



HAL
open science

L'Architecture scolaire participative en milieu rural comme expression d'un nouveau modèle de développement local : Étude comparative de deux projets d'école " expérimentés " dans des communes bretonnes de moins de 500 habitants

Laurence Lafitte

► To cite this version:

Laurence Lafitte. L'Architecture scolaire participative en milieu rural comme expression d'un nouveau modèle de développement local : Étude comparative de deux projets d'école " expérimentés " dans des communes bretonnes de moins de 500 habitants. Ingénierie de l'environnement. CY Cergy Paris Université, 2020. Français. NNT : 2020CYUN1073 . tel-03190406

HAL Id: tel-03190406

<https://theses.hal.science/tel-03190406>

Submitted on 6 Apr 2021

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 POUR L'OBTENTION DU
DOCTORAT CY CERGY PARIS UNIVERSITÉ
DISCIPLINE : GÉOGRAPHIE

Spécialité : Aménagement de l'espace, urbanisme

**L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME EXPRESSION D'UN
NOUVEAU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT LOCAL :**

**Étude comparative de deux projets d'école « expérimentés » dans des communes bretonnes de
moins de 500 habitants**

Présentée et soutenue publiquement par :

Laurence LAFITTE

Le 30 Novembre 2020

Sous la Direction de Didier DESPONDS

Jury

Raymonde SÉCHET	Professeure émérite de Géographie - Rennes 2	Rapporteuse
Jean-François THÉMINES	Professeur de Géographie - Caen	Rapporteur
Jean-Pierre CHEVALIER	Professeur émérite de Géographie - Cergy	Examineur
Claire CARRIOU	Maître de Conférences en Aménagement et Urbanisme - Nanterre	Examinatrice
Patrice CARO	Professeur de Géographie - Caen	Président
Didier DESPONDS	Professeur de Géographie- Cergy	Directeur de thèse

**L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME EXPRESSION D'UN
NOUVEAU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT LOCAL :**

**Étude comparative de deux projets d'école « expérimentés » dans des communes
bretonnes de moins de 500 habitants**

**PARTICIPATIVE SCHOOL ARCHITECTURE IN RURAL ENVIRONMENT LIKE EXPRESSION OF A
NEW LOCAL DEVELOPMENT MODEL :**

**Comparative study of two school projects in Breton municipalities with less than 500
inhabitants**

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
DÉDICACE.....	6
REMERCIEMENTS	7
LISTES DES ANNEXES	8
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES CARTES	10
LISTE DES GRAPHIQUES	10
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	11
CITATION	13
INTRODUCTION	14
PARTIE I - CONTEXTUALISATION POLITIQUE, SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE	61
INTRODUCTION.....	61
CHAPITRE I - MISE EN PERSPECTIVE HISTORIOGRAPHIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE EN REGARD DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DU CADRE LÉGISLATIF.....	67
CHAPITRE II - L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU PRISME DES SCIENCES HUMAINES : ÉTAT DE L'ART ..	99
CHAPITRE III - VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE	131
PARTIE II - GENÈSE D'UNE PROBLÉMATIQUE : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES.....	145
INTRODUCTION.....	145
CHAPITRE I : L'ARCHITECTURE PARTICIPATIVE UN CONCEPT À L'INTERSECTION DE LA PARTICIPATION ET DE L'URBANISME.....	152
CHAPITRE II : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES	203
CHAPITRE III : POSTURE ÉPISTEMOLOGIQUE, DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	263
PARTIE III : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET LEUR MISE EN PERSPECTIVE	278
CHAPITRE I : PRÉSENTATION DES CAS.....	278
CHAPITRE II : ÉTUDE COMPARATIVE DES DEUX PROJETS D'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE	345
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	437

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE	447
ANNEXES.....	461
TABLE DES MATIÈRES	667

RÉSUMÉ

En tant qu'incarnation physique des principes et symboles véhiculés par l'institution scolaire et en tant que projection spatiale de son organisation, l'architecture scolaire définit en partie les comportements et les représentations individuelles et collectives. Elle s'inscrit sur le territoire à long terme et conditionne le développement des générations à venir. Dans une conjoncture de globalisation de l'éducation des enfants, de territorialisation de la question scolaire et de décentralisation de la compétence architecturale, l'architecture scolaire est aujourd'hui contrainte d'intégrer non plus uniquement les dimensions pédagogiques mais aussi les dimensions sociales, culturelles et politiques du contexte local qui s'articulent entre elles, interfèrent pour composer un projet global qui se traduit notamment par l'élargissement de l'équipe pédagogique et le développement des partenariats, la mutualisation des espaces à des activités périscolaires, l'ouverture sur la ville, le village et le territoire. Ce qui complexifie d'autant plus la commande architecturale des établissements scolaires contemporains, et rend caduque l'idée de concevoir un modèle d'école idéaltype du XXIème siècle et de penser la configuration des espaces scolaires et leurs aménagements sans y associer les usagers. Ainsi la promotion d'une école moderne, ouverte sur son environnement social et connectée au monde, laisse conjecturer la nécessité de repenser l'architecture scolaire mais aussi de revoir son *modus operandi*. Dans un environnement législatif propice à l'implication des citoyens dans les affaires publiques et notamment favorable à la participation citoyenne dans les projets d'infrastructures publiques et d'aménagement urbain en général, quelques communes font le choix de l'architecture participative pour la construction de leur école. Loin d'être seulement une simple échelle d'intervention, le local est un poste d'observation privilégié pour appréhender le monde global en mutation. La participation comme mode d'action local, étroitement liée au concept de démocratie participative, participe-t-elle au renforcement du pouvoir des acteurs à agir sur leur destin (*empowerment*) ou au contraire traduit-elle une instrumentalisation politique de la démarche à des fins consensuelles ou/et au service du processus d'individuation néolibérale ? En d'autres termes quelle est la signification éducative, sociologique et politique d'une telle démarche dans la sphère scolaire ? Ce travail de thèse se propose donc d'analyser le processus participatif donnant lieu à la construction d'une école en milieu rural afin de mettre en lumière l'importance des liens entre l'école et son territoire et de voir comment ils agissent et évoluent. Quelle peut être l'interprétation d'une relation forte au territoire de proximité dans un monde régi par la globalisation des échanges, des réseaux et l'uniformisation des modes culturels et éducatifs ? Quels peuvent être ses avantages et les réponses qu'elle peut apporter à l'offre éducative en termes d'environnement, de développement local, de citoyenneté et de vivre ensemble ? À ce titre l'architecture scolaire participative constitue-t-elle un outil de changement social du monde rural ? Autrement dit, l'élaboration collaborative d'une école en milieu rural est-elle la traduction de l'émergence d'un nouveau modèle de développement local, basé sur le mode relationnel participatif ?

Mots clés : architecture scolaire - architecture participative - développement social
développement local - démocratie participative - innovation sociale

ABSTRACT

As a physical incarnation of the principles and symbols conveyed by the educational establishment and as a space projection of its organization, school architecture partly defines the behaviors and the individual and collective representations. It is registered on the long-term territory and influence the development of the generations to come. In an economic situation of globalisation of the education of the children, of territorialisation of the school question and decentralisation of architectural competence, school architecture is today forced to integrate either only dimensions teaching but also social dimensions, cultural and policies of the local context which are articulated between them, interfere to compose a global project which results in particular in the widening of the pedagogical team and the development of the partnerships, the mutualisation of spaces to extra-curricular activities, the opening on the city, the village and the territory. What all the more complexes the architectural order of the contemporary schools, and makes null and void the idea to design a model of school idéaltype 21st century and to think the configuration of school spaces and their installations without associating the users with it. Thus the promotion of a school modern, open on its social environment and connected to the world, lets conjecture the need for reconsidering school architecture but also for re-examining its modus operandi. In a legislative environment favourable with the implication of the citizens in the public affairs and in particular favorable to the participation citizen in the projects of public infrastructures and urban development in general, some communes make the choice of participative architecture for the construction of their school. Far from being only one simple scale of intervention, the room is an observation post privileged to apprehend the total world in change. The participation like mode of action local, closely related to the concept of participative democracy, in the reinforcement of the power of the actors to act on their destiny (empowerment) or on the contrary translates does take part a political instrumentalisation of the approach at consensual ends ou/et with the service of the process of neo-liberal individuation ? In other words which is the educational, sociological significance and policy of such a approach in the school sphere ? This work of thesis thus proposes to analyze the participative process causing construction of a school in rural environment in order to clarify the importance of the links between the school and its territory and to see how they act and evolve. Which can be the interpretation of a strong relation to the territory of proximity in a world governed by the globalisation of the exchanges, the networks and the standardization of the cultural and educational modes ? Which can be its advantages and the answers which it can give to the educational offer in terms of environment, local development, citizenship and living together ? For this reason does participative school architecture constitute a tool of social change of the rural world ? In other words, is the collaborative development of a school in rural environment the translation of the emergence of a new local development model, based on the participative relational mode ?

Key words : school architecture - architecture participative – social development - local development - participative democracy - social innovation

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mon cher père disparu ...

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Monsieur le professeur Didier Desponds qui a accepté de reprendre la direction de ce travail en cours et de me permettre de l'achever.

Je tiens à remercier mes enfants pour leur compréhension vis-à-vis de mes indisponibilités ainsi que ma mère et tous les amies et amis qui m'ont soutenue et encouragée dans les moments de doute.

Je tiens également à remercier toutes les personnes que j'ai rencontrées lors des enquêtes de terrain pour leur accueil chaleureux et les précieux enseignements de leurs expériences qu'ils n'ont pas hésité à partager pour m'éclairer dans ma recherche.

LISTES DES ANNEXES

Annexe 1 :	462
Tableau 1 : Récapitulatif descriptif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019	462
Annexe 2 : Chronologies des projets	466
I - Chronologie du projet de Trébédan :	466
II- Chronologie du projet de Saint Ganton :	469
Annexe 3 : Tableaux des entretiens menés sur les deux terrains	471
I - Tableau 11 : Tableau des entretiens réalisés à Trébédan.....	471
II. Tableau 12 : Tableau des entretiens réalisés à Saint Ganton	472
Annexe 4 : Entretiens menés sur les deux terrains	474
I- Entretiens relatifs au projet de Trébédan	474
Entretien avec Nolwenn et Valérie	474
Entretien avec Didier Pidoux.....	490
Entretien avec Matali Crasset	496
Entretien avec Michel Petit et sa femme	501
Entretien avec Clémence Essevaz-Roulet et sa fille Ninon	506
Entretien avec Julianne et sa maman Laurence.....	509
Entretien avec Marina Dérouillac.....	511
Entretien avec Nicolas Guéguen.....	514
Entretien avec Didier Ibagne.....	519
Entretien avec Anastassia Makridou	523
Entretien avec Yvon Le Corre	528
Entretien avec Cattia Riccaoni.....	532
Entretien avec Eddie Potognay	537
Entretien avec Céline.....	542
Entretien avec l'ancien Maire et sa femme.....	546
Entretien avec Lilou Et Emma, anciennes élèves	554
Entretien avec Manuela.....	556
Entretien avec Yoann.....	557
Entretien avec Marie-Noëlle Robert.....	559
Entretien avec Jonaz Ibagne.....	561
Entretien avec Valérie Rousoux, institutrice	563

II- Entretiens relatifs au projet de Saint Ganton.....	574
Entretien avec Monsieur Gefflot	574
Entretien avec Nathalie Paty.....	584
Entretien avec Jean-Marie Legall.....	587
Entretien avec Nathalie Denis	589
Entretien avec Marc Christy	591
Entretien avec Magali Laigle	593
Entretien avec un parent d'élève anonyme	601
Entretien avec Gwennaëlle Renault	602
Entretien avec Monsieur Tigier	604
Entretien avec Gilles Belleil.....	607
Entretien avec Gwenola Roger.....	611
Entretien avec Suzanne Tiger et Marie-Pierre Bourhis	617
Entretien avec Patricia Boulais.....	622
Entretien avec Laetitia Brisset.....	625
Entretien avec René Bourel.....	628
Entretien Philippe Nevoux	639
Entretien avec Fabienne Cottais.....	644
Annexe 5 : Entretien complémentaire	652
Entretien avec Loïc Daubas	652
Annexe 6 : Photos de l'école « Le Blé en Herbe » de Trébédan.....	656
Annexe 7 : Photos de l'école communale de Saint Ganton.....	663

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif descriptif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019.....	462
Tableau 2 : Grille d'analyse globale des projets d'architecture participative recensés en France en 2019	24
Tableau 3 : Typologie des projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019	31
Tableau 4 : Évolution du nombre d'écoles primaires publiques de 1980 à 2017	39
Tableau 5 : Évolution des effectifs d'élèves du primaire public de 1980 à 2017	40
Tableau 6 : Répartition des écoles publiques et privées dans les 4 départements de la Bretagne ..	52
Tableau 7 : Échelle de la participation de Sherry R. Arnstein	162

Tableau 8 : Les variétés des communautés d'apprentissage aux XVIIIe et XIXe siècles	254
Tableau 9 : Synthèse des particularités de différents types de communautés.....	255
Tableau 10 : Profils sociologiques de Trébédan et de Saint Ganton	277
Tableau 11 : Tableau des entretiens réalisés à Trébédan.....	471
Tableau 12 : Tableau des entretiens réalisés à St Ganton.....	472
Tableau 13 : Mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public de l'école publique de Saint Ganton.....	334

LISTE DES CARTES

Carte 1 : Projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019.....	20
Carte 2 : Projets d'architecture scolaire participative repérés en Bretagne en 2019	22
Carte 3 : Ancrage territorial des communes de moins de 500 habitants en 2013.....	47
Carte 4 : Répartition des élèves du secteur privé en 2016	50
Carte 5 : La répartition géographique des 9 647 établissements tous cycles confondus privés en France en 2017	51
Carte 6 : La répartition géographique des établissements tous cycles confondus privés en Bretagne et en pays de la Loire en 2017	51

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Répartition des établissements scolaire suivant leur cycle en 2016 :.....	38
Graphique 2 : Morphologie de la structure communale en France en 2013	46

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Représentation des différents niveaux de l'environnement définis par la psychologie environnementale.....	127
---	------------

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACELF : Association Canadienne d'Éducation de la Langue Française

ADEME : Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie

AFS : Association Française de Sociologie

BRUDED : Bretagne rurale et ruraine pour un développement durable

CAUE : Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement

CEMEA : Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active

CIAM : Congrès international d'architecture moderne

CG : Conseil Général

CPIE : Centre Permanent d'Insertion à l'Environnement

CRISES : Centre de Recherche sur les Innovations Sociales au Canada

Cycle 1 (classe de) : petite, moyenne et grande section maternelle

Cycle 2 (classe de) : grande section maternelle, CP et CE1

Cycle 3 (classe de) : CE2, CM1, CM2

DETR : Dotation d'Équipement des Territoires Ruraux

DRAC : Direction Régionale Des Affaires Culturelles

Eco-FAUR : dispositif qui consiste en un accompagnement des communes de la Région Bretagne afin qu'elles développent un urbanisme durable, respectueux de l'environnement et de la qualité de vie.

EMES est l'acronyme du titre français de ce vaste projet de recherche sur « l'émergence des entreprises sociales en Europe » (1996-1999).

ESS : Économie Sociale et Solidaire

EPAT : Association Pour une École Publique À Treffieux

EPL : Établissement public local d'enseignement

FEDER : Le Fonds Européen de Développement Régional

IFRESI : Institut Fédératif de Recherche sur les Économies et les Sociétés Industrielles

IME : Institut Médico-Éducatif

INJEP : Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire

LEADER : Liaison Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale

M : Médiateur

MEDEFI : Maison de l'Emploi, du Développement, de la Formation et de l'Insertion

NC ou N : Nouveaux Commanditaires

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

OZP : Observatoire des Zones Prioritaires

RPI : Regroupements Pédagogiques Intercommunaux

SMICTOM : Syndicat Mixte pour la Collecte et le Traitement des Ordures Ménagères

TAP : Temps d'Activité Périscolaire

TEZEA : est située à Pipriac et Saint-Ganton en Ille-et-Vilaine. C'est une entreprise à but d'emploi créée dans le cadre du projet "Territoires zéro chômeur de longue durée", il s'agit de rediriger les budgets publics issus des coûts de la privation d'emploi pour financer les emplois manquants en assurant de bonnes conditions de travail.

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

CITATION

« L'architecte moderne a fait porter ses recherches sur les matériaux (acier, verre, béton armé, matière plastique), alors que le matériau principal de l'architecture était oublié : l'être humain obligé de se modeler, de se mouler, de s'insérer en long, en large, de biais, de guingois, dans les matériaux techniques de l'architecte. »

Ragon M, *L'architecte, le prince et la démocratie*, Paris, Edition Michel, 1977, p.13-14.

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'année, l'architecture scolaire connaît un regain d'attention à travers les publications et les conférences qui animent la sphère éducative et universitaire. Les réflexions et les débats sur ce qu'il va advenir de l'école de demain et de l'architecture de l'École du XXIème siècle, se multiplient en France alors que nous semblions jusqu'alors peu concernés par la question et accusions même un certain retard par rapport aux autres pays occidentaux. Quoi qu'il en soit, la question de l'architecture scolaire apparaît sur le devant de la scène. À l'automne 2016, le Ministère de l'Éducation et la Caisse des Dépôts et Consignations organisaient des workshops regroupant des équipes pluridisciplinaires composées d'architectes, de designers et de chercheurs pour réfléchir autour du questionnement : « *Architecture scolaire : à quoi ressembleront les espaces éducatifs de demain ?* »¹ Idem, le concours international d'idée ARCHISCOLA, initié par Béatrice Mabilon-Bonfils et orchestré au sein des laboratoires EMA et TECHEDULAB de l'Université de Cergy-Pontoise fin 2016, ambitionne le projet de « *Construire une école pour demain.* »² Cette première édition a remporté un vif succès, avec plus de cent propositions dont seules 18 équipes ont présenté leurs projets devant un jury d'une centaine de personnes de tous horizons (universitaires, professionnels, élèves, enseignants). D'ailleurs, une seconde édition de ce concours, prévue en novembre 2019, s'intéresse plus particulièrement au contexte des lycées et des internats, dont cinquante doivent être construits en France d'ici 2022. Pourquoi soudainement cet intérêt frénétique pour l'architecture scolaire ? Longtemps reléguée au champ de l'histoire patrimoniale descriptive, elle a jusqu'alors laissé peu d'empreintes dans le champ des sciences sociales. Aujourd'hui, ces évènements réunissant, sur un même terrain d'investigation, différentes disciplines et croisant diverses pratiques

¹ L'expérimentation sur "la co-construction d'espaces innovants dans les écoles, collèges et lycées" lancée à l'automne 2016 par la Caisse des Dépôts (par l'intermédiaire du Lab. CDC), le ministère de l'éducation Nationale, l'Association des maires de France (AMF), l'Assemblée des départements de France (ADF) et Régions de France Son objectif est d'expérimenter in situ "de nouveaux usages au travers de nouvelles visions des espaces et du mobilier scolaire.

<http://www.caissedesdepotsdesterritoires.fr/cs/ContentServer?pagename=Localtis/LOCActu/ArticleActualite&cid=1250278260631>

² Il s'agit de faire émerger des innovations articulant architecture, design et sciences sociales, de promouvoir une nouvelle manière de penser l'architecture scolaire qui tienne compte des acquis des sciences sociales, de rendre visible des projets d'architectes pouvant se déployer en France et à l'étranger.

<https://www.u-cergy.fr/fr/laboratoires/ema/actualites/actualite-publication/concours>

professionnelles ouvrent de nouvelles perspectives : ils mettent notamment un point d'honneur à réhabiliter l'usager dans le processus de programmation des bâtiments scolaires pour améliorer les conditions d'apprentissage des élèves, favoriser l'introduction du numérique et de nouvelles formes scolaires collaboratives ainsi que pour permettre la mutualisation des espaces avec des partenaires extérieurs. La remise en cause de l'architecture scolaire traditionnelle ainsi pointée, met en relief la nécessité d'introduire les usagers dans le processus programmatique des bâtiments scolaires et de promouvoir l'architecture scolaire participative. Toutefois dans la plupart des projets exposés lors de ces rassemblements, la dimension participative des usagers au *modus operandi* des constructions scolaires est occultée au profit des enjeux pédagogiques et du numérique. Pourtant la question de la participation des usagers à la programmation de leur école est, certes, complexe mais pas dénuée d'intérêt au regard des bouleversements sociaux, législatifs et scientifiques qui ont encadré l'institution scolaire depuis ces quarante dernières années. De même que chaque système éducatif est partie prenante d'un projet politique, l'architecture scolaire est ancrée dans un système de valeurs sociales et d'objectifs politiques qui la déterminent.

« Lorsque l'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensibles. »³

De ce fait et dans le but d'introduire et de justifier l'intérêt de notre objet de recherche soit la question de la participation des usagers à l'architecture scolaire, il nous paraît incontournable d'aborder l'architecture scolaire d'un point de vue historique : sa mise en perspective historiographique en regard de l'histoire de l'éducation et du cadre législatif nous permettra en effet de saisir comment la métamorphose de la question scolaire, c'est-à-dire l'élargissement du rôle de l'école à l'éducation, ont rendu caduque la conception traditionnelle de l'architecture scolaire. De même que, parallèlement, l'évolution des

³ Durkheim Émile (1922, 1993), *Éducation et politique*, PUF p.54 cité par Dussaux Maryvonne, *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*. Thèse en science de l'éducation, soutenue en 2011 à l'Université Paris Descartes, p. 11.

connaissances pédagogiques et en particulier la reconnaissance de l'influence de l'espace dans les apprentissages par la psychologie sociale a promu la diffusion d'une nouvelle conception de l'espace. Conception qui n'envisage non plus l'espace comme un cadre figé et contraignant mais comme le produit des interactions sociales. Dans cette perspective, l'espace s'apparente à l'expression d'un système social dynamique en perpétuel interaction avec ses usagers où, ce sont les usagers qui construisent l'espace. À ce titre, ils s'érigent comme les seuls véritables experts de leurs besoins et de leurs usages. La première partie consacrée à la contextualisation politique, sociale et scientifique de l'architecture scolaire nous permettra de montrer comment la question de l'introduction des usagers dans les constructions d'école a émergé en France d'un point de vue « théorique ». « Théorique » signifie dans ce contexte, que dans les faits, les programmations scolaires ont peu changé, elles continuent à s'opérer traditionnellement sans les usagers. Cela fait d'ailleurs immédiatement écho à la difficulté de recenser des projets d'architecture scolaire participative tant ils demeurent marginaux sur le territoire national. Avant d'appréhender la complexité de l'architecture scolaire participative dans la partie suivante de ce travail, nous retiendrons la définition générique suivante :

« Toute pratique de fabrication ou d'aménagement d'espaces habités associant des habitants, [ou des usagers] quel que soit le niveau de cette implication. »⁴

En d'autres termes, l'architecture scolaire participative désigne tout projet de construction ou d'aménagements d'espaces scolaires faisant appel à la participation des usagers, voire des habitants quelle que soit la nature et le degré de leur collaboration.

Dans le milieu universitaire, mise à part l'anthropologue Geneviève Zoïa et le sociologue Laurent Visier qui s'investissent dans une recherche-action en organisant une médiation participative, sous forme de groupes d'*empowerment*, dans deux projets d'architecture scolaire participative en France, l'un à Nîmes dans le Gard et l'autre à Clichy-sous-bois en Seine St Denis, aucun chercheur ne s'est emparé de la question de la participation des usagers dans la programmation scolaire⁵. L'aspect secondaire et marginal de cette option se confirme, nous

⁴ Zetlaoui-Léger Jodelle, « Urbanisme participatif », in Casillo I, Avec Barbier R, Blondiaux L, Chateauraynaud F, Fourniau J-M, Lefebvre R, Neveu C et Salles D (dir.), 2013, Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, Paris, GIS *Démocratie et Participation*.

<http://www.dicopart.fr/en/dico/urbanisme-participatif>.

⁵ Mise à part la thèse de Tenailleau que nous exposerons dans l'état de l'art.

le verrons à la lumière de l'état de l'art consacré à l'architecture scolaire. Mais dans un premier temps, nous allons le prouver par la difficulté de recenser les projets participatifs sur le territoire national.

I - LES PROJETS D'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN FRANCE

I-1 Un repérage des projets d'architecture scolaire participative sur le territoire national non exhaustif

Dans un souci de clarté et de faisabilité, nous ferons le choix de circonscrire notre recherche aux établissements scolaires du 1^{er} cycle et aux écoles en milieu rural. Pourquoi ? Parce que, d'une part, ces types de projets sont plus nombreux en milieu rural. On peut d'ailleurs supposer qu'un projet participatif à l'échelle d'un groupe scolaire primaire et qui plus est à la campagne, est plus facile à mettre en œuvre de par son échelle que dans une école urbaine. Par ailleurs, nous pouvons également soupçonner que les écoles des petites communes rurales sont plus sujettes aux fermetures de classes et d'établissements que les zones urbaines et peuvent justement susciter des actions de la part des parents.

Le recensement des projets d'architecture scolaire participative sur le territoire national suivant n'est en aucun cas exhaustif : il résulte d'une longue recherche sur internet avec des mots clés choisis comme : « architecture scolaire participative », « architecture scolaire collaborative », « projets de constructions scolaires participatifs » ... etc. Toutefois cette recherche est restée quelque peu infructueuse. Alors pressentant le lien entre la participation et la volonté politique toujours plus prégnante de veiller à réduire l'empreinte énergétique des constructions scolaires, nous nous sommes aussi mis à la quête de projets d'école qui se voulaient exemplaires dans ce domaine. Et nous avons trouvé quelques projets de constructions tout à fait originaux en termes de matériaux de constructions comme le torchis, les briques en terre crue. Ces projets s'accompagnent d'ailleurs dans beaucoup de cas, d'une démarche participative qui peut aller jusqu'à la participation à la construction de l'école. Puis nous avons contacté de nombreux organismes et personnes pour essayer de trouver une base de données susceptible de recenser tous les projets participatifs dans le domaine de l'architecture scolaire sur le territoire national.

