-t-il eu des désaccords et lesquels ? Quelles ont été les principales difficultés pour la mise en place de l'action (connaissances de l'architecture, problèmes matériels, d'organisation, de financements...) ?

2.3 / Bilan de l'action éducative et capitalisations

> Quel bilan pouvez-vous faire de cette action ?

- Pour les enfants, en termes de connaissances transmises ?

- Pour vous, en termes de connaissances transmises et de méthodes pédagogiques expérimentées ?

> Votre expérience d'enseignant a été précieuse pour le médiateur ?

> Comment jugez-vous l'action par rapport à votre expérience d'enseignant ?

> Y a-t-il eu des difficultés pour mettre en place l'action (connaissances d'architecture, problèmes matériels, organisation, financements, …) ? Par rapport aux objectifs initiaux, qu'est ce qui a bien marché et qui n'as pas marché ?

> Quel bilan faites-vous de votre collaboration avec le médiateur ?

> Y a-t-il eu une capitalisation de l'action et quelles traces cela a laissé auprès de la classe, de l'établissement, du système éducatif en général et de la place de l'architecture ?

> Comment a été reçue cette action par votre direction, par vos collègues ?

> Avez-vous changé votre regard envers l'architecture suite aux actions de médiation et/ou aux formations ? Cette action vous donne-elle envie de poursuivre cet enseignement sur l'architecture et comment ?

3 / Vision perspective

> Comment jugez-vous les politiques de sensibilisation à l'architecture de la part du Ministère de l'éducation ? Y a t-il selon vous une politique identifiée ?

> Que pensez-vous des la place occupé par l'architecture dans les programmes scolaires ? Pensez vous que cette place puisse bien représenter la complexité de la discipline ?

> Faut-il selon vous faire de l'architecture un enseignement plus lisible dans le système scolaire ?

> Pensez-vous que ce type d'action est suffisant pour « apprendre l'architecture » ?

> Selon vous, est-il préférable de faire de la connaissance de l'architecture une activité extra-scolaire ?

1.3 / Entretiens avec les acteurs de l'expérimentation

1.3.1 / Guide d'entretien III / enseignants et directeurs

1 / Présentation personnelle

> Pouvez-vous vous présenter ?

> Pouvez-vous présenter votre cursus de formation ? Quelles sont vos disciplines d'origine ?

> Actuellement y a-t-il des disciplines que vous préférez enseigner ? Actuellement y a-t-il des disciplines pour lesquelles vous pensez avoir une connaissance plus approfondie que d'autres ?

> Dans ce parcours avez vous enseigné des modules spécifiques liés à l'architecture ? Dans quel moment ? Avez vous acquis une formation particulière dans ce domaine là ?

> Votre parcours de formation vous a-t-il amené à vous familiariser avec l'architecture ? Sur quels aspects ?

> En général, pour vous est-il important de mieux connaître l'architecture ? Pourquoi ?

> Parmi vos proches y a t-il des architectes ou des personnes intéressées à l'architecture ?

2 / Socle de connaissances personnelles sur l 'architecture

2.1 / Autoévaluation des connaissances

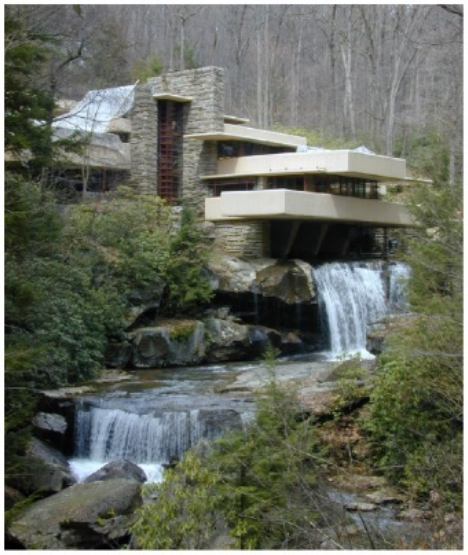
> D'une manière générale, vous intéressez-vous à l'architecture ? Pourquoi ?

> Sur une échelle qui va de 0 à 10 sur la connaissance de l'architecture, vous vous placez où ?
(ne pas connaître = 0 ; intéressé =5 ; passionné =10)

> Quel est le meilleur moyen pour vous pour connaître l'architecture ?

2.2 / Image de l'architecture

> Voici 7 photographies de lieux bâtis. Quels sont les deux que vous préférez ? Et les deux que vous aimez le moins ? Pouvez vous commenter les choix ?



> Pouvez-vous donner 3 mots pour exprimer ce qu'évoque pour vous le mot « architecture » et les commenter ?

> A partir de votre expérience personnelle, pouvez-vous identifier un lieu ou un bâtiment qui vous a marqué précisément ? Pouvez vous m'en parler (description du lieu, raisons de l'attrait, de souvenir) ?

2.3 / Expérience d'architecture

> Vos proches ont influencé votre appétit d'architecture ? Ont-ils influencé vos connaissances d'architecture ?

> En dehors de vos activités professionnelles, avez vous l'habitude de faire des activités liées à l'architecture ? Lesquelles ?

> Qu'est ce que vous a plu dans ces activités ?

> Ces activités vous ont elles permis d'acquérir des connaissances d'architecture ? Sur quels sujets ?

> Ces activités vous ont elles poussé à approfondir vos connaissances d'architecture ? Sur quels sujets ?

> Ces activités ont-elles eu une influence sur votre enseignement ?

> Comment vous caractériseriez le quartier dans lequel vous habitez du point de vue de son architecture ?

> Y a-t-il des éléments qui vous plaisent ou vous déplaisent ?

> Avez vous l'impression que votre environnement bâti quotidien influence vos intérêts pour l'architecture ? Vos connaissances sur l'architecture ? Dans quelle manière ?

> A t-il eu une influence sur votre enseignement ?

3 / Socle de connaissances des élèves sur l'architecture

> Comment vous estimez la connaissance de l'architecture chez vos élèves ? Pensez vous qu'ils sont intéressés à l'architecture ?

> Observez vous des différences d'intérêt ou de connaissance entre élèves ? Pourquoi ?

> A votre avis, vos élèves ou certaines parties d'entre eux, participent à des activités extra-scolaires en lien avec l'architecture ? Lesquelles ?

> Pensez vous que ces activités extra-scolaires influencent leur intérêt ou leur connaissance de l'architecture ?

> Savez vous si vos élèves habitent dans le même quartier de leur école ? Pouvez vous caractériser le quartier de votre école (si diffèrent du quartier où vous habitez) ?

> Pensez vous en générale que l'environnement bâti quotidien de vos élèves influence leurs intérêts ou leurs connaissances de l'architecture ? Quels éléments motivent votre positionnement ?

4 / Éducation à l'architecture

> Pour vous, est-il important de recevoir une éducation à l'architecture depuis le plus jeune âge ? Pour quelles raisons ?

> Quel sont pour vous les moyens d'éduquer les élèves à l'architecture à l'école ? Quel est le meilleur à votre avis ?

4.1 / Processus d'action

> Dans le cadre de votre enseignement traditionnel, abordez vous des questions d'architecture ? Comment ? Selon quelle méthodologie ? Pour quels objectifs pédagogiques ? Rencontrez-vous des difficultés ? Il y a eu des différences entre les résultats attendus et obtenus ?

> Organisez vous des visites dans des lieux architecturaux (bâtiments historiques ou contemporaines, la ville en générale) ou dans des lieux qui exposent l'architecture (musées ou centres d'architecture) ?> Comment ? Selon quelle méthodologie ? Pour quels objectifs pédagogiques ? Quel budget /

financement ? Quel rôle jouez-vous dans l'expérience ? Rencontrez vous des difficultés ? Lesquelles ? Il y a eu des différences entre les résultats attendus et obtenus ?

> Organisez vous des actions d'éducation à l'architecture en collaboration avec des architectes ? Avec quels partenaires ? Quel budget / financement ? Dans quel cadre disciplinaire et méthodologique ? Pour quels objectifs pédagogiques ? Quel rôle jouez-vous dans l'action ? Rencontrez vous des difficultés ? Lesquelles ? Il y a eu des différences entre les résultats attendus et obtenus ?

4.2 / Politique institutionnelle

> Y a t-il selon vous une politique identifiée sur l'éducation à l'architecture de la part du Ministère de l'éducation nationale ? De la part de votre établissement ?

> Comment vous y répondez en tant qu'enseignant /établissement ? Avez vous des partenariats avec le milieu des architectes médiateurs ?

> Que pensez-vous de la place occupée par l'architecture dans les programmes de l'école primaire ?

> Connaissez vous des expériences d'apprentissage de l'architecture que d'autres collègues ou d'autres établissements ont mené ? Qu'en pensez vous ?

5 / Attentes

> Pourquoi vous impliquez-vous dans une telle action d'éducation à l'architecture ?

> Quelles sont vos attentes ? Pour les enfants (intérêts, connaissances, dynamiques de classe) ? Pour vous (intérêts, connaissances, méthodologie de travail) ? Pour la communauté scolaire (lisibilité de l'action, rayonnement des apprentissages, image de l'établissement scolaire) ?

> Comment imaginez-vous l'action éducative (contexte disciplinaire, objectifs pédagogiques, déroulement, supports, rôle dans l'action, références) ?

1.3.2 / Guide d'entretien IV / enseignants (collectif)

1 / Bilan

> Quel bilan faites-vous de cette action ?

> Quels sont ses apports :

- pour les enfants ?
- pour vous ?
- pour la communauté scolaire ?

> Qu'est ce que vous avez apprécié de l'action éducative ?

- méthode d'intervention
- relation avec le médiateur

> Cette action vous donne envie de poursuivre cet enseignement ? Comment ?

Guide d'entretien V / élèves (collectif)

1 / Souvenirs

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 1re séance ?

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 2e séance ?

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 3e séance ?

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 4e séance ?

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 5e séance ?

Qu'est ce que vous vous rappelez de la 6e séance ?

2 / Apprentissages

> Suite à cette action, qu'est ce que vous avez découvert ? Nous parlons maintenant des choses « nouvelles » que vous ne connaissez pas, que vous ne savez pas avant l'action.

> Suite à cette action que nous avons fait ensemble, qu'est ce que c'est l'architecture pour vous ?

1.4 / Questionnaires avec les acteurs de l'expérimentation

1.4.1 / Questionnaire A (et support photographique) / élèves

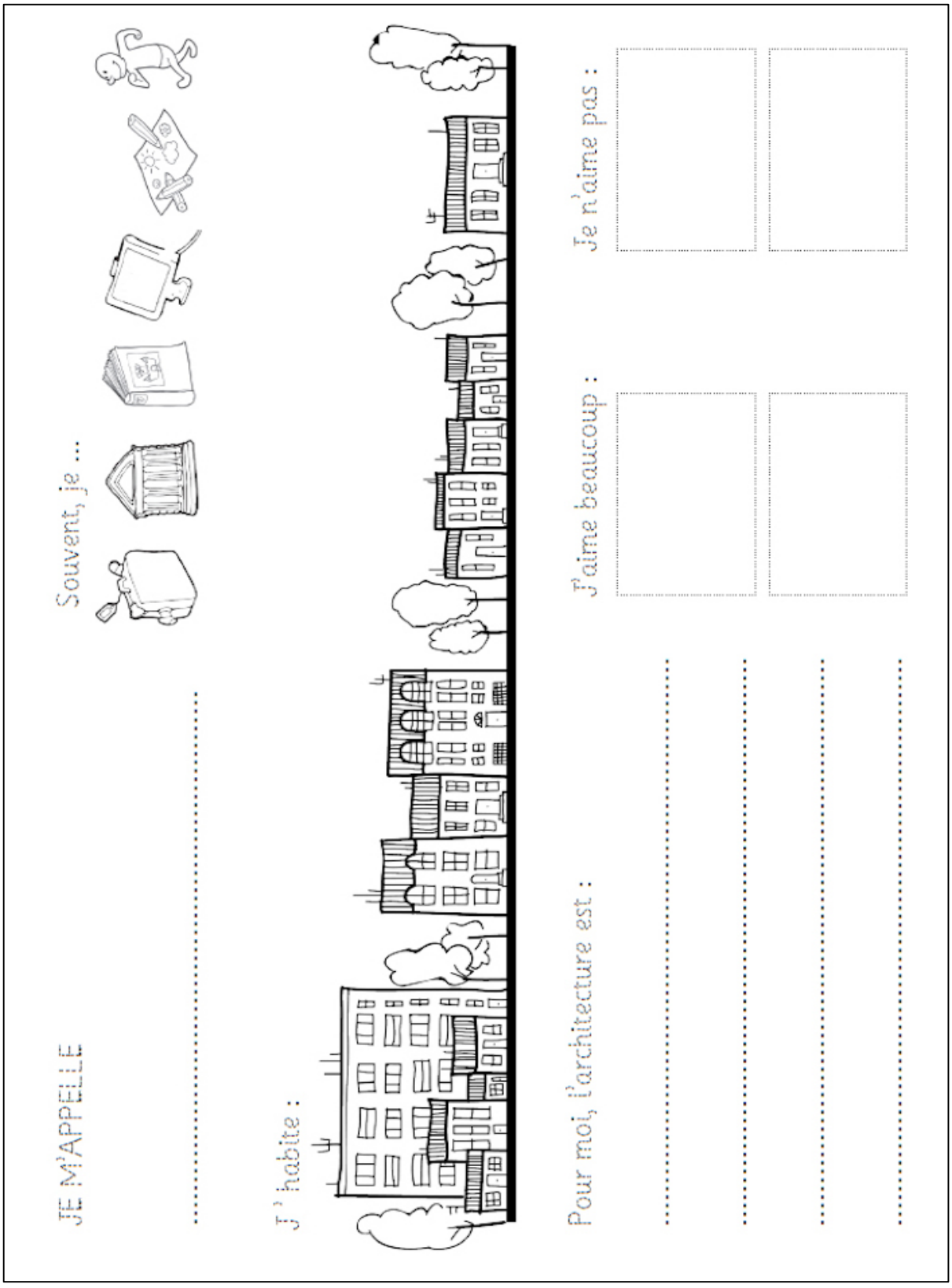


Illustration IV – Questionnaire A / Source : réalisation personnelle

Illustration V – Support photographique / Source : réalisation personnelle

1.4.2 / Questionnaire B / élèves

Projet MUR / MURES - bilan 2016

Quel est ton prénom ?

_____

SOUVENIRS

1. Relie chaque activité à la séance correspondante :

Toucher les matériaux	1ère séance
Utiliser les sens	
Sortir en visite	2ème séance
Dessiner ma maison	
Faire les personnages	3ème séance
Aller au 308	
Regarder des photos de bâtiments	4/5ème séance
Choisir des mots	
Compléter une fiche	exposition

2. Maintenant, à l'aide d'un marqueur ou d'un feutre, souligne au moins une activité qui, à ton avis, a été fondamentale pour le bon déroulement du projet.

3. Quel est ton plus beau souvenir du projet ?

_____

_____

_____

_____

_____

APPRENTISSAGES

1. Fais une croix sur les thèmes dont tu penses avoir appris des connaissances :

L'histoire des bâtiments | La ville et le quartier | Le style des bâtiments

Les matériaux | L' importance des 5 sens | Le métier de l'architecte

2. Quelle est la chose la plus importante que tu penses avoir appris ?

SUITES

1. Après la fin du projet ...

	OUI	NON
J'ai parlé du projet à mes parents		
J'ai visité l'exposition au 308 avec mes parents		
J'ai parlé du projet à mon nouvel enseignant		
J'ai utilisé les sens pour explorer mon quartier		
J'ai découvert des nouveaux bâtiments		
J'ai personnifié des nouveaux bâtiments		
J'ai repensé au projet		
J'ai parlé du projet avec mes copains		

2. Le projet MUR/MURES t'a donné envie de ...

Illustration VI – Questionnaire B / Source : réalisation personnelle

1.4.3 / Questionnaire C / parents d'élèves

QUESTIONNAIRE PARENTS D'ÉLÈVES
Roberta Ghelli - Laboratoire PAVE – ENSAP BX - juin 2015

Votre enfant a participé dernièrement à un projet d'éducation à l'architecture dans le cadre de son activité scolaire.