Face à la difficulté d'accéder à des ressources en lien avec ce type de projets participatifs, nous avons décidé de nous focaliser sur un territoire beaucoup plus restreint qui semblait être relativement avant-gardiste dans l'utilisation de matériaux écologiques et la démarche participative : la Bretagne composée de ses quatre départements : Côtes-d'Armor, Ille-et-Vilaine, Finistère et Morbihan.

Ainsi nous avons contacté :

- Directions des services départementaux de l'Éducation nationale des 4 départements.
- Conseils départementaux, services des bâtiments.
- Les archives départementales.
- AMF, Association des maires de France.
- La BRUDED⁶ est une association française loi de 1901, ouverte aux communes et intercommunalités de la région Bretagne et de Loire-Atlantique. C'est un réseau d'échanges entre collectivités engagées dans des projets de développement durable où « les élus parlent aux élus ».

Le Réseau Breton Bâtiment Durable est un centre de ressources techniques qui s'adresse à l'ensemble des professionnels de la filière construction. C'est un lieu d'échange et de partage qui permet de progresser ensemble vers un bâtiment plus performant. Il a été créé en novembre 2012 au sein de la Cellule Économique de Bretagne sur une initiative de l'État, du Conseil Régional de Bretagne et de l'ADEME, en lien et en complément avec les projets portés par les acteurs régionaux de la construction.

- Le centre de ressources en ligne de la fédération nationale des CAUE, la base de données nationales de l'Observatoire CAUE, <http://www.caue-observatoire.fr>
- Les CAUE⁷ des 4 départements (22, 35, 29, 56).
- ADEME, Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie.

L'ADEME participe à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'environnement, de l'énergie et du développement durable. Afin de leur permettre de progresser dans leur démarche environnementale, l'Agence met à disposition des entreprises,

⁶ BRUDED (Bretagne rurale et urbaine pour un développement durable), est une association née en 2005, sous l'impulsion d'une poignée de petites communes rurales bretonnes fortement engagées dans des projets d'urbanisme durable. Ces pionnières ont décidé de mutualiser leurs réflexions et leurs moyens au sein d'un réseau solidaire d'échanges d'expériences et de réalisations de développement durable. Ce sont "des élus qui parlent aux élus". <https://www.bruded.fr/bruded/>

⁷ Le CAUE (conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement) est un organisme investi d'une mission d'intérêt public, né de la loi sur l'architecture du 3 janvier 1977.

des collectivités locales, des pouvoirs publics et du grand public, ses capacités d'expertise et de conseil. Elle aide, en outre, au financement de projets, de la recherche à la mise en œuvre et ce, dans ses domaines d'intervention.

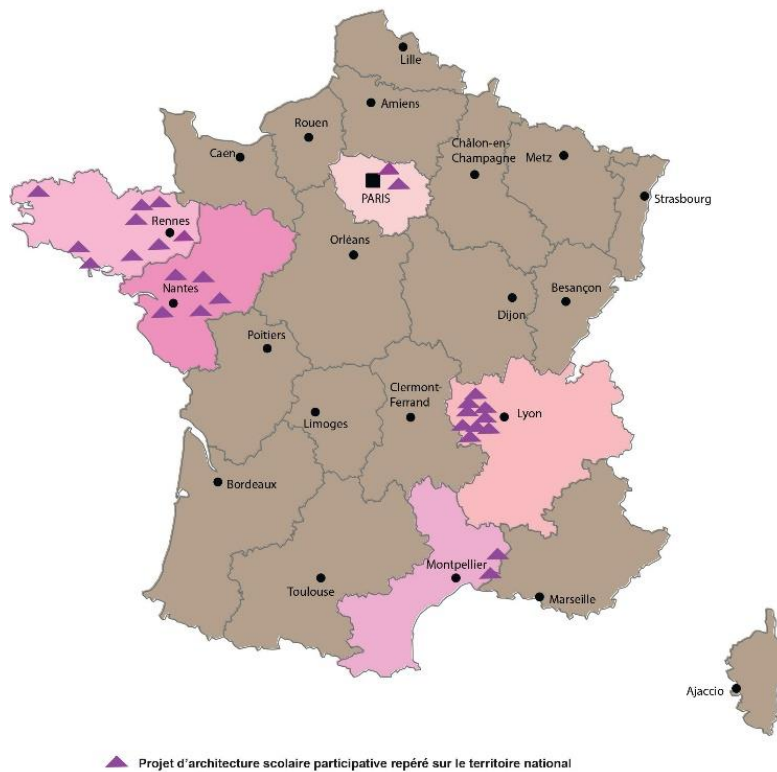
- Ekopolis Pôle de ressources francilien pour l'aménagement et la construction durables
- La Fondation de France⁸ qui a en partie financé le projet de Trébédan possède une galerie en ligne de tous les projets soutenus, mais seul le projet de Trébédan fait référence à l'architecture scolaire.
- Loïc Daubas, architecte de plusieurs projets d'architecture scolaire participative en Loire Atlantique
- Les Régions
- Les Préfectures
- Archiclasse de la Caisse des Dépôts et Consignation

Alors que les projets participatifs foisonnent dans le domaine de l'habitat collectif privé ou public, les projets dans le domaine scolaire sont éparses, ils demeurent marginaux au niveau national et difficilement accessibles s'ils n'ont pas été médiatisés par une institution⁹ ou la presse. Les seuls interlocuteurs qui nous ont vraiment aidés à repérer des projets participatifs scolaires sont la BRUDED, le centre de ressources en ligne de la fédération nationale des CAUE et la base de données nationales de l'Observatoire CAUE, certains articles de presse en ligne et les précieux renseignements apportés par l'architecte Loïc Daubas, qui a lui-même été en charge plusieurs projets de ce type en Loire-Atlantique.

⁸ Créée pour intervenir dans tous les domaines de l'intérêt général, la Fondation de France agit au présent et prépare l'avenir : en répondant aux besoins des personnes vulnérables, avec des actions favorisant le lien social et respectant leur dignité et leur autonomie ; en développant des solutions porteuses d'innovation et de progrès social, qu'il s'agisse de recherche médicale, d'environnement, d'éducation, de culture ou de formation.

⁹ Comme par exemple le projet de Trébédan abondamment médiatisé et promu par la Fondation de France.

Carte 1 : Projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019



Carte élaborée à partir des données recueillies auprès de différents organismes : BRUDED, le centre de ressources en ligne de la fédération nationale des CAUE et sa base de données nationales de l'Observatoire CAUE, certains articles de presse en ligne et renseignements apportés par l'architecte Loïc Daubas

À l'issue de nos recherches qui n'ont pu être exhaustives en raison de la difficulté d'avoir accès aux ressources, nous avons repéré 25 projets de programmation architecturale participative achevés ou en cours¹⁰ sur le territoire national¹¹ : deux dans le Gard, sept à Saint-Etienne¹², dont un dans sa périphérie, deux en Seine-St-Denis, cinq en Pays de la Loire et neuf en Bretagne. La majorité des projets se concentre sur la Bretagne et les Pays de la Loire (notamment en Loire-Atlantique). Par rapport à l'ensemble des projets participatifs recensés sur le territoire national, la Bretagne apparaît comme un terrain de premier choix. Les projets d'architecture participative y sont bien représentés. Ils concernent des communes de

¹⁰ Voir les projets en annexe.

¹¹ Se référer à la carte 1.

¹² Nous émettons un petit bémol quant à ces projets qui ont été de l'ordre de l'aménagement intérieur uniquement et qui ont été menés comme expérimentations pédagogiques visant à faire participer les enfants au design de leur environnement.

différentes tailles mais en majorité des communes se trouvant dans l'espace rural. Sur les neuf projets repérés en Bretagne :

- Deux projets concernent des villages de moins de 500 habitants : Trébédan, Saint Ganton
- Un projet concerne un village dont la population est comprise entre 500 habitants et 900 habitants : Langouët
- Deux projets concernent des communes qui ont entre 1200 et 1500 habitants : Sainte-Hélène, Quistinic
- Quatre projets concernent des communes de plus de 2 000 habitants et ne sont pas considérées comme rurales : Baulon, Caulnes, Lanvalley et Saint-Martin-des-Champs.

À l'inverse mise à part Monoblet qui se trouve en milieu rural, tous les autres projets, hors Bretagne et Pays de la Loire, sont situés dans des agglomérations urbaines importantes : Saint-Etienne, Nîmes, Rosny-sous-bois, Clichy-sous-bois

Il nous est paru intéressant de les représenter sur la carte de la Bretagne des 4 départements et de constater la prééminence des projets en Ille-et-Vilaine et en Côtes-d'Armor.

Carte 2 : Projets d'architecture scolaire participative repérés en Bretagne en 2019



Carte élaborée à partir des données recueillies auprès de différents organismes : BRUDED, le centre de ressources en ligne de la fédération nationale des CAUE et sa base de données nationales de l'Observatoire CAUE, certains articles de presse en ligne et renseignements apportés par l'architecte Loïc Daubas.

Avant de nous focaliser sur les projets bretons, il nous paraît essentiel de faire un tour d'horizon de l'ensemble des projets à l'aide du Tableau 1 : Récapitulatif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019. (Annexe 1 ; P. 451)

I-2 Analyse descriptive globale des projets recensés :

Le Tableau 2 : Grille d'analyse globale des projets d'architecture participative recensés en France en 2019 (p.24) représente la grille d'analyse globale que nous avons effectuée à partir des données que nous avons recueillies sur chaque projet par l'intermédiaire d'échanges avec des professionnels, d'articles de presse ou de présentations issues de sites institutionnels et professionnels. Les données de chacun des projets ont été répertoriées dans

le tableau 1¹³ de l'annexe 1, qui récapitule le descriptif de tous les projets d'architecture participative d'écoles, recensés en France en 2019.

La recherche d'intelligibilité nous a conduite lors de la construction de cette grille à classer les projets suivant le critère de la population (en nombre d'habitants) dans un ordre croissant. Ceci nous est paru d'autant plus logique que nous avons choisi comme indicateur le nombre d'habitants pour distinguer les différents types de communes (rurales, urbaines, périurbaines) dans lesquelles ont eu lieu un projet d'architecture scolaire participative¹⁴. Nous verrons d'ailleurs par la suite que cet indicateur n'est toutefois pas assez fiable pour déterminer la typologie de la commune de manière précise et définitive. Il est en effet nécessaire de le croiser avec d'autres informations comme la situation géographique par rapport à l'agglomération urbaine la plus proche qui détermine la zone d'emploi et le bassin de vie pour avoir une meilleure vision des communes.

Par ailleurs pour simplifier notre démarche, nous avons volontairement omis les neuf projets de Saint-Etienne et sa région dans la mesure où ils sont un peu particuliers. Il s'agit d'expérimentations qui ont été menées dans neuf écoles différentes, regroupées selon différentes sessions temporelles et ils n'entrent pas vraiment dans le champ de l'architecture participative comme nous, l'entendons. Elle se limite en effet à faire participer les élèves à des activités pédagogiques leur permettant de contribuer à l'amélioration du design intérieur de leur environnement scolaire. Il nous est paru important de les signaler même s'ils ne rentrent pas dans le cadre que nous nous sommes imposés.

¹³ Récapitulatif descriptif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019 (Annexe 1 ; P. 454).

¹⁴ Nous détaillerons comment nous distinguerons les communes rurales de manière plus exhaustive dans la partie suivante.

Tableau 2 : Grille d'analyse globale des projets d'architecture participative recensés en France en 2019

N°	École	Nombre		Participation à		Dimensions du Projet			État d'avancement
		d'élèves	habitants	Program-mation	Construc-tion	Redynamisa-tion sociale	Écologie, dévelop-pement durable	Démogra-phie	
1	École maternelle et élémentaire 44590 Mouais	31	376	X	X	X	X		Projet en cours 2018
2	École Le Blé en herbe 22980 Trébédan	73	422	X		X	X		Ouverture rentrée 2015
3	École de Saint-Ganton 35550 Saint-Ganton	85	414	X	X	X	X		Ouverture en septembre 2012
4	École Janusz Korczak 35630 Langouët	84	600	X	X	X	X		Ouverture en 2004
5	École publique 30170 Monoblet	97	700	X		X	X		Ouverture en 2014
6	Groupe scolaire La Hulotte 44170 Treffieux	43	841	X	X	X	X		Septembre 2017
7	École Georges Morin 56700 Sainte-Hélène	80	1 208	X		X	X		Projet encours Rentrée prévue en 2020
8	École du Chat Perché 56 310 Quistinic	57	1 436	X			X	X	Projet encours Rentrée prévue en 2020
9	Groupe scolaire L'ECOL'EAU 44810 La Chevallerais	171	1 546	X				X	Ouverture en 2009
10	École Les Lucioles 35580 Baulon	168	2 157	X	X		X	X	Projet en cours
11	École maternelle 22350 Caulnes	101	2 468	X	X		X	X	Novembre 2012.
12	École maternelle de La Madeleine 44460 Fégréac		2489	X	X		X	X	Ouverture en 2011
13	École Félix Leclerc 44130 Bouvron	300	3 075	X			X	X	Ouverture en 2015
14	École maternelle et élémentaire 22100 Lanvallay	223	4 070	X			X	X	Rentrée scolaire 2017
15	École Jules Ferry 29600 Saint Martin des Champs	145	4 690	X			X	X	Réouverture prévue à la rentrée 2019.
16	Pôle éducatif École élémentaire Paul Vaillant-Couturier 2 93 390 Clichy-sous-Bois		30 014	X		X			Projet en cours
17	École maternelle les Boutours 93110 Rosny-sous-Bois	240	41 254	X	X	X	X		Ouverture en 2017
18	Pôle éducatif Mas de Test Jean d'Ormesson 30 900 Nîmes		150 672	X		X	X		Livraison prévue en janvier 2020

Le tableau 2 : Grille d'analyse globale des projets d'architecture participative recensés en France en 2019 a été réalisé par nos soins à partir des données recueillies dans le tableau 1 : Récapitulatif descriptif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019 qui se trouve en annexe 1.

Les projets surlignés en bleu sont en cours de réalisation. Sur les 18 projets retenus, huit sont en cours de réalisation. Les dix autres sont terminés et ils offrent suffisamment de recul pour être interrogés. Notre questionnement requiert des projets achevés et qui ont suffisamment de distanciation pour être analysés de manière longitudinale. À la lumière de cette grille

d'analyse, nous pouvons d'ores et déjà formuler quelques remarques qui nous permettent de proposer une typologie des projets :

A- La recherche du confort et du bien être à l'école : une dimension commune à tous les projets d'école recensés

Même si la grille d'analyse que nous avons établie, n'y fait pas explicitement et directement référence, la totalité des projets s'inscrit dans une démarche de qualité de confort en termes thermique, acoustique, de circulation de l'air et de la luminosité et cible une architecture scolaire vouée au confort et au bien-être de ses usagers. Ces projets visent donc tous, que ce soient des constructions nouvelles ou des rénovations, à placer l'utilisateur au centre, de manière à prendre en compte ses besoins et attentes afin d'assurer une meilleure cohérence entre les espaces et les usages et ainsi favoriser leur appropriation. Nous occultons volontairement ces dimensions de confort et bien être dans la mesure où elles sont déjà largement questionnées dans des travaux en sciences de l'éducation versus bien être à l'école¹⁵, versus bonheur d'apprendre.¹⁶ Ainsi des chercheurs comme Thibaut Hébert et Éric Dugas¹⁷ se posent ils la question de savoir si l'architecture est un outil de bien être, tout comme certains se demandent encore si l'architecture scolaire peut modifier la pédagogie. La rhétorique du bonheur envahit le champ des sciences de l'éducation c'est pourquoi, nous laisserons de côté ces angles d'études et nous polariserons notre regard sur les aspects participatifs des projets et les autres dimensions sous-jacentes qu'ils incarnent.

B- La dimension participative des projets comme axe privilégié de notre recherche

La dimension participative des projets, concerne la manière dont s'est faite la contribution des usagers, des habitants au projet de construction scolaire. Outre les nombreuses questions qu'elle soulève et que nous aborderons de manière plus détaillée par

¹⁵ Mazalto Maurice, 2017/4, « Le bien-être dans les espaces scolaires », *Administration & Éducation*, n° 156, pp. 29-34. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-4-page-29.htm>

¹⁶ Musset Marie, 2012, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre », *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 25.

¹⁷ Hébert Thibaut et Dugas Éric, 2017, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation*, n°43, <http://journals.openedition.org/edso/1904>

la suite, il s'agit de savoir si les usagers et habitants ont participé à la programmation du projet d'école et s'ils ont aussi participé à la construction. À la lecture du tableau N°2¹⁸, on s'aperçoit que dans la majorité des projets recensés, la participation des usagers ou habitants de la commune se limite à la programmation des bâtiments scolaires et n'ont pas contribué à leur construction. Dans certains projets, il est nécessaire relativiser ladite « participation » à la construction qui est exagérée et relève d'un abus de langage. En effet, lorsqu'il est question de la contribution des enfants qui ont collé des céramiques, qu'ils ont réalisées, pour décorer un mur de l'école de Monoblet par exemple, cela relève alors plus de la symbolique que de la construction effective. Il peut s'agir également de la construction participative du mobilier extérieur sous forme d'ateliers participatifs des habitants comme à Trébédan.

Par contre certains projets comme ceux de Mouais (376 habitants), Saint Ganton (414 hab.), Langouët (600 hab.), Treffieux (841 hab.), Baulon (2157 hab.) et de Fégréac (2 489 hab.) situés en Bretagne ou en Pays de la Loire, ont véritablement impliqué les habitants dans la construction de leur école. Ces projets se distinguent par l'objectif commun qu'ils partagent et qui vise l'excellence dans le cahier des charges environnementales. À ce titre, les constructions en briques de terre crue, les murs en paille et terre et les torchis sont remis au goût du jour dans ces projets d'école. Ces techniques de constructions ancestrales, peu coûteuses en matière première, requièrent par contre un savoir-faire et une main d'œuvre importante. C'est pourquoi elles font souvent l'objet de chantiers participatifs couplés en général à un dispositif d'insertion de chômeurs comme à Saint Ganton, où les habitants ont réalisés des briques en terre crue pour isoler les murs intérieurs de l'école avec l'aide d'une association d'insertion¹⁹. Ces modes de construction sont d'autant plus appréciés qu'ils sont à la fois écologiques pour l'environnement parce qu'ils facilitent le recyclage des matériaux et qu'ils favorisent le confort acoustique et thermique. On peut observer que ce sont les projets d'architecture en Bretagne et en Pays de la Loire qui sont le plus affiliés à ces modes de constructions. Toutefois alors qu'ils paraissent assez peu envisageables pour des grandes écoles urbaines, où tout au plus la végétalisation d'un toit ou la création d'un potager peuvent être concevables, le projet de l'École maternelle « les Boutours » de Rosny-sous-Bois (41 254 hab.), fait figure d'exception : il a également mobilisé la participation de 90 citoyens

¹⁸ Tableau 2 : Grille d'analyse globale des projets d'architecture participative recensés en France en 2019.

¹⁹ Idem à Monoblet, où un chantier d'insertion a secondé les artisans dans la construction de l'école.

ayant réalisé 4 000 briques de terre crue formant les cloisons du bâtiment. Ainsi dans bien des cas, le choix de matériaux naturels comme la terre, détermine la participation des habitants à la construction. Ces projets sont souvent les plus poussés en termes de préservation de l'environnement, ils se veulent recyclables et pédagogiques pour les usagers mais aussi économiques pour les communes.

Quel que soit le choix des matériaux de construction, la dimension écologique s'inscrit dans les priorités des politiques nationales et supra nationales. Elle est devenue une condition incontournable de tous projets de construction scolaire.

C- La dimension écologique comme fer de lance de l'architecture scolaire contemporaine

L'ensemble des projets répertoriés adhère à des principes écologiques et à la prise en compte de l'empreinte énergétique. Qu'ils soient urbains, périurbains ou ruraux, les projets se réclament d'une architecture écologique ou dite « durable » : en termes de conception et de réalisation, ils optent pour une architecture respectueuse de l'environnement et de l'écologie. D'ailleurs elle n'est pas une option mais un ensemble de prérogatives qui découlent des lois d'un « engagement national pour l'environnement ». En effet, le « sommet de la terre » organisé en 1992 à Rio, a marqué un tournant décisif en faveur du développement durable et de l'avènement des préoccupations environnementales et c'est à partir de cette date que les États ont commencé à orienter leurs politiques nationales et locales dans ce sens. En France, la loi du 3 août 2009 dite loi Grenelle I et la loi POPE²⁰ de 2005, relèvent de cette démarche d'engagement pour l'environnement. Elles visent à esquisser le cadre d'un modèle de croissance moins énergivore et moins polluant en rejet de CO₂. La loi « engagement national pour l'environnement » dite Grenelle II, adoptée le 12 juillet 2010 correspond à la mise en œuvre d'une partie des engagements du Grenelle Environnement. Elle décline plus concrètement les orientations de la loi « Grenelle I », en de nombreuses mesures techniques,

²⁰ « Loi de Programmation fixant les Orientations de la Politique Énergétique (POPE), du 13 juillet 2005. La Loi POPE fixe quatre grands objectifs qualitatifs accompagnés de moyens propres à les mettre en œuvre. Ainsi, elle vise à contribuer à l'indépendance énergétique nationale et garantir la sécurité d'approvisionnement, à assurer un prix compétitif de l'énergie, à préserver la santé humaine et l'environnement (ce qui implique la lutte contre l'aggravation de l'effet de serre) et à garantir la cohésion sociale et territoriale en assurant un accès à l'énergie pour tous. », <https://www.geoplac.com/lexique/pope/>

qui concernent les domaines (ou secteurs) suivants : les bâtiments et l'urbanisme, le transport, l'énergie, la biodiversité, les risques, la santé, les déchets, la gouvernance²¹.

Dans le domaine des bâtiments, il s'agit de promouvoir un urbanisme économe en ressources foncières et énergétiques mais aussi de mieux coordonner l'implantation des logements et des commerces avec les réseaux de transports, ce qui contribue à optimiser la qualité de vie des habitants. Enfin il est question de réduire la consommation énergétique des parcs anciens. Concernant la gouvernance,

« La démocratie écologique est en marche. Il faut désormais instaurer les outils nécessaires à son application, dans le secteur privé comme dans la sphère publique. Par ailleurs, la gouvernance écologique doit pouvoir placer la concertation en amont des projets et considérer les collectivités territoriales dans leurs particularités et leurs spécificités : responsabilité sociétale des entreprises, consommation durable, exemplarité de l'État, des avancées concrètes. » ²²

Par ailleurs de multiples modèles d'architecture écologique coexistent. Certains projets comme Trébédan privilégient la technologie et le choix de la disposition des pièces pour favoriser les économies d'énergie en réduisant les besoins énergétiques :

« Du point de vue écologique, l'école le Blé en herbe a été repensée pour se positionner à la pointe de l'innovation. Partant du principe que « l'énergie la moins polluante est celle qu'on ne consomme pas », elle a été rénovée selon le modèle des bâtiments passifs. Autrement dit, sa consommation d'énergie est inférieure à 15kWh/m²/an, seuil au-dessous duquel on peut se passer de chauffage conventionnel. Pour cela, l'architecte a réalisé une construction bioclimatique : exposition des principales ouvertures au sud, volumes des salles simples et compacts, utilisation de l'énergie solaire et de la chaleur terrestre. L'isolation a également été renforcée et associée à une ventilation performante avec récupérateur de chaleur à haut rendement. Toute l'école est équipée d'appareils ménagers et d'éclairage à faible consommation d'énergie. » ²³

²¹ « Le Grenelle de l'Environnement, Grenelle II : en route pour le monde d'après ».

<https://www.geoplac.com/le-grenelle-de-lenvironnement/le-grenelle-de-lenvironnement/>

²² « Le Grenelle de l'Environnement, Grenelle II : en route pour le monde d'après »

<https://www.geoplac.com/le-grenelle-de-lenvironnement/le-grenelle-de-lenvironnement/>

²³ « École le Blé en herbe : un projet citoyen, éducatif, social et écologique », 10 octobre 2018.

<https://www.classe-de-demain.fr/accueil/primaire/ecole-le-ble-en-herbe-un-projet-citoyen-educatif-social-et-ecologique>

Pourtant, bien qu'ils se soient engagés dans une démarche de développement durable en créant un bâtiment complètement passif, doté une technologie de pointe, à fort coût financier, et à consommation énergétique négligeable, les Trébédanais n'ont pas pu résoudre les nuisances acoustiques et thermiques. En effet, à l'école des « Blés en herbe », le bâtiment a beau être ultra moderne, et l'école une œuvre d'art à part entière conçue par la designer Matali Crasset, sa construction traditionnelle en béton laisse à désirer au niveau du confort acoustique malgré l'installation d'absorbeurs de bruit. Il en est d'ailleurs de même du confort thermique au printemps/été : l'exposition plein sud de la baie vitrée des classes rend les activités difficiles lors des journées ensoleillées, car la température devient trop élevée en dépit des stores qui ont été installés²⁴.

La plupart des autres projets valorisent le choix de matériaux de constructions naturels et respectueux de la santé des usagers et de l'environnement. C'est le cas des projets de Mouais, Saint Ganton, Langouët, Sainte-Hélène, Monoblet, Quistinic, La Chevallerai, Treffieux, Baulon, Fégréac et Rosny-sous-Bois.

Enfin certains mettent un point d'honneur à offrir un cadre de vie végétalisé par la création d'un jardin ou d'un potager. Ainsi à Fégréac, le verger devient l'élément essentiel, permettant à chaque enfant de suivre les saisons, au quotidien, en jetant un œil sur l'évolution des pommiers et poiriers. De même à Rosny-sous-bois, la toiture terrasse cultivée en potager en permaculture a pour but de renouer avec une agriculture locale nourricière.

Outre la dimension écologique qui accompagne aujourd'hui l'ensemble des projets d'architecture scolaire, ce sont les dimensions sociales qui représentent les grandes lignes directrices des projets.