Cette expérience, intitulée MUR/MURES, a été organisée conjointement par son enseignant et par mademoiselle Roberta Ghelli, architecte italienne, spécialiste de médiation architecturale auprès des enfants. Dans le cadre de sa thèse doctorale, qu'elle a entreprise sur ce sujet au sein du Laboratoire Profession, Architecture, Ville et Environnement (PAVE) de l'École Nationale Supérieure d'Architecture et Paysage (ENSAP) de Bordeaux, Roberta Ghelli essaie de comprendre pourquoi et comment on parle d'architecture à l'école. Par le biais du projet MUR/MURES, elle veut présenter les effets produits par cette pratique sur toutes les personnes impliquées : les élèves, les enseignants, les directeurs des écoles et les parents d'élèves.

Trois écoles élémentaires de la métropole bordelaise ont participé au projet MUR/MURES qui sera clôturé par une **exposition publique, qui se tiendra à : Le 308 - Maison de l'architecture d'Aquitaine (308, Avenue Thiers, Bordeaux) du 30 juin au 21 septembre 2015.**

En tant que parent de l'un des élèves qui ont participé au projet, nous vous serions reconnaissants de bien vouloir répondre à ce questionnaire, dont l'anonymat est garanti. Il peut fournir des informations très importantes pour cette recherche doctorale ainsi que donner des orientations au Ministère de la Culture et de la Communication et au Ministère de l'Éducation sur la place et l'appréciation de l'architecture dans le parcours scolaire.

Il est très important pour nous que la mère et le père de l'enfant remplissent chacun un questionnaire. Nous vous demandons de remettre ce questionnaire rempli à l'enseignante de votre enfant : **si vos réponses lui parviennent avant le 15 juin, notre analyse en sera facilitée.**

NOUS VOUS REMERCIONS DE VOTRE CONTRIBUTION À CETTE RECHERCHE

1

QUESTIONNAIRE PARENTS D'ÉLÈVES

I. PRÉSENTATION PERSONNELLE

Q1. Vous êtes :
☐ Un homme
☐ Une femme

Q2. Vous habitez ...
☐ En centre ville
☐ Dans un quartier périphérique
☐ En dehors de la ville, dans une zone rurale ou dans un village

Q3. Dans quel type de logement habitez-vous :
☐ Une maison non mitoyenne
☐ Une maison mitoyenne
☐ Un appartement dans un immeuble de moins de 6 étages
☐ Un appartement dans un immeuble de plus de 6 étages
☐ Un autre type de logement

Q4. Habitez-vous avec votre/vos enfants ?
☐ Oui
☐ Non
☐ De temps en temps (Quand j'en ai la garde)

Q5. Habitez-vous dans le quartier de l'école de votre enfant ?
☐ Oui
☐ Non

II. PERCEPTION ET REPRÉSENTATION DE L'ARCHITECTURE

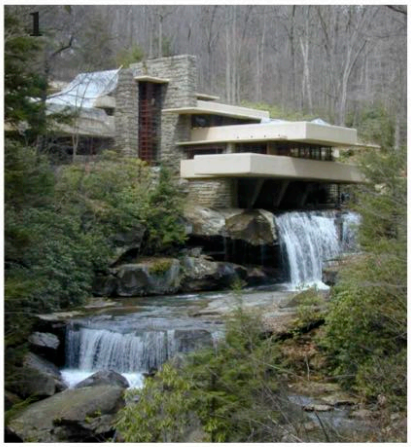
Q6. Pour vous est-il important de mieux connaître l'architecture ?
☐ Très important
☐ Assez important
☐ Peu important
☐ Pas important
☐ Pas d'avis

Q7. D'une manière générale, vous intéressez-vous à l'architecture ?
☐ Beaucoup
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout

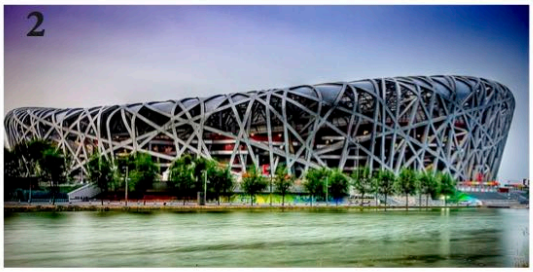
Q8. Si *peu ou pas du tout* : pourquoi ? **Plusieurs réponses possibles**
☐ Cela ne me touche pas personnellement
☐ Par manque de temps
☐ Je trouve cela trop élitiste
☐ Cela demande trop de connaissances
☐ Pour une autre raison, précisez :

Voici 7 photographies de lieux bâtis.
Prenez le temps de les regarder avec attention avant de continuer ce questionnaire.

1

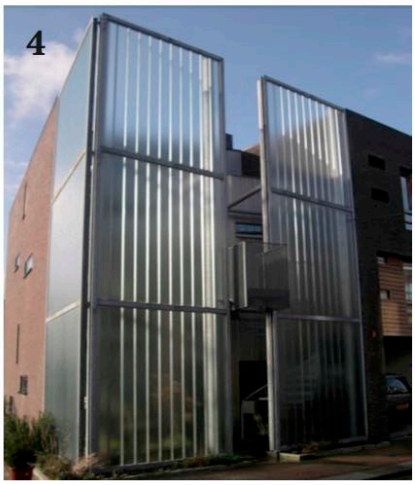


2



3

4



5

6

7

Q9. Quelles sont les deux photographies que vous préférez ?

	1	2	3	4	5	6	7
Premier choix	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Deuxième choix	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q10. Et les deux que vous aimez le moins ?

	1	2	3	4	5	6	7
Premier choix	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Deuxième choix	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q11. Donnez 3 mots pour exprimer ce qu'évoque pour vous le mot « architecture »

1.....

2.....

3.....

III. CONNAISSANCE DE L'ARCHITECTURE

Q.12 De façon générale, estimez vous...
☐ Très bien connaître l'architecture
☐ Bien connaître l'architecture
☐ Mal connaître l'architecture
☐ Très mal connaître l'architecture

Q13. Vos proches ont-ils influencé votre intérêt pour l'architecture ?
☐ Beaucoup
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout

Q14. Vos proches ont-ils influencé vos connaissances sur l'architecture ?
☐ Beaucoup
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout

Q15. Parmi vos proches y a t-il des personnes intéressées par l'architecture ? **Plusieurs réponses possibles**
☐ Non
☐ Oui, des architectes
☐ Oui, des amateurs d'architecture
☐ Oui, des personnes qui travaillent dans le milieu de la construction
☐ Autre, précisez :

Q16. Vous personnellement, au cours des 12 derniers mois, en dehors de vos activités professionnelles, avez vous ... ?

		RÉGULIÈREMENT	DE TEMPS EN TEMPS	RAREMENT	JAMAIS
1	Participé à des voyages ou visites personnelles autour de l'architecture contemporaine (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
2	Participé à des voyages ou visites de groupe, organisés et commentés, autour de l'architecture contemporaine (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
3	Participé à des voyages ou visites personnelles autour de l'architecture patrimoniale (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
4	Participé à des voyages ou visites de groupe, organisés et commentés, autour de l'architecture patrimoniale (ville, quartiers, monument)	☐	☐	☐	☐
5	Fréquenté des expositions, suivi des ateliers, assisté à des conférences dont le thème était l'architecture	☐	☐	☐	☐
6	Lu des livres, suivi des émissions télé ou radio, consulté de sites internet qui abordent des questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
7	Participé (inscription ou adhésion) à des activités (voyages, conférences, ateliers, visites) proposées par des associations, des agences, des collectifs ou des centres qui abordent questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
8	Autre : précisez	☐	☐	☐	☐

Q17. Parmi toutes ces activités, laquelle vous a permis d'acquérir le plus de connaissances sur l'architecture ?

ACTIVITÉ N°	1	2	3	4	5	6	7	8	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q18. Quelles connaissances vous a t-elle permis d'acquérir ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments (volumes, lignes, composition et décoration des façades)	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments ont été conçus	☐	☐	☐	☐	☐
Le style des bâtiments	☐	☐	☐	☐	☐
La façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier	☐	☐	☐	☐	☐
L'histoire des bâtiments, de l'architecture et de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q19. Votre lieu de vie vous amène-t-il à vous intéresser à l'architecture ?

		BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
1	Votre maison, votre immeuble	☐	☐	☐	☐	☐
2	Votre quartier	☐	☐	☐	☐	☐
3	Votre ville	☐	☐	☐	☐	☐

Q20. Parmi ces lieux de vie, lequel vous amène-t-il le plus à vous intéresser à l'architecture ?

Lieu de vie N°	1	2	3	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐

Q21. Quels aspects de ce lieu de vie vous ont intéressé ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments (volumes, lignes, composition et décoration des façades)	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments ont été conçus	☐	☐	☐	☐	☐
Le style des bâtiments	☐	☐	☐	☐	☐
La façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier	☐	☐	☐	☐	☐
L'histoire des bâtiments, de l'architecture et de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q22. Votre parcours scolaire vous a t-il amené personnellement à vous intéresser à l'architecture ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Au niveau de l'Enseignement primaire (école maternelle, école élémentaire)	☐	☐	☐	☐	☐
Au niveau de l'Enseignement secondaire (collège, lycée)	☐	☐	☐	☐	☐
Au niveau de l'Enseignement supérieur	☐	☐	☐	☐	☐

Q23. Au cours de votre scolarité, pendant le temps scolaire, avez vous ... ?

		RÉGULIÈREMENT	DE TEMPS EN TEMPS	RAREMENT	JAMAIS
1	Reçu des enseignements spécifiques sur l'architecture	☐	☐	☐	☐
2	Reçu des enseignements qui abordaient des questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
3	Participé à des voyages ou visites autour de l'architecture patrimoniale (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
4	Participé à des voyages ou visites autour de l'architecture contemporaine (ville, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
5	Fréquenté des musées, des centres, des associations qui organisent / organisaient des expositions, des ateliers, des conférences dont le thème était l'architecture	☐	☐	☐	☐
6	Participé à des activités (voyages, conférences, ateliers, visites) proposées par des intervenants architectes	☐	☐	☐	☐
7	Autre : précisez	☐	☐	☐	☐

Q24. Parmi toutes ces activités scolaires, laquelle vous a permis d'acquérir le plus de connaissances sur l'architecture ?

ACTIVITÉ N°	1	2	3	4	5	6	7	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q25. Quelles connaissances cette activité vous a t-elle permis d'acquérir ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments (volumes, lignes, composition et décoration des façades)	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments ont été conçus	☐	☐	☐	☐	☐
Le style des bâtiments	☐	☐	☐	☐	☐
La façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier	☐	☐	☐	☐	☐
L'histoire des bâtiments, de l'architecture et de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

IV. CONNAISSANCE DE L'ARCHITECTURE PAR VOTRE ENFANT

Q26. Estimez-vous la connaissance de l'architecture de votre enfant…

☐ Plus approfondie que celle des enfants de son âge
☐ Dans la moyenne des enfants de son âge
☐ Plus faible que celle des enfants de son âge
☐ Pas d'avis

Q27. Au cours de sa scolarité, **pendant le temps scolaire**, savez-vous si votre enfant a … ?

		RÉGULIÈREMENT	DE TEMPS EN TEMPS	RAREMENT	JAMAIS
1	Reçu des enseignements spécifiques sur l'architecture	☐	☐	☐	☐
2	Reçu des enseignements qui abordaient des questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
3	Participé à des voyages ou visites autour de l'architecture patrimoniale (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
4	Participé à des voyages ou visites autour de l'architecture contemporaine (ville, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
5	Fréquenté des musées, des centres, des associations qui organisent / organisaient des expositions, des ateliers, des conférences dont le thème était l'architecture	☐	☐	☐	☐
6	Participé à des activités (voyages, conférences, ateliers, visites) proposées par des intervenants architectes	☐	☐	☐	☐
7	Autre : précisez	☐	☐	☐	☐

Q28. Parmi toutes ces activités scolaires, laquelle lui a permis d'acquérir le plus de connaissances sur l'architecture ?

ACTIVITÉ N°	1	2	3	4	5	6	7	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q29. Au cours des 12 derniers mois, **en dehors du temps scolaire**, votre enfant, a-t-il ... ?

		RÉGULIÈREMENT	DE TEMPS EN TEMPS	RAREMENT	JAMAIS
1	Participé à des voyages ou visites personnelles autour de l'architecture contemporaine (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
2	Participé à des voyages ou visites de groupe, organisés et commentés, autour de l'architecture contemporaine (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
3	Participé à des voyages ou visites personnelles autour de l'architecture patrimoniale (villes, quartiers, monuments)	☐	☐	☐	☐
4	Participé à des voyages ou visites de groupe, organisés et commentés, autour de l'architecture patrimoniale (ville, quartiers, monument)	☐	☐	☐	☐
5	Fréquenté des expositions, suivi des ateliers, assisté à des conférences dont le thème était l'architecture	☐	☐	☐	☐
6	Lu des livres, suivi des émissions télé ou radio, consulté de sites internet qui abordent des questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
7	Participé (inscription ou adhésion) à des activités (voyages, conférences, ateliers, visites) proposées par des associations, des agences, des collectifs ou des centres qui abordent questions d'architecture	☐	☐	☐	☐
8	Autre : précisez	☐	☐	☐	☐

Q30. Parmi toutes ces activités, laquelle lui a permis d'acquérir le plus de connaissances sur l'architecture ?

ACTIVITÉ N°	1	2	3	4	5	6	7	8	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q31. Trouvez-vous que les lieux de vie de votre enfant influencent son intérêt pour l'architecture ?

		BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
1	Votre maison, votre immeuble	☐	☐	☐	☐	☐
2	Votre quartier	☐	☐	☐	☐	☐
3	Votre ville	☐	☐	☐	☐	☐

Q32. Parmi ces lieux de vie, lequel l'amène-t-il le plus à s'intéresser à l'architecture ?

Lieu de vie N°	1	2	3	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐

Q33. Classez ces trois situations par ordre d'importance, de celle qui a transmis à votre enfant le plus de connaissances sur l'architecture (++) à celle qui lui a transmis le moins de connaissances sur l'architecture (- -) :

	++	+	-	- -	PAS D'AVIS
ACTIVITÉ SCOLAIRE	☐	☐	☐	☐	☐
ACTIVITÉ EXTRA-SCOLAIRE	☐	☐	☐	☐	
LIEU DE VIE	☐	☐	☐	☐	

V. LE PROJET MUR/MURES

Q34. Pour vous, l'enseignement de l'architecture dans le parcours scolaire est ... ?

	PLUS IMPORTANT	AUSSI IMPORTANT	MOINS IMPORTANT	PAS D'AVIS
Par rapport à l'enseignement des mathématiques et du français	☐	☐	☐	☐
Par rapport à l'enseignement de l'histoire et de la géographie	☐	☐	☐	☐
Par rapport à l'enseignement des arts plastiques	☐	☐	☐	☐
Par rapport aux activités hors programme scolaire réalisées suite à l'initiative de l'enseignant ou de l'établissement (projet cirque, théâtre, danse, ...)	☐	☐	☐	☐

Q35. Pensez vous que l'enseignement de l'architecture pendant la scolarité pourrait servir à ... ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Enrichir le parcours scolaire d'Éducation Artistique et Culturelle	☐	☐	☐	☐	☐
Compléter le parcours scolaire d'Éducation Artistique et Culturelle	☐	☐	☐	☐	☐
Stimuler la compréhension de l'environnement bâti	☐	☐	☐	☐	☐
Développer un intérêt durable envers les questions urbaines, pour pouvoir participer aux débats publics	☐	☐	☐	☐	☐
Partager une culture commune sur l'architecture	☐	☐	☐	☐	☐
Permettre une meilleure communication avec les professionnels du métier, de la construction, de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre le métier de l'architecte	☐	☐	☐	☐	☐
Provoquer une vocation (pour être architecte)	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q36. Étiez vous au courant qu'une architecte est intervenue à l'école de votre enfant dans le cadre d'un projet d'éducation à l'architecture appelé MUR / MURES, pendant les mois de mars / avril / mai 2015 ?

☐ Oui

☐ Non : **Allez à la question 50**

Q37. Si oui, avez vous pris connaissance du projet... ? **Plusieurs réponses possibles**

		AVANT le déroulement du projet	PENDANT le déroulement du projet	APRÈS le déroulement du projet
1	Mon enfant m'a parlé du projet	☐	☐	☐
2	L'enseignante m'a parlé du projet	☐	☐	☐
3	J'ai reçu une plaquette d'information sur le projet	/	☐	☐
4	J'ai participé à la réunion d'information	☐	/	/
5	J'ai visité le blog du projet sur Internet	/	☐	☐
6	J'ai participé à la sortie organisée dans le quartier	/	☐	/

Q38. Parmi ces moyens d'information, lequel vous a permis d'avoir le plus d'informations sur le projet ?

MOYEN D'INFORMATION N°	1	2	3	4	5	6	PAS D'AVIS
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Q39. Qu'avez-vous retenu du projet MUR / MURES … ? **Plusieurs réponses possibles**

☐ Le travail de groupe
☐ Le déroulement du projet en 5 séances
☐ L'exploration sensorielle
☐ La collaboration entre l'enseignante et l'architecte
☐ Le découverte du quartier de l'école de votre enfant
☐ La gratuité de l'action pour les écoles
☐ L'inscription du projet dans un protocole de recherche doctorale
☐ La sensibilisation à l'architecture et à la ville
☐ La réalisation du projet sur 3 écoles de la Métropole de Bordeaux
☐ Autre : précisez

Q40. Suite à ce projet, estimez vous que votre enfant a-t-il appris des nouvelles connaissances sur…

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments (volumes, lignes, composition et décoration des façades)	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments ont été conçus	☐	☐	☐	☐	☐
Le style des bâtiments	☐	☐	☐	☐	☐
La façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier	☐	☐	☐	☐	☐
L'histoire des bâtiments, de l'architecture et de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q41. Ce projet a permis à votre enfant de… ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Enrichir son parcours scolaire d'Éducation Artistique et Culturelle	☐	☐	☐	☐	☐
Compléter son parcours scolaire d'Éducation Artistique et Culturelle	☐	☐	☐	☐	☐
Stimuler sa compréhension de l'environnement bâti	☐	☐	☐	☐	☐
Développer un intérêt durable envers les questions urbaines, pour pouvoir participer aux débats publics	☐	☐	☐	☐	☐
Partager une culture commune sur l'architecture	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux communiquer avec les professionnels du métier, de la construction, de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre le métier de l'architecte	☐	☐	☐	☐	☐
Provoquer une vocation (pour être architecte)	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q42. Suite à ce projet, votre regard personnel envers l'architecture a t-il été modifié ?

☐ Beaucoup
☐ Assez
☐ Peu
☐ Pas du tout
☐ Pas d'avis

Q43. Sur quels aspects avez vous appris des nouvelles connaissances d'architecture ?

	BEAUCOUP	ASSEZ	PEU	PAS DU TOUT	PAS D'AVIS
Les aspects plastiques et esthétiques des bâtiments (volumes, lignes, composition et décoration des façades)	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects techniques et constructifs des bâtiments (matériaux, techniques, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments ont été conçus	☐	☐	☐	☐	☐
Le style des bâtiments	☐	☐	☐	☐	☐
La façon dont les bâtiments sont implantés dans la ville, dans le quartier	☐	☐	☐	☐	☐
L'histoire des bâtiments, de l'architecture et de la ville	☐	☐	☐	☐	☐
Les aspects liés à la fabrication de la ville (commande, conception, rôle des personnes impliqués, procédés)	☐	☐	☐	☐	☐
La manière dont les bâtiments sont vécus par les usagers	☐	☐	☐	☐	☐
Autre : précisez	☐	☐	☐	☐	☐

Q44. Le projet MUR/MURES vous a-t-il fait changer d'avis sur la possibilité d'enseigner l'architecture aux enfants de l'école primaire ?

☐ Oui
☐ Non
☐ Pas d'avis

Q45. Si oui pourquoi ? **Plusieurs réponses possibles**

☐ Je ne voyais pas l'intérêt d'enseigner l'architecture aux enfants
☐ Je ne savais pas qu'il y avait des architectes qui intervenaient dans les classes
☐ Pour moi l'architecture était une discipline trop difficile pour les enfants de l'école primaire
☐ Pour moi l'architecture était une discipline trop difficile pour les élèves de tout âge (école primaire, collège, lycée)
☐ Je ne pensais pas qu'il y avait des enseignants intéressés à ce type de projets
☐ Autre, précisez :

Q46. Par rapport à l'offre pédagogique de l'établissement scolaire fréquenté par votre enfant …

☐ Le projet MUR/MURES a enrichi l'offre pédagogique de l'établissement
☐ Le projet MUR/MURES a pénalisé l'offre pédagogique de l'établissement
☐ Le projet MUR/MURES n'a ni enrichi ni pénalisé l'offre pédagogique de l'établissement
☐ Pas d'avis

Q47. Êtes vous favorable à la réalisation d'un autre projet d'éducation à l'architecture à la rentrée 2015/16 ?

☐ Très favorable
☐ Favorable
☐ Pas favorable
☐ Pas d'avis

Q48. Si vous êtes *Favorable* ou *Très favorable*, pensez vous que le projet MUR/MURES mérite…

☐ D'être reproposé aux élèves de la même tranche d'âge / niveau scolaire
☐ D'être élargi aux élèves d'autres tranches d'âge / niveaux scolaires
☐ D'être abandonné en faveur d'un autre projet avec la même intervenante
☐ D'être abandonné en faveur d'un autre projet avec un/e autre intervenant/e
☐ Pas d'avis
☐ Autre : précisez

Q49. Dans la perspective de pérenniser une telle offre d'actions éducatives d'architecture dans les écoles primaires (maternelle /élémentaire), pensez-vous que leur mise en place devrait s'appuyer : **Plusieurs réponses possibles**

☐ Sur le bénévolat de l'intervenant/e – l'action est gratuite pour l'école
☐ Sur des aides externes (Mairie, Rectorat, Ministère de l'Éducation / de la Culture, …) – l'action est gratuite pour l'école
☐ Sur les moyens budgétaires de l'établissement scolaire
☐ Sur la participation financière des parents
☐ Pas d'avis
☐ Autre : précisez

POUR FINIR, MERCI DE COMPLÉTER LES RENSEIGNEMENTS SUIVANTS :

Q50. Quel est votre âge ? ____/ ans

Q51. Dans quelle catégorie socio-professionnelle vous situez vous ?
☐ Agriculteur
☐ Artisan / Commerçant / Chef d'entreprise
☐ Cadre / Profession intellectuelle supérieure
☐ Profession intermédiaire
☐ Employé
☐ Ouvrier
☐ Retraité
☐ Sans activité professionnelle

Q52. Quel est votre diplôme le plus élevé ?
☐ Sans diplôme
☐ Brevet / Certificat d'étude
☐ CAP / BEP
☐ BAC
☐ BAC +3 / BAC +5
☐ Supérieur à BAC +5

Q53. Actuellement, vous êtes... ?
☐ Célibataire
☐ Pacsé – En concubinage
☐ Marié(e)
☐ Divorcé(e)/Séparé(e)
☐ Veuf (ve)

Q54. Combien avez-vous d'enfants ? ____/ enfant(s)

⚠

CE QUESTIONNAIRE EST MAINTENANT FINI. PENSEZ À LE REMETTRE À L'ENSEIGNANTE DE VOTRE ENFANT AU PLUS VITE !

Si vous souhaitez avoir plus d'informations sur le projet MUR/MURES ou sur cette recherche et rester informé de la suite de ce travail, rendez-vous sur http://robertaghelli.tumblr.com/ ou http://murmuresactionarchitecture.tumblr.com/ .

Afin d'approfondir notre enquête, nous allons mener des entretiens complémentaires. Si vous êtes intéressé pour poursuivre cette enquête autour d'un entretien, laissez nous vos cordonnées pour que nous puissions vous contacter :

Numéro de téléphone .....

Adresse mail .....

Nous espérons vous rencontrer lors de l'exposition publique du projet MUR/MURES, qui se tiendra à
Le 308- Maison d'Architecture de l'Aquitaine (308, Avenue Thiers, 33000 Bordeaux)
Du 30 juin au 21 septembre 2015

Nous vous remercions beaucoup de votre participation et du temps que vous nous aviez dédié

12

Illustration VII – Questionnaire C / Source : réalisation personnelle

1.5 / Extrait du journal de bord

Classe 3 / mai 2015 / Mesure finale / Retranscription

(En italique : les réponses des élèves au chercheur)

(…)

Quels sont vos souvenirs de la 1e séance ?

Je me rappelle qu'on avait chacun une feuille et il y avait des questions qui parlaient de bâtiments et de notre quartier.

Il y avait une fiche, pas vrai ?

Oui une fiche.

Et sur la fiche, il y avait des questions. Correct ?

Oui, des questions sur notre quartier.

Sur notre quartier et sur notre maison.

D'accord, des questions sur le quartier.

Sur notre quartier !

Sur votre quartier. Ensuite, il y avait d'autres questions sur la fiche.

Oui, sur les maisons aussi.

Sur les maisons. Expliquez-moi un peu mieux.

Sur la taille des maisons.

Sur la forme de la maison.

De votre maison ?

Oui.

Et donc, que deviez-vous faire ?

On devait colorier la maison qui correspondait le plus à la notre.

Super. Y avait-il d'autres questions ?

Oui, ce qu'on aime faire.

Ce qu'on fait souvent.

On devait aussi dire ce qu'on pensait du mot « architecte ».

Architecte ou architecture ?

Architecture (en coeur).

Et après... ce n'était pas une question, mais pendant la première séance on a regardé des images.

Oui. Est-ce que tout le monde se rappelle de cela ?

Oui, on devait dire si c'était vieux…

On devait coller sur la fiche les deux images qu'on aimait et les deux qu'on n'aimait pas.

Et ensuite on a dessiné notre maison.

Ce n'était pas la 1ère séance ?

Si !

La 1ère et la 2ème séance.

Non. Pendant la 2ème séance nous n'avons pas fini les maisons.

Si.

Non !

Non. Non. Non. Non.

C'est bien cela. Y a t'il a des choses à rajouter ?

On s'est présentés.

Donc l'objectif de cette séance était… ?

Se connaître.

Bien. Et la 2ème séance ?

On a écouté des bruits et on a dit ce que c'était…

On a vu des photos de maisons. On a regardé leurs matériaux.

On a touché !

On a regardé les matériaux… en les touchant !

Combien de sens avons-nous utilisés ?

Cinq ?

Quatre.

Oui, quatre !

Et l'odorat ? Nous avons senti ou nous avons plutôt imaginé ?

On a plutôt imaginé !

Sentir en imaginant.

Ensuite ?

On a vu des photos.

On a recopié des mots.

On a fait des listes sur les textures.

Il y a encore les listes là bas…

Des listes de quoi ?

De mots.

Pourquoi nous avons fait des listes de mots ?

Pour la 3ème séance ? Pour quand on verrait les bâtiments, pour trier et pour faire nos personnages.

Très bien Timothée, tu as fait le lien avec toutes les séances. Donc nous avons utilisé les mots pour décrire les bâtiments que nous allions voir. Vous êtes d'accord ?

Oui.

Et donc, pendant la 3ème séance ?

On est sorti en balade.

On s'est baladés.

(Tout le monde parle)

On a fait une sortie !

On a visité combien de bâtiments ?

Cinq !

Deux.

Trois !

Deux par groupe et un tous ensemble.

D'accord. Qu'est ce qu'on a fait pendant la visite ?

On a senti.

On a touché les bâtiments. Il y avait plusieurs groupes.

On a utilisé les 5 sens.

Il y avait des personnes qui sentaient, des personnes qui utilisaient la vue…

Comment s'appelaient-ils ?

Les experts !

Chaque groupe allait faire les 5 sens : toucher, sentir, regarder et… écouter.

Comment ?

On le faisait avec des accessoires.

Des cornets, des mitaines…

Et puis ?

Après on est rentré à l'école et on a commencé avec les personnages.

Non ! C'est la 4ème séance !

On a marché.

Il y avait le scribe…

On utilisait les mots de la 2ème séance pour décrire le bâtiment.

Donc, pendant la 4ème séance, qu'est ce qu'on a fait ?

On a commencé les panneaux… les… les personnages !

Allez, rappelez vous bien.

On a fait un résumé de la sortie, en retriant les mots.

On a fait un récapitulatif !

Et après on s'interrogeait, on a fait un résumé euh… sur une feuille, si, si, en disant qu'il était grand…

Ah, oui, oui ! On a retrouvé les mots qu'on avait choisit dans la sortie pour décrire les bâtiments !

On les a ressortis des pochettes !

C'est que disait Timothée : les mots que nous avons utilisés pendant la sortie pour décrire les bâtiments étaient ceux que nous avions choisis ensemble pendant la 2ème séance. Tout est relié, vous voyez ? Vous vous êtes rendu compte que c'était les mêmes mots nous avions définis ensemble avant, en touchant les matériaux et en écoutant les bruits an classe ?

En fait, la liste de mots, elle se relie aux trois séances, la 2ème, la 3ème et la 4ème !

Oui, ça nous a servi a beaucoup de choses. C'était une sorte de dictionnaire, qui servait à décrire la ville mais aussi à réfléchir à quel type de personnages on pouvait créer. Les bâtiments racontent la visite qu'on a fait ensemble. Vous êtes d'accord ?

Oui !

Donc si je vois, parmi les personnages que vous aves crée, un bâtiment qui fait de la musique, qu'est ce que cela veut dire ?

Qu'il est résonnant !

Exactement. Donc, ensuite, lors de la 4ème séance ?

On a personnalisé le bâtiment.

On l'a accessoirisé.

On a commencé.

Et aujourd'hui on a fini.

En un mois !

Prochaine question : j'aimerais bien savoir ce que vous allez retenir de ce projet-là, ce qui vous a vraiment marqué.

Tout.

Tout !

Votre visage !

Et ensuite ce que vous n'avez pas aimé. Je veux que chacun d'entre vous me dise quelque chose, je vais tous vous interpeller un par un. On commence.

Faire les objets pour les bonhommes.

J'ai bien aimé faire les personnages et la sortie. Faire les accessoires.

Dessiner les accessoires et la sortie.

La sortie, quand on a fait la vue…

Moi aussi faire les accessoires.

Tout !

Faire la sortie.

Les photos des maisons pendant la 1ère séance. Quand on disait si on aimait ou pas.

En sortie, quand on a décrit les bâtiments, après les quatre sens, on a pris du temps pour regarder et décrire les bâtiments.

Sortir, les maisons quand on disait si on aimait ou pas, et les accessoires.