D- Les dimensions sociales comme lignes directrices des projets d'architecture scolaire

Hormis la dimension écologique que nous venons d'évoquer et au-delà de la perspective pédagogique, ces projets portent des objectifs sociaux qui répondent à des enjeux qui leur sont propres et qui correspondent à des problématiques locales. Ainsi une école rurale de village à faible densité de population n'induit pas les mêmes enjeux sociaux qu'une école dans une zone périurbaine en pleine effervescence. Dans le premier cas il est question de

²⁴ Nous en avons fait l'expérience lors de visites à l'école en période de printemps. Nous avons en effet pu constater par nous-mêmes de ces désagréments au niveau acoustique et thermique.

miser sur une redynamisation sociale pour attirer de nouveaux habitants comme à Saint Ganton ou à Trébédan alors dans d'autres communes périurbaines de Nantes comme par exemple Bouvron, Fégréac ou La Chevallerais, la construction ou l'agrandissement d'une école répond à des besoins d'infrastructures, générés par la croissance démographique continue.

On peut donc distinguer deux grandes lignes directrices dans les projets recensés :

L'une est démographique et concerne les communes, le plus souvent proches d'un pôle urbain important qui doivent répondre à un essor démographique. Ainsi les communes de La Chevallerais, de Baulon, de Caulnes, de Bouvron, de Fégréac, de Lanvalley et de Saint-Martin-des-Champs sont elles dans ce cas de figure. D'ailleurs, mises à part les communes de La Chevallerais et de Quistinic qui comptent respectivement 1546 et 1436 habitants et qui de ce fait, pourraient encore faire l'objet d'une classification dans le monde rural, les autres communes dépassent les 2000 habitants et ne sont plus considérées comme rurales. D'ailleurs il faut ajouter que la situation géographique périurbaine de La Chevallerais l'exclut du monde rural. Pour Quistinic, ce serait de la zone urbaine de Lorient qui demeure une ville de petite taille.

L'autre grande ligne qui décline comme objectif la redynamisation sociale, se rapporte à des communes de moins de 1500 et donc dites rurales : Mouais, Saint Ganton, Trébédan, Langouët, Monoblet, Treffieux et Sainte-Hélène. Dans ces villages à faible densité de population, marqué par la désertification et la disparition des services publics, l'école demeure souvent comme le seul rempart à la mort sociale du village.

Toutefois, le délitement du lien social n'est pas le monopole du monde rural et des villages qui ne disposent plus d'aucun service public ou commerce. De nombreux quartiers de banlieue de grandes agglomérations, où se concentre une population économiquement fragilisée, majoritairement d'origine étrangère, qui cumule les « handicaps sociaux », en font également l'expérience. Ainsi les projets des communes urbaines de banlieue, comme Rosny-sous-bois et Clichy-sous-bois en région parisienne par exemple ou celui de Nîmes dans le Gard, se positionnent dans cette perspective : leur projet d'architecture scolaire comporte un volet de redynamisation sociale dans lequel remettre l'humain au centre des préoccupations d'aménagement de l'école de quartier a pour objectif de remobiliser les populations les plus exclues dans des dispositifs afin de recréer du lien social entre les individus. La multiplication des échanges, les interactions construisent le « vivre ensemble » et favorise le développement social et local de ces zones urbaines souvent abandonnées à leur triste sort. Nous verrons

d'ailleurs dans la partie II comment ces modèles d'architecture scolaire participative renouent avec la tradition des précurseurs de l'urbanisme participatif et avec le concept *d'empowerment*.

Finalement, la problématique de développement social est prégnante dans la quasi-totalité des projets repérés mais à des degrés et des modalités variant en fonction, de l'environnement géographique. Celui-ci est effectivement déterminant du dynamisme local et territorial. La croissance démographique des communes périurbaines est en relation directe avec l'extension spatiale des agglomérations que connaissent certaines villes comme Nantes. À ce titre les communes doivent adapter leurs infrastructures à l'essor démographique et leurs projets d'architecture participative s'inscrivent dans un mouvement de soutien au dynamisme social mais aussi dans le souci de l'environnement. Ils se distinguent des projets porteurs d'une ambition de développement social et local poussée qui se localisent dans les agglomérations urbaines pauvres et les petites communes rurales, de moins de 500 habitants. C'est à ces dernières que nous consacrerons notre recherche.

Pour résumer, voici la typologie des projets d'architecture scolaire participative que nous proposons à partir des données des projets recensés en 2019 :

Tableau 3 : Typologie des projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019

Type de Communes	Les projets de soutien au dynamisme démographique	Les projets de redynamisation sociale
Les communes de moins de 500 habitants, à faible densité de population		Mouais, Trébédan, St Ganton
Les communes entre 500 et 2000 habitants	La Chevallerais, Quistinic	Langouët, Monoblet, Treffieux Sainte-Hélène
Les communes entre 2000 et 5000 habitants	Baulon, Caulnes, Bouvron, Fégréac, Lanvalley, Saint Martin des Champs	
Les communes Urbaines de banlieue Au-delà de 30 000 habitants Quartier d'une grande agglomération de plus de 150 000 habitants		Rosny sous-bois, Clichy Nîmes

Le Tableau 3 a été réalisé par nos soins à partir du Tableau 1 (Annexe 1 ; p. 451)

En résumé : les expériences participatives dans le domaine de l'architecture scolaire sont peu nombreuses sur le territoire national, elles émergent aussi bien de l'urbain que du rural avec tout de même une prédisposition pour le milieu rural si on se réfère aux différents projets que nous avons pu répertorier et une concentration des projets participatifs plutôt sur le premier cycle ; ce qui peut s'expliquer par la complexité d'engager une démarche participative à grande échelle. Ces projets dont les modalités et les finalités d'action sont inhérentes à leurs problématiques de départ, ont tous en commun de dépasser largement la sphère purement pédagogique et scolaire. Ainsi les différents projets d'école qui ont émergés dans plusieurs quartiers de la ville de Saint-Etienne²⁵, relèvent essentiellement d'une volonté d'améliorer le cadre de vie et de sensibiliser les enfants au design et à l'environnement dès le plus jeune âge et reposent sur des enjeux sociaux et culturels. Dans une moindre mesure ; le projet collaboratif énoncé par Geneviève Zoïa et Laurent Visier²⁶, dans l'article « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique », recouvre outre la recherche du bien-être, une tentative de reconquête spatiale de la mixité sociale. Quant aux expériences collaboratives qui émanent des espaces ruraux, elles sont largement soutenues par des projets d'envergure territoriale avec l'ambition de répondre à des enjeux sociaux et locaux bien spécifiques. À ce titre, le projet d'école de La Chevallerai²⁷, dans l'espace périurbain nantais, éclaire de manière significative cette volonté. Village, contraint par une forte croissance démographique à adopter une politique de développement et qui plus est durable, il a en effet choisi de mobiliser ses habitants dans un projet d'école qui extrapole le seul cadre pédagogique. De même dans des espaces ruraux moins denses tels que le village de Trébédan dans les Côtes-d'Armor et celui de Saint Ganton dans le département de l'Ille-et-Vilaine, des projets collaboratifs d'architecture scolaire poignèrent, certes, encouragés par des logiques pédagogiques, mais aussi et surtout initiés par des enjeux plus globaux qui s'inscrivent dans le temps avec l'objectif de résoudre une problématique locale

²⁵ « Je participe à la rénovation de mon école ! » est une expérimentation en design menée par la Cité du design et l'Espace socio-culturel Boris Vian, avec la participation des élèves, des enseignants, des personnels techniques d'écoles de la ville de Saint-Étienne. Ce projet en deux éditions est un exemple d'une démarche en design sur l'amélioration de la qualité de vie des usagers. Ce projet destiné à des classes de maternel et de primaire a vu le jour entre 2009 et 2013 et a fait participer 440 élèves appartenant à cinq écoles de Saint-Étienne. http://www.citedudesign.com/fr/la-recherche/PROJET_63

²⁶ Zoïa G, Visier L, 2016, « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique. », *Espaces et sociétés*, 166, (3), pp.79-93.

²⁷ <https://www.bruded.org/.../La%20Chevallerai/Actes%20LA%20CHEVALLERAI%20202...>

de territoire, qui n'est pas sans rappeler celle des projets d'écoles à équipements intégrés. À la lumière de ces quelques exemples, nous pouvons d'ores et déjà constater que la démarche participative dans la sphère scolaire s'inscrit dans une perspective où les enjeux sont doubles. D'une part il s'agit de réaliser une architecture scolaire plus humaine, plus en osmose avec les aspirations et les besoins des usagers qui, par ce biais, améliorerait les conditions d'apprentissage des élèves en termes de confort et de bien-être.

D'autre part :

« L'objectif social consiste à utiliser la participation pour transformer les relations sociales, reconstruire ou renforcer le lien social, dans une perspective générale qui est de favoriser la cohésion sociale, voire (ce qui est moins mis en avant) la paix sociale. Tous les dispositifs qui découlent de cet objectif sont ciblés vers les catégories les plus pauvres de la population en France, cet objectif est très répandu, en lien avec la politique de la ville. Sur le plan strictement quantitatif, la plupart des dispositifs participatifs ont été initiés dans les quartiers populaires aujourd'hui en politique de la ville. La participation vient « remobiliser » les habitants, « recréer du lien », créer des espaces d'échange, « inclure les exclus », etc. Derrière ces slogans, il y a deux objectifs malgré tout distincts : restaurer le lien social, et lutter contre l'exclusion (sociale, économique, citoyenne...) en donnant par exemple plus de pouvoir aux individus. »²⁸

Pour l'étude de l'architecture scolaire participative, nous focaliserons notre regard sur le village de Trébédan dans les Côtes-d'Armor et sur celui de Saint Ganton situé en Ille-et-Vilaine. Ces deux villages ont particulièrement retenu notre attention parce qu'ils comptent moins de 500 habitants et que dans le contexte actuel de fermeture des écoles dans les petites communes rurales, ils ont respectivement mené à bien deux projets d'école à envergure participative : le village de Trébédan a réussi à rénover son école vétuste d'une manière originale tout à fait surprenante avec la contribution d'un groupe de différents acteurs comme les institutrices, les parents d'élèves, les élèves et habitants et avec l'intervention logistique et financière de la Fondation de France et la réalisation d'une œuvre d'art par Matali Crasset. Tandis que la commune Saint Ganton est parvenue à reconstruire une école qui était fermée depuis des décennies grâce à la détermination de son maire et à la contribution dynamique

²⁸ Polère C, 2007, « Synthèses Millénaire 3 » sur le thème de la démocratie, Teillet P, 2006, « Démocratiser les politiques territoriales ? » Premières observations et bilan provisoire des conseils de développement, Journées d'études à l'IEP de Grenoble (2006), p.16

http://www.millenaire3.com/content/download/1377/19231/version/1/file/Polere_democratie_participative.p

des parents d'élèves regroupés en associations. Certains parents ont même participé à la construction de l'école avec notamment la fabrication de briques en terre crue et le montage d'un mur de parement en pierres. Afin de bien poser le cadre de notre recherche, il nous paraît essentiel de revenir sur certaines définitions qui nous permettront d'accéder à l'appréhension des écoles rurales et de justifier notre choix pour ces deux projets.

II - L'ÉCOLE PRIMAIRE RURALE EN FRANCE

Avant de nous pencher sur l'école rurale et qui plus est sur le territoire breton qui présente quelques particularités, il appartient de rappeler certaines règles qui régissent l'école primaire ainsi que sa place dans le système éducatif français et l'évolution morphologique de ses structures.

En France comme dans la plupart des pays européens, la construction de l'État Nation s'est reposée en grande partie sur le déploiement territorial de l'institution scolaire. C'est en effet, le maillage d'un réseau dense d'écoles publiques à travers tout le territoire national, et ce même dans les espaces les plus encaissés des campagnes, qui a contribué à forger l'unité territoriale, politique et culturelle des états républicains d'aujourd'hui ²⁹.

Dans ce sens, « l'école primaire a constitué, par rapport au monde rural, un véhicule de pénétration d'une culture urbaine et laïque. Pourtant, si, dans un premier moment, la réaction a été surtout défensive, dans un second moment, les communautés villageoises se sont appropriées l'école primaire. Finalement, l'école primaire a acquis une dimension emblématique et elle est devenue un symbole de progrès et un élément identitaire de chaque village. Comme le disent Guindani et Bassand (1982) : « une commune sans école n'est plus une commune ». » ³⁰

Pour s'en persuader il suffit d'observer la place de l'école dans la plupart des villages. Souvent érigée avec fierté à un endroit stratégique, en plein cœur, à côté de la mairie, parfois face à

²⁹ Musset M, mai 2012, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? » Dossier d'actualité de la Veille et Analyses, n° 75, 19 pp, p. 2, <http://ife.ens-lyon.fr>

³⁰ Canário Rui, « Un projet pour les écoles isolées », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 10 | 1996, <http://ries.revues.org/3330>

l'église, elle incarne sans équivoque les symboles de la République au sein de la communauté villageoise, mais elle représente également sans conteste un pôle attractif qui concentre des potentiels d'échanges et d'interactions sociales avec l'environnement local. Ce n'est cependant pas la piste qui a été privilégiée au départ par la République naissante. Au contraire, partie à l'assaut de l'analphabétisme, de la religion et de tout forme de régionalisme, l'appareil d'État a su se doter d'outils de contrôle et de normalisation de l'éducation performants pour conditionner et faire adhérer les futurs citoyens aux normes de son imaginaire institutionnel. La standardisation de l'architecture scolaire et l'uniformisation du curriculum, appelé, à juste titre en France, « programme scolaire » ont effectivement concouru à effacer les particularités géographiques, sociales et culturelles des écoles et à rompre les liens avec le local.

« C'est dans cette perspective qu'on peut soutenir l'idée (Nóvoa, 1992) que l'institution scolaire est née d'un processus de rupture avec les communautés locales. »³¹

Aujourd'hui, l'école en général et l'école rurale en particulier visent des objectifs opposés à cette uniformisation et encouragent les échanges avec l'environnement local. Face à la diversité des publics et à la variété des contextes sociaux et géographiques, il ne peut y avoir un modèle d'école unique. Les écoles de quartiers des grandes zones périurbaines, celles des centres villes gentrifiés, les écoles de villages de montagne, ou encore celles des villages ruraux dont les habitants transitent quotidiennement vers une agglomération proche pour travailler, ne recouvrent pas les mêmes réalités en termes de démographie, de transport... C'est pourquoi l'offre scolaire varie d'un territoire à l'autre en fonction des problématiques locales et des choix effectués par les communes.

II-1 L'école primaire :

A- Une institution qui relève de la commune

Depuis les lois fondatrices de Jules Ferry, l'enseignement public du premier degré relève de la compétence de la commune. Cette compétence a été confirmée par la loi du 22 juillet

³¹ Ibid.

1983 modifiée. Le dispositif relatif aux écoles et classes élémentaires et maternelles figure dans le code de l'éducation.

« Art.L. 2121-30.-Le conseil municipal décide de la création et de l'implantation des écoles et classes élémentaires et maternelles d'enseignement public après avis du représentant de l'Etat dans le département. »³²

1) Statut et missions de l'école et rôle des communes

Les écoles maternelles et élémentaires communément appelées écoles primaires lorsqu'elles sont regroupées³³, ont un statut particulier dans la mesure où elle ne relève pas des établissements publics comme les collèges et les lycées. Elles n'en possèdent ni la personnalité morale, ni l'autonomie financière³⁴. Depuis, les lois Guizot et Jules Ferry, les communes sont astreintes à financer la construction et l'entretien des écoles publiques élémentaires. Mais depuis la vague de décentralisation des années 80, les collectivités territoriales ont renforcé leurs compétences dans le fonctionnement de l'Éducation nationale. Ainsi les communes ont acquis des compétences vis-à-vis de l'école qui se déploient bien au-delà de la gestion des bâtiments scolaires. Elles s'occupent aujourd'hui de l'organisation des activités extrascolaires, sportives et culturelles au sein de l'école, de la restauration scolaire et de la gestion des personnels non enseignants.

« Débordant du cadre strict du fonctionnement de l'école primaire, des « politiques éducatives locales » sont mises en œuvre, intégrant des dispositifs d'accompagnement scolaire, des services publics complémentaires (transports, restauration scolaires), des activités de loisirs offertes aux élèves, en liaison ou non avec des initiatives ou des partenariats proposés par l'État dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, de la politique de la ville ou de la prévention de la délinquance. »³⁵

³² <https://www.codes-et-lois.fr/code-de-l-education/article-l212-1>

³³ <http://eduscol.education.fr/cid47767/fonctionnement-ecoles-primaires.html>

³⁴ Ibid.

³⁵ Rapport public thématique - Les communes et l'école de la République, *La Documentation française*, p. 2. <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport.../var/.../084000757.pdf>

La mission centrale d'instruction s'est aujourd'hui étendue à des missions sociales et éducatives. Cette diversification des missions de l'École a provoqué l'arrivée de nouveaux professionnels au sein de l'institution et de ce fait nécessité une mutualisation des équipements ; ce qui a contribué à faire émerger des questions sur l'architecture scolaire des écoles. Le bon fonctionnement des écoles, réside dans la coopération des différents acteurs de la communauté éducative, conformément à la circulaire n°2014-088 du 9 juillet 2014 relative au règlement type départemental des écoles maternelles et élémentaires publiques, qui précise les différentes règles qui organisent la vie de l'école et définissent l'organisation du temps scolaire ; la place des parents au sein de la communauté éducative et l'importance du dialogue avec les familles ; les mesures d'amélioration du climat scolaire pour une école accueillante et bienveillante. L'État fixe les programmes nationaux et prend en charge le recrutement, la formation et la rémunération des personnels enseignants³⁶.

2) Des sources de financements diverses, publiques et privées

Les écoles maternelles et élémentaires publiques disposent de diverses sources de financement : la commune, l'État, la caisse des écoles et la coopérative scolaire, ainsi que les parents d'élèves dans certains cas très précis. Le Département en tant que partenaire privilégié des communes et des intercommunalités, accompagne les collectivités, les communes et l'établissement public de coopération intercommunal, et peut contribuer dans leurs projets d'investissement sous forme de dispositifs d'aide. Il soutient les projets d'intérêt local portés par les communes, pour la construction, l'aménagement et le gros entretien de leurs équipements publics, la valorisation de leur patrimoine et notamment du petit patrimoine rural non protégé et maintient son aide pour les aménagements de sécurité en agglomération sur routes départementales.

« Si l'école primaire est principalement de la compétence de l'État et des communes, d'autres collectivités locales interviennent également, sur la base du principe de compétence générale reconnu par les lois de décentralisation. C'est le cas, par exemple, de l'aide apportée par les départements à la construction et à la rénovation des écoles ou, encore, à leur équipement en matériels informatiques. »³⁷

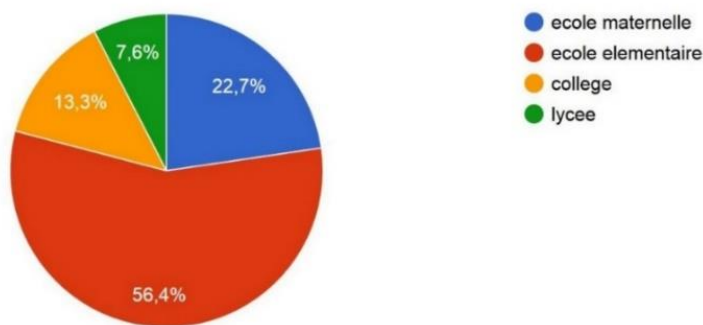
³⁶ <http://eduscol.education.fr/cid47767/fonctionnement-ecoles-primaires.html>

³⁷ Rapport public thématique - Les communes et l'école de la République, *La Documentation française*, P. 2

B- L'école comme socle du système éducatif français

Selon, l'INSEE³⁸, la France disposait de 50 492 écoles sur son territoire national à la rentrée 2018 et de 48 998 en France métropolitaine. Avec une scolarisation obligatoire à partir de 6 ans, l'école primaire représente la pierre angulaire du système éducatif national, qui s'illustre par un maillage très fin des écoles sur tout le territoire, dans le but d'être au plus près des citoyens. L'hégémonie du primaire dans le système éducatif français se passe de commentaires au regard du graphique 1, qui dessine la répartition des établissements scolaires suivant leur cycle et montre que presque 80% des établissements scolaires sont des écoles maternelles et élémentaires.

Graphique 1 : Répartition des établissements scolaire suivant leur cycle en 2016 :



Source : <https://www.globalmapsolution.com/carte-du-mois/etablisements-scolaires>

De par sa fonction première qui est l'instruction pour former les générations futures et assurer l'avenir de la société, l'école concerne tout le monde de près ou de loin, à des degrés d'implications différents (en tant qu'élus, enseignants, parents, élèves). C'est pourquoi elle suscite tant d'intérêt mais cristallise aussi beaucoup de tensions et d'attentes qui peuvent parfois dégénérer en conflits entre les parents d'élèves et les instances académiques comme lors de fermetures de classe ou de surcharge des effectifs de classe par exemple. Pas une rentrée ne se déroule sans que ne soit médiatisé un de ces cas par la presse. Par ailleurs les facteurs sociaux comme la diversification des structures familiales, le renforcement de

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport.../var/.../084000757.pdf>

³⁸ Source : Ministère en charge de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012708#tableau-TCRD_060_tab1_regions2016

l'activité féminine, l'accroissement de la mobilité des salariés pour travailler ou encore l'arrivée d'une population immigrée plus ou moins désœuvrée par rapport aux codes de l'école, ont forgé de nouvelles exigences envers l'institution. Pour répondre à ces attentes, l'Éducation nationale a contribué à l'émergence d'une prise en charge holiste et individualisée des enfants et à élargir le champ de compétence de l'école à l'éducation tout en préconisant son ouverture sur l'environnement local³⁹.

Ainsi, aujourd'hui l'école primaire n'est plus seulement réduite au lieu de transmission du savoir mais elle s'apparente de plus en plus à un lieu de socialisation. En tant que telle, l'école est devenue le pilier de l'apprentissage du « vivre ensemble » et du « faire société ».

*« L'école est le premier lieu public qu'un enfant expérimente en dehors de sa maison. On y découvre la vie en communauté et on y développe notre perception de l'espace (la lumière, les couleurs, les odeurs). Des années plus tard, on est souvent encore capable de se souvenir de détails concernant notre première salle de classe. »*⁴⁰

C- Vers une nouvelle configuration des établissements primaires :

1) Des écoles moins nombreuses mais regroupant plus de classes et d'effectifs

Tableau 4 : Évolution du nombre d'écoles primaires publiques de 1980 à 2017

Années scolaires	1980-1981	1990-1991	2001-2002	2014-2015	2016-2017
Nombre d'écoles primaires publiques	61 660	57 838	52 727	46 962	45 877

Source : L'état de l'École 2017, Novembre 2017, 34 indicateurs sur le système éducatif français, n° 27, La DEPP, p. 12, https://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf

³⁹ Nous reviendrons sur ce sujet de manière plus détaillée dans la partie I

⁴⁰ Martin A, Mir E, « Réflexion sur les enjeux scolaires : un outil pour les conceptions architecturales. », Énoncé théorique EPFL - Master en Architecture, Janvier 2014, P. 17, http://archivesma.epfl.ch/2014/054/martin_mir_enonce/MARTIN_MIR_ENONCE%20THEORIQUE.pdf/

Tableau 5 : Évolution des effectifs d'élèves du primaire public de 1980 à 2017

Années scolaires	1980-1981	1990-1991	2001-2002	2014-2015	2016-2017
Nombre d'élèves du primaire public	7 396,3	6 953,4	6 552,0	6 788,6	6 806,4

Source : L'état de l'École 2017, Novembre 2017, 34 indicateurs sur le système éducatif français, n° 27, La DEPP, p. 12, https://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf

À l'aune du tableau de l'évolution du nombre d'écoles primaires publiques et de celui de l'évolution des effectifs d'élèves du primaire public, on constate une tendance à la baisse du nombre des écoles primaires qui a été particulièrement importante dans les années 80 avec un record de la réduction des établissements primaires enregistré en 2001-2002 et un fléchissement persistant mais moins intense depuis les années 2010. Cette réduction du nombre des établissements primaires fait écho à la baisse des effectifs liée à la démographie. Toutefois à partir des années 2010, les effectifs augmentent à nouveau sans que le nombre d'établissements primaires ne croissent. Ce qui va dans le sens d'une augmentation de la taille des écoles. En effet,

« Une diminution du nombre d'écoles [serait] du fait notamment de la forte diminution d'écoles élémentaires à classe unique et du regroupement ou de la fusion d'écoles maternelles et élémentaires. Le nombre d'écoles est ainsi passé de 68 000 en 1980 à 59 000 en 1999 et à un peu plus de 51 000 à la rentrée 2016. La répartition des écoles selon leur nombre de classes tend à se modifier et à se déplacer « vers le haut », avec la diminution d'écoles de 5 classes ou moins et l'augmentation d'écoles de 6 classes ou plus. »⁴¹

- 2) Une nouvelle configuration des établissements primaires qui met en danger les écoles des petites communes

Les fermetures d'écoles n'interviennent pas de manière identique sur tout le territoire national, au contraire elles creusent les disparités territoriales en matière d'éducation. Les

⁴¹ L'état de l'École 2017, Novembre 2017, 34 indicateurs sur le système éducatif français, n° 27, La DEPP, p. 38, https://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf

espaces les plus menacés par ces fermetures se situent en espace rural peu dense la majeure partie du temps et ce sont notamment les petites communes de moins de 500 habitants qui en font souvent les frais.

En 2008, selon la Cour des Comptes,

« Les écoles primaires sont très fortement maillées sur le territoire avec près de 90% de la population des communes de 500 à 1.000 habitants qui dispose d'une école primaire, et quasiment 100% au-delà. Seule 5% de la population au global ne dispose pas d'école primaire dans sa commune de résidence (principalement, les communes inférieures à 500 habitants). »⁴²

Pourtant 34% des communes ne disposent pas ou plus d'écoles primaires et ce chiffre passe à 45% pour les communes rurales⁴³. Bien que les écoles soient très nombreuses en France, l'orientation de la politique scolaire nationale se confirme donc dans le sens d'une réorganisation du maillage scolaire en milieu rural en faveur des regroupements pédagogiques intercommunaux (RPI)⁴⁴ et de l'élimination des petites structures scolaires de proximité comme les écoles à une classe. À l'image des autres services publics, l'école primaire est touchée de plein fouet par les restructurations technocratiques qui tiennent peu compte des dimensions humaines et de la réalité complexe de ces territoires, touchés par la « désertification » depuis les années 70. Désertification qui s'est accélérée au rythme de la « dépaysement » du monde rural qui a provoqué la chute faramineuse du nombre d'agriculteurs dès l'après-guerre⁴⁵. La repopulation des communes péri-urbaines et des bourgs n'a pas enrayer le phénomène de désertification des campagnes, la dégradation de l'environnement et le délitement des liens sociaux de certaines petites communes dont le rôle s'est réduit à celui de résidence comme les cités dortoirs des agglomérations des grandes villes. Dans de nombreuses petites communes de moins de 500 habitants, l'école demeure le

⁴² La Cour des comptes, décembre 2008, Rapport public thématique « Les communes et l'école de la République », *La Documentation française*, p. 9.

<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/docfra/rapport.../var/.../084000757.pdf>

⁴³ Bricault Jean-Michel, « Le paradoxe des écoles rurales : entre un cadre communal dépassé et une intercommunalité encore timide ». In : *Droit et gestion des collectivités territoriales*. Tome 34, 2014. Éducation, formation, recherche. Quelle place pour les collectivités territoriales ? pp. 63-84 ; p. 67.

https://www.persee.fr/doc/coloc_2111-8779_2014_num_34_1_2789

⁴⁴ Gueneau Maurice, 2011/1, « L'école en milieu rural : dispersions en tous sens », *Pour*, N° 208, pp. 49-55. p.53, <https://www.cairn.info/revue-pour-2011-1-page-49.htm>

⁴⁵ Alphanféry Pierre, Bitoun Pierre, Dupont Yves, 1989, *Les champs du départ : une France rurale sans paysans ?* La Découverte.

dernier rempart contre la mort de village et ce sont elles aussi qui sont le plus victimes de ce processus de concentration. En dépit des stigmates et des rejets qu'elle cristallise et qui relèvent souvent de préjugés, l'école rurale représente un centre névralgique de la sociabilité villageoise que les maires des petites communes craignent de voir disparaître. C'est pourquoi les fermetures de classes ou d'écoles sont vécues comme une tragédie par les habitants et les maires, et l'école rurale est souvent le théâtre de tensions entre l'Éducation nationale et les habitants qui tentent parfois par tous les moyens de sauver une classe ou l'école.

Pour accéder à une meilleure appréhension de l'école rurale, que nous avons choisie comme de cadre d'investigation, il paraît essentiel de définir ce que nous entendons par rural.

II-2 L'école rurale en France

A- La difficulté de déterminer les limites du monde rural est un obstacle à la définition de l'école rurale

Alors que l'immense majorité des départements français comportent des zones rurales, il demeure complexe de définir l'espace rural. Cette difficulté tient du fait que la ruralité recouvre un concept impossible à décliner de manière générique et simple tant il renvoie à une diversité des caractéristiques contextuelles (géographiques, démographiques, économiques, sociales) : de la commune périphérique d'un pôle urbain aux zones de montagne, l'éventail des espaces ruraux est diffus et il est difficile de discerner la frontière entre urbanité et ruralité, tant les échanges entre ces espaces sont permanents. De la même manière, d'un point de vue anthropologique, les modes de vie des ruraux et des urbains ne sont plus guère différenciables. De ce fait, les ruraux ont aujourd'hui les mêmes exigences que les urbains au niveau de l'éducation de leurs enfants.

« Avec l'homogénéisation des territoires qui tend à faire disparaître l'opposition classique ville/campagne. L'extension des espaces périurbains, à la fois urbains par leur fonctionnement (les emplois se situent dans les agglomérations) et ruraux par leur « paysage » (maison individuelle, paysages encore majoritairement végétaux) est la face la plus spectaculaire de cette homogénéisation. Mais, même hors des campagnes périurbaines, les ruraux tendent à occuper peu à peu les mêmes types d'emplois, à s'insérer dans les mêmes catégories professionnelles et à adopter les mêmes styles de comportements, de références et de représentations que les citadins. La question n'est d'ailleurs pas nouvelle puisque, dès 1959

*Mendras affirme : « pas de solution de continuité entre la métropole, la grande ville, la petite ville, le bourg et le village », donc pas d'espace spécifiquement rural ... Dans ces conditions on peut se demander si la notion d'espace rural a encore un sens. Oui, à condition d'en donner une définition soit qualitative, soit quantitative mais relative. »*⁴⁶

Comme il n'y a pas une définition universelle de la ruralité, l'INSEE utilise tantôt le critère de taille des communes, tantôt la densité de population ou le degré d'influence des pôles urbains. Seules les zones montagnardes font l'objet d'une législation spécifique. On notera que d'après l'INSEE, une commune est qualifiée de rurale lorsqu'elle comptabilise moins de 2000 habitants ou si son centre-bourg comptent moins de la moitié des habitants. Cette définition est certes loin de lever les ambiguïtés sur la disparité des communes rurales mais c'est sur ce critère que nous nous baserons pour définir les petites communes rurales qui feront l'objet de notre recherche.

Depuis les années 90, l'INSEE s'efforce de mettre en place des outils de lecture du territoire qui se sont caractérisés en 1996, par la création du zonage en aires urbaines (Z.A.U.). Ce découpage met en exergue deux catégories d'espaces : les espaces à dominante urbaine (13 300 communes) et les espaces à prédominance rurale (23 300 communes). Toutefois cette catégorisation ne rend pas compte de la diversité du monde rural et en 1998, l'INSEE s'associe à l'INRA pour formuler un redécoupage de l'espace à dominante rurale en quatre catégories⁴⁷.

Ainsi on obtient :

- Le rural sous faible influence urbaine (8 359 communes, dont 20% des actifs vont travailler chaque jour dans les aires urbaines) ;
- les pôles ruraux (337 communes offrant de 2 000 à 5 000 emplois et comptant plus d'emplois que d'actifs résidents) ;
- la périphérie des pôles ruraux (2 925 communes, dont au moins 20% des actifs vont travailler dans les pôles ruraux) ;
- le rural isolé (les 10 790 communes restantes).

En 2002, le zonage en aire urbaine et en aire d'emploi de l'espace rural (ZAUER) fait son apparition, il s'agit d'une nouvelle typologie basée non plus sur les flux quotidiens domicile-

⁴⁶ <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article481>

⁴⁷ Alpe Yves, 2012, « Performances scolaires et territoire rural en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°59, pp.113-124, p. 114.

travail mais sur les aires d'emploi, et il n'existe plus que trois catégories pour définir le monde rural ⁴⁸:

- les pôles ruraux, regroupant 973 communes qui comptent au moins 1 500 emplois ;
- les couronnes de pôle d'emploi regroupant 832 communes dont 40% des actifs résidents travaillent hors de la commune, mais dans l'aire d'emploi ;
- les autres communes de l'espace rural, c'est-à-dire les 16 730 communes n'appartenant ni à l'espace à dominante urbaine ni à l'espace à dominante rurale⁴⁹.

Cette typologie, où le « rural isolé » est défini par défaut et remplacé par « les autres communes de l'espace rural », ne rend pas compte de la diversité de ce monde. Le zonage en aires urbaines et aires d'emploi de l'espace rural (ZAUER) de 2003 tente de limiter ce biais en proposant un découpage en bassins de vie. Ainsi :

« Il définit de façon opérationnelle le territoire sur lequel les habitants ont accès aux principaux services (hors services dits de proximité – poste et école – et dits supérieurs – université, opéra...). Ce zonage accompagne le mouvement de la démographie du début des années 2000 qui voit croître la population des communes rurales au sein de l'espace à dominante urbaine. Mais un grand flou entoure toujours les zones rurales isolées, notamment celles qui sont limitrophes de plusieurs bassins de vie. » ⁵⁰

Dans cette perspective, afin de situer les propres zones d'affluence de nos terrains : Trébédan est rattaché à la Zone d'emploi de Dinan (11 000 habitants) et au bassin de vie de Dinan. Trébédan se trouve à 15 mn de Dinan soit 15 km et à 50 mn de Rennes soit 60 km. La commune de Saint Ganton est, elle, apparentée à l'Aire urbaine de Rennes (216 000 habitants), à la Zone d'emploi de Rennes et au bassin de vie de Pipriac (3500 Habitants). Saint Ganton est à 10 mn de Pipriac, soit 10 km et à 40 mn de Rennes soit un peu plus de 50 km. On remarque que les habitants de St Ganton sont plus éloignés de leur bassin d'emploi que les Trébédanais même si beaucoup de d'entre eux travaillent aussi à Rennes.

Le dernier zonage en aires urbaines (ZAU) apparu en 2010 qui se décline en neuf catégories, ne différencie pas l'espace à dominante urbaine de celui à dominante rurale. Par conséquent

⁴⁸ Chiffres issus du recensement de 1999.

⁴⁹ L'école en milieu rural. Quelle prise en compte du local ? Réseau Cassiopée.

<https://www.reseau-canope.fr/ecole-rurale-et-reussite-scolaire/lecole-en-milieu-rural/quelle-prise-en-compte-du-local.html>

⁵⁰ Ibid.

l'approche du rural dans le nouveau zonage en aires urbaines se heurte aussi à des difficultés d'interprétation. En effet,

*« Par définition, les pôles sont uniquement constitués de communes urbaines, mais dans les couronnes des pôles, plus de la moitié des communes sont rurales. En particulier, la couronne des petits pôles est intégralement composée de communes rurales. Ainsi, la plupart des communes rurales sont sous influence urbaine, que ce soit dans les couronnes des pôles (40 %) ou en tant que communes multipolarités (35 %). Au total, sur l'ensemble de la population, un habitant sur cinq vit dans une commune rurale sous l'influence de la ville. Quant aux communes isolées hors influence des pôles, c'est-à-dire n'appartenant pas à une aire et non multipolarisées, elles ne sont pas toutes rurales. Parmi les 7 400 communes concernées, 230 sont des petites communes urbaines. »*⁵¹

Pour contourner les obstacles à la définition du monde rural et les apories portées par les différentes nomenclatures proposées, nous nous en tiendrons à une conception du rural selon le nombre d'habitants et nous focaliserons notre étude sur les petites communes rurales de moins de 500 habitants. Pourquoi ces communes ? Parce que d'une part elle représente une part hégémonique dans le paysage communal français et d'autre part elles sont le plus susceptibles d'être menacées par les fermetures d'école et de ce fait les moins à même de rénover ou de reconstruire une école.

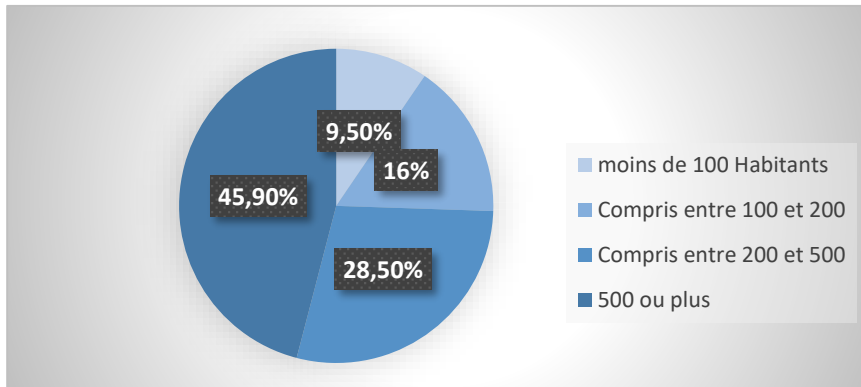
B- La part hégémonique des petites communes françaises dans le paysage communal français : une spécificité nationale qui met l'école rurale au premier plan

Selon l'INSEE, la France métropolitaine comptabilise 36 529 communes sur son territoire, dont plus d'une sur deux compte moins de 500 habitants au 1er janvier 2013, comme le montre le graphique 2. La diminution du nombre de ces petites communes depuis une cinquantaine d'années participe du fait que certaines d'entre elles ont franchi le seuil des 500 habitants la plupart du temps ou du fait de la fusion avec des communes de tailles plus importante⁵².

⁵¹ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281191>

⁵² <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281191>

Graphique 2 : Morphologie de la structure communale en France en 2013

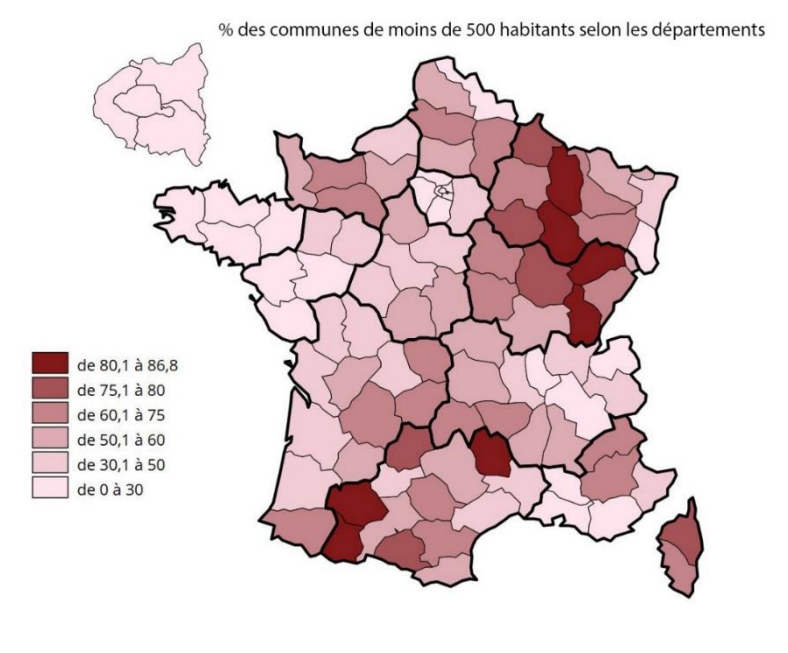


Source : Graphique établi à partir des chiffres du 01/2013 de l'INSEE,
<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908488>

Au regard de la part hégémonique des communes de moins de 500 habitants dans le paysage communal métropolitain, il ne paraît pas dénué de bon sens de se pencher sur la question de l'architecture scolaire participative dans ce type de communes. Pour être plus précis, selon l'enquête menée pour l'Association des maires de France et des présidents d'intercommunalité, en 2018, les communes de moins de 500 habitants étaient au nombre de 18 547, ce qui représente 52,3 % de l'ensemble des communes de France⁵³.

⁵³ Observatoire de la démocratie de proximité. AMF-CEVIPOF/Sciences Po. Enquête 2018. Les maires des communes de moins de 500 habitants.
<https://www.sciencespo.fr/.../Les%20maires%20des%20communes%20de%20moins%...>

Carte 3 : Ancrage territorial des communes de moins de 500 habitants en 2013⁵⁴



Source : Carte issue de « La Normandie, championne des « communes nouvelles » » *La Normandie en débat*, n°8, Septembre 2017, p. 4, <https://www.univ-lehavre.fr/IMG/pdf/metropoleainventer08.pdf>

La représentation de l’ancrage territorial des communes de moins de 500 habitants sur l’ensemble du territoire national met clairement en évidence les inégalités territoriales :

*« Les petites communes sont localisées essentiellement dans une bande traversant la France du Nord-Est au Sud-Ouest, en zone rurale ou montagneuse. Sept départements comptent au moins 80 % de communes de moins de 500 habitants : la Meuse, la Haute-Marne, la Haute-Saône et le Jura au Nord-Est, le Gers, les Hautes-Pyrénées et la Lozère au Sud-Ouest. À l’inverse, l’Ouest, les façades atlantique et méditerranéenne, ainsi que les zones frontalières non montagneuses, qui sont aussi les plus peuplées, comptent relativement peu de petites communes. »*⁵⁵

À la lumière de la carte 3, nous constatons que la proportion des communes de moins de 500 habitants en 2013 est faible en Bretagne. Elles représentent tout au plus 30% du total des

⁵⁴ Champ : France métropolitaine, limites territoriales communales en vigueur au 1^{er} janvier 2015 - Date de référence statistique : 01/2013.

⁵⁵ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908488>

communes de cette région. C'est pourtant sur ce territoire que nous avons enregistré des projets d'architecture scolaire participative dans des communes de moins de 500 habitants.

C- L'école rurale : une petite structure à taille humaine, de proximité et ouverte sur son territoire

Dans la mesure où nous avons choisi de restreindre notre enquête à des communes de moins de 500 habitants, quelques spécificités distinguent l'école de ces petites communes. Dans les petits villages de France, où la population scolaire est faible et où pour des raisons économiques, les communes ont été contraintes de fermer des écoles ou de se former en Regroupements Pédagogiques Intercommunaux, de manière plus ou moins informelle, les structures scolaires composées de petits effectifs et d'un nombre de classes réduit sont très souvent de petite taille. Cet « effet structure » est loin d'être anodin dans la socialisation des enfants de maternel et de primaire. Au contraire, il comporte des avantages significatifs pour le développement de l'enfant en lui offrant un cadre à taille humaine, plus rassurant pour y trouver sa place et plus sécurisant en termes de relations affectives et sociales. La taille réduite des structures rurales contribue à une meilleure circulation des informations, privilégie les interactions entre les enseignants et les parents, entre parents, entre enfants et favorisent ainsi les rapports étroits d'interconnaissance et d'entraide au sein de la communauté⁵⁶. À ce titre par sa taille réduite, l'école rurale revêt un rôle de catalyseur de lien social dans la communauté rurale. Ce qui explique que c'est souvent grâce à l'école que les nouveaux habitants commencent à participer à la vie du village et à s'y intégrer. Enfin, l'avantage de la petite structure réside aussi dans sa plus grande adaptabilité au changement. Il est effectivement plus aisé d'entreprendre des modifications organisationnelles dans les écoles à quelques classes que dans les grands groupes scolaires.

Au fur et à mesure de la disparition des lieux de rencontre comme les services publics, les commerces de proximité et de l'abolition des traditions paysannes comme les cultes, les fêtes de village, de nombreux villages se sont retrouvés dans une situation proche de celles des banlieues des villes nouvelles ; à savoir la désertification des centres bourgs et le délitement du tissu social. De ce fait, l'école communale est restée le dernier service public du village. Par

⁵⁶ Collot Bernard, « La classe unique, espace d'innovation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*
<http://ries.revues.org/3314>

tradition et mais aussi par obligation, l'école rurale est depuis fort longtemps étroitement associée aux activités de son territoire. Souvent considérée comme le centre névralgique du village, l'école communale s'ouvre à son territoire à l'occasion d'évènements ponctuels comme les fêtes ou les rencontres entre habitants mais aussi pour des actions durables qui se matérialisent par l'occupation des locaux en dehors des horaires scolaires par diverses associations et pour l'organisation du périscolaire. La valorisation des potentialités territoriales qui invitent les enfants à découvrir leur environnement lors de sorties aux alentours et qui associent des acteurs extérieurs à des activités scolaires en lien avec des objectifs pédagogiques spécifiques, traduisent les réalités de l'école rurale. Ainsi par exemple l'intérêt d'associer les anciens du village à la description des modes de vie d'autrefois, est double pour les élèves. D'une part ce type d'intervention a pour objectif pédagogique d'ancrer les savoirs d'une manière pragmatique et ainsi de donner du sens aux apprentissages et d'autre part, elle a l'objectif social d'encourager les liens sociaux intergénérationnels entre les enfants et les anciens et de favoriser les interactions sociales à l'extérieur de l'école. Bien avant que les évolutions sociétales ne conduisent à repenser l'école dans sa globalité et à l'échelle de son environnement et de son territoire, la proximité avec l'extérieur était depuis longtemps revendiquée et mobilisée par l'école rurale où :

« Il s'agit de l'utilisation régulière, comme matériau et / ou support pédagogique, du territoire environnant et, au-delà, du contexte immédiat et/ou proche historique, culturel, social, environnemental, etc. de l'école, ce que les italiens nomment « didactique du territoire » (Pesiri, 1998). »⁵⁷

Ce bref exposé tente de définir l'école rurale des petites communes. Toutefois cet état des lieux nous paraît incomplet si on ne fait pas référence à la dualité entre école publique et école privée qui existe sur le territoire breton et qui en fait une spécificité bretonne.

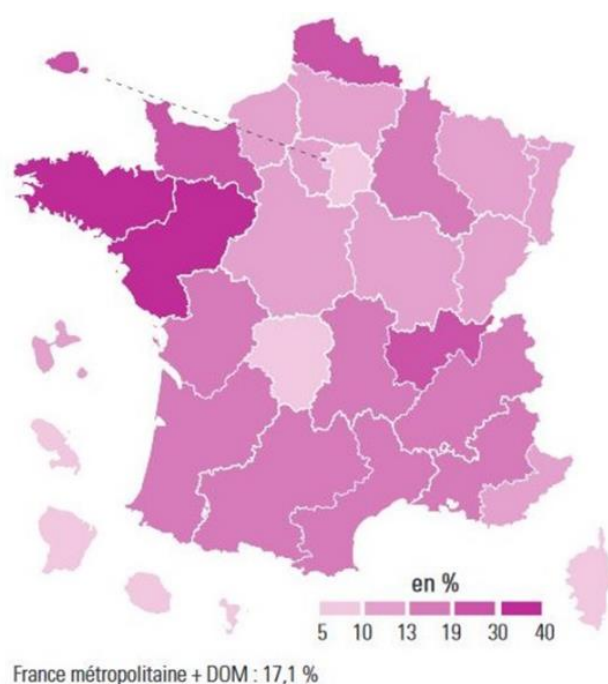
⁵⁷ « Caractérisation pédagogique rapide de l'école rurale » ; in Les différents éléments constitutifs de la classe « multigrade » et leurs interactions (Extrait de la partie française du rapport final – rédigé par Pierre Champollion et Michel Floro – du projet de recherche international sur l'école rurale I+D+I EDU 13460 2009-2013

II-3 La problématique école publique/école privée : une spécificité bretonne

A- La Bretagne comme fief du privé

Au niveau national, l'infographie des écoles privées (tous cycles confondus) sur le territoire national montre très clairement les disparités territoriales et l'hégémonie du privé en Bretagne et en Pays de la Loire.

Carte 4 : Répartition des élèves du secteur privé en 2016

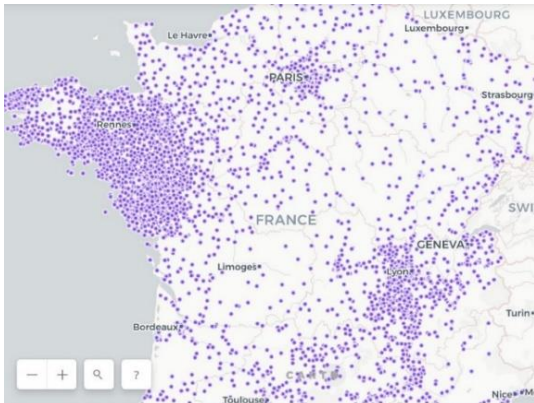


Source : Carte issue du rapport de la MEN-DEPP, 2017, *L'éducation nationale en chiffres*, p.9.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/96/3/depp-enc-2017_801963.pdf

Parmi ces 66 130 établissements, 9 647 appartiennent au secteur privé. L'enseignement catholique représente 9 000 des établissements privés (dont 7 300 sous contrat avec l'État). On compte également environ 300 établissements sous contrat de confession juive, et environ une vingtaine pour la confession musulmane. D'autres écoles privées - plus rares - ne sont pas liées à une confession, mais à des méthodes pédagogiques (Montessori, Freinet, ANEN...)⁵⁸.

⁵⁸ INFOGRAPHIE. Rentrée scolaire : où sont les écoles privées en France ? Ouest-France <https://www.ouest-france.fr/education/ecole/infographie-rentree-scolaire-ou-sont-les-ecoles-privées-en-france-5217157e,09/2017>

Carte 5 : La répartition géographique des 9 647 établissements tous cycles confondus privés en France en 2017

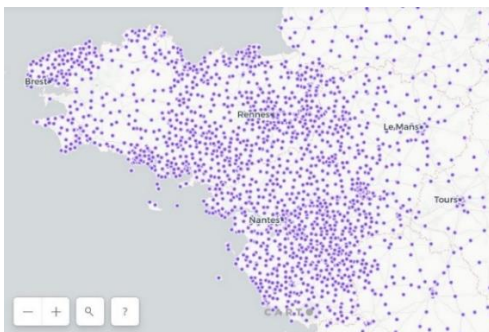


Source : Carte provenant de l'article : INFOGRAPHIE. Rentrée scolaire : où sont les écoles privées en France ? *Ouest-France*.

<https://www.ouest-france.fr/education/ecole/infographie-rentree-scolaire-ou-sont-les-ecoles-privées-en-france-5217157> e, 09/2017

La répartition géographique des 9 647 établissements tous cycles confondus privés en France et la cartographie de la répartition des élèves du privé, mettent en relief très clairement une répartition héritée de l'histoire des régions, et de l'implantation du catholicisme en France. On y observe une concentration des écoles privées catholiques dans l'ouest de la France : Bretagne et Pays de Loire, dans les académies de Rennes et de Nantes notamment comme le précise la carte 6. D'autres bastions existent en région parisienne et dans le Rhône et l'est mais la prégnance du privé est beaucoup plus intense en Bretagne et Pays de la Loire

Carte 6 : La répartition géographique des établissements tous cycles confondus privés en Bretagne et en pays de la Loire en 2017



Source : Carte provenant de l'article : INFOGRAPHIE. Rentrée scolaire : où sont les écoles privées en France ? *Ouest-France*.