Moi, c'est quand on disait quelles maisons on aimait.

La sortie.

J'ai tout aimé sauf la deuxième séance.

Moi, j'ai bien aimé quand on a décrit les bâtiments pour faire les personnages.

La séance des sens.

Faire les accessoires.

Lire le livre sur toutes les maisons et dessiner ma maison. Ce que j'ai le moins aimé c'est que j'ai oublié ma casquette pendant la sortie. On avait soif aussi.

J'ai tout aimé, sauf la première séance.

Moi, c'est faire les accessoires

Moi dessiner ma maison.

Moi faire la sortie.

Tout, sauf la première séance, le dessin de la maison.

Moi, c'est la sortie, même si on avait soif.

Moi, j'ai aimé la sortie et les accessoires.

Moi, c'est la maison.

J'ai bien aimé travailler en équipe.

Moi, j'ai aimé quand on a regardé les bâtiments, les formes, les lignes. Et ce que je n'ai pas aimé c'était que pendant la sortie il y avait plein de travaux, c'était énormément bruyant.

Moi, j'ai tout aimé sauf quand on devait décrire les bruits et ensuite pendant la sortie quand on avait soif.

Moi, j'ai aimé la sortie mais pas la 2ème séance, parce qu'on devait écrire et faire les étiquettes, les listes.

La chose que je n'ai pas aimé c'était la 2ème séance parce qu'on devait faire les listes.

Je n'ai pas trop aimé quand on dessinait les maisons. Parce que je ne suis pas forte pour dessiner ma maison.

La prochaine question est : qu'avez-vous découvert ? Qu'avez-vous appris ? Y a t-il des choses qui vous ont étonnés, des choses que vous ne connaissiez pas et que maintenant vous dites « oui, je sais, oui, c'es possible ». On parle des découvertes.

Je ne savais pas qu'il y avait plusieurs types d'architecte. Architecte d'intérieur, d'extérieur…

Je ne savais pas que je pouvais déguiser des bâtiments en personnages.

Roberta, je ne pensais pas que cela aurait pu si bien rendre : on voit bien que c'est des vrais personnages !

Je suis étonné par comment on a découvert les bâtiments.. en les touchant, en écoutant les bruits.

J'ai découvert le bâtiment de Marie Brizard.

C'est lequel déjà ?

C'est le boxeur.

Je ne savais pas que les architectes faisaient aussi des objets (des lampes, des meubles, des choses comme ça). On a vu ça pendant la 1ère séance.

Est-ce que les architectes font des tableaux pour essayer de construire ?

Non. Non. Pas tous.

J'ai appris à être plus à l'écoute de l'architecte qui venait à la maison et de m'interroger sur ce qu'il fait.

Je ne savais pas que l'architecture était si bien !

Ils ont tous les mêmes habits les architectes ?

Je comprends mieux le vocabulaire architectural.

La dernière question, la plus compliquée. Après tout ce que nous avions vu et fait ensemble, j'aimerais bien savoir si vous avez d'autres idées sur ce qu'est l'architecture…

C'est des maisons, c'est des plans.

C'est un métier. Oui. C'est des architectes.

C'est de la construction.

C'est cool.

C'est sérieux. Mais c'est aussi amusant. Oui.

C'est un art. Le premier art.

Vous avez l'impression d'avoir fait de l'architecture ?

Oui.

De l'architecture, pour qu'on comprenne mieux.

Ce que je n'ai pas très bien compris c'est le lien, c'est que le toucher, l'ouïe et… il y a quelque sens que je ne vois pas trop ce qu'ils ont à voir avec l'architecture.

Ils nous servent pour décrire les bâtiments, pour les comprendre !

Dans quelle partie du projet vous avez l'impression d'avoir fait le plus d'architecture ?

La visitation… ehm… la visite !

La sortie !

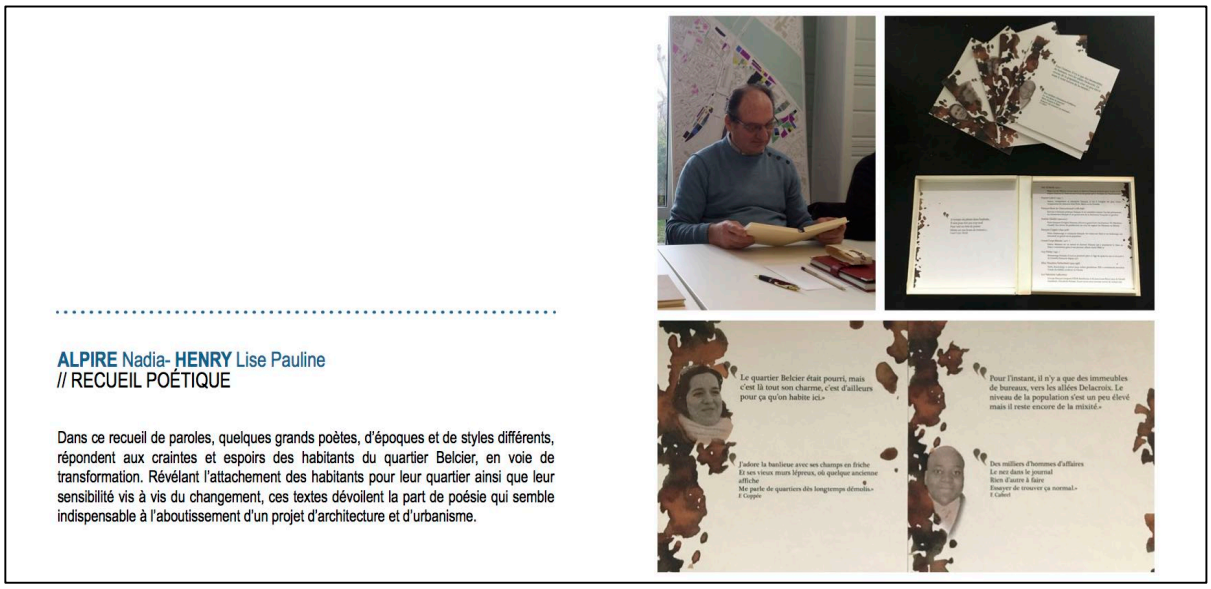
Annexe 2 / Expériences d'enseignement à l'école nationale d'architecture et de paysage de Bordeaux

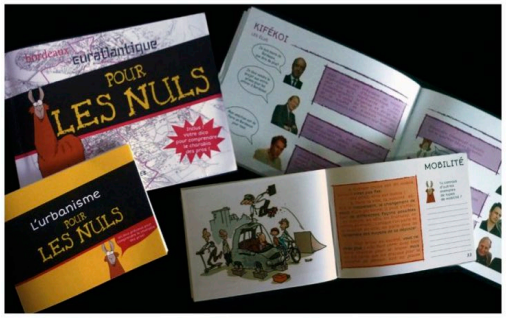
2.1 / Optionnel de Master « Culture architecturale et médiations »

Cet enseignement est né du travail d'une structure de médiation bordelaise, Médiarchi, des interrogations du Laboratoire PAVE (Profession, Architecture, Ville, Environnement) sur l'appropriation de l'architecture et ses métiers et sur sa participation à l'étude sur la Culture architecture des français (2011-2015). Il a été initié en septembre 2012 sous la forme d'un enseignement de Master à l'école d'architecture de Bordeaux, intitulé « Pour apprendre l'architecture, la ville, le paysage : enjeux et méthodes de la médiation. Diffuser, sensibiliser, partager ». Une équipe d'enseignants et de chercheurs régit la transmission de notions sur la médiation de l'architecture et suit la mise en forme de projets de médiation. Des partenaires (médiateurs et institutions) fournissent les terrains de projet et apportent leur expertise en classe. En 2017, 105 étudiants l'avaient suivi.

Nous avons participé en tant qu'enseignante vacataire et chercheuse intervenante aux éditions 2013/14, 2014/15 et 2015/16 de l'optionnel. Voici une sélection des productions des étudiants participants.

2.1.1 / Edition 2013/14 : le projet urbain Bordeaux-Euroatlantique



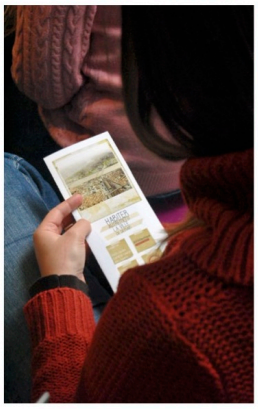


BINETEAU Anaïs **- LESSIRE** Jany
// BORDEAUX EURATLANTIQUE POUR LES NULS

Ces deux livrets (un guide et un dictionnaire) sont là pour aider et répondre à toutes les questions concernant les OIN et le vocabulaire qui les entourent autour de l'urbanisme. Si on en entend régulièrement parler, il est parfois difficile d'en définir le sens. bien que le terme OIN soit souvent associé aux travaux et politiques publiques. Au travers de ce projet il s'agit donc de présenter et définir les OIN et le vocabulaire qui peut y être associé mais surtout de présenter la forme que cela peut prendre sur le territoire bordelais.

DEMONS Chloé **- LABARCHÈDE** Manon
// RIVE DROITE - RIVE GAUCHE

Ce court-métrage repose sur une histoire d'amour entre ces deux entités que sont la Rive Droite et la Rive Gauche, sur lesquelles s'étend le projet Euratlantique. L'objectif est de sensibiliser le public au potentiel que possède chacune des deux rives, particulièrement la rive droite, souvent méconnue du plus grand nombre. Cela dans le but de lui permettre de porter un regard différent sur des lieux quotidiens, ou tout simplement, de découvrir des endroits situés près de chez lui.

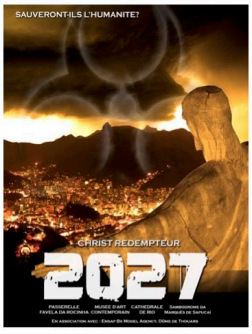


LAFONT Benjamin **- ROLLAND** Arnaud
// HABITER AUTREMENT LA VILLE DE DEMAIN

Un dépliant au format de poche à distribuer aisément en quel que lieu que ce soit, permet d'aborder la question de l'habiter dans une ville dense et compacte, à travers la proposition de l'habitat intermédiaire pour fabriquer les villes de demain. Non seulement il peut résoudre les problématiques d'écologie et de développement durable liées à l'étalement urbain mais c'est aussi un modèle d'habitat susceptible d'enrichir les liens sociaux et le vivre ensemble.

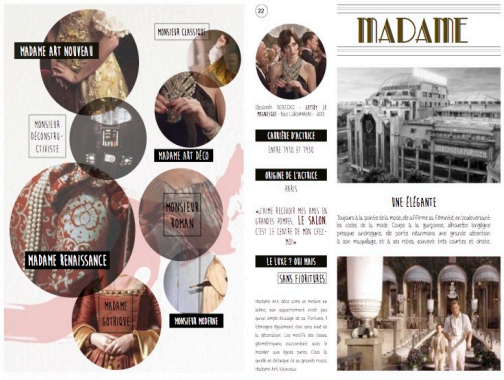
AUTHIÉ Anthony - **MAHIEU** Vincent
// NÉO-LEXIQUE

Ce Néo-lexique est construit autour du film La Haine de Mathieu Kassovitz (1995) , qui met en scène trois amis effectuant un «parcours» au sein d'une cité au lendemain d'une émeute. Ils donnent l'impression de tourner en rond, errent dans un monde de contrastes, de confrontations, au sein d'une architecture figée et difficilement lisible. Malgré tout , ils s'approprient ces espaces et y collent un vocabulaire précis. Ce Néo-lexique, construit autour de ce parcours, fait voyager hors des sentiers battus et des idées pré-conçues.



BARREAU Morgane - **CARIUS** Audrey - **MALLET** Manon
// CASTING DE MONUMENTS

Ce « casting de monuments » permet de partager l'histoire des monuments emblématiques des villes tout en les mettant en lien avec leur signification dans la ville et dans le cinéma. L'idée est d'immerger le spectateur dans le rôle d'un réalisateur de film. Un scénario catastrophe est présenté aux personnes présentes, qui contient de nombreuses informations sur les monuments et leur façon d'être utilisé au cinéma, illustrées par des extraits choisis de films.



CRÉVITS Maëlle - **VIVES** Camille
// QUEL HÉROS POUR VOTRE FILM ?

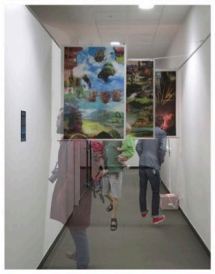
Dans cette histoire, vous êtes un réalisateur(rice) de renom. Vous devez établir le profil du personnage principal de votre prochain film. Vous avez huit personnalités en tête, chacune évoluant dans des époques différentes, caractérisées par des styles architecturaux distincts. Découvrez des anecdotes sur vos films préférés et faites enfin la différence entre architecture romane et architecture gothique.

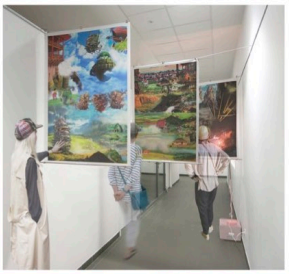
CALIXTE Anthony - **CHIARADIA** Léon - **IZQUIERDO** Raul
// UN JOUR DANS LA PEAU DE GEORGES LUCAS

Le dispositif mis en place aborde la question de la ville imaginaire au cinéma à travers la référence architecturale et l'influence de la réalité sur l'imaginaire. L'objectif est de montrer que chaque parcelle de réalité peut-être le point de départ d'un monde merveilleux. La décomposition de décors de la saga Star Wars de Georges Lucas (1977) permet de saisir les techniques cinématographiques pour créer des paysages imaginaires. Phénomène facilement reproductible avec des lieux de notre paysage quotidien.

DARMANTE Chloé - **DEDIEU** Claire
// DESSINE MOI UNE FENÊTRE

Cette exposition photographique aborde la fenêtre en tant que cadrage du paysage. Cet élément architectural connu de tous, n'est pas seulement une ouverture dans le mur mais bien souvent un cadrage sur le paysage. La fenêtre est également importante dans la perception de l'espace extérieur, grâce à des cadrages particuliers, des dimensions et des positions. Cette notion qui intéresse de près les architectes depuis toujours, est justement visible dans le cinéma.





MILLET Arnaud - **RAIS** Omar
// LA POÉTIQUE DES ESPACES DANS L'ŒUVRE DE HAYAO MIYAZAKI

Cette conférence est une sorte de rétrospective traitant des architectures mises en scène dans les univers de Miysaki. Celui-ci propose une vision bien particulière du monde qui l'entoure au travers de ses films et de ses univers qui explorent souvent des thèmes comme la relation de l'humanité avec la nature, l'écologie et la technologie... que l'on retrouve également dans l'architecture.

ABOUJIAD Hind - **LARROUDÉ** Marie - **MAGENTIES** Jessica
// AFFICHE DU PRINTEMPS URBAIN DES ENFANTS

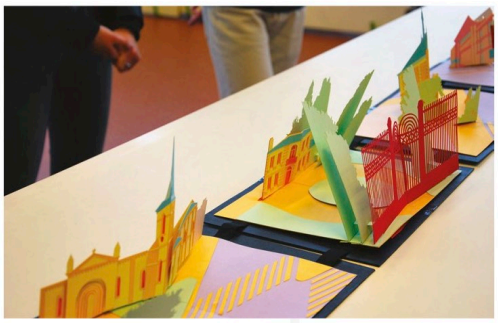
Cette affiche transmet l'idée que les enfants sont des acteurs à part entière et deviendront les futurs citoyens ayant une part de décision dans les projets de leur ville. Parmi l'ensemble des groupes d'étudiants inscrits dans l'enseignement médiation, trois se consacraient aux enfants. Le Printemps Urbain des Enfants est donc né de l'union et de l'organisation des différentes ateliers. Cette affiche a servi de base pour l'affiche officielle du Printemps Urbain 2016.