<https://www.ouest-france.fr/education/ecole/infographie-rentree-scolaire-ou-sont-les-ecoles-privées-en-france-5217157> e, 09/2017

B- Le poids de l'école privée dans l'enseignement primaire en Bretagne : une atteinte à la liberté de choisir et au principe de laïcité dans certaines communes rurales

Tableau 6 : Répartition des écoles publiques et privées dans les 4 départements de la Bretagne

Département	Nombre d'écoles primaires publiques		Nombre d'écoles primaires privées		Nombre total d'écoles	
Côte d'Armor	313	87 %	45	13 %	358	100 %
Ille et Vilaine	194	45 %	236	55 %	430	100 %
Morbihan	183	43 %	243	57 %	426	100 %
Finistère	264	57 %	197	43 %	461	100 %
Bretagne	954	56 %	721	44 %	1 675	100 %
France métropolitaine⁵⁹	45 401	90 %	4 576	10 %	49 977	100 %

Source : Tableau établi par nos soins à partir des chiffres de l'ONISEP 2017, <http://geolocalisation.onisep.fr>
Exemple : Parmi les 954 écoles primaires publiques bretonnes, il y en a 313 en Côte-d'Armor, soit 87 %.

À la lumière du Tableau 6, la situation constatée sur plan national avec les cartes de répartition des établissements privés et des élèves du privé sur le territoire national, se confirme, la concentration des établissements privés en Bretagne n'est pas des moindres. La Bretagne constitue un bastion du privé avec 44 % d'établissements privés sur son territoire, contre 10% sur l'ensemble du territoire national. Certains départements bretons comme l'Ille-et-Vilaine et le Morbihan remportent même des scores ; les établissements privés dépassent le nombre des établissements publics. Le Finistère enregistre une proportion de 43 % dans le privé contre 57% dans le public. Seul le département des Côtes-d'Armor affiche des proportions similaires à celle du territoire national.

L'omniprésence du privé sur le territoire breton remet en question la liberté de choix des usagers et le principe de laïcité. Selon Jean-François Chalot⁶⁰ :

« Dans de nombreux départements, il n'y a pas d'alternative à l'école privée.... »

⁵⁹ <https://fr.STATISTA.COM/STATISTIQUES/474880/nombre-ecoles-publiques-france/>

⁶⁰ Chalot Jean-François, juin 2015, Au moins une école publique dans chaque commune ou regroupement de communes dans les zones où il y a peu d'habitants ! <https://www.agoravox.fr/actualites/politique/article/au-moins-une-ecole-publique-dans-168555>

C'est le cas dans 60 communes du Maine et Loire, de 72 communes en Ile et Vilaine, de 52 communes dans le Morbihan et de 34 dans le Finistère !

La situation est la même en Vendée où c'est la première fois que le nombre d'enfants scolarisés dans le public dépasse celui du privé dans le premier degré.

Près d'une commune sur 4 n'a pas d'école publique (23% exactement)

L'égalité républicaine passe par l'application de la loi :

« Toute commune doit être pourvue au moins d'une école primaire publique. Toutefois, le Conseil départemental peut, sous réserve de l'approbation du ministre, autoriser une commune à se réunir à une ou plusieurs communes voisines pour l'établissement et l'entretien d'une école, à la condition que toutes les communes intéressées y consentent (Loi du 30 octobre 1886, art. 11 ; décret du 7 avril 1887, art. 22). » »

Les communes les plus sujettes à la pénurie d'écoles publiques et à la prédominance d'une offre privée sont rurales. Souvent de petite taille et de faible densité de population, ces communes qui disposent déjà d'une école privée ne souhaitent pas ouvrir une école publique pour des raisons budgétaires. C'est le cas de la Commune de Saint Just en Ille-et-Vilaine qui refuse d'ouvrir une école publique avec la commune de Saint Ganton parce qu'elle dispose déjà d'une école privée. À ce titre, la dimension politique de la liberté de choix et du principe de laïcité occupe une place importante dans les motivations de certains habitants de Saint Just qui se sont joints aux parents de St Ganton avec la perspective de contribuer à l'ouverture d'une école publique à Saint Ganton.

Maintenant que nous avons posé le cadre de notre étude, il nous importe de circonscrire les axes de notre recherche.

III - PROBLÉMATIQUE, QUESTIONNEMENTS, HYPOTHÈSE DE RECHERCHE

Pour résumer, la France se trouve dans une conjoncture générale très défavorable à la création ou la rénovation d'écoles en milieu rural désertifié, c'est-à-dire à faible densité de population et souvent dénué de tout commerce ou service public autre que l'école communale lorsqu'elle a résisté.

III-1 Un contexte politique et économique défavorable à l'école rurale

Depuis une quarantaine d'années, les grandes transformations socioéconomiques et culturelles qui ont affecté le monde rural, n'ont pas épargné l'école rurale. En effet, la disparition des services publics en général et de l'école publique en particulier dans certaines petites communes ne constitue pas un phénomène nouveau puisqu'il s'est amorcé dans les années 70. S'arguant au départ du déclin démographique en zones rurales, pour justifier des fermetures de classes et d'écoles, les pouvoirs publics se soumettent aujourd'hui uniquement à des critères de rationalités organisationnelle et économique pour déterminer le sort des écoles rurales ainsi le montre l'étude de Lorenzo Barrault⁶¹ :

« Concernant le territoire rural étudié, les acteurs du service de la démographie scolaire au sein du « Pôle des unités d'enseignement », basé dans la principale ville régionale et dont aucun membre ne connaît particulièrement les enjeux éducatifs des mondes ruraux, mobilisent divers outils prospectifs pour planifier l'offre scolaire locale. Ils appréhendent essentiellement l'éducation en termes de moyens, de « stocks » et de « flux » de ressources humaines et matérielles qui sont quantifiées à travers divers indicateurs (par exemple la dotation horaire d'un établissement correspondant à des postes d'enseignant). C'est sur cette base statistique, loin des réalités du terrain et en comparant la dotation de chaque établissement par rapport au nombre d'élèves, qu'ils décident chaque année de maintenir ou de fermer des classes. (...) Tout se passe donc comme si ce travail d'anticipation des effectifs par établissement à la rentrée suivante servait principalement à légitimer et à déterminer les classes concernées par des fermetures, leur nombre approximatif étant déjà décidé du fait de rationalités économiques. »⁶²

III-2 Un contexte politique propice à l'aggravation des inégalités sociales et territoriales

Le pouvoir politique centralisé et décisionnaire de la pérennité des écoles, ne s'embarrasse pas des réalités locales et humaines ; il suit une stratégie purement comptable exempte de considérations à l'égard des dimensions humaines. De fait, les fermetures d'école

⁶¹Barrault Lorenzo t, 2013, *Gouverner par accommodements. Stratégies autour de la carte scolaire*, Dalloz-Sirey, coll. « Nouvelle Bibliothèque Thèses », 713 pp.

⁶² Barrault Lorenzo, « Les familles populaires, grandes perdantes des réformes éducatives ? Le cas des fermetures de classes dans les mondes ruraux, », 8 novembre 2013, *Contretemps*, p.2.

<https://www.contretemps.eu/les-familles-populaires-grandes-perdantes-des-reformes-educatives-le-cas-des-fermetures-de-classes-dans-les-mondes-ruraux/pdf>

en milieu rural s'enchaînent au profit de restructurations en Regroupements Pédagogiques Intercommunaux⁶³ sur décisions technocratiques qui ignorent les conséquences de ces mutations sur la vie quotidienne des usagers (parents et enfants) en termes de déplacements, de temps de transport et de coûts. Qui plus est, des enquêtes ont montré que le monde rural accueillait une forte proportion d'habitants pauvres⁶⁴. Ce qui aggrave encore les inégalités sociales : les classes sociales favorisées s'adapteront facilement à l'augmentation des coûts des déplacements ou développeront des stratégies pour se faciliter la vie⁶⁵. En revanche, les populations les plus fragiles prennent de plein fouet les nouvelles contraintes organisationnelles et financières engendrées par cette réforme de concentration des écoles.

*« Le retrait relatif de l'État éducateur des mondes ruraux – qui peut aussi être interprété comme un redéploiement contrôlé des structures publiques sous contraintes économiques – renforce donc les inégalités entre les territoires comme entre les groupes sociaux, accentuant encore l'isolement des classes populaires et la non-prise en charge politique de leurs intérêts sociaux. »*⁶⁶

III-3 Questionnement et hypothèse de recherche

L'architecture scolaire, qui représente à la fois l'incarnation physique des principes et symboles véhiculés par l'institution scolaire et la projection spatiale de son organisation, définit en partie les comportements et les représentations individuelles et collectives. Elle s'inscrit sur le territoire à long terme et conditionne le développement des générations à venir. Dans une conjoncture de globalisation de l'éducation des enfants, de territorialisation de la question scolaire et de décentralisation de la compétence architecturale, l'architecture scolaire est contrainte d'intégrer non plus uniquement les dimensions pédagogiques mais aussi les dimensions sociales, culturelles et politiques du contexte local qui s'articulent entre

⁶³ RPI

⁶⁴ Mischi Julian, Renahy Nicolas, « Pour une sociologie politique des mondes ruraux », *Politix*, n°83, 2008, p.9-21. In Barrault Lorenzo, 8 novembre 2013 « Les familles populaires, grandes perdantes des réformes éducatives ? Le cas des fermetures de classes dans les mondes ruraux », *Contretemps*, p.2. <https://www.contretemps.eu/les-familles-populaires-grandes-perdantes-des-reformes-educatives-le-cas-des-fermetures-de-classes-dans-les-mondes-ruraux/pdf>

⁶⁵ Barrault Lorenzo, 8 novembre 2013, op. cit., p.3.

⁶⁶ Barrault Lorenzo, 8 novembre 2013, op. cit., p.5.

elles, interfèrent pour composer un projet global qui se traduit notamment par : l'élargissement de l'équipe pédagogique et le développement des partenariats, la mutualisation des espaces à des activités périscolaires, l'ouverture sur la ville, le village et le territoire. Ce qui complexifie d'autant plus la commande architecturale des établissements scolaires contemporains, et rend caduque l'idée de concevoir un modèle d'école idéaltype du XXIème siècle et de penser la configuration des espaces scolaires et leurs aménagements sans y associer les usagers. Ainsi la promotion d'une école moderne, ouverte sur son environnement social et connectée au monde, laisse conjecturer la nécessité de repenser l'architecture scolaire mais aussi de revoir son *modus operandi*. Dans un environnement législatif propice à l'implication des citoyens dans les affaires publiques et notamment favorable à la participation citoyenne dans certains projets d'infrastructures publiques et d'aménagement urbain, quelques communes font le choix de l'architecture participative pour la construction de leur école. Loin d'être seulement une simple échelle d'intervention, le local est un poste d'observation privilégié pour appréhender le monde global en mutation. La participation comme mode d'action local, est étroitement liée au concept de démocratie participative. Pour autant contribue-t-elle au renforcement du pouvoir des acteurs à agir sur leur destin (*empowerment*) ou au contraire traduit elle une instrumentalisation politique de la démarche à des fins consensuelles ou/et au service du processus d'individuation néolibérale ? En d'autres termes quelle est la signification sociologique et politique d'une telle démarche dans la sphère scolaire ? Et qui plus est en milieu rural à faible densité de population.

Ce travail de thèse se propose donc d'analyser les processus participatifs qui ont donné lieu à la rénovation de l'école de Trébédan dans les côtes-d'Armor et à la construction et l'ouverture de l'école communale de Saint Ganton en Ille-et-Vilaine afin de mettre en lumière l'importance des liens tissés entre l'école et la communauté des habitants et de voir comment ils agissent et évoluent. Quelle peut être l'interprétation d'une relation forte au local, à la proximité dans un monde régi par la globalisation des échanges, des réseaux et l'uniformisation des modes culturels et éducatifs ? Quels peuvent être ses avantages et les réponses qu'elle peut apporter à l'offre éducative en termes d'environnement, de développement local, de citoyenneté et de vivre ensemble ? À ce titre l'architecture scolaire participative constitue-t-elle un outil de changement social du monde rural ? En d'autres

termes, **l'élaboration collaborative d'une école en milieu rural est elle la traduction de l'émergence d'un nouveau modèle de développement local, basé sur le mode relationnel participatif ?**

Pour tenter de répondre à cette question, nous émettrons l'hypothèse principale suivante :

L'architecture scolaire participative en milieu rural est un outil de transformation sociale qui permet à la communauté des habitants d'accéder à un statut d'organisation apprenante.

Autrement dit l'architecture participative scolaire se situe sur un horizon de développement social local qui a pour but d'améliorer les conditions de vie de la population des villages ruraux concernés, dans le sens d'une revitalisation des liens sociaux de proximité, d'une inclusion des individus les plus isolés comme les chômeurs de longue durée et les personnes âgées et de permettre aux communautés villageoises d'instaurer et de pérenniser des modalités organisationnelles collectives, formatrices et émancipatrices. Si l'on considère l'architecture participative scolaire comme un outil de transformation sociale, cela revient à l'interpréter comme une innovation sociale.

À ce titre, nous poserons l'hypothèse sous-jacente que :

L'architecture participative scolaire en milieu rural s'apparente à une innovation sociale.

Sachant qu'une innovation sociale « *se caractérise tout autant par un processus de mise en œuvre impliquant une coopération entre une diversité d'acteurs que par les résultats obtenus, immatériels ou tangibles* »⁶⁷, notre objectif sera de déceler la double dimension dans les projets d'architecture scolaire participative bretons afin de confirmer ou d'infirmer s'ils relèvent d'une innovation sociale. À cet égard nous utiliserons le concept d'*empowerment* comme indicateur de transformation sociale, dans la mesure où celui-ci se détermine à la fois comme « *process* » et comme produit d'une transformation sociale. De plus, dès lors que la théorie de l'acteur réseau identifie la construction d'un réseau à une innovation sociale, la démarche de traduction à l'œuvre dans le réseau se trouve être le processus de transformation de l'innovation sociale. Vu sous cet angle, le processus de traduction révélera

⁶⁷ Cloutier Julie, nov. 2003, Qu'est-ce que l'innovation sociale ? *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 1.

https://crises.uqam.ca/upload/files/publications/etudes-theoriques/CRISES_ET0314.pdf

la version dynamique de l'*empowerment*. Et l'*empowerment*, comme résultat de l'innovation sociale sera, lui, apprécié au regard du concept de « communauté apprenante » qui propose 5 critères révélateurs des transformations collectives et organisationnelles opérées au sein d'un groupe ou d'une communauté d'acteurs.

Dans cette perspective notre recherche s'articulera autour de deux axes principaux :

- Le premier axe aura pour vocation de lever le voile sur la forme processuelle des transformations sociales des deux projets d'architecture scolaire participative sous forme d'études de cas à la lumière de la théorie des réseaux. Cette théorie propose un cadre dynamique de premier choix pour décrire les processus d'*empowerment* et vérifier si les étapes des projets correspondent à des procédures de traduction. Si tel est le cas, cela signifie que les deux projets bretons se sont déployés sous forme de réseaux et qu'ils s'identifient bien à innovations sociales. Dans un souci de rigueur scientifique, nous procéderons à une triangulation théorique en soumettant à nouveau cette hypothèse aux indicateurs référentiels de la définition institutionnaliste de l'innovation sociale. Celle-ci préconise que pour être « labellisée » comme telle, les projets doivent réunir certaines conditions au demeurant incontournables : le processus d'innovation sociale est territorialisé, au sens où il renvoie à la constitution d'un espace de coopération entre les acteurs localisés dans une logique de proximité au départ ; du fait qu'il s'organise sur un espace temporel relativement long, il est historiquement ancré ; il sous-entend une gouvernance participative intégrant des citoyens et plusieurs échelles de partenaires et une dimension inclusive et émancipatrice.
- Dans le second axe, il s'agira d'analyser les transformations sociales à l'issue du processus de traduction pour savoir si les acteurs ont connu une transformation sociale individuelle et collective, une réelle transformation de leurs pratiques et si leurs capacités organisationnelles relèvent aujourd'hui d'une « communauté apprenante ». Pour ce, nous disposons de la définition de David A Garvin qui repère une organisation ou communauté apprenante à l'aune de 5 critères qui sont : 1 Une communauté apprenante apporte des solutions aux problèmes de manière collective ; 2. Elle utilise son expérience des projets comme source de connaissances et d'apprentissage ; 3. Elle tire le bilan de ses expériences et en capitalise les connaissances ; 4. L'apprentissage à l'œuvre s'effectue entre et avec

partenaires, acteurs de divers horizons ; 5. Elle transfère ses connaissances et les met à disposition de ceux qui en ont besoin. Cette dernière étape est capitale pour la constitution d'une organisation apprenante

Au niveau méthodologique, l'importance de la dimension humaine, symbolique, affective dans l'architecture scolaire et la production des espaces a orienté notre choix vers des méthodes de recherche qualitatives telles que la recherche documentaire, l'observation directe (parfois participante) et les entretiens semi directifs qui entrent directement en résonance avec la sociologie de l'interactionnisme symbolique. En effet, le paradigme interactionniste postule que tout acteur social condense en lui une vision, plus ou moins probante de la réalité sociale et des phénomènes sociaux, qui est à la fois fonction de sa position stratégique par rapport au phénomène étudié, dans notre cas l'indicateur sera la participation au projet (non participant, participant actif, participant passif) elle-même interdépendante des autres statuts (comme celui de parent ou non, d'usagers ou pas, ...), et fonction de son capital social et de nombreux autres paramètres qui peuvent être d'ordres psychologiques, sociaux, culturels, religieux.

III-4 Présentation du plan

La présente recherche s'intéresse donc au phénomène social de l'architecture scolaire participative en milieu rural. Ce travail de recherche se structure en trois parties. Avant de nous lancer dans la définition de la problématique et dans l'exploration théorique, il nous est paru crucial de commencer par circonscrire les problématiques et les enjeux qui caractérisent l'architecture scolaire et d'évoquer les tensions qui affectent cette dernière dans le contexte national contemporain. C'est pourquoi, la première partie de cette thèse sera consacrée à l'ancrage historiographique, socio-politique et scientifique de l'architecture scolaire. Nous interrogerons les contextes politique, social et scientifique de l'architecture scolaire et les mettrons en confrontation afin d'en identifier les enjeux et tenter de déceler la manière dont a émergé l'idée d'introduire les usagers dans la programmation architecturale des écoles en France au niveau politique, social et scientifique.

La seconde partie s'appliquera à expliciter la genèse de notre questionnement et la détermination de notre problématique d'un point de vue théorique. Il s'agira de définir et

d'étudier l'architecture participative à la lumière des filiations de la participation et de l'urbanisme pour en dégager les principaux concepts théoriques. La révélation du concept d'*empowerment* nous permettra, en effet, de cheminer vers des hypothèses explicatives de transformation sociale qui pourront donner lieu à la mobilisation du concept théorique d'innovation sociale formulé par les institutionnalistes. La contextualisation historiographique, socio-politique et scientifique de l'architecture scolaire et la détermination du cadre théorique nous permettront alors d'envisager la démarche scientifique et de déterminer la méthodologie de recueil des données et de leur l'analyse.

La troisième et dernière partie s'appliquera à la présentation des résultats tirés de l'enquête. L'exposé de ces résultats nous permettra enfin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche, de tenter de répondre à notre questionnement qui donnera lieu à une discussion dont l'objectif est de dégager les enseignements de cette étude, d'en clarifier les limites et d'en appréhender les principales retombées dans la perspective de nouvelles recherches.

PARTIE I - CONTEXTUALISATION POLITIQUE, SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

INTRODUCTION

Aux lendemains de la Révolution française, l'émergence de la question de l'Éducation dans le champ politique comporte deux objectifs sous-jacents : entériner la légitimité de l'État encore fragile et unifier la Nation en construction.

« En 1833 la loi Guizot impose à toutes les communes l'entretien d'une école de garçons, à celles de plus de six mille habitants et aux chefs-lieux de département celui d'une école primaire supérieure, et aux départements celui d'une École Normale d'Instituteurs, c'est le début de l'institutionnalisation de l'enseignement primaire et le premier acte politique initiant la véritable alphabétisation des populations rurales ... »⁶⁸

L'État s'empare donc de l'Éducation avec l'ambition d'inculquer ses valeurs républicaines à l'ensemble du peuple dans l'idée de renforcer son pouvoir central et d'assurer l'unité de son territoire tout en garantissant la paix sociale⁶⁹. Puis ensuite lors de la Révolution industrielle, il doit diffuser l'instruction à une population de plus en plus large pour répondre aux injonctions du progrès technique qui exige une main d'œuvre disciplinée et « formatée » au travail dans les usines. D'abord imaginée comme instance de moralisation et de contrôle social des enfants du peuple, l'école a également été partie prenante, du développement industriel.

« L'exigence d'égalité n'était pas présente dès l'origine des systèmes scolaires. À l'époque de la Révolution française, beaucoup encore ne trouvaient rien à redire à ce que chacun reçoive une instruction strictement proportionnée à sa condition sociale. Ce n'est qu'au XXe siècle, et

⁶⁸ Rouault Rémi, 2005, « Les dimensions spatiales de la scolarisation, entre espaces prescrits et parcours choisis », *Espace populations sociétés*, 2005/3, pp.355-366, p. 358.

⁶⁹ Mabilon-Bonfils Béatrice, 2005, « Violence de l'institution scolaire et massification scolaire », dans *L'invention de la violence scolaire*. Sous la direction de Mabilon-Bonfils Béatrice. Toulouse, ERES, « Pratiques du champ social », p. 73-111.

<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/l-invention-de-la-violence-scolaire--9782749205304-page-73.htm>

Prost A, 1992, *Éducation, société et politiques. Une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*, Le Seuil, Paris.

plutôt dans sa seconde moitié, que le thème de la démocratisation de l'enseignement et de l'égalité des chances a surgi. »⁷⁰

Ainsi, en dépit de l'instabilité des républiques successives, l'avènement de l'école publique et son ancrage sur tout le territoire français se sont accomplis progressivement par le déploiement d'un réseau, très dense, d'écoles qui va promouvoir l'école publique au rang d'institution de référence pour l'Éducation et la socialisation des jeunes générations.

« Avant la seconde guerre mondiale, le bâtiment scolaire a généralement accompagné la construction des États-Nations et soutenu la révolution industrielle, de façons évidemment diverses selon l'autonomie des établissements, très variable selon les pays. (...) « La toute-puissance de l'État » marque longtemps l'histoire de l'architecture scolaire, tout spécialement en France. »⁷¹

C'est donc bien la spatialisation de la pratique éducative au travers de la construction des écoles de la République qui a permis l'institutionnalisation de l'instruction publique en France et dans la plupart des pays européens. En matérialisant l'espace dédié à la pratique scolaire, l'architecture scolaire est née. En tant que projection matérielle de l'idéal républicain, elle reflète le pouvoir central et incarne ses symboles et ses valeurs de par sa forme, son organisation et sa position dans l'espace communal. Tout en rendant visible et identifiable l'institution qui représente l'État, l'architecture scolaire organise la ritualisation des comportements des individus dans le but de les discipliner et de les rendre gouvernables. En ce sens, comme l'a montré Michel Foucault⁷², l'architecture scolaire est conçue comme un vecteur de propagande au service de l'idéologie d'État et comme un puissant outil de contrôle et de conditionnement du peuple. De ce fait, elle a joué un rôle essentiel dans l'histoire de l'Éducation qui en fait pourtant peu état dans sa littérature.

Par contre d'autres disciplines comme l'histoire patrimoniale, l'architecture, les pédagogues et les psychologues, s'en sont saisis dans leurs recherches. L'architecture scolaire constitue un objet de recherche complexe à saisir dans la mesure où il s'est construit à l'intersection de

⁷⁰ Perrenoud Ph, 1996, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe », Paris, ESF, chapitre 1, pp. 23-51 (2e éd. 1999). *L'école face à la complexité*, p.28

⁷¹ Musset M, De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité de la Veille et Analyses*, mai 2012, n° 75, 19 p. ; p. 2, [http : //ife.ens-lyon.fr](http://ife.ens-lyon.fr)

⁷² Foucault M, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

différents mondes sociologiques et scientifiques, possédant chacun leur logique et leur chronologie propres : l'univers des politiques éducatives, celui de l'architecture et de l'évolution des techniques, celui des innovations pédagogiques⁷³, souvent en lien avec les recherches en sciences sociales (psychologie, sociologie, géographie sociale). Chacune de ces sphères, elle-même façonnée par des conjonctions temporelles en interaction, a participé à forger l'« essence » de l'architecture scolaire contemporaine.

En référence à la pensée complexe théorisée par Edgar Morin⁷⁴, l'architecture scolaire est un objet scientifique dont la complexité doit être prise en compte d'une part en dépassant les contradictions qui traversent les différents champs de connaissances et d'autre part en reconnaissant la plus-value heuristique d'étudier les relations et les interactions dans leur ensemble plutôt que de les disloquer, de les isoler et d'en perdre le sens.

*« Ainsi, la pensée complexe considère l'objet d'étude comme un système dans son ensemble, et procède par des navettes entre analyse/séparation et synthèse/reliance (Morin, 1999). Elle est constamment animée par une tension entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. On comprend donc que la pensée complexe ne doit être ni parcellaire ni réductrice. »*⁷⁵

Dans ce contexte analytique complexe, l'approche de l'objet ne peut se rallier au réductionnisme mis en œuvre par les architectes fonctionnalistes à travers la promotion d'une forme architecturale restreinte à la fonctionnalité des espaces et à l'universalité des usages aux dépens de toute autre modalité⁷⁶. Certes, il peut être complaisant comme le proposent les psychologues expérimentalistes de disséquer, rationaliser, quantifier et essayer de modéliser cette nébuleuse ; mais où est l'intérêt d'élaborer des modèles qui occultent les dimensions humaines au profit d'une simplification qui ne peut en rien traduire la dimension sociale de l'architecture ?

⁷³ Durpaire F et Durpaire J-L, 2017, La fin d'une école, le début d'une autre ? *Éducation et socialisation*, 43. <http://edso.revues.org/1904>

⁷⁴ Morin E, 1999, *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*, Paris, Edition du Seuil.