BALLESTA Sara - **GEOFFROY** Marion - **MOULIA** Mathieu
// MA VILLE EN DÉTAILS

Cette conférence vise à partager, à partir de quelques détails d'architecture sélectionnés, des clés de lecture et de compréhension de la ville de St Médard. Il s'agit de montrer en quoi porter un regard sur certains éléments précis, qui constituent l'architecture permet de comprendre une globalité. Trois niveaux de lecture sont proposés pour chaque détail : celui du détail lui même, celui de l'architecture dont il fait partie et celui de son contexte, de sa place dans la ville.

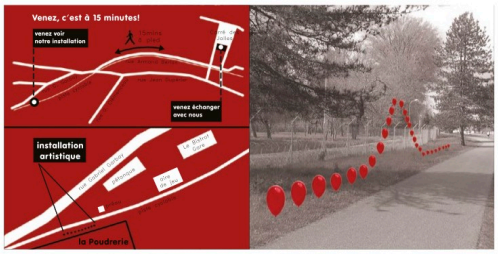
BOSSUET Etienne - **DE LA CHAPELLE** Hippolyte -**GUICHARD** Sergey - **PEZON** Sylvain
// LA «PETITE» ENQUÊTE PUBLIQUE

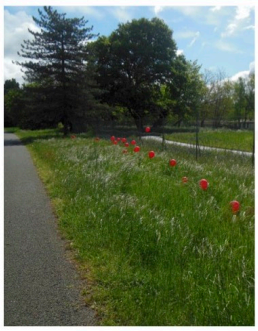
Au coeur du quartier de Corbiac, un petit bois fait centralité. La municipalité réfléchit à l'aménagement de liaisons douces. Chemins, arbres, mobilier urbain, entrées et limites... autant d'entités urbaines susceptibles d'usages classiques ou d'appropriations plus singulières. A proximité du bois, l'École élémentaire de Corbiac se trouve directement connectée. Les CM2 questionnés vivent tous à proximité du bois et se sentent impliqués dans cette enquête publique qui leur est spécifiquement dédiée.



CARIOU Marine - **DEBEDAT** Louis - **FLOHIC** Lola
// LA VILLE EN POP-UP

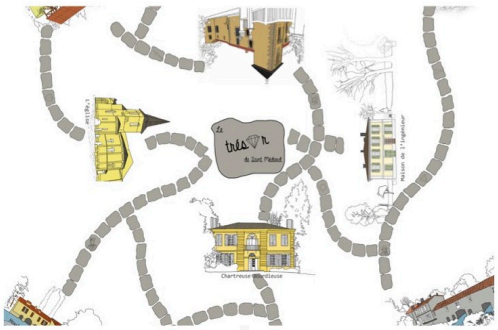
Ce travail en pop-up est une œuvre en soi, un "beau livre" qui donne simplement envie d'être déplié avec soin, admiré, exposé.
Mais il est aussi le support d'un récit pour raconter la ville et sa fabrication.
Mis en pop-up, les différents monuments de St-Médard-en-Jalles, reconnaissables par tous, sont l'occasion d'aborder des questions complexes liées à la patrimonialisation, l'identité, les temporalités ou la citoyenneté et de tenir différents niveaux de discours en fonction du public ciblé.





COTTON Elisa - **VANDOV** Vassil
// L'ENTRÉE IMAGINAIRE

Cette installation artistique questionne les limites de la Poudrerie (Société Nationale des Poudres et des Explosifs). Site emblématique de la ville de St-Médard-en-Jalles, ce vaste territoire sépare les quartiers et les habitants. La rangée de ballons vient souligner les limites de la Poudrerie. En soulevant cette ligne forte, une entrée imaginaire est créée. Elle invite ainsi les habitants de la ville à voir au-delà des limites et à se projeter à l'intérieur de ce territoire inaccessible

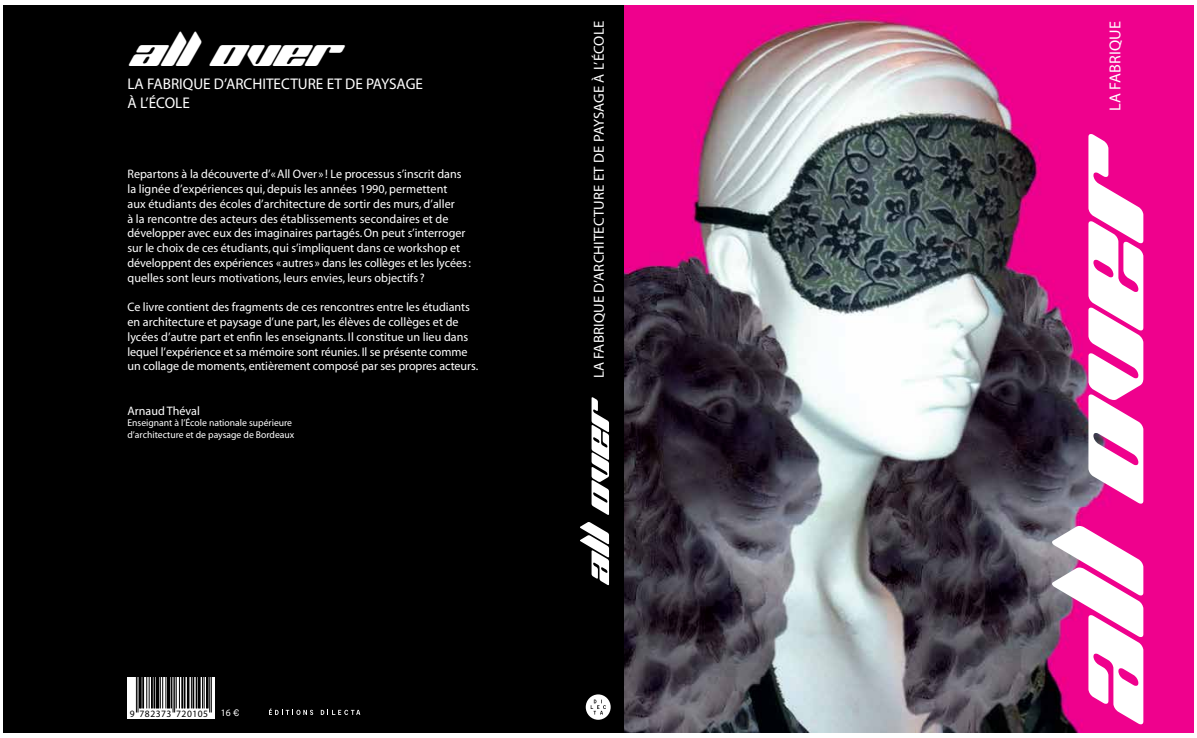


ROUX Marie - **SOUILLARD** Manon
// LE TRÉSOR DE SAINT MÉDARD

Ce jeu a pour finalité de faire découvrir aux enfants le patrimoine de leur ville, ainsi qu'a leurs parents. Les joueurs sont des aventuriers qui doivent retrouver un trésor dispersé dans Saint-Médard-en-Jalles! Le but du jeu est de récupérer toutes les cartes des lieux et tous les objets correspondants pour ressembler le trésor. La pratique du jeu permet la découverte de l'histoire et du patrimoine de lieux emblématiques de leur ville afin que par la suite ils soient amenés à aller les explorer.

2.2 / Workshop « All Over »

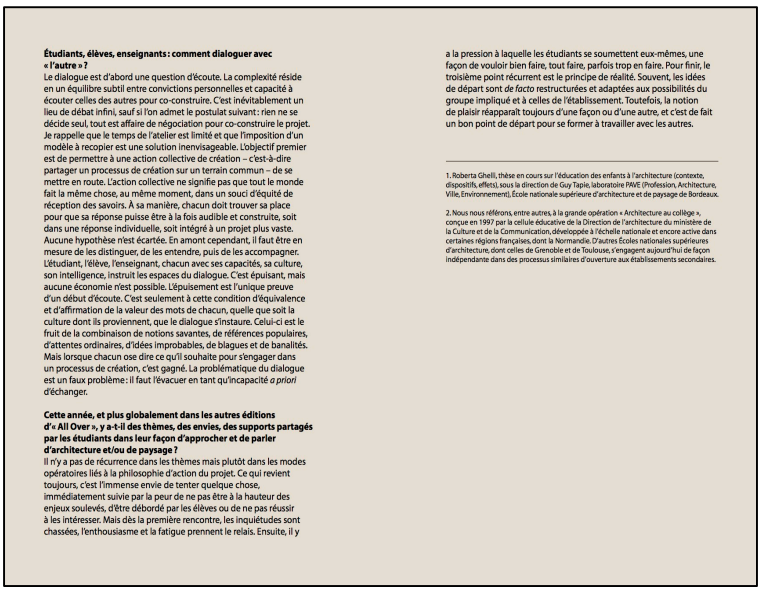
Actif de 2012 à 2016, le workshop « All Over » permet aux étudiants d'architecture de plonger dans un autre contexte formatif, un collège ou un lycée, rencontrer des élèves et des enseignants et co-construire un projet d'architecture ou de paysage avec eux. Cette rencontre est l'occasion de mettre en commun des notions savantes et de construire un imaginaire partagé. Nous avons participé en tant qu'enseignante vacataire à l'édition 2014/15, du workshop. Voici quelques extraits de la publication « All Over 4. La fabrique d'architecture et de paysage à l'Ecole » à laquelle nous avons contribué par la rédaction des textes de présentation des projets des étudiants.



INTRODUCTION

En 2013, à peine débarquée à l'École d'architecture et de paysage de Bordeaux (ensapBx) pour ma thèse[1], je découvre « All Over ». Architecte italienne, je m'intéresse au système français de transmission de l'architecture aux enfants : je l'analyse en tant que doctorante et j'en fais partie en tant qu'intervenante dans les écoles. Le processus d'« All Over » m'interpelle : il s'inscrit dans la lignée d'expériences qui, depuis les années 1990, permettent aux étudiants des écoles d'architecture de sortir des murs, d'aller à la rencontre des acteurs des établissements secondaires et de développer avec eux des imaginaires partagés[2]. Je m'interroge sur le choix de ces étudiants, qui s'impliquent dans ce workshop et développent des expériences « autres » dans les collèges et les lycées : quelles sont leurs motivations, leurs envies, leurs objectifs ? Au cours de l'année universitaire 2014-2015, partagée entre les rôles de journaliste, observatrice et chercheuse, je suis de près cette aventure, désormais à sa quatrième édition. Avant d'aborder les processus et les résultats des groupes d'étudiants, je reprends le fil des échanges avec Arnaud Théval, enseignant à l'ensapBx, concepteur et organisateur d'« All Over ».

Qu'est-ce qui motive les étudiants qui décident de s'engager dans cette aventure ?
Leurs motivations sont multiples mais la plus importante est de s'engager dans un processus de création avec les autres et de le faire en autonomie. C'est sans doute la première fois dans leurs études qu'ils ont la possibilité de co-porter un projet de A à Z sans que celui-ci ne soit une commande au sens fermé du terme. Ils mettent en pratique leur capacité à investir leurs connaissances, à l'épreuve de celles des autres. Et cette épreuve se fonde sur une rencontre dont la préparation est source d'hypothèses et non pas de déterminations. Elle est donc celle du risque, au sens d'un engagement dans un processus de création, dans un processus de maîtrise d'œuvre. Même si cette maîtrise d'œuvre est modeste, elle demeure un moment à construire, une histoire à faire aboutir, un récit à mettre en route. Cette tension est motrice en même temps qu'elle fait peur à beaucoup d'étudiants, qui préfèrent ne pas se risquer à perdre du temps dans la rencontre, la réduisant peut-être à une médiation *stricto sensu* avec des élèves. Ici, il n'est pas question de vendre l'architecture, encore moins de partager un vocabulaire pour accéder à un savoir précis, mais il s'agit de s'impliquer dans une co-construction avec les connaissances de tous les participants. Ce terrain de l'altérité nécessite un engagement



Étudiants, élèves, enseignants : comment dialoguer avec « l'autre » ?
Le dialogue est d'abord une question d'écoute. La complexité réside en un équilibre subtil entre convictions personnelles et capacité à écouter celles des autres pour co-construire. C'est inévitablement un lieu de débat infini, sauf si l'on admet le postulat suivant : rien ne se décide seul, tout est affaire de négociation pour co-construire le projet. Je rappelle que le temps de l'atelier est limité et que l'imposition d'un modèle à recopier est une solution inenvisageable. L'objectif premier est de permettre à une action collective de création – c'est-à-dire partager un processus de création sur un terrain commun – de se mettre en route. L'action collective ne signifie pas que tout le monde fait la même chose, au même moment, dans un souci d'équité de réception des savoirs. À sa manière, chacun doit trouver sa place pour que sa réponse puisse être à la fois audible et construite, soit dans une réponse individuelle, soit intégré à un projet plus vaste. Aucune hypothèse n'est écartée. En amont cependant, il faut être en mesure de les distinguer, de les entendre, puis de les accompagner. L'étudiant, l'élève, l'enseignant, chacun avec ses capacités, sa culture, son intelligence, instruit les espaces du dialogue. C'est épuisant, mais aucune économie n'est possible. L'épuisement est l'unique preuve d'un début d'écoute. C'est seulement à cette condition d'équivalence et d'affirmation de la valeur des mots de chacun, quelle que soit la culture dont ils proviennent, que le dialogue s'instaure. Celui-ci est le fruit de la combinaison de notions savantes, de références populaires, d'attentes ordinaires, d'idées improbables, de blagues et de banalités. Mais lorsque chacun ose dire ce qu'il souhaite pour s'engager dans un processus de création, c'est gagné. La problématique du dialogue est un faux problème : il faut l'évacuer en tant qu'incapacité *a priori* d'échanger.

Cette année, et plus globalement dans les autres éditions d'« All Over », y a-t-il des thèmes, des envies, des supports partagés par les étudiants dans leur façon d'approcher et de parler d'architecture et/ou de paysage ?
Il n'y a pas de récurrence dans les thèmes mais plutôt dans les modes opératoires liés à la philosophie d'action du projet. Ce qui revient toujours, c'est l'immense envie de tenter quelque chose, immédiatement suivie par la peur de ne pas être à la hauteur des enjeux soulevés, d'être débordé par les élèves ou de ne pas réussir à les intéresser. Mais dès la première rencontre, les inquiétudes sont chassées, l'enthousiasme et la fatigue prennent le relais. Ensuite, il y a la pression à laquelle les étudiants se soumettent eux-mêmes, une façon de vouloir bien faire, tout faire, parfois trop en faire. Pour finir, le troisième point récurrent est le principe de réalité. Souvent, les idées de départ sont *de facto* restructurées et adaptées aux possibilités du groupe impliqué et à celles de l'établissement. Toutefois, la notion de plaisir réapparaît toujours d'une façon ou d'une autre, et c'est de fait un bon point de départ pour se former à travailler avec les autres.

1. Roberta Ghelli, thèse en cours sur l'éducation des enfants à l'architecture (contexte, dispositifs, effets), sous la direction de Guy Tapie, laboratoire PAVE (Profession, Architecture, Ville, Environnement), École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux.

2. Nous nous référons, entre autres, à la grande opération « Architecture au collège », conçue en 1997 par la cellule éducative de la Direction de l'architecture du ministère de la Culture et de la Communication, développée à l'échelle nationale et encore active dans certaines régions françaises, dont la Normandie. D'autres Écoles nationales supérieures d'architecture, dont celles de Grenoble et de Toulouse, s'engagent aujourd'hui de façon indépendante dans des processus similaires d'ouverture aux établissements secondaires.