⁷⁵ El Hage Fadi et Reynaud Christian, 2014, L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant », *Éducation et socialisation*, p.19. <http://journals.openedition.org/edso/1048>

⁷⁶ Ceci fait référence aux architectes du Mouvement Moderne dont nous décrivons les principes dans le prochain chapitre.

Par ailleurs en référence aux sociologues constructivistes Peter L. Berger et Thomas Luckmann, qui dans leur ouvrage emblématique « The Social Construction of Reality » datant de 1966, élaborent une théorie qui vise à expliquer comment les acteurs sociaux construisent la réalité sociale, l'architecture scolaire apparaît comme une construction sociale, dans le sens où elle est une production sociale de normes, de valeurs, de culture, construite par les acteurs sociaux. En effet, toute production sociale, les institutions, les réalités sociales, l'architecture scolaire :

« Sont vues comme le produit complexe d'actions ou de positions de différents acteurs, parfois coordonnés, parfois opposés. Ce n'est que lorsque cet assemblage social, toujours historiquement situé et contingent, n'est plus visible en tant que produit historique (parce que la construction est réussie) qu'il devient nécessaire et utile pour le sociologue d'en retracer la genèse. »⁷⁷

Cette théorie qui considère que le monde social est la résultante des actions sociales des acteurs a le mérite de rompre avec les dualités antérieures comme société et individu ; macrosociologie et microsociologie et permet de concilier aussi bien les apports théoriques de Durkheim ⁷⁸ (« Il faut traiter les faits sociaux comme des choses ») que ceux de Max Weber ⁷⁹. Fondateur de l'individualisme méthodologique qui est au cœur de l'approche compréhensive et interprétative du social, dont le concept fondamental repose sur l'idée que les faits sociaux ne peuvent être abordés en dehors des individus, qui entrent en interaction. Ou bien ceux de Karl Marx ⁸⁰(l'homme produit le monde qui le produit) ou encore ceux de l'interactionnisme symbolique de Georges Herbert Mead ⁸¹ qui considère que les actions des individus sont conditionnées par le sens qu'ils leur attribuent. La conception constructiviste permet donc des cadres d'analyse pluriels qu'au détour épistémologique sur l'architecture de

⁷⁷ Lorient M, 2012, *La construction du social : souffrance, travail et catégorisation des usagers dans l'action publique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 9.

⁷⁸ Émile Durkheim (1858-1917), *Les Règles de la méthode sociologique* (1895).

⁷⁹ Max Weber (1864-1920), définit le monde social comme une agrégation d'actions sociales, qui constituent les comportements humains auxquels l'acteur attribue un sens subjectif. Ces actions sont guidées par les intentions et attentes de l'acteur.

⁸⁰ Karl Marx (1818-1883) défend une conception matérialiste de la conscience. Les conditions matérielles de l'existence sociale déterminent la conscience individuelle en produisant un ensemble de représentations collectives, que Marx appelle l'idéologie

⁸¹ Georges Herbert Mead (1863-1931), est considéré comme l'un des pères du courant de l'interactionnisme symbolique.

l'habitation, nous illustrerons de quelques exemples : Marcel Mauss ⁸² a mis en évidence la ritualisation et la saisonnalité de l'organisation de l'habitat chez les Esquimaux, Claude Lévi-Strauss ⁸³ a repéré l'essence sociale de l'organisation spatiale d'un village indigène brésilien, en lien avec le religieux et se référant à une conception genrée du partage de l'espace et enfin Pierre Bourdieu décrit la maison kabyle comme l'incarnation spatiale et territoriale des clivages sociaux en termes de genre et de classe sociale.

Dans le domaine de l'architecture scolaire, « *l'espace scolaire est souvent perçu par les usagers d'un établissement scolaire comme une sorte de carcan, un cadre contraignant de travail et de vie, dans lequel sont disposés des équipements, des activités (salles d'enseignement, internat, administration...) en fonction de conceptions pré-établies par l'institution, où il appartient à chacun de trouver sa place.* » ⁸⁴

Cependant, à l'heure où la globalisation de l'éducation est inscrite dans les prérogatives de l'Éducation nationale ainsi que l'ouverture de l'école sur son environnement local est renforcée par la décentralisation qui entérine l'autonomisation des établissements scolaires, tout aménagement d'un établissement doit se référer à son projet d'établissement ⁸⁵.

« *L'établissement scolaire est davantage qu'un maillon du système éducatif, une unité administrative et une unité statistique reconnue, cependant, l'établissement ce n'est pas une unité éducative donnée comme la dénomination de « communauté éducative » dans certains textes officiels pourrait le laisser entendre. L'unité éducative ne peut résulter en effet que d'une construction sociale conjointe, fruit d'un processus de réflexion et de négociation rigoureux à partir des systèmes de référence des acteurs en présence.* » ⁸⁶

⁸² Mauss Marcel, 1904, *Les Eskimo*, Une édition électronique réalisée à partir du texte de Marcel Mauss (1921), « Les Eskimo. » Extrait de la revue Année sociologique, n° 7, 1904, pp. 225 à 230. Texte reproduit in Marcel Mauss, Œuvres. 3. Cohésion sociale et division de la sociologie pp. 68-73. Paris, Les Éditions de Minuit, 1969, 734 pages. Collection : Le sens commun.

http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/oeuvres_3/oeuvres_3_02c/les_esquimos.html

⁸³ Lévi-Strauss Claude, 1955, *Tristes Tropiques*, Plon.

⁸⁴ Nouvelot Marie-Odile, 2004, Espaces scolaires et citoyenneté, Revue INITIATIVE, pp. 1-8, p.1.

https://www.epic.educagri.fr/fileadmin/user_upload/Bibliotheque/publications/4etab_vie_scolaire/Espaces_scolaires_et_citoyennete.pdf

⁸⁵ Nouvelot Marie-Odile, Pinot Gérard, Février 2008, Guide méthodologique à l'intention des E.P.L.E.F.P.A, 80 pp, p.4.

www.epic.educagri.fr/fileadmin/user_upload/...scolaire/guide_complet_final.pdf

⁸⁶ Nouvelot Marie-Odile, Pinot Gérard, Février 2008, Guide méthodologique à l'intention des E.P.L.E.F.P.A, 80 pp, p.15

www.epic.educagri.fr/fileadmin/user_upload/...scolaire/guide_complet_final.pdf

D'où la nécessité d'interroger les connaissances et les représentations sociales qu'ont les acteurs de leur environnement, de leurs usages, de leur manière de travailler et de remettre en question le *modus operandi* fonctionnaliste et l'approche constructiviste qui ignore les apports relatifs à la consultation des usagers. À ce titre la définition de l'espace scolaire comme espace contraignant devient obsolète et laisse peu à peu la place à celle d'espace comme ressource.

« La démarche de Programmation Architecturale Participative [architecture scolaire participative] repose sur une logique qui considère l'espace comme un outil, et dont l'objectif principal est de lui donner un sens en mobilisant les compétences des usagers, pour matérialiser leurs usages, par opposition à une approche fonctionnaliste qui envisage l'espace à travers des normes détachées de la réalité. »⁸⁷

Dans ce sens, *« l'espace est une ressource qui permet de penser le développement organisationnel de l'établissement et d'adapter les pratiques existantes, de repérer des dysfonctionnements, d'anticiper sur de grands changements, d'innover, etc. C'est un outil stratégique dont le but est de créer une organisation apprenante capable de définir ses problèmes et de les résoudre. »⁸⁸*

En tant qu'objet d'investigation multidimensionnel, l'architecture scolaire est au croisement de plusieurs champs scientifiques ; ce qui en fait un objet de recherche transdisciplinaire, multiforme, polysémique, difficile à saisir de prime abord. Dépasser cet obstacle est la condition essentielle pour approcher l'architecture scolaire d'un point de vue scientifique et construire une problématique en lien avec les interrogations contemporaines qu'elle soulève, à savoir l'introduction des usagers dans la programmation architecturale. C'est dans le but de déterminer les conditions d'émergence de la participation des usagers aux projets d'architecture scolaire qu'il nous paraît incontournable de procéder à une rétrospective historiographique d'un point de vue législatif et social, de sa naissance à aujourd'hui dans le premier chapitre. La confrontation des différentes combinaisons historiques est un impératif pour mettre en relief les multiples facteurs qui ont favorisé l'émergence de l'architecture participative au sein de la sphère scolaire. Le second chapitre propose une mise en revue de

⁸⁷ Nouvelot Marie-Odile, op. cit., p. 18

⁸⁸ Op. Cit., p. 19

l'architecture scolaire d'un point de vue scientifique comme objet de recherche. L'évolution de l'objet, la capitalisation des connaissances issues des travaux scientifiques antérieurs, mises en perspective avec l'histoire institutionnelle et politique, permettent d'apprécier chacune des modalités des diverses sphères qui interfèrent les unes sur les autres dans le jeu des évolutions et des changements qui refondent en permanence la définition des bonnes pratiques en architecture scolaire.

Enfin, le troisième chapitre entend à partir des deux précédents, mettre en lumière pourquoi et comment l'émergence d'une nouvelle conception de l'architecture scolaire implique un changement dans la manière de procéder, c'est-à-dire exige d'introduire les usagers dans la programmation architecturale.

CHAPITRE I - MISE EN PERSPECTIVE HISTORIOGRAPHIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE EN REGARD DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DU CADRE LÉGISLATIF

À l'aune de l'historicité de la pratique scolaire, la naissance de l'architecture scolaire est relativement récente. Il faudra effectivement attendre le XIX^{ème} siècle et les mouvements conjoints de l'institutionnalisation et de la démocratisation de l'instruction publique pour voir apparaître la conception de l'école comme espace et lieu d'éducation qui donne naissance à l'architecture scolaire⁸⁹. Avant la Révolution, le clergé jouait un rôle privilégié dans l'instruction élémentaire populaire et durant des siècles, les savoirs jugés indispensables ont été transmis sans école et sans salle de classe. L'apprentissage faisait partie de la vie quotidienne. Il n'existait pas d'écoles en tant qu'espaces spécifiques mais des formes de scolarisation hétéroclites⁹⁰. Ce n'est que progressivement que les communes d'un territoire national en voie d'unification, selon qu'elles étaient urbaines ou rurales, ont commencé à se doter d'espaces dédiés à l'école de manière disparates⁹¹. Les communes les moins riches, souvent rurales, s'accommodaient souvent des bâtiments existants alors que certaines

⁸⁹ Châtelet A-M et Le Cœur M, 2004, *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon.

⁹⁰ Châtelet A-M, 1999, *De la Construction des maisons d'école primaire*, Paris, L. Hachette, 1834 *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion, 448 p. (Thèse).

⁹¹ Pugin V, L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain, *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 p. [http : //www.millenaire3.com](http://www.millenaire3.com)

grandes villes comme Paris commençaient à ériger des bâtiments monumentaux. Les instituteurs, souvent seuls maîtres de l'aménagement de la salle de classe, devaient alors s'adapter aux locaux qui en faisaient offices et adopter le mode d'enseignement en fonction de l'effectif, de l'amplitude d'âge et de niveau des enfants, du matériel et du mobilier mis à disposition et de la configuration et de la taille de la salle. Pour remplir toutes ces contraintes, l'instituteur était souvent amené à ajuster sa forme pédagogique et à mettre en œuvre un «bricolage» personnalisé entre le mode d'enseignement individuel, mutuel et simultané.⁹² Les formes scolaires individuelles et simultanées dites « lassalliennes », héritées des écoles ecclésiastiques et la pratique pédagogique mutuelle, introduite par Bell et Lancaster en Angleterre, coexisteront jusqu'à ce que « l'instauration d'une organisation plus efficace de l'enseignement primaire » interroge après 1850 « avec une plus grande acuité dans les grandes villes que dans les campagnes, en raison de la concurrence entre écoles laïques et congréganistes, principalement les Frères des Écoles chrétiennes.»⁹³ De même que l'institutionnalisation de l'école est le produit d'un long processus historique, l'architecture scolaire dans sa mise en perspective historiographique est le résultat d'un conglomérat de circonstances concomitantes aux politiques et aux mutations de la société. Dans un souci de clarté, nous déclinons l'histoire de l'architecture scolaire chronologiquement en plusieurs phases évocatrices.

I - Fin XIXème, genèse d'une l'architecture scolaire au service de l'idéologie républicaine

Bien avant les lois Ferry, la loi Guizot de 1833 ordonnant à chaque commune de pourvoir à l'instruction primaire de ses enfants du peuple en fournissant un local pour la pratique scolaire, pose les bases de l'enseignement primaire en France et annonce la naissance de l'architecture scolaire.

⁹² Rouet G, 1993, *L'invention de l'école : l'école primaire sous la Monarchie de Juillet*, Presses universitaires de Nancy, 300 p.

⁹³ Chapoulie J-M, 2005, L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880, *Histoire de l'éducation*, 105, p. 30.
<http://histoire-ducation.revues.org/1307>

« La volonté d'attacher l'institution à un local est justifiée par le souci d'assurer la permanence de l'enseignement en un lieu donné, quel que soit l'instituteur. »⁹⁴

L'importance d'attribuer un cadre stable à la pratique d'enseignement devient la condition *sine qanun* de la pérennisation de l'école en tant qu'institution et de l'affirmation du pouvoir central. Jusqu'à l'application de cette loi, les constructions scolaires rivées au bon vouloir et aux finances des communes étaient restées timides, en particulier dans les campagnes où les espaces attribués à l'école étaient souvent inappropriés et insalubres.

« Dans le courant du XIXe siècle, le développement des architectures fonctionnalistes, la politique interventionniste et centralisatrice de l'État, la mise en place des réglementations de la commande publique entraînent la multiplication des plans-types et exemples-modèles : une architecture normative et réglementaire s'installe au fur et à mesure de la mise en place des nouveaux pouvoirs. »⁹⁵

Dès 1832, l'architecte français Bouillon conçoit les premiers modèles-types de maisons scolaires dans le but de conseiller les communes qui doivent réaliser des travaux. Le recueil qu'il publie en 1834 est censé servir de référence de base pour la critique et l'évaluation des bâtiments scolaires français⁹⁶. À mesure que l'école se démocratise et que les effectifs des élèves augmentent, les communes sont contraintes de construire des écoles. À partir de 1858, la qualité des bâtiments devient un objectif de l'État : il exige des plans pour toute construction d'une maison école et le contrôle de l'exécution des travaux par les inspecteurs du primaire⁹⁷. Le corps des inspecteurs, intermédiaire entre l'État et les enseignants, doit aussi faire remonter les observations et les remarques du terrain ainsi que les besoins pédagogiques des instituteurs. Il est à noter l'importance de :

⁹⁴ Chatelet A-M, 1999, *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Champion, p. 21.

⁹⁵ Chapoulie, J-M, 2005, *L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République* », op. cit., p. 2.

⁹⁶ Toulhier B, 1982, « L'architecture scolaire au XIXe siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires », *Histoire de l'éducation*, n° 17, p.11.

⁹⁷ Dontenwille (de) F, « Histoire et pilotage des constructions scolaires », *Revue de l'Inspection générale*, Construire pour enseigner : le pilotage des constructions, n° 2, février 2005, p. 29-41, p.29.
<http://media.education.gouv.fr/file/71/9/3719.pdf>

« L'action d'inspecteurs des différents corps qui possèdent des capacités d'initiatives en matière d'organisation des écoles, et qui, du fait même de leurs carrières nationales, ont constitué des intermédiaires dans l'homogénéisation du fonctionnement des écoles primaires sur l'ensemble du territoire français. »⁹⁸

L'école communale fait alors l'objet d'un important travail de modélisation :

« L'architecture scolaire s'assimile peu à peu à une architecture de catalogue. La construction une fois achevée, l'architecte, auteur du projet, l'inspecteur représentant l'administration pédagogique et le maire élu de la population et représentant l'administration territoriale, se réunissent pour la réception des travaux. Chacun des trois intervenants est en possession du projet approuvé et vérifie une dernière fois la conformité de l'œuvre édifiée avec leur « modèle ». »⁹⁹

Progressivement les différents gouvernements qui se succédèrent, renforcèrent leur pouvoir central en développant tout d'un réseau d'écoles de la République sur le territoire national. Pour ce, la standardisation des bâtiments scolaires, annexée à un cadre référentiel incarnant la symbolique républicaine et sa fonction de « dressage institutionnel », s'élabore et se précise dans les coulisses du pouvoir central. En 1871, le recueil des modèles de maisons écoles et mairies de l'architecte César Pompée et la parution de celui de Félix Narjoux en 1880, confirment la volonté gouvernementale d'uniformiser l'architecture des bâtiments scolaires et d'en faire une architecture monumentale au service la construction républicaine. L'architecture scolaire, alors profondément ancrée dans un processus de symbolisation, est utilisée comme un support de diffusion et d'enracinement des nouvelles valeurs. Cet appareillage normatif et réglementaire de standardisation des écoles va lentement se répandre pour consolider le nouveau pouvoir à l'échelle du territoire. La III^{ème} République réaffirme cet objectif, en lançant dès 1878 une politique de subventions pour la construction des écoles. En juin 1880, la circulaire de Jules Ferry, fusion entre les réglementations et les plan-types, fonde la figure achevée de la standardisation des plans-modèles qui sont recueillis dans « L'architecture communale » de Félix Narjoux. L'enseignement devient gratuit en 1881, obligatoire en 1882 et laïque en 1886. Ces lois et le déploiement de tout l'arsenal

⁹⁸ Chapoulie, J-M, op. cit., p. 11.

⁹⁹ Toulhier B, 1982, « L'architecture scolaire au XIX^e siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires », *Histoire de l'éducation*, n° 17, p.21.

réglementaire qui l'accompagne, encadreront l'organisation et la reconnaissance de l'école en tant que lieu symbolique d'instruction publique. C'est ainsi que « la fonction digère le cadre et le cadre acquiert une valeur symbolique.»¹⁰⁰ À partir du moment où l'État participe au financement des constructions et impose des modèles de construction, « l'école devient une affaire d'État »¹⁰¹. Et donc à mesure que l'État s'engage dans le projet social d'instruire le peuple, il s'empare de la question des bâtiments scolaires. À ce titre, l'architecture scolaire est instrumentalisée et conceptualisée pour incarner une vision politique, sociale et pédagogique qui légitime le système et l'État Nation ; l'uniformisation des pratiques étant la rançon de la réussite, il s'octroie un droit de contrôle et de regard non seulement sur les réalisations architecturales mais aussi sur l'organisation et les enseignements scolaires. Les expositions universelles de 1867, 1878 et 1889 à Paris permettent de diffuser les modèles français et étrangers de constructions et de mobiliers scolaires auprès du grand public. Toutefois les améliorations suggérées par les instituteurs venus aux expositions demeurent sans réponse de la part de l'administration.

*« L'instituteur est peu à peu dépossédé de son école et de son mobilier. L'architecture scolaire devient une architecture de spécialistes de l'administration scolaire : fonctionnaires, médecins ou architectes. L'usager est exclu du circuit de la commande publique. »*¹⁰²

On assiste donc à l'avènement du modèle de l'école publique et à l'utilisation de l'architecture scolaire comme vecteur de l'idéologie républicaine ; ainsi le résume Toulhier¹⁰³ en référence à l'architecte Narjoux¹⁰⁴ :

*« La maison d'école est d'abord nourrie de références implicites à d'autres modèles architecturaux. Le caractère monumental de l'école doit se distinguer des autres constructions pour frapper et étonner les yeux de l'enfant. Ce lieu à part est le sanctuaire de l'enseignement laïque et, avec la mairie, le nouveau temple de l'ordre républicain »*¹⁰⁵

¹⁰⁰ Rouet G, 1993, *L'invention de l'école : l'école primaire sous la Monarchie de Juillet* ; Presses universitaires de Nancy, 300 p, p. 10.

¹⁰¹ Nique C, *Comment l'école devint une affaire d'État. (1815-1840)*, Paris, Nathan, 1990, 290 pp.

¹⁰² Toulhier B, 1982, op. cit., P.7.

¹⁰³ Op. cit.

¹⁰⁴ Narjoux F, *Les Écoles publiques en Europe... 1877*.

¹⁰⁵ Toulhier B, op. cit., p.2.

L'architecture scolaire, symboliquement marquée des valeurs républicaines, se distingue par son aspect monumental ; qui a pour objectif d'en imposer et d'être repérable et rapidement identifiable dans le paysage urbain. L'État vise ainsi à développer un système éducatif unique, égalitaire et uniformisé sur l'ensemble du territoire national, capable de prendre en charge l'éducation de tous les individus scolarisables pour en faire des citoyens « formatés » aux valeurs républicaines. Pour cela, le pouvoir centralisé préconise la formation de l'élève citoyen dans un espace clos, protégé et sous contrôle, où les prescriptions architecturales sont élaborées sur des principes hygiénistes, des critères de ségrégationnisme hiérarchique et des contraintes disciplinaires.

*« L'ambiance ainsi recherchée correspond au projet pédagogique fondé sur le cours magistral donné par le maître, qui détient le savoir, à des élèves qui ont laissé à la porte de l'établissement, leurs particularités sociales ou culturelles et notamment leur patois et, sous leur blouse, leurs caractéristiques sociales. L'objectif est de former des citoyens français, des partisans de la République une et indivisible. »*¹⁰⁶

Dans ce modèle de l'école républicaine, le maître est donc l'acteur principal, il éduque, contrôle et punit ; quant à l'élève, il doit écouter, mémoriser et obéir. La personnalité de l'élève est négligée au profit de l'image de l'élève-type et de la classe-type¹⁰⁷. Après la première guerre mondiale,

*« Il ne s'agit plus de rappeler seulement l'ordre et les hiérarchies mais de laisser place à l'enfance et à des pédagogies plus différenciées, l'architecture scolaire est alors perçue comme un instrument de changement et de mobilité sociale. »*¹⁰⁸

¹⁰⁶ Pugin V, Janvier 2008, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », - L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain. Résumé : Le système scolaire français qui s'est développé à partir du XIXème.

¹⁰⁷ Derouët-Besson M-C, 1998, *Les Murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Métailié, Paris, P.62.

¹⁰⁸ Forster S, 2006, « Architecture scolaire : un regard historique tourné vers l'avenir » in Rhyn E., Micel-Alder E, Stadelmann W, *Les enveloppes architecturales des lieux d'apprentissage de demain : rapport de congrès*, CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique/Berne, pp. 44-52.

II - L'entre-deux-guerres, la montée en puissance du fonctionnalisme et de l'hygiénisme : une architecture scolaire à la solde du progrès social et de l'innovation

Au tournant du XXe siècle, d'illustres pédagogues tels John Dewey, Maria Montessori, Roger Cousinet ou Célestin Freinet pour n'en citer que certains, rejettent la conception traditionnelle de l'enseignement axée sur le contrôle et la soumission des élèves et préfigurent l'éclosion du mouvement de l'école Nouvelle qui œuvre pour une école moderne, active et plus adaptée à la psychologie enfantine. Ce nouveau paradigme met l'élève au centre de la pratique éducative et souscrit au précepte qu'il est acteur de sa propre formation par son implication dans les apprentissages et au fonctionnement de l'école ; ce qui n'est pas sans conséquences sur la vision des espaces scolaires. Médecins, architectes et pédagogues œuvrent alors à l'introduction du bien-être qui se traduit par une amélioration des bâtiments scolaires en termes d'exposition à l'ensoleillement et à l'éclairage naturel, de création d'espaces verts, de recherche de fonctionnalité et confort du mobilier et de choix judicieux des couleurs et des matériaux. La prise en compte de ces critères dans la construction des bâtiments scolaires entraînent l'apparition de nouvelles formes architecturales scolaires dont les écoles de plein air sont les figures de proue de l'audace des architectes du courant moderne. Les écoles de plein air cristallisent les conceptions hygiénistes et fonctionnalistes qui prévalent au lendemain de la première guerre mondiale et qui font écho à une prise de conscience de l'inadaptabilité de l'agencement des écoles et du mobilier scolaire aux prérogatives de santé publique qui commencent à éclore grâce aux progrès de la médecine et des techniques de construction. En effet, la multiplication des cas de scoliose, de myopies et de maladies respiratoires constatées chez les élèves, alerte les pouvoirs publics et met en évidence les problèmes d'éclairage, de ventilation des bâtiments et l'inadéquation du mobilier scolaire à la morphologie de l'enfant. Le mouvement des écoles de plein air, qui prend racine, d'abord outre-Atlantique avec les écoles pavillonnaires, et en Allemagne avec les « Waldschule » au début du XXème, vante les bienfaits des cures d'air et de soleil sur le développement et la santé des enfants. Les écoles de plein air, destinées au départ à des enfants malades, s'ouvrent finalement aux enfants sains. Leur influence va durablement modifier la conception architecturale des bâtiments scolaires. Les bâtiments bas et dispersés d'après le modèle pavillonnaire, deviennent en effet la norme dans l'architecture scolaire de l'époque. Ainsi,

« Anne-Marie Châtelet distingue trois grandes phases des écoles de plein air. Après une période pionnière, allant de la création d'une école pour enfants anémiés des quartiers populeux de Berlin (1881) aux premières Waldschulen de Charlottenburg (1904) et de Mulhouse (1906), les écoles de plein air, encouragées par les échanges des congrès internationaux sur la tuberculose et par ceux d'hygiène scolaire se diffusent rapidement en Europe (Belgique, 1904, Suisse et Grande-Bretagne, 1907, Hongrie et Espagne, 1910). En France, la première réalisation voit le jour à Vernay, près de Lyon, en 1907. L'expérience de Charlottenburg inspire des créations aux États-Unis (Providence, 1908). Ces écoles sont soutenues par des publications, l'organisation de manifestations internationales et l'action d'associations militantes, telles le Cercle des instituteurs belges Diesterweg ou la Ligue française pour l'éducation en plein air. »¹⁰⁹

Ces écoles à l'architecture innovante rencontrent un vif succès en France jusqu'à l'entre-deux-guerre. C'est à cette période que les cours d'EPS en intérieur et en extérieur sont introduits dans le curriculum et que les constructions de gymnases, de piscines et l'aménagement des cours de récréation se multiplient. L'emblème de cette période architecturale scolaire en France est parfaitement incarné par l'école de Suresnes, conçue entre 1934 et 1935, par les architectes Eugène Beaudoin et Marcel Lods¹¹⁰. Né au début du XXe siècle, le mouvement des écoles de plein air a été un fervent diffuseur de nouveautés médicales, pédagogiques et architecturales. Il a permis l'expérimentation de concepts pédagogiques novateurs et prometteurs, centrés sur les besoins de l'enfant et de son développement physique, cognitif et émotionnel. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, le mouvement des architectes modernes adopte des modèles de construction qui privilégient un plus grand confort spatial rendu par un meilleur éclairage naturel et des espaces libres plus généreux. Ces modèles qui se répandent durant l'entre-deux guerres condamnent l'académisme et les constructions monumentales au profit de la fonctionnalité, de la sobriété, de l'introduction de nouveaux matériaux et des nouvelles techniques de construction qui inaugurent l'industrialisation des bâtiments scolaires. La recherche de confort et de bien-être qui caractérise les constructions des établissements scolaires jusqu'à la fin de la seconde guerre sera finalement abandonnée au profit de considérations plus utilitaires comme la nécessité de répondre rapidement à une forte demande scolaire qui, il est vrai, va être privilégiée, pour un temps, au détriment des

¹⁰⁹ Gilbert N, Châtelet A-M, Lerch D, Luc J-N (dir.), « L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle », *Histoire de l'éducation*, p.102.

¹¹⁰ Forster S, 2004, « Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir », *Bulletin CIIP*, p.6.

problématiques pédagogiques et de confort. Ainsi que nous allons le voir maintenant la période de reconstruction et la massification de l'enseignement après la seconde guerre mondiale vont totalement changer les orientations de la conception de l'architecture scolaire. Alors que l'histoire de la construction de l'enseignement primaire peut être considérée comme close à l'aube du XXème siècle, c'est la démocratisation de l'enseignement secondaire qui va constituer le moteur de l'évolution du système éducatif des années 1920 à nos jours aussi bien dans son organisation que dans sa traduction architecturale.

III - De la reconstruction aux « trente glorieuses » : De l'euphorie de l'hyper standardisation architecturale au désenchantement pragmatique

La montée en puissance de l'industrialisation architecturale en réponse à la demande massive et urgente, laisse place à un désenchantement qui fait écho à celui de l'urbanisme de masses des cités nouvelles de la même époque et qui révèle au grand jour l'échec de la démocratisation scolaire au travers de l'explosion de l'échec scolaire. Pour tenter de remédier à ce nouveau fléau, des innovations comme les écoles à équipements intégrés émanent des collectivités territoriales, impulsés par les diktats de la politique de la Ville et les écoles à aires ouvertes dont l'innovation architecturale porte le dessein de « révolutionner » les pratiques pédagogiques des enseignants voient le jour.

III-1 - L'industrialisation de la construction scolaire comme réponse à l'urgence de la demande constructive

La période de reconstruction et la massification de l'enseignement après la Seconde Guerre mondiale vont totalement changer les orientations de la conception architecturale scolaire. Au regard des dégâts de la guerre et de la poussée démographique, les investissements à réaliser dans l'éducation sont énormes mais prometteurs d'un essor économique futur car l'éducation représente alors un levier de progrès social qui est au cœur des débats politiques, scientifiques et d'experts. L'éducation est partout à l'honneur, elle s'affiche dans la presse et dans de nombreuses revues scientifiques sans parler des colloques et des congrès aussi bien nationaux qu'internationaux qui lui sont consacrés. Dans une conjoncture économique et sociale favorables, l'explosion des effectifs scolaires est liée à

différents facteurs contextuels démographiques et législatifs comme le baby-boom, l'introduction de la mixité et l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans ainsi que la création du CES puis du collège unique. Ce qui a lourdement pesé sur la demande en établissements scolaires. Pour relever les importants défis de la reconstruction et de la massification scolaire, l'architecture scolaire franchit un nouveau cap dans la standardisation et l'industrialisation. Face à l'ampleur des besoins dans un temps record, la logique des bas coûts, offerte par les nouveaux modes de fabrication industrielle en plein essor, l'emporte sur toutes les autres considérations. Les équipes de programmistes, d'experts et d'ingénieurs mobilisés, souvent étrangers au monde scolaire, s'évertuent à programmer des constructions scolaires, bâties à partir des schémas-types nationaux et d'un panel de normes de plus en plus draconiennes avec des méthodes industrielles de préfabrication qui réduisent foncièrement les dépenses mais qui ne sont pas sans conséquences sur les usagers. Uniquement dominés par des impératifs de rationalisation des coûts et de durée des travaux, les constructions scolaires industrielles sont dépourvues de toute réflexion à dimension sociale ou humaine de la part des architectes dont la tâche se limite à des assemblages techniques. Pour parer cette absence de responsabilité et cette ignorance déontologique à l'égard des usagers, une génération d'architectes associée à des chercheurs en sciences humaines, sociologues, pédagogues, psychologues vont entreprendre des expérimentations architecturales.

L'industrialisation massive des constructions scolaires, à partir d'éléments préfabriqués conçus d'après une trame modulaire normée et nationale, transforme considérablement l'apparence du nouveau patrimoine scolaire. Les espaces scolaires qui s'apparentent à des bâtiments standardisés, identiques, à l'image des grands ensembles urbains érigés à la même époque, suscitent de nombreuses controverses de la part des usagers et de sociologues.

*« Au fond, la préfabrication du bâti, parce qu'elle est sérielle et identique, parce qu'elle normalise et nivelle la production, rend le citoyen médiocre, moyen, reproductible comme un lapin. La préfabrication signifie travail à la chaîne, ouvriers spécialisés, hommes machines. Elle a tous les attributs d'incitation à la révolte urbaine. Ses formes – nervures de caisse, cube, parallélépipède, anneau, toit plat – s'appellent communément clapier, poulailler, boîte à chaussure. »*¹¹¹

¹¹¹ Propos d'André Guillerme, historien de l'Architecture, rapportés dans la thèse de Resendiz-Vazquez A, *L'industrialisation du bâtiment : le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00554230>

Construites que pour répondre aux exigences purement scolaires, les usagers sont absents des négociations qui encadrent les constructions scolaires et les architectes se préoccupent peu des véritables besoins des usagers. En effet,

*« Les architectes pensent sous un angle particulier. Ils ont leurs modèles conceptuels. L'enjeu pour eux consiste à concevoir un bâtiment qui doit remplir certains besoins et qui a une forme précise. Ce qui est essentiel pour les architectes est l'espace. Ils créent des espaces pour certains types d'actions et différentes fonctions ; les espaces doivent satisfaire des besoins. (...). Ils ont un intérêt moindre pour le processus d'apprentissage et pour les activités des utilisateurs du bâtiment. Dans le processus, la réflexion sur le climat scolaire désiré tend à être oubliée. »*¹¹²

Les bâtiments construits dans le but d'optimiser les surfaces mises en œuvre tout en minimisant les coûts, n'ont pas vocation à remplir une quelconque fonction esthétique et ou de confort. En ce sens, l'utilisateur est complètement exclu du cahier des charges. C'est pourquoi les établissements scolaires engendrés par cette architecture « hors-sol »¹¹³ sont de mauvaise qualité thermique, acoustique et esthétique et provoquent, dès le début des années 70, de vives critiques et notamment l'apparition de questions inhérentes à l'impact de l'architecture scolaire sur les apprentissages d'autant plus que le climat urbain et à l'intérieur des établissements commencent à poser problème. Dans un contexte de densification et de diversification du public accueilli, l'enceinte de l'école devient de plus en plus poreuse aux problèmes sociaux qui se révèlent par une montée de la violence et des échecs scolaires. De plus, des problématiques de sécurité liées au mode de construction industriel, surgissent avec l'incendie du collège préfabriqué Pailleron de Paris, en 1973. Cet accident, révélateur de la responsabilité de l'État dans la politique de quantité imposée au détriment de la qualité, porte un coup fatal aux modèles industrialisés. Enfin, le mythe de l'école de Jules Ferry construite sur un modèle d'unicité et d'uniformité, est, lui aussi fortement mis à mal par les travaux de

¹¹² Citation de Peter Eberhard, Kurz D. et Dangel K., Schulhausbau: Der Stand der Dinge: der Schweizer Beitrag im Internationalen Kontext. School buildings: The State of Affairs: The Swiss contribution in an international context, Birkhäuser, Bâle, 2004, p. 63, Traduction libre In Martin A, Mir E, « Réflexion sur les enjeux scolaires : un outil pour les conceptions architecturale. », Énoncé théorique EPFL - Master en Architecture, Janvier 2014, http://archivesma.epfl.ch/2014/054/martin_mir_enonce/MARTIN_MIR_ENONCE%20THEORIQUE.pdf/

¹¹³ Par architecture « hors-sol », nous entendons une architecture qui a été uniquement conceptualisée de manière bureaucratique, sur la notion de coût et sans chercher à satisfaire les besoins des usagers et de leurs pratiques.

Bourdieu et Passeron (1964) qui remettent en question l'efficacité de l'école et l'égalité des chances. Outre la mise en relief des défaillances de l'école, les événements de 68 vont littéralement bousculer le système éducatif français et ouvrir le champ libre à de nouvelles pédagogies et à des innovations architecturales. La hausse du niveau d'éducation et de vie des individus, couplée au spectre de la crise économique influent sur les attentes de la société d'une manière radicale : la mission de l'école ne s'attache pas seulement à former la classe ouvrière, elle doit aussi relever le défi de l'accès à l'emploi pour tous. Dans cette optique, de nouveaux acteurs sociaux intègrent la sphère scolaire pour essayer de compenser les déficits intrinsèques aux milieux sociaux défavorisés ; ce qui modifie durablement l'institution. Dans ce contexte, des injonctions de changement dans la sphère éducative sont remises au goût du jour et les innovations prolifèrent.

III-2 - Les écoles à équipements intégrés : des innovations hors du monde scolaire

En réaction à la logique de production industrielle qui génère une architecture répétitive, morne et déshumanisante, l'école à « équipement intégré » est pensée pour remédier à la désertification des centres des villes nouvelles et à la dégradation des conditions de vie dans les cités.

« Le refus des normes rigides et des conditions de production industrialisée et sectorisée qui régissent les programmes d'équipements et qui conduisent à une inadaptation par rapport aux usages, est commun aux promoteurs des équipements intégrés et à ceux des villes nouvelles. » ¹¹⁴

Ces innovations, pilotées par des architectes socialement et politiquement engagés, des élus et des travailleurs sociaux transforment la ville nouvelle en terrain d'exploration sociale et en laboratoire d'expérimentations architecturales. L'équipement intégré qui consiste à regrouper dans un même bâtiment plusieurs programmes d'équipements à vocation sociale, sanitaire, éducative et culturelle, a pour ambition de prendre à bras le corps les problèmes

¹¹⁴ Korganow A, 2005, « L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle. », *Les Annales de la recherche urbaine*, N°98, Les visages de la ville nouvelle. pp. 74-82, p.76

d'intégration sociale de la jeunesse « *en tissant à l'échelle urbaine, un tissu, un réseau de prise en charge qui limite la violence en l'encadrant.* »¹¹⁵

Dans cette perspective, le premier « Centre Éducatif et Culturel » (CEC) ouvre ses portes en 1968 dans la « cité dortoir » de Yerres dans la banlieue de Paris. Cette expérience va susciter une série d'expérimentations supervisées par l'État qui n'a pourtant pas concouru à en faire un essaimage national de grande envergure. En dépit de cela, la formule de l'équipement intégré est riche d'enseignement dans son processus de programmation. En effet un effort de concertation sans précédent a été entrepris tant sur l'action socioculturelle à mener par ces structures que sur leur organisation spatiale.

*« Cette approche s'appuie principalement sur trois notions : La notion de « structure urbaine » comme support de l'évolution du cadre bâti. La notion de réseau comme alternative à la concentration des équipements dans un centre unique et comme alternative à une organisation hiérarchique des fonctions entre les quartiers et le centre principal. Enfin la notion de participation qui implique un processus de production de l'environnement dans lequel la population intervient directement, en particulier dans le processus de localisation et de développement du ou des centres. »*¹¹⁶

C'est de ces expériences que naissent les premières tentatives d'architecture scolaire participative sur le modèle de l'urbanisme participatif qui a précédé. Toutefois le renouveau des écoles intégrées qui fait enfin intervenir les usagers dans le processus programmatique des constructions ne sera pas repris par l'Éducation nationale, qui préfère se tourner vers la caste des spécialistes de l'éducation et des experts de la construction pour innover.

III-3 - Les écoles à aires ouvertes : l'échec de l'innovation architecturale sur l'évolution de la pratique professionnelle enseignante

Dans une société française qui a profondément évolué et où l'institution scolaire est en peine de remplir ses missions et d'atteindre ses objectifs, des innovations inspirées des pédagogies de Montessori et Freinet, ont donné naissance à un nouveau paradigme, celui de

¹¹⁵ Korganow A, op. cit., p.76.

¹¹⁶ Korganow A, op. cit.

l'enfant comme sujet. Ce dernier s'inscrira dans le temps à travers l'héritage du mouvement de l'école Nouvelle et de l'éducation populaire. Architectes et pédagogues, à la frontière de la psychologie expérimentale, se rallient pour élaborer d'autres manières d'enseigner et d'autres types d'agencement de l'espace, qui sont sensés améliorer le développement psychologico-cognitif et physique de l'enfant.

« Dès la fin des années 1960, la pédagogie devint plus attentive à la personnalité des enfants. On démolit les estrades des anciennes écoles et les murs des classes se couvrirent de dessins d'élèves. Les psychologues, Jean Piaget en particulier, avaient mis en lumière l'importance d'un environnement stimulant appelé espace enrichi. L'école, la salle de classe devinrent des lieux de découvertes avec des coins de lecture et de jeux mathématiques. Comme l'avait préconisé Alfred Roth, l'enfant devait se sentir chez lui en classe. Les espaces pour la lecture se mirent à ressembler à de petits salons avec coussins, matelas par terre ou fauteuils d'osier. L'environnement enrichi gagna les cours de récréation qui prirent des allures de places de jeux (...) Le temps de l'intimité dans sa classe d'âge sous la conduite d'un maître ou d'une maîtresse semblait révolu. Le travail allait gagner en efficacité si les enseignantes et enseignants travaillaient en équipe. Les enfants apprendraient mieux dans des groupes d'âges et de compétences divers. Il fallait remplacer les degrés scolaires par des cycles d'apprentissage. L'architecture devait faciliter cette évolution des pratiques pédagogiques. L'Angleterre, les États-Unis et les pays du Nord de l'Europe devinrent les pionniers d'un nouveau concept architectural : celui des écoles à plans variables, dites aussi écoles ouvertes. »¹¹⁷

En France,

« Avant les années soixante, les décisions ministérielles intégraient le point de vue des enseignants et des personnels d'éducation. Collecté et traduit par les corps d'inspection, il était transmis par eux à l'administration centrale et inspirait les modèles des bâtiments. La crise de l'école dans les années soixante-dix a disqualifié les demandes du monde scolaire. Jugé incapable de transformer la massification de l'enseignement secondaire en démocratisation, le corps enseignant en particulier a perdu toute crédibilité, et ses souhaits en matière spatiale ont vite été assimilés à des demandes d'équipements de pouvoir. »¹¹⁸

¹¹⁷ Forster S, « Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir », op. cit., p.5.

¹¹⁸ Derouët-Besson M-C, « Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. », L'éducation, l'État et le local, *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 73-90, p.76.

Soucieuse d'améliorer l'efficacité de son organisation, l'Éducation nationale s'empare de ce nouveau concept d'école à aires ouvertes promu par les experts en vogue et l'impose aux enseignants de manière coercitive. Toutefois comme il fallait s'y attendre, la transformation des écoles traditionnelles en aires ouvertes ne provoquent pas les changements attendus. Les aires ouvertes sont le plus souvent mal accueillies par les enseignants parce que d'une part, ils n'ont fait l'objet d'aucune préparation ou formation aux nouvelles formes pédagogiques et d'autre part, ils n'y ont pas été volontaires.

« Une des premières réactions spontanée des enseignants avait été le cloisonnement des aires ouvertes à l'aide des équipements à leur disposition, bibliothèques, écrans de projection etc. »¹¹⁹

Alors qu'une nouvelle conception de l'espace est prescrite par le pouvoir central dans le but de faire évoluer les pratiques professionnelles des enseignants, il n'en est rien. Au contraire et les parents se joignent même aux enseignants pour contester.¹²⁰

« Elles [les aires ouvertes] devinrent une question politique très controversée. La recherche fut sollicitée afin d'étudier les effets de l'aire ouverte sur l'apprentissage et les performances des élèves. Le climat se durcit en Australie lorsque des études révélèrent que les écoles ouvertes obtenaient, dans les tests nationaux de connaissances de base, des scores inférieurs aux écoles traditionnelles »¹²¹

Durant cette période, les recherches entreprises pour étudier l'incidence de l'architecture sur les pédagogies foisonnèrent sans qu'elles ne puissent véritablement déterminer la supériorité d'un modèle sur l'autre tant les résultats sont contradictoires.

« L'aire ouverte ne généra guère les projets pédagogiques novateurs qu'on en attendait. On retira de cette expérience la conviction que l'architecture n'avait pas pour vocation de provoquer les réformes. On apprit aussi que l'usage des espaces n'était souvent pas celui prescrit par les architectes. »¹²²

¹¹⁹ Derouët-Besson, M-C, 1998, *Les Murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, op. cit., p.67.

¹²⁰ Forster S, op. cit., p. 8.

¹²¹ Ibid.

¹²² Ibid.

Le fiasco des constructions industrielles et l'échec des projets architecturaux portés par l'ambition de transformer la pédagogie par une réorganisation de l'espace, témoignent de l'incapacité des architectes et des pouvoirs publics à concevoir des espaces en accord avec les besoins diachroniques des usagers.

De même les enseignants, mis au pied du mur par l'aggravation des résultats scolaires des élèves, sont exclus et bannis de la concertation sur les espaces scolaires au profit des psychologues qui ont le vent en poupe puis des sociologues, comme nous le verrons dans le chapitre suivant consacré à l'architecture scolaire sur le versant de la recherche en sciences sociales. Rappelons en effet que,

« Les enseignants et leurs idées d'agencements furent comparés par les sociologues aux résultats d'ensemble et, en particulier, au rôle de l'école en faveur de la démocratisation des plus faibles. Les enseignants perdirent leur légitimité dans leur rôle consultatif et d'introducteur de l'innovation pédagogique. Le manque de crédit des enseignants au niveau de la conception des situations ainsi que la complexité des rapports de l'offre et de la demande en l'absence d'un statut plus clair des enseignants, perdurent encore aujourd'hui, 25 années après la grande période d'innovation pédagogique des militants. »¹²³

Au tournant des années quatre-vingt, l'abandon du procédé industriel de construction et la mise en place de concours ainsi que la métamorphose de la question scolaire jumelée à la décentralisation de la compétence architecturale vers les collectivités territoriales annoncent le changement et la diversification du paysage architectural scolaire¹²⁴.

IV - Des années quatre-vingt à nos jours : un cadre social et législatif favorable à un renouveau architectural et à la participation des usagers dans le *modus operandi*

Dans les années 60-70, le contexte de crise généralisée aussi bien du point de vue économique que social que culturel a fortement impacté la forme sociale de l'école. En dépit de son immobilisme patenté, l'école confrontée aux nouveaux défis du pluralisme qui

¹²³ Observatoire EPA - CFA 21, « Ce qui change dans l'architecture des lycées et des CFA », p. 11.
www.agefa.org/agefa-pme/...content/.../agefapme-ressources-architecture-scolaire.pdf

¹²⁴ Pugin V, L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain, *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 pp. [http : //www.millenaire3.com](http://www.millenaire3.com)

s'accompagne d'un recentrage pédagogique sur l'élève, voit la métamorphose de la question scolaire prendre forme au travers d'un arsenal institutionnel permettant l'ouverture de l'école à des fonctions ne relevant non plus seulement du savoir et des connaissances mais aussi de l'éducation, du social, du périscolaire voire de l'extrascolaire. Depuis plusieurs décennies, l'école mute, se transforme, se rénove, se réforme, lentement, tant bien que mal au rythme d'une législation qui confirme les orientations décentralisatrices de l'école et laisse entrevoir la possibilité d'impliquer les usagers dans le processus programmatique architectural des espaces scolaires¹²⁵.

IV-1 - L'émergence d'une conception holistique de l'éducation ou la métamorphose de la question scolaire en faveur d'une ouverture sur le local

Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, la nécessité d'une différenciation des politiques publiques pour mieux les adapter aux réalités territoriales s'est progressivement imposée, à partir du constat que, loin de se réduire, les inégalités entre régions s'aggravaient. La territorialisation de l'éducation en donne une bonne illustration.

« Tout au long du vingtième siècle, des courants pédagogiques¹²⁶ dans l'école (mais marginalement : Freinet, Montessori, la pédagogie institutionnelle) ou hors de l'école, certains courants d'éducation populaire attachés aux méthodes actives abordèrent de manière assez différente la démarche éducative, avec le souci d'une prise en compte de l'enfant dans sa totalité... »¹²⁷

Depuis les années 70, la conception holistique de l'éducation qui repose sur une vision élargie de l'école, va participer à la naissance d'un nouvel attrait pour les pédagogies Nouvelles au sein de l'éducation Nationale¹²⁸ et à l'établissement d'un cadre législatif qui transcende le rôle traditionnel de l'école, avec notamment l'introduction des pratiques culturelles et artistiques

¹²⁵ Depuis l'élection d'E. Macron en 2017, il semble que les restrictions budgétaires de l'État au détriment des collectivités territoriales et la politique autoritaire et centralisatrice du nouveau gouvernement compromettent manière évidente le mouvement de décentralisation et participation citoyenne dans les affaires scolaires.

¹²⁶ Que nous étudierons dans le second chapitre.

¹²⁷ Bier Bernard, 2004, « Politiques éducatives territoriales : l'éducation partagée », OZP (INJEP), 7pp, p. 3. https://www.ozp.fr/spip.php?page=imprimer_article&id_article=609

¹²⁸ Tenailleau N, 2015, « L'évolution d'un projet social vers un projet architectural et éducatif : le cas d'une école ouverte », *Lien social et Politiques*, n° 73, pp. 139-154, <http://id.erudit.org/iderudit/1030955ar>

dans le curriculum à la fin des années 70.¹²⁹ Ce nouveau paradigme éducatif qui préconise une organisation de l'École fondée sur une ouverture aux partenariats extérieurs et qui sous-entend le partage des espaces avec d'autres acteurs de la sphère éducative et sociale, sera confirmé tout au long des réformes instituées par l'Éducation nationale¹³⁰.

Ainsi le cadre institutionnel de l'école s'est nettement réformé en faveur d'une métamorphose de la question scolaire en termes d'ouverture sur l'extérieur et de partage des compétences qui repose sur une nouvelle conception éducative globalisante et différenciée. Les nouveaux mots d'ordre relèvent de la co-éducation, ou de « l'éducation partagée »¹³¹. Car comme le souligne Bernard Bier,

*« Il va sans dire - mais autant le rappeler ! - qu'on ne peut guère concevoir le citoyen ou tout simplement l'homme, sans cette capacité à développer l'ensemble de ses potentialités. L'éducation bien pensée ne peut donc aujourd'hui que s'inscrire dans la logique d'ouverture et de partenariat que constitue "l'éducation partagée". »*¹³²

À ce titre, les différentes lois qui ont été adoptées par le Ministère depuis les années 70, peuvent être appréhendées comme en faveur d'une territorialisation des politiques éducatives dans la mesure où elles ont significativement étendu le champ d'action de l'école et l'ont ouvert à de nouveaux partenaires, aux parents, aux ressources locales, au territoire. Elles ont progressivement tenté de transformer l'école en un lieu de socialisation et de vie, voire parfois même en un espace public ouvert à tous lors de certains événements comme les kermesses, les spectacles, les expositions¹³³. D'ailleurs comme le signale Jean-Paul Payet :

« Sur le plan politique, des changements de paradigmes se sont opérés, prônant le rapprochement entre les institutions et leurs usagers et l'évolution de l'action publique vers

¹²⁹ « L'éducation artistique est au cœur des débats du colloque d'Amiens qui ouvre en 1968 sur le thème de « l'école nouvelle ». Il vise à jeter les bases d'une nouvelle pédagogie où la formation culturelle et l'ouverture au monde extérieur seraient intégrées à la formation générale. » In Zerhouni Claire, *Enjeux et acteurs du champ culturel, le théâtre dans l'académie de Lyon*, mémoire de fin d'études soutenu le 5 septembre 2007, Institut d'études politiques de Lyon, sous la direction de Max Sanier, p. 17.

[http://doc.sciencespo-](http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2007/zerhouni_c/pdf/zerhouni_c.pdf)

[lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2007/zerhouni_c/pdf/zerhouni_c.pdf](http://doc.sciencespo-lyon.fr/Ressources/Documents/Etudiants/Memoires/Cyberdocs/MFE2007/zerhouni_c/pdf/zerhouni_c.pdf)

¹³⁰ Encore accentuée en 2013, lors de la réforme des rythmes scolaires de l'école qui incite les mairies à organiser les temps périscolaires en lien avec l'école pour des raisons pratiques et financières.

¹³¹ Pour reprendre les termes de Bier Bernard, 2004, op. cit., p. 6.

¹³² Op. cit., p. 5.