Illustration VIII – Extraits du livre « All Over. La Fabrique de l'architecture et du paysage », Dilecta (2016)

Annexe 3 / Compte-rendus

3.1 / Colloque « Creating the Future 2 .0 » / Helsinki, 8-9 mai 2014

Pour le vingtième anniversaire de sa fondation, l'école finlandaise d'architecture pour enfants, ARKKI[567], organise le colloque international « Creating the future 2.0 » : deux jours de conférences et expérimentation pédagogiques pour débattre de l'éducation à l'architecture. Nous y participons en tant que spectateur.

3.1.1 / Première journée du colloque

Le colloque s'ouvre avec l'intervention de Paavo Arhinmäki (ministre de la Culture et du Sport 2011-2014). Elle insiste sur l'importance d'éduquer les enfants à l'architecture depuis le plus jeune âge et présente une nouvelle loi, « The new cultural policy », qui renouvelle l'engagement du ministère dans la promotion culturelle de l'architecture. Une telle loi vise à renforcer les compétences culturelles des enfants, à faciliter l'accès à l'art et à la culture, à enrichir leurs connaissances sur l'environnement et le patrimoine, à impulser leur participation aux processus de transformation de la ville.

Jaana Räsänen (membre de l'Architecture Information Centre of Finland) présente les orientations éducatives, nationales et régionales, en matière d'architecture, les programmes scolaires finlandais intégrant la discipline au sein de l'enseignement artistique. L'éducation à l'environnement et à l'architecture ont été incluses respectivement en 2003 et en 2006 dans le programme national des écoles élémentaires et secondaires. Le système d'éducation finlandais à l'architecture se construit ainsi sur les obligations des curricula scolaires et sur l'action des « écoles d'architecture pour enfants », qui complètent les apports scolaires par l'intervention d'architectes médiateurs dans les classes. L'éducation à l'architecture est aussi soutenue localement, par dix programmes municipaux, et à l'échelle régionale. Une étude réalisée en 1999/2000 sur l'éducation à l'architecture en Finlande témoigne de l'existence de cent-quarante projets scolaires et extra-scolaires portés par quarante-cinq municipalités, par les écoles d'architecture pour enfants Arkki et Lastu et par des écoles primaires et secondaires.

[567] Spécialisée dans l'éducation (scolaire et extrascolaire) des enfants à l'architecture, l'école est une référence en Europe et dans le monde à cause des méthodes pédagogiques qu'elle emploie, fondées sur la découverte sensorielle de l'architecture.

Systèmes éducatifs et architecture	En France	En Finlande
Organisation du système éducatif	En France, l'école est obligatoire à partir de 6 ans. Le système éducatif obligatoire est divisé en deux niveaux : primaire (école élémentaire) et secondaire (collège et lycée). L'instruction est obligatoire jusqu'à 16 ans. Cet âge ne correspond pas à une fin de cycle, l'enseignement continue en général au lycée.	La loi sur l'enseignement fondamental ne sépare plus la scolarité obligatoire en un niveau inférieur ou supérieur : le système éducatif finlandais se fonde sur une école primaire polyvalente (« basic education ») de 9 années obligatoires, que les élèves rejoignent à l'âge de 7 ans. La plupart des étudiants poursuivent leurs études au lycée ou dans un établissement de formation professionnelle.
Charge horaire	La durée de la semaine scolaire des élèves est fixée à 24 heures. Les élèves peuvent bénéficier d'activités pédagogiques complémentaires.	L'école est ouverte cinq jours par semaine avec 19 - 30 heures d'enseignement selon le niveau scolaire et les options.
Programme d'enseignement	Les programmes scolaires sont les mêmes pour tous les établissements scolaires français. Ils sont definis par le ministère de l'Éducation nationale.	Le programme d'enseignement national est défini par la direction nationale de l'enseignement. À l'intérieur de ce cadre, les écoles et les communes déterminent leurs propres programmes en accord avec le contexte local.
Enseignement	L'enseignement est en prévalence de type « frontal ».	L'enseignement est en prévalence de type « actif ».
Rapport avec la société	En France « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République» [568]. Cela est possible au travers de l'acquisition d'un socle commun de connaissances et de compétences [569] : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école obligatoire. Le socle commun s'organise en sept compétences : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste.	En Finlande, l'école contribue à construire la cohésion nationale. Des disciplines ou spécialités autres que le finnois ou l'histoire contribuent à développer un sentiment national fort, l'esprit de groupe et le sens des responsabilités. Des thèmes transversaux définis nationalement doivent également être intégrés dans les matières du programme et traités de façon pluridisciplinaire. Ils sont au nombre de 7 : devenir une personne ; identité culturelle et dimension internationale ; médias et communication ; citoyenneté participative et monde de l'entreprise; responsabilité vis-à-vis de l'environnement, bien-être, développement durable ; sécurité routière ; technologie et individu.
L'architecture dans les programmes	L'étude de l'architecture rentre dans les compétences du socle commun, plus précisément dans l'acquisition d'une culture humaniste.	L'étude de l'architecture rentre dans les thèmes transversaux, plus précisément dans l'acquisition d'une identité culturelle et d'une responsabilité vis-à-vis de l'environnement.

Illustration IX – Systèmes éducatifs : comparaison France-Finlande

[568] Article 2 et 9 de la loi française du 23 avril 2005

[569] Délégation à la communication, Le socle commun de compétences et connaissances, Direction générale de l'enseignement scolaire, PDF web, 2006.

À la présentation du système finlandais suit l'intervention de Barbara Feller (directrice de Architekturstiftung Österreich) et Monika Abendstein (directrice de KUNSCHTschule), qui mettent en avant le système autrichien d'éducation à l'architecture. Il repose sur l'initiative des architectes médiateurs, qui collaborent au niveau national pour réaliser de nombreuses actions éducatives. L'organisation du festival « Technik Bewegt » et la publication des livres de la série « Archi & Turi » sont des exemples des dispositifs existants pour sensibiliser les enfants à l'architecture.

Le colloque poursuit avec la présentation d'expériences de médiation de l'architecture. L'architecte colombienne Andreia Penaloza Caicedo parle de ses expériences de recherche et d'action à Cartagena. Ses actions éducatives portent sur la découverte de l'environnement banal et quotidien des enfants, dont la majorité est en situation de difficulté sociale. À Glasgow, l'architecte écossaise Hanneke Scott van Wel's développe des actions éducatives pour impliquer les enfants dans la transformation de l'espace et dans le design urbain. Le jeu, notamment la construction à l'échelle-un, constitue pour elle un formidable outil pour approcher l'architecture. De même, la méthode pédagogique de l'architecte norvégien Alf Howlid se base sur l'expérimentation physique de l'architecture. L'objectif de ses actions éducatives est de montrer aux élèves les forces en jeu dans les processus de construction et ainsi leur faire comprendre les principes physiques et statiques de l'architecture.

La journée se poursuit avec l'expérimentation d'ateliers pédagogiques et la visite des locaux de ARKKI.

3.1.2 / Deuxième journée du colloque

La journée s'ouvre avec la présentation d'exemples « d'écoles d'architecture pour enfants ». La directrice de ARKKI, l'architecte Pihla Meskanen, prend la parole en premier. Cette école d'architecture pour enfants est active sur le temps scolaire, par l'intervention d'architectes médiateurs dans les classes, et sur le temps extrascolaire, par l'organisation de workshops et colonies de vacance. Un grand nombre d'enfants choisissent ainsi de prolonger les apprentissages scolaires en faisant de l'architecture un « hobby » parmi d'autres. La méthode pédagogique de ARKKI est rodée. Elle se base sur la découverte sensorielle de l'architecture, la réalisation en trois dimensions, l'apprentissage par le jeu, l'expérimentation. Arkitectuuri huvikool est un exemple d'école estonienne d'architecture pour les plus jeunes. Fondée en 2011 au sein de l'Estonian Centre of Architecture, l'école développe une offre majoritairement extrascolaire. Les architectes médiatrices Kadri Klement et Kaire Nomm en

illustrent les méthodes pédagogiques : le débat entre enfant et architecte, la participation, le dessin constituent les outils de découverte de l'architecture. L'architecte Kunko Taguchi raconte son expérience à « l'école d'architecture Ito Juku » de Tokyo. Ouverte en 2011, l'école a été fondée par l'architecte Toyo Ito, qui participe activement aux activités de médiation et à l'accueil des élèves. Elle offre des cycles de cours extrascolaires d'une durée de trois semaines, qui initient l'enfant (âgés de 11 à 16 ans) à la culture du projet architectural ou urbain.

Un autre groupe de présentations porte sur l'intervention en milieu scolaire. Solange Espoille, architecte médiatrice de l'association Arquikids, raconte l'expérience de « Ourcities », programme international d'éducation à l'architecture. Depuis 2010, le programme se base sur la mise en place d'une même action éducative dans une école à Barcelone (siège de Arquikids) et dans une autre école dans le monde. En plus d'encourager l'apprentissage de l'architecture et de favoriser l'échange entre élèves de différentes nationalités, le programme impulse la coopération internationale entre architectes médiateurs. D'autres architectes espagnols, Pablo Amor et Cristina Llorent, fondateurs de l'association Arquitectives, témoignent de leur engagement dans le programme « EMaC », qui vise à impulser l'intégration de l'architecture dans les programmes scolaires du pays. Pour eux, l'architecture est une discipline transversale, un outil pour aborder des multiples apprentissages et éduquer à la citoyenneté. L'effort de généraliser l'enseignement de l'architecture en milieu scolaire est partagé par ARKKI et ses médiateurs. Niina Hummelin présente alors un outil pédagogique, le kit « Tilat, talot ja kaupungit » (Espaces, maisons et villes) produit par ARKKI, basée sur les programmes de l'école primaire finlandaise. Enfin, l'architecte médiateur et chercheur Andràs Cseh présente le programme « Pre Architecture », basé sur la création d'espaces de rencontre et de projet entre les étudiants d'architecture et les élèves des établissements primaires.

Un dernier groupe d'invités se concentre sur la question du design urbain participatif. Selon la chercheuse anglaise Rosie Parnell, les actions d'éducation à l'architecture permettent aux enfants d'intégrer les connaissances nécessaires pour le co-design et la co-construction d'espaces architecturaux et urbains. Ses résultats sont présentés dans l'ouvrage et le site internet « Designig with Children ». Dans un autre registre, la chercheuse finlandaise Helena Teravainen étudie la technique du design collaboratif pour la conception d'espaces scolaires. Dans l'objectif de réaliser « l'école du futur », la Finnish Funding Agency of Innovation met en place des expériences de co-design entre architectes, pédagogues, chercheurs et élus. Dans

ce cadre, Sini Meskanen, architecte médiatrice de ARKKI, témoigne d'une expérience de design participatif d'une école avec les enfants de Innoschool.

Le colloque marque la rencontre entre professionnels de différentes nationalités, encourage le partage d'approches pédagogiques disparates, donne une visibilité à des expériences inédites. Le taux élevé de participation au colloque montre l'intérêt européen pour la thématique, ainsi que la leadership de la Finlande dans la dynamique d'éducation à l'architecture.

3.2 / Colloque « Ludic architecture » / Porto, 12-13 mai 2017

La Faculté d'architecture de Porto organise en 2017 un colloque sur l'éducation à l'architecture et sur la place du jeu dans les actions éducatives. Issus de disciplines diverses (architecture, urbanisme, art, sociologie) les conférenciers présentent leurs recherches ou leurs expériences professionnelles sur le terrain. Durant le colloque, certains jeux de construction (« Sistema Lupo », « Tridarmosario », « Microarquitectura ») sont mis à disposition du public, notamment des plus jeunes.

3.2.1/ Première journée du colloque

Virginia Navarro, architecte médiatrice et membre de l'association Cuartocreciente, ouvre le colloque. Elle présente le travail du groupe Playgrounds, collectif espagnol qui regroupe les architectes médiateurs de différentes structures, dédiées à l'éducation à l'architecture. Le groupe se forme en 2014, à l'occasion de deux rencontres informelles, à Madrid et à Barcelone ; il se consolide dans l'organisation d'un colloque international à Madrid en 2016. L'objectif des rencontres est de partager les expériences d'éducation à l'architecture, en Espagne et à l'international, favoriser la circulation des ressources et la généralisation des démarches de médiation. « Ludic architecture » participe à cette dynamique, se spécialisant sur la question du jeu dans l'éducation à l'architecture. Le colloque anticipe un évènement de plus grande envergeure, une biennale d'architecture pour l'enfance, « Ludantia », prévue pour mai 2018 à Pontevedra.

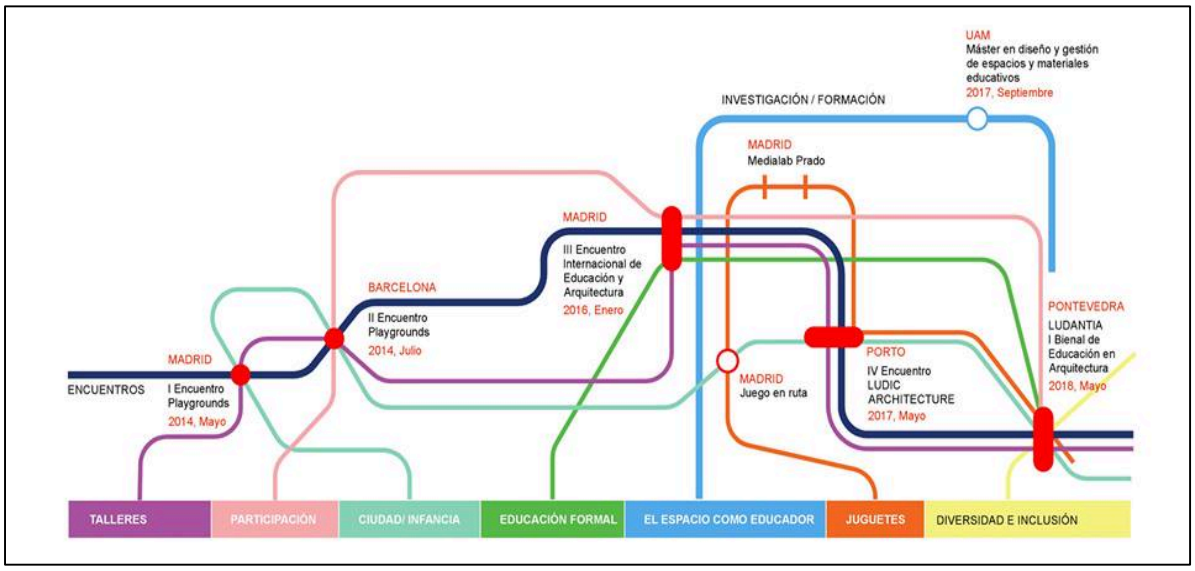


Illustration X – Les rencontres du groupe Playgrounds / Source : Page Facebook du groupe Playgrounds

Suivent les présentations des expériences des conférenciers. Santiago Atrio Cerezo, architecte et professeur à la Faculté d'architecture de Madrid, et Franco La Tecla, anthropologue et professeur à l'Université de Bologne, présentent leurs approches sur la question de l'éducation à l'architecture, soulignant son importance dans le processus de formation de l'enfant. L'architecte espagnol et professeur à l'Université de La Coruna, Xosé Manuel Rozales, parle du programme « Proxecto Terra » qu'il cordonne depuis 2000 avec l'Ordre des Architectes de Galice. Le programme vise à développer le système espagnol d'éducation à l'architecture par l'organisation de formations à destination des enseignants, la création d'outils pédagogiques librement téléchargeables et appropriables par les enseignants, ainsi que par l'impulsion des interventions des architectes médiateurs dans les écoles. Le programme a touché 150 établissements scolaires et 45000 élèves. Gabriela Burkhalter, urbaniste et chercheuse suisse, présente ses recherches sur les aires de jeu, objets d'architecture avec un fort potentiel éducatif. Ses recherches ont abouti à la mise en forme d'une exposition itinérante, « The Playground project », qui retrace l'histoire des aires de jeu en Europe et en regroupe les exemples les plus significatifs. L'architecte portugais Diogo Aguiar présente enfin ses installations ludiques dans l'espace public, à Porto. Objets hybrides, ils sont à la fois des aires de jeux, des œuvres artistiques, des mobiliers urbains : ils participent à une logique d'éducation à l'architecture favorisant l'appropriation de l'espace urbain par les habitants.

Parallèlement, l'architecte italien Biagio di Carlo organise un workshop pour la réalisation d'une sphère géodésique en bambou, avec une technique de construction collaborative. Quinze personnes y participent.

Illustration XI – Atelier de Biagio Di Carlo / Source : Photographie personnelle

La journée se clôture avec la présentation d'expériences des participants au colloque, sous la forme de PechaKucha. Parmi les associations, y participent : Collectivo Re-creo (Madrid), la Compagnie des rêves urbains (Marseille), Talkie Walkie (Porto), Urbanins (Barcelone), Ajo Taller de arquitectura (Burgos), CTRL+Z (Seville), les Archiminots (Marseille), Osmope (Porto).

3.2.2 / Deuxième journée du colloque

Biagio di Carlo ouvre le deuxième jour du colloque, présentant son approche à l'éducation à l'architecture par la construction à l'échelle-un. Les installations géodésiques (majoritairement en forme de dôme) qu'il construit avec élèves et étudiants, en Italie et ailleurs dans le monde, sont réalisées par l'assemblage de modules en bambou de différentes tailles. La construction collective et collaborative permet un apprentissage actif de l'architecture, par l'appréciation de ses dimensions et la compréhension de ses contraintes techniques. Les interventions suivantes portent sur l'emploi de jeux de construction au sein des actions éducatives. Un exemple est le « Sistema Lupo », un jeu de construction inventé en 2008 par Fermin Blanco, architecte madrilène. Le jeu est produit en plusieurs versions (grande et petite échelle) ainsi qu'en différents matériaux (bois, polystyrène, plastique). L'importance des jeux de construction dans le développement de l'intelligence spatiale du jeune enfant est mise en avant par la présentation de Juan Bordes, sculpteur et professeur à l'école d'architecture de Madrid. Inventé en 1840 par Froebel, le système traditionnel du jeu en cubes de bois évolue au fil du temps et des inventions de Ole Christiansen (maître du Lego) et de Joël Glickman (inventeur de K'nex). Gilles Brugière, sociologue français, et Robert Vale, architecte anglais, explorent les liens qui existent entre la construction de l'architecture et le développement des jeu-maquettes pour enfants.

Illustration XII – Participants au colloque « Ludic architecture » / Source : Page Facebook groupe Playgrounds

Annexe 4 / Supports et productions pédagogiques de l'action MUR/MURES

4.1 / Blog en ligne (extraits)

Illustration XIII – Le blog « MUR/MURES » / Source : réalisation et photographies personnelles

4.2 / Productions des élèves / dessins (sélection)

4.2.1 / Classe 1

Illustration XIV – Dessins de la classe 1 / Source : photographies personnelles

Illustration XV – Dessins de la classe 2 et 3 / Source : photographies personnelles

4.2.3 / Classe 4

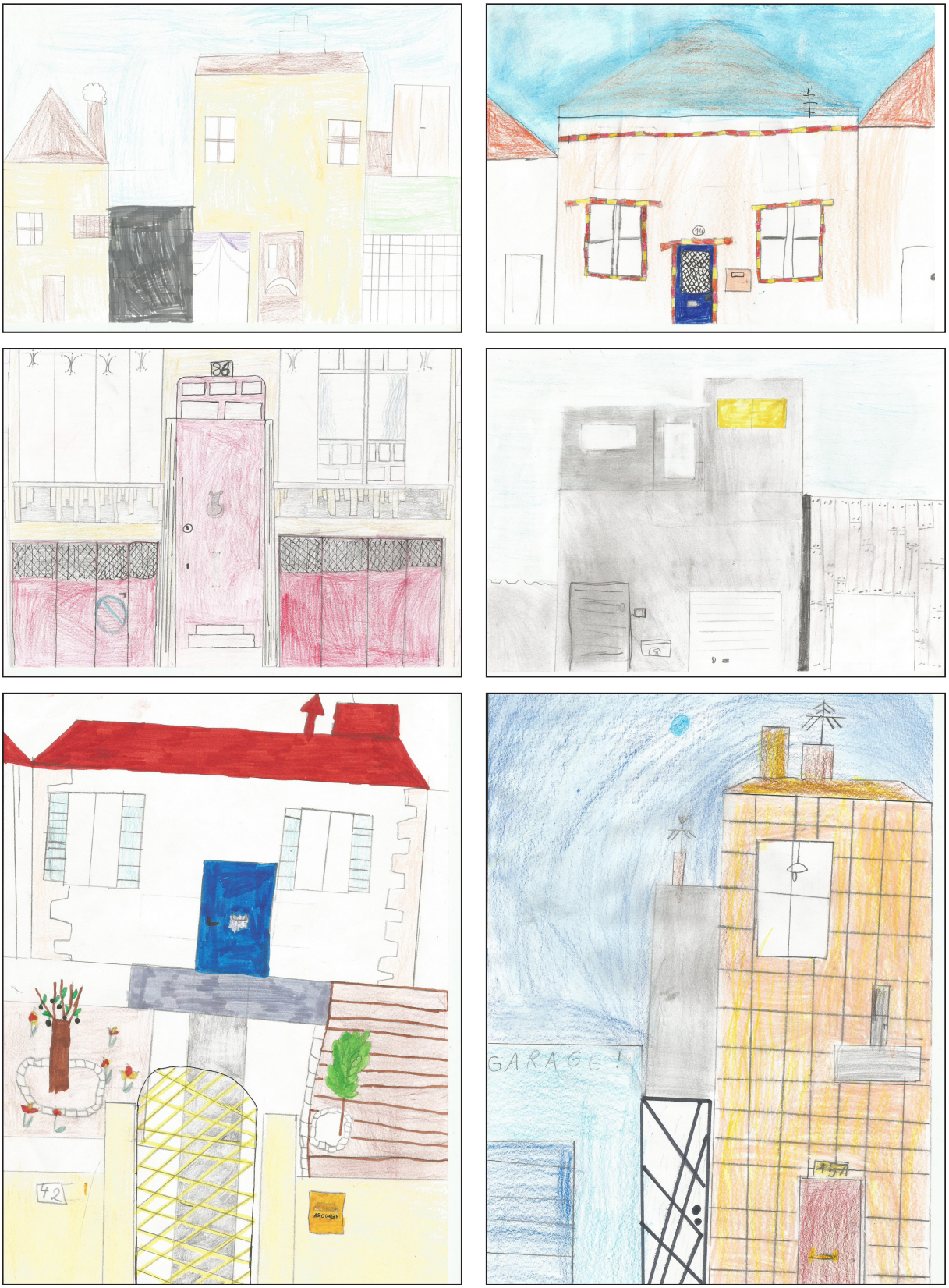


Illustration XVI – Dessins de la classe 4 / Source : photographies personnelles

4.3 / Productions des élèves / personnages-bâtiments

4.3.1 / Classe 1

Illustration XVII – Personnages-bâtiments de la classe 1 : SAM, la Maison des Associations ; VINCENT, l'Église Saint Vincent ; JULES, la Médiathèque ; PINGALANT, le Pin Galant ; le MOINE POMPIER de la vielle église Saint Vincent. Source : photographies personnelles

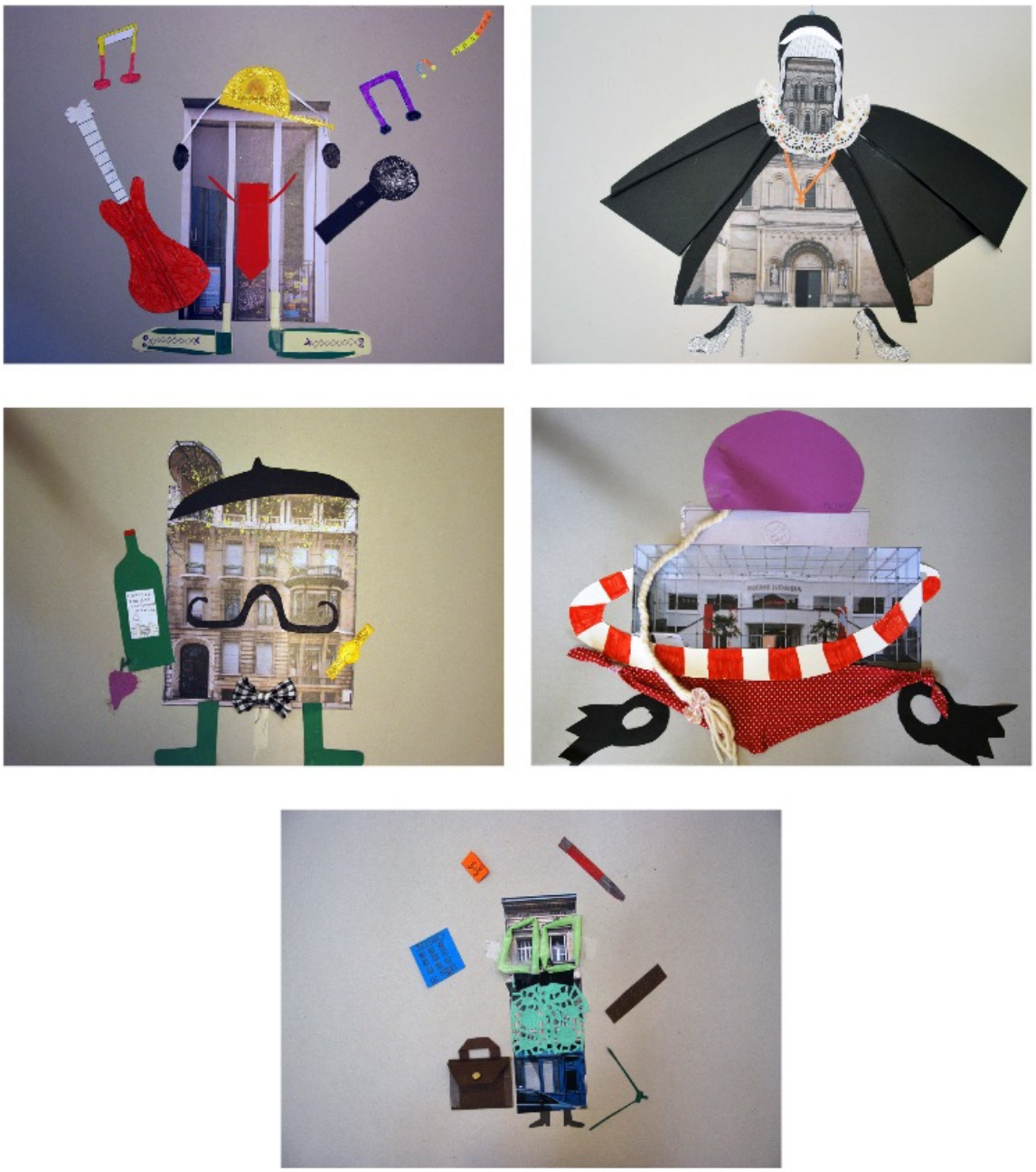


Illustration XVIII – Personnages-bâtiments de la classe 2 : ROC, l'Auditorium Verdun ; SŒUR SIMONE, l'Église Saint Seurin ; EMILLION DUCHEMIN, l'Hôtel Fruges ; OCÉANE, la Piscine Judaïque ; OCÉANE, la Piscine Judaïque ; ALBERT, la Maison Schnegg / Source : photographies personnelles

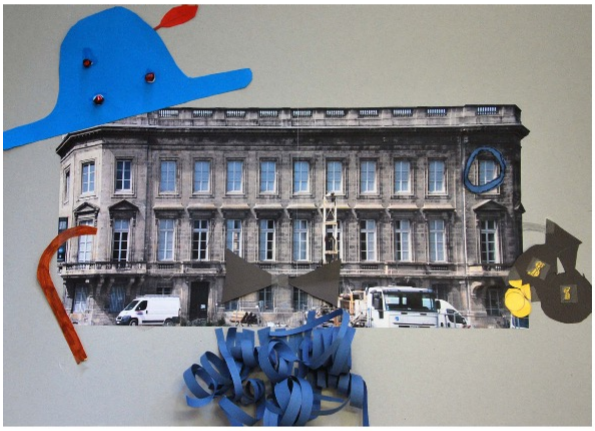


Illustration XIX – Personnages-bâtiments de la classe 3 : MARCHÉ DE LERME, le Marché de Lerme ; MARIE BRIZARD, le bâtiment Marie Brizard ; MUSÉUM, le Muséum d'histoire naturelle ; ORANGERIE, l'Orangerie du Jardin public ; PALAIS GALLIEN, le Palais Gallien / Source : photographies personnelles

Illustration XX – Personnages-bâtiments de la classe 4 : KING 308, le 308 ; BOBBY JONES, les Maisons du Petit Cardinal ; NINA, le Gymnase Thiers ; POGGY, la Caserne des pompiers de la Benauge ; MALÉFIQUE, la Maison Cantonale.
Source : photographies personnelles

4.4 / Exposition "MUR/MURES : un projet d'éducation à l'architecture "

4.4.1 / Communiqués de presse

Bordeaux le 16/07/15

COMMUNIQUÉ DE PRESSE

EXPOSITION MUR/MURES un projet d'éducation à l'architecture.

Du 30 Juin au 22 Septembre Le 308, Maison de l'architecture d'Aquitaine, vous invite à découvrir la restitution du projet MUR/MURES. Cette exposition gratuite et ouverte à tous, clôture le protocole de recherche-action d'un projet d'éducation à l'architecture, dont l'objectif a été de sensibiliser 106 élèves de trois écoles élémentaires de la métropole bordelaise.

Le 308, Maison de l'architecture, lieu dédié à la diffusion et à la promotion de la culture architecturale contemporaine en Aquitaine, expose la restitution du projet MUR/MURES mené par la doctorante et architecte italienne Roberta Ghelli auprès de trois écoles élémentaires de la métropole bordelaise. Cette collaboration avec les enseignantes des écoles Saint Gabriel (Bordeaux), Jean Jaurès II (Mérignac) et l'école Thiers (Bordeaux), a permis la mise en place d'un protocole de recherche-action sur la sensibilisation de 106 élèves à leur cadre de vie quotidien. La programmation de cette exposition vient renforcer la volonté du 308, Maison de l'architecture, de développer sa dimension pédagogique et présente une pratique atypique du métier de l'architecte, celle de la médiation de la culture architecturale auprès du jeune public.

MUR/MURES, histoires de quartier

Les enfants sont avant tout des explorateurs, avant de savoir lire, écrire, parler et même marcher, ils découvrent leur environnement proche. Petit à petit, ils distinguent les matériaux, ils repèrent les dimensions des espaces, ils apprennent à reconnaitre leur lieu de vie. Il existe chez eux une connexion très étroite entre réalité et imagination : c'est pourquoi ils perçoivent l'architecture d'une façon très intime et affective. Le projet MUR/MURES est le reflet d'une action éducative qui a permis l'exploration de cinq bâtiments emblématiques situés aux alentours du quartier de chaque classe. Durant les ateliers les enfants ont su réutiliser toutes les impressions récoltées pendant leur visite pour transformer les bâtiments en personnages : vielles dames, messieurs élégants, mais aussi danseuses, chanteurs, boxeurs (et pourquoi pas, des extra-terrestres !), dans l'objectif de les faire interagir et imaginer des histoires de quartier.

MUR/MURES, des bâtiments emblématiques

Les travaux des enfants ont permis de transformer une vingtaine de bâtiments tels que l'Auditorium Verdun, l'Église Saint Seurin, le Bâtiment Marie-Brizard, le Musée Histoire Naturelle, l'Orangerie du Jardin public, le Palais Gallien, la Caserne Pompiers de la Benauge, ou encore Le 308, en personnages singuliers. **Cette exposition est une belle occasion de découvrir ou redécouvrir trois quartiers de la métropole bordelaise à travers les productions artistiques des enfants.**

Contact presse:

Laure Pelissier / ma@le308.com / 05 56 48 83 25

Entrée Libre (Tram A arrêt Galin)
lundi : 14h - 18h / mardi > vendredi :
9h30 - 12h30 et 14h - 18h

Fermeture du 03/08 au 31/08

maison de l'architecture d'aquitaine
308 avenue Thiers 33100 Bordeaux
T : 05 56 48 83 25 F : 05 56 79 26 76
M : ma@le308.com
www.ma-lereseau.org
www.le308.com

Illustration XXI – Communiqué de presse / Source : site web de la Maison d'architecture d'Aquitaine

MUR/MURES

UN PROJET D'ÉDUCATION À L'ARCHITECTURE

EXPOSITION

⟶ **Du 30 juin au 21 septembre**
(Fermeture du 03/08 au 31/08)

⟶ **Goûter d'inauguration le 30 juin à 16h**

Le 308 – Maison de l'Architecture d'Aquitaine vous invite à découvrir la restitution du projet MUR/MURES, dont l'objectif a été de sensibiliser les élèves des écoles saint Gabriel (Bordeaux), Jean Jaurès II (Mérignac) et l'école Thiers (Bordeaux), à leur cadre bâti.

Réalisé à partir de la collaboration entre les enseignantes et Roberta Ghelli, intervenante architecte et doctorante au laboratoire PAVE de l'ensap de Bordeaux, le projet MUR/MURES présente une pratique atypique du métier de l'architecte, celle de la médiation de la culture architecturale auprès du jeune public.

Cette action est réalisée en partenariat avec Perspective.

ATELIERS PÉDAGOGIQUES SPÉCIAL ÉTÉ

⟶ **Du 27 au 30 juillet de 10h30 à 12h**

"Conception, composition et Construction" dans le cadre des ateliers de la rue du p'tit chantier de Natacha Boidron.

Renseignements et inscriptions
lagence.natacha@gmail.com
06 61 32 91 23
lagencenatachabook.blogspot.com
Tarifs : 17€ TTC/jour — 80 € TTC/ la semaine (adhésion obligatoire à la Maison de l'architecture au tarif préférentiel de 30€ TTC)

Retrouvez le programme du stage sur le site www.le308.com (rubrique agenda)

Maison de l'Architecture d'Aquitaine

308 avenue Thiers - 33100 Bordeaux
T : 05 56 48 83 25 M : ma@le308.com
www.le308.com

Entrée Libre (Tram A arrêt Galin)
lundi : 14h - 18h / mardi > vendredi : 9h30 - 12h30 et 14h - 18h

PAVE – école nationale supérieure d'architecture et de paysage – Université de Bordeaux

perspective
habiter le beau

La Maison de l'Architecture d'Aquitaine bénéficie du soutien de la DRAC Aquitaine, de l'ADEME, de Bordeaux Métropole, de la Ville de Bordeaux et de son Club Partenaires

© visuel : Roberta Ghelli / création graphique : Yasmine Madec et Damien Arnaud, tabaramounien.com

Illustration XXII – Communiqué de presse / Source : site web de la Maison d'architecture d'Aquitaine

CULTURE

MUR/MURES.

Laure PELISSIER pour la Maison de l'Architecture d'Aquitaine.

« Pour faire « murmurer » les bâtiments de la France entière »

Du 30 juin au 22 septembre Le 308, Maison de l'Architecture d'Aquitaine, invitait à découvrir la restitution du projet MUR/MURES.

Cette exposition clôturait un projet d'éducation à l'architecture mené par Roberta Ghelli, doctorante Italienne, diplômée en architecture.

Parmi les nombreuses activités proposées pour diffuser la culture architecturale et faire comprendre le rôle des acteurs du cadre bâti, celles en direction des enfants ont une importance primordiale.

De plus en plus d'architectes s'y intéressent et développent des méthodes personnelles. Le 308 Maison de l'Architecture accueille ainsi tout au long de l'année, « Rue du Ptit chantier » et l'association « Extra ! » pour des ateliers hebdomadaires et des sessions de vacances. Elles interviennent aussi en milieu scolaire, prolongeant ainsi un travail de fond avec les enseignants, à l'instar du projet de Roberta Ghelli, dont le témoignage recueilli par Laure Pélissier expose avec clarté les objectifs et les bénéfices sociétaux d'une telle démarche.

Pouvez-vous nous parler de votre parcours en quelques mots ? Ce qui vous a amené à travailler avec les enfants ?

J'étais jeune étudiante en architecture quand j'ai ouvert mes yeux sur la ville de Turin. Sa beauté m'a tellement émerveillée que j'ai poussé mes proches à lever le regard, à découvrir ce qui nous entoure. Les prémisses de la médiation ! Mais le véritable déclencheur fut la conférence sur la transmission de l'architecture aux enfants, en 2008, au congrès de l'Union Internationale des Architectes. J'ai donc étudié la perception enfantine de l'architecture et aujourd'hui j'y dédie ma pratique d'architecte, d'enseignante et de doctorante à l'ensapBx.

Selon vous quel rôle joue la médiation de la culture architecturale sur le jeune public ?

Le rôle des actions éducatives d'architecture est, à mon avis, de donner aux enfants des « clés » pour qu'ils s'approprient leur cadre de vie quotidien. Cela pour devenir citoyens conscients et adultes créatifs, co-constructeurs d'un monde où, j'espère, chacun trouvera mieux sa place.

Vous avez nommé ce projet, MUR/MURES, qu'est-ce que cela évoque ?

Le projet MUR/MURES se bâti sur une démarche sensible et sur une approche imaginative. C'est un processus d'étapes qui a permis aux élèves de s'approprier doucement leur cadre bâti quotidien et de se familiariser à l'architecture. Ainsi, les « murs » de Bordeaux et de Mérignac ont « murmuré » des histoires à leurs oreilles.

Dans le cadre de votre recherche, que représente l'exposition de ces travaux ?

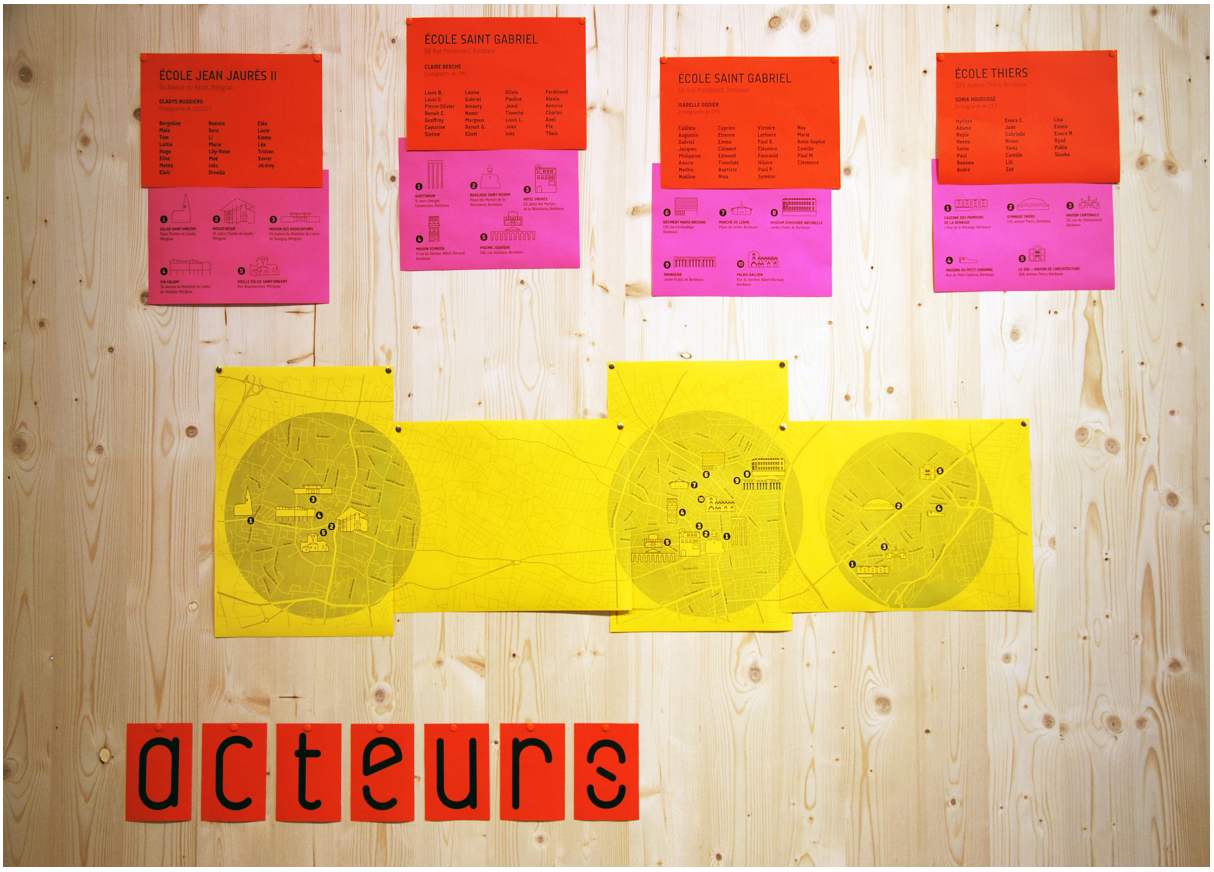
C'est une étape très importante qui a permis tout d'abord aux enfants de se rencontrer, de prendre conscience de l'ampleur de leur travail, de le situer par rapport à la ville et au travail des autres. C'est aussi un petit pas parmi ceux de beaucoup d'autres pour montrer l'importance de l'éducation à l'architecture et l'émergence d'une pratique : aujourd'hui, être architecte, c'est aussi transmettre l'architecture.

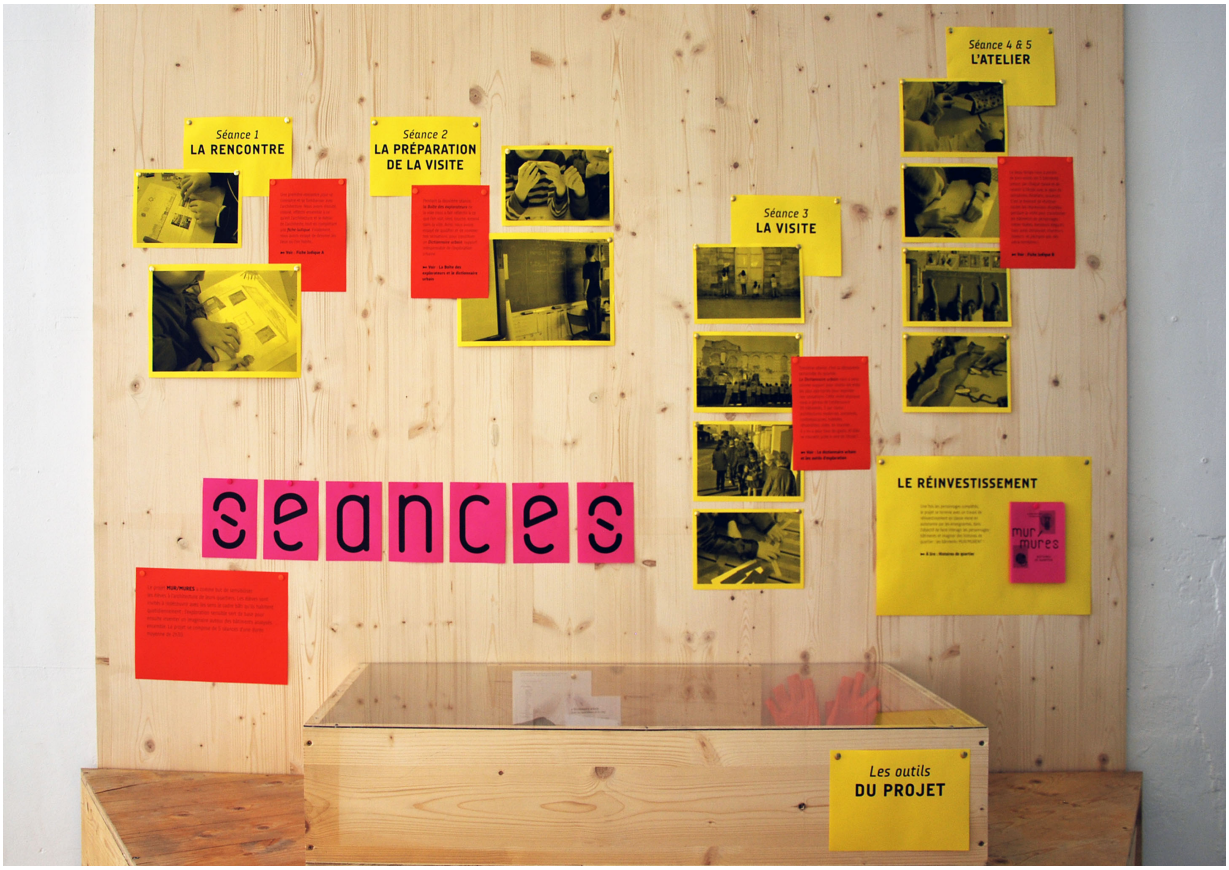
Comment envisagez-vous l'évolution de ce projet ?

Pour MUR/MURES, il s'agit aujourd'hui de trouver des subventions pour que le projet existe au delà de Bordeaux. Le rêve est d'arriver un jour à faire « murmurer » les bâtiments de la France entière : on aura de très belles histoires à écrire !

Illustration XXIII – Entretien à Roberta Ghelli / Source : site web de la Maison d'architecture d'Aquitaine

mur/
mures
un projet d'éducation
à l'architecture


ÉCOLE JEAN JAURÈS II
ÉCOLE SAINT GABRIEL
ÉCOLE SAINT GABRIEL
ÉCOLE THIERS
acteurs


Séance 1
LA RENCONTRE
Séance 2
LA PRÉPARATION
DE LA VISITE
Séance 3
LA VISITE
Séance 4 & 5
L'ATELIER
séances
LE RÉINVESTISSEMENT
Les outils
DU PROJET

QU'EST QUE
L'ARCHITECTURE ?
C'est l'histoire de la ville
et des personnes
qui habitent dans la ville
C'est la vie :
on habite l'architecture
C'est la matière qu'on utilise
pour construire les maisons
C'est sérieux mais c'est aussi amusant
C'est de l'art
C'est de l'imagination
C'est s'amuser
C'est utiliser nos sens
C'est un moyen
pour se faire des amis
C'est génial !
C'est quelque chose de beau
C'est un moyen pour communiquer,
pour faire un travail en groupe
UNE THÈSE
SUR L'ÉDUCATION
À L'ARCHITECTURE
UN PROTOCOLE
DE RECHERCHE – ACTION
CRÉDITS DE L'EXPOSITION

Illustrations XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX – Exposition MUR/MURES

Source : photographies personnelles.