¹³³ Dérout-Besson, 1998, op. cit.

des formes à la fois coordonnées et individualisées. Dans le cas de l'école, les parents d'élèves ont acquis de nouveaux droits et leur prise en compte a sensiblement modifié le cadre de référence institutionnel de l'agir des enseignants. Certes, l'empilement des cadres de références anciens et nouveaux se traduit par des logiques d'action plurielles et divergentes (Payet et al. 2011), mais les enseignants ne peuvent plus aujourd'hui se réclamer ouvertement des vertus d'une "indifférence aux différences" (Bourdieu 1966, 336) ni dès lors prôner une nécessaire mise à distance des familles. Dans les quartiers socialement défavorisés, l'action publique territorialisée a accentué le discours de la nécessité d'un renversement de la distance en proximité. Les personnels ont été enjoins de collaborer avec les parents. Les parents ont été dans le même temps invités à s'impliquer, notamment du fait d'un maillage institutionnel, autour de l'enfant en difficulté et de sa famille, entre l'école et les institutions du champ médical et social présentes dans ces quartiers. De fait, le cadre traditionnel de la distance entre l'école et les familles populaires et, avec lui, son récit, politique et savant, méritent d'être revisités. »¹³⁴

Au final, la critique croissante à l'égard de la légitimité des dépenses de l'État conjuguée à l'inefficacité des politiques sectorielles, a donc fortement contribué au processus de transformation de l'école avec notamment la recherche d'une prise en charge plus individualisée qui réponde mieux à la fragmentation et à l'hétérogénéité des besoins. Cette orientation sera confirmée par l'arsenal des lois de décentralisation et de réforme de l'éducation.

IV-2 De la territorialisation de l'école aux politiques éducatives territorialisées

« La décentralisation, parfois désignée sous le nom de territorialisation pour ramener davantage l'enjeu aux collectivités tout en conservant l'idée d'une logique d'État (Charlot, 1994), est toujours à la mode : sa mise en place est bien antérieure à notre période puisqu'elle renvoie aux lois fondamentales de 1982-1983. Longue à se lancer, dans la mesure où la rénovation du système éducatif n'était pas envisagée au départ par le moyen des collectivités territoriales (Legrand, 2000), elle a ensuite donné lieu à des projets et formules de politiques locales, tels que la contractualisation, le partenariat, la mise en réseau, les bassins de formation... À partir de 1997-1998, les contrats éducatifs locaux, les propositions du rapport Pair¹³⁵ ou encore le rapprochement des services des usagers n'ont fait qu'accélérer le

¹³⁴ Payet, J, Giuliani, F, 2014, « La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : pratiques, épreuves et limites. », *Éducation et sociétés*, 34(2), pp.55-70, p.57.

¹³⁵ « Entre parents et personnels de l'Éducation nationale (enseignants et chefs d'établissement notamment, mais aussi inspecteurs d'académie) : les premiers accusent les seconds de manque d'écoute et de respect, les seconds accusent les premiers de consumérisme et d'ingérence ; mais est-il tenable aujourd'hui de s'abriter dans un

processus. La compréhension de la territorialisation peut s'envisager de plusieurs façons : comme une manière de prendre en compte le territoire local, d'en dynamiser les acteurs locaux par une responsabilisation qui peut nourrir le meilleur comme le pire (Charlot, 1994), de tenter de réduire les inégalités – ou comme la relégation par l'État d'une partie de la crise des dépenses publiques. »¹³⁶

A- Le ZEP ¹³⁷comme amorce de la territorialisation de l'école

La territorialisation de l'école se décline comme la décentralisation des politiques éducatives jusqu'alors rigides et standardisées à l'ensemble du territoire national, pour faire face à l'échec scolaire dans certains territoires. Dans les années 80, l'Éducation nationale est confrontée au constat alarmant d'un territoire national extrêmement diversifié et fragmenté par les clivages sociaux, culturels et économiques spécifiques à chaque localité, quartier, village et face à la massification du chômage qui engendre une importante crise de confiance vis-à-vis de l'institution éducative.

« Deux raisons sont invoquées : la montée du chômage et de la ségrégation sociale conduit certains territoires à connaître une concentration des difficultés sociales ; cet environnement a un impact négatif sur la scolarité des élèves, indépendamment de leurs compétences personnelles et de leur environnement familial, ce qui contribue à creuser des inégalités territoriales en termes d'éducation. »¹³⁸

Eu égard à la difficulté d'agir directement sur l'économie, l'État se concentre sur l'Éducation et s'efforce de réagir en introduisant une nouvelle dynamique aux objectifs traditionnels de socialisation et d'instruction de l'école qui n'est autre que celle de l'insertion économique qui

domaine réservé, même sous prétexte de détenir le savoir et la compétence ? » in Pair Claude, Gebbler Jean-Marc et al., 1998, Rénovation du service public de l'éducation nationale : responsabilité et démocratie - Rapport Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie – 88 p, p.9.

<http://media.education.gouv.fr/file/95/5/5955.pdf>

¹³⁶ Beillerot Jacky et Sandrine Collette, 2003, « Les politiques d'éducation et de formation (1989-2002). » Deuxième partie, *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, no. 2, pp. 138-181, p. 140.

¹³⁷ « Zones d'éducation prioritaires : aménagement du réseau », Texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux préfets.

Circulaire n94-082 du 26janvier 1994 ;

https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historique

¹³⁸ Prost Corinne, 2012/2, « La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, p. 114-126.

apparaît désormais comme une priorité de l'institution. Pour ce, le Ministère s'applique à déployer des réformes qui procèdent par un renforcement de l'action pédagogique et éducative, qui vont dans le sens d'une ouverture de l'école sur son environnement et d'une politique compensatoire territorialisée qui s'adresse aux territoires les plus affectés par les problèmes. La création des zones d'éducation prioritaire (ZEP) en 1981 et l'introduction du principe de « discrimination positive » qui rompt totalement avec l'égalitarisme traditionnel républicain et propose de donner plus à ceux qui en ont le plus besoin, ne sont que l'illustration de cette volonté des pouvoirs publics de corriger les inégalités sociales par le renforcement de l'action éducative dans les zones et milieux sociaux les plus en proie à l'échec scolaire. La création des ZEP amorcera la décentralisation des politiques éducatives et validera l'ouverture de l'école sur son territoire local en termes d'échanges, de coopérations, de partenariat et de partage des espaces.

Néanmoins comme le relate Corinne Prost¹³⁹, des recherches engagées par Bénabou et al¹⁴⁰, au début des années 1990, le rapport Moisan-Simon en 1997¹⁴¹ ou l'étude de Jeljoul et al¹⁴², à la fin des années 1990 s'accordent à démontrer la contre productivité des dispositifs de compensation par rapport à leur objectif premier qui était d'éradiquer les inégalités scolaires et sociales et de prévenir les inégalités territoriales. En dépit du constat d'échec, cette loi déterminera l'orientation et le socle de toutes les politiques éducatives ultérieures, quels que soient les gouvernements qui se succéderont.

« La création des ZEP a [donc] marqué un tournant dans les relations de l'École à son environnement extérieur, opérant un changement de posture, obligeant l'École à s'ouvrir à son territoire, au quartier et à prendre en compte les particularités locales. Dans les grands quartiers d'habitat social, les difficultés rencontrées au quotidien par les équipes enseignantes qui se retrouvaient dans l'impossibilité d'exercer leur mission d'éducation nationale, par les travailleurs sociaux et par les municipalités ont amené les professionnels à chercher ensemble des réponses aux problématiques qui se posaient tant à l'école que dans le quartier. Les

¹³⁹ Prost Corinne, « La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? », op. cit., p. 117.

¹⁴⁰ Benabou R, Kramarz F, Prost C, 2004, « Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ? Une évaluation sur la période 1982-1992 », *Économie et Statistique*, n°380.

¹⁴¹ Moisan C. et Simon J, 1997, « Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire », Rapport au ministère de l'Éducation nationale, *La documentation française*.

¹⁴² Jeljoul M, Lopes A et Degabriel R, 2001, « Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ? », *Éducation et Formations*, vol. 61, pp. 83-94.

*initiatives conduites dans le cadre de la politique de la ville sont venues confirmer cette tendance. »*¹⁴³

B- De la territorialisation de l'école à la « ville apprenante » : vers une gouvernance participative

Outre les lois décentralisatrices qui opèrent depuis le début des années 80 dans tous les secteurs des politiques publiques, un arsenal de lois s'applique à configurer la territorialisation de l'école.

En 1989, la loi d'orientation sur l'éducation de Lionel Jospin constitue un jalon crucial de cette évolution. Elle entérine la place centrale de l'élève au sein du dispositif scolaire et du système éducatif et réaffirme l'ouverture de l'école sur le local avec notamment l'institutionnalisation du projet d'établissement qui confère une certaine autonomie décisionnelle à toute école ou établissement scolaire. Leur statut d'EPL¹⁴⁴ leur octroie, en effet, la perspective d'échanger avec les différents acteurs, de construire des partenariats extérieurs et de favoriser la création d'un tissu associatif. Elle les contraint aussi à adopter une méthodologie de projet basé sur un diagnostic local, territorialisé. Cette loi insiste également sur la nécessité d'associer les parents au fonctionnement de l'école et d'en faire des partenaires à part entière de la communauté éducative.

« Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin.

Les membres de la communauté éducative sont associés à l'élaboration du projet qui est adopté par le conseil d'administration ou le conseil d'école, qui statue sur proposition des équipes pédagogiques pour ce qui concerne la partie pédagogique du projet.

Des établissements peuvent s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation.

Les établissements universitaires peuvent conclure avec des établissements scolaires des accords de coopération en vue, notamment, de favoriser l'orientation et la formation des élèves.

¹⁴³ Pugin V, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », op. cit.

¹⁴⁴ Établissement public local d'enseignement.

Les établissements scolaires et universitaires organisent des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social. »¹⁴⁵

Les écoles, collèges et lycées sont tenus de définir et d'appliquer un projet d'établissement qui doit à la fois respecter les grandes lignes nationales et s'adapter de façon cohérente à l'éclectisme des situations locales. C'est de là qu'est née une certaine autonomie des établissements scolaires. En effet, le projet d'établissement est

« Un outil qui lui permet à la fois d'anticiper l'évolution, de structurer son action, d'organiser la coopération entre les différents acteurs de la formation tout en affirmant son autonomie. »¹⁴⁶

Les projets d'établissements attribuent aux établissements scolaires des « libertés » inédites en leur permettant d'envisager et d'expérimenter la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives mais aussi spatiales comme la mutualisation des lieux scolaires avec les associations ou autres partenaires extérieurs.

Toutefois, comme le précise Bernard Bier,

« Mettre en place des politiques éducatives concertées implique la prise en compte des différents acteurs, des différentes temporalités des acteurs, mais aussi des différents espaces (potentiellement) éducatifs »,¹⁴⁷ dans la mesure où l'espace scolaire peut être partagé et ouvert à tous, sur simple initiative du maire de la commune, comme la loi le stipule.

En effet,

« La loi 83-663 du 22 juillet 1983 art. 25 permet l'utilisation à fin éducative hors scolaire des locaux situés sur le terrain communal, écoles comme tout établissement d'enseignement sur le territoire communal (avec avis du conseil d'établissement et de la collectivité propriétaire) : "la loi réserve au maire, et à lui seul, la décision d'autoriser de telles activités et la

¹⁴⁵ Article 18 de la Loi d'orientation sur l'éducation (n°89-486 du 10 juillet 1989).

<http://www.education.gouv.fr/cid101274/loi-d-orientation-sur-l-education-n-89-486-du-10-juillet-1989.html>

¹⁴⁶ Nouvelot Marie-Odile, Pinot Gérard, Février 2008, *Guide méthodologique à l'intention des E.P.L.E.F.P.A.*, 80 pp, p.15.

¹⁴⁷ Bier Bernard, 2004, op. cit., p. 6.

responsabilité de cette organisation. La décision ne peut être prise ni par les représentants de l'État, ni par le président du conseil général ou régional. »¹⁴⁸

De ce fait, l'organisation de l'espace et le fonctionnement de l'établissement (ses règles, ses rôles, ses relations avec l'extérieur) ne peuvent être cohérents et pacifiques que si les différents usagers sont consultés en amont des constructions scolaires comme le met en évidence Dérouët-Besson ; ce qui met en exergue la nécessité d'aller vers une participation ou tout au moins une consultation des usagers aux programmations architecturales des établissements scolaires.

De même au sein de l'Éducation nationale, la succession des formules de l'éducation prioritaire, combinée avec le transfert de compétences, inhérent à la décentralisation, a suscité de nouvelles coordinations entre les acteurs scolaires, ceux de la ville et des collectivités territoriales (conseils généraux, régions.)

Toutefois comme le constate Bernard Bier, si c'est bien l'État qui est à l'initiative de l'ouverture de l'école à son territoire, il s'agit plus, au départ, de politiques territorialisées que de véritables politiques territoriales c'est-à-dire impulsées par une dynamique de territoire.¹⁴⁹

Et ce n'est qu'en 1994, que la circulaire qui valide l'inscription des ZEP dans les dispositifs de la « politique de la Ville » change vraiment la donne. Elle précise en effet que :

« L'Éducation nationale engage résolument son action dans un cadre interministériel. Pour parvenir à une amélioration significative des résultats scolaires, l'action éducative s'appuie sur les partenaires de l'école et s'inscrit dans le cadre de la politique de la ville. La politique de la ville est le cadre de la coopération entre les différents ministères concernés : Affaires sociales, Santé et Ville, Intérieur et Aménagement du territoire, Justice, Éducation nationale, Culture, Jeunesse et Sports. »¹⁵⁰

Les politiques de la Ville s'engagent alors dans une approche globale des problèmes qui prenne en compte aussi bien les volets urbains, qu'économiques et sociaux. Cette

¹⁴⁸ Ibid.

¹⁴⁹ Op. cit., p.3.

¹⁵⁰ Texte adressé aux recteurs d'académie, aux inspecteurs d'académie, directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale et aux préfets. Circulaire n94-082 du 26janvier 1994
<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user.../94-082.pdf>

globalisation des problèmes répond à une spatialisation de ceux-ci. En effet, en France comme dans la plupart des pays occidentaux, la hiérarchisation sociale de l'espace est une construction sociale facilement repérable et identifiable au travers des quartiers dits difficiles communément appelés « ghettos », « territoires perdus de la République » ou bien encore les espaces ruraux désertifiés, abandonnés à leur sort. La concentration des problèmes sociaux, économiques dans les cités les plus défavorisées et certaines zones rurales n'est autre que la territorialisation de la pauvreté. C'est dans le but de remédier à cette injustice territoriale et tenter de compenser les inégalités sociales entre les territoires, que le Ministère de l'Éducation nationale fixe le cadre législatif d'un élan d'ouverture de l'école sur le local et le recours à des partenariats pluriels.

« Cette logique conduit à prendre en compte le fait que les enfants et les jeunes se construisent de plus en plus hors du temps scolaire et familial, dans des interactions entre pairs et avec leur environnement. Dans cette logique, l'éducation informelle devient un axe nécessaire des politiques éducatives. Penser l'éducation implique alors de ne plus s'adresser aux seuls professionnels de l'éducation, mais à convoquer aussi aménageurs, urbanistes, architectes, et à s'inscrire dans une politique de développement du territoire. À l'instar du sociologue et philosophe Bruno Latour, nous pourrions dire que les acteurs de l'éducation ne sont plus les seuls humains et a fortiori les seuls professionnels de l'éducation, mais comprennent aussi le monde des choses et des faits qui nous environnent et participent à nos apprentissages. »¹⁵¹

Ainsi les orientations de décentralisation et de déconcentration des pouvoirs consenties par l'État se confirment dans le but de mieux répondre aux disparités nationales et de rendre les politiques éducatives plus efficaces. À défaut d'être une conquête du pouvoir local, l'ouverture de l'institution scolaire sur l'environnement local découle bien d'une volonté politique nationale. L'articulation de l'éducation avec la politique de la ville permet à certaines communes de s'engager dans un projet éducatif de territoire. Alors,

« Il s'agit ici d'un choix politique local, d'une politique éducative territoriale. De fait, les projets éducatifs de territoire sont dorénavant, en grande partie, portés financièrement et politiquement par des villes, dans une approche transversale ou universelle (ils visent l'ensemble de la jeunesse) et dans une logique de continuum éducatif (de la petite enfance à

¹⁵¹ Bier Bernard, 2010, « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, n° 3, pp. 7-18, p. 11.

l'entrée dans l'emploi, voire au-delà), sous des terminologies diversifiées (projet éducatif local, global, de territoire...) »¹⁵²

D'autre part Bernard Bier constate que certaines villes s'émancipent de la tutelle de l'État en se revendiquant du label « villes éducatrices ».

« Contrairement à la logique de zonage mise en place par la Politique de la ville, qui définit dans ses priorités la réussite éducative des enfants et des jeunes, le label de ville éducatrice prône une éducation pour tous. La ville éducatrice est considérée comme une extension effective du droit fondamental à l'éducation. Une fusion doit se produire entre l'éducation formelle, informelle et non-formelle où la ville éducatrice doit prendre en compte les singularités de chaque personne dans la ville. »¹⁵³

Cette conception s'inscrit donc dans la logique d'une politique d'éducation et de formation tout au long de la vie et le concept de « ville éducatrice » fait directement écho à celui de « territoire apprenant », voire de « communauté apprenante », définie par Jean-Pierre Jambes comme « une organisation capable d'apprendre d'elle-même et de son action. »¹⁵⁴

La « ville éducatrice » promeut

« Des politiques éducatives territoriales fondées sur une dynamique communautaire à la fois complexe et souple qui mobilise les savoirs de tous, fertilisant le territoire. Après « l'école pour tous » au XXe siècle, la « ville éducative » et le « territoire apprenant » sont l'utopie éducative et politique du XXIe siècle. »¹⁵⁵

Pour reprendre les exemples de Bier, des villes comme Nantes ou Tourcoing ont choisi d'inscrire leur politique éducative de territoire dans une logique de « ville éducatrice » en s'appuyant sur une dynamique participative élargie et progressive des acteurs.

¹⁵² Bernard Bier, 2010, « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant » », *Informations sociales*, n° 161, pp. 118-124, p.119.

¹⁵³ Bejaoui Safa, Cissé Aminata, Gilardi Flora et al, 2010, « Les villes éducatrices : une réponse au lien entre territoire et éducation ? », *Spécificités*, n° 3, pp. 73-90, p.87.

¹⁵⁴ Jambes Jean-Pierre, 2001, *Territoires apprenants Esquisses pour le développement local du XXIe siècle*, L'Harmattan, [Résumé].

¹⁵⁵ Bernard Bier, 2010, op. cit., p.118.

Nous reviendrons plus longuement et d'une manière plus exhaustive sur ces concepts dans la seconde partie de ce travail. L'avènement des politiques éducatives territoriales insufflé par le jumelage éducation, politique de la ville incite en théorie à pratiquer une gouvernance collégiale de plus en plus participative. Cette « aubaine » ouvre aussi la porte à de nouvelles manières de penser et de construire les espaces scolaires.

Pour finir, la loi du 27 février 2002, relative à la démocratie de proximité qui transforme la procédure du débat public inhérente à certains projets d'aménagement du territoire, est, elle, aussi supposée faire évoluer la programmation architecturale des établissements scolaires. Cette loi, qui offre la possibilité au citoyen de participer à l'élaboration d'un projet d'aménagement du territoire, constitue une avancée palpable, à investir dans le cadre de l'architecture participative en ce qu'elle permet la coopération des usagers dans le processus de programmation des espaces scolaires.

Ainsi les orientations législatives qui ont encadré l'ouverture de l'école sur son environnement local et promu l'émergence de la démocratie de proximité, débouchent sur un changement, certes, lent mais inéluctable, de certaines pratiques du monde scolaire, telles que la mutualisation des espaces scolaires, le développement de nouveaux partenariats et la coopération d'acteurs issus de différentes sphères professionnelles.

Pourtant ces nouveaux modes d'action qui réinterrogent les fonctionnements et l'organisation de l'école, n'ont pas toujours contribué à l'avènement attendu d'une nouvelle architecture scolaire en termes de forme et de participation des usagers à la programmation.

C- Le transfert de la compétence des constructions scolaires aux collectivités locales : un bilan mitigé en termes de renouveau de l'architecture scolaire

Bien que la construction des écoles élémentaires relève, depuis 1850, de la compétence des municipalités, ce n'est qu'à partir des années quatre-vingt, que la loi de décentralisation de 1982 délègue la construction des collèges aux départements, celle des lycées ainsi que le transfert de la responsabilité de la formation des adultes en 1983 puis des jeunes en 1993 aux régions.

« Face à l'évolution démographique et à l'état de vétusté du patrimoine scolaire transféré, les collectivités locales sont contraintes d'engager d'importants programmes de construction, de

réhabilitation, de mise en sécurité et d'amélioration des bâtiments. L'objectif de conduire 80% des élèves au baccalauréat va notamment avoir des retombées redoutables pour les régions qui auront souvent à recourir à une augmentation de l'impôt pour faire face à ces nouvelles dépenses. »¹⁵⁶

Le transfert de la compétence des constructions scolaires ¹⁵⁷ au niveau local amorce un nouveau dynamisme qui va, certes, agir d'une manière significative sur la forme architecturale publique scolaire mais aussi de façon nuancée. Dans le sillage de l'effervescence intellectuelle résultant du développement de la pédagogie et des critiques des sciences sociales qui ont pointé l'incapacité de l'école à réaliser ses promesses de démocratisation, certains architectes s'associent aux collectivités locales pour s'affranchir des modèles standards et réaliser des projets qui encouragent la diversification des éléments d'architecture dans le paysage urbain.¹⁵⁸ L'expérimentation et l'innovation qui vont matérialiser ce renouveau architectural, traduisent indéniablement aussi la marginalité de cette tendance. Pour autant,

« Suite à la loi de décentralisation de 1983, la commune devient seule responsable de ses programmes scolaires. Cette nouvelle donnée permet d'intégrer dès l'élaboration des programmes des constructions, les besoins relatifs aux services périscolaires, tels la restauration ou la garde scolaire ou des activités associatives utilisatrices des locaux : centres de loisirs sans hébergement, écoles de musique, etc... Les réalisations telles le groupe scolaire Robert Schuman (1982 et 1991, Architecte Kronenberger) composée de modules hexagonaux et Gustave Stoskopf (1988, Architectes « A3 Architecture ») font apparaître la place grandissante des locaux périscolaires dans les volumes bâtis. Cette évolution se traduit aussi par un rapprochement spatial entre maternelle, élémentaire et locaux périscolaires, afin de faciliter les communications fonctionnelles et les co-usages. »¹⁵⁹

¹⁵⁶ Pugin V, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 pp., p.9

¹⁵⁷ « En quinze ans, depuis le début des années quatre-vingt, tout a changé en France en matière de constructions scolaires. Les architectes ont retrouvé leur autonomie créatrice après 1981, lorsque la politique des concours a été instaurée et les constructions industrialisées abandonnées. La décentralisation, appliquée depuis le 1er janvier 1986, a entraîné la disparition de la direction ministérielle chargée de définir puis de faire appliquer des normes nationales en matière de constructions scolaires. Les bâtiments scolaires sont soumis aux lois s'appliquant à tous les lieux accueillant du public. » Propos de MC Dérouët-Besson, « Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. In : L'éducation, l'État et le local », *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 73-90, p. 74.

¹⁵⁸ Mazalto M, Paltrinieri L, Quirot B, Robine F Tournier P et Zoughebi H, 2013, « Les espaces scolaires en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, décembre.

¹⁵⁹ Keller Clément, *L'architecture scolaire à Strasbourg, de l'entre-deux-guerres à nos jours.*

www.crdp-strasbourg.fr/data/histoire/ecole-alsace/archi_2.php?parent=9

D'ailleurs à partir de 1995, les projets de constructions nouvelles laissent place à ceux de la rénovation et de la modernisation des infrastructures existantes qui réalisent de nouveaux espaces comme les CDI, les salles informatiques, les bureaux pour les enseignants, les salles polyvalentes, les restaurants scolaires, les garderies. Ces rénovations spatiales contribuent à améliorer les conditions d'apprentissage et à « redorer » l'image du patrimoine scolaire existant tout en incluant des enjeux qui dépassent le cadre scolaire¹⁶⁰.

La proximité des élus locaux désireux de satisfaire leurs concitoyens, de même que l'ouverture de la concertation de la programmation des projets architecturaux à la communauté éducative et autres usagers sont censés représenter autant d'atouts pour garantir une meilleure adéquation des locaux aux projets d'établissement et aux évolutions pédagogiques que pour assurer une bonne insertion de l'établissement dans son milieu local en termes d'accessibilité sécurisée, de desserte des transports collectifs, de proximité des équipements sportifs...

Toutefois si la globalisation de l'éducation se lit dans les murs avec le rapprochement primaire maternelle, la construction de restaurant scolaire et de bibliothèque au sein de l'établissement scolaire, elle ne s'est pas concrétisée par une véritable révolution architecturale dans le *modus operandi* des programmations scolaires et les usagers demeurent toujours éloignés ou absents de la programmation.

D'une part, la difficulté de définir la commande d'un projet architectural, en phase avec les besoins, induit des frais supplémentaires aux consultations des usagers ; ce qui constitue outre une justification sans équivoque, un frein réel à une véritable concertation des usagers¹⁶¹.

Par ailleurs, la difficulté de capter certains publics de parents, le plus souvent issus des classes populaires, les moins à l'aise avec les codes de l'institution et souvent réticents à participer aux moindres événements scolaires constitue également un obstacle à la participation des usagers. Effectivement, la plupart des recherches et rapports institutionnels pointent leurs rapports ambigus avec l'école¹⁶². Par exemple,

¹⁶⁰ Keller Clément, op. cit.

¹⁶¹ Derouët-Besson, M-C, 2005, « Le patrimoine architectural : L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France. Construire pour enseigner. », *Revue de l'Inspection générale*, n°2

¹⁶² Feyfant Annie, 2015, Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°98, janvier, Lyon, ENS de Lyon. P.1-2

« Un rapport remis à l'Assemblée nationale en juillet 2014 qualifie d'asymétriques et distendues les relations école-parents (Corre, 2014). Le système éducatif français a historiquement construit une distance entre les parents et l'école, ce que n'ont pas fait d'autres pays, pour lesquels l'investissement des parents dans l'école est plus aisé même si pas apaisé. »¹⁶³

D'autre part, « Les difficultés du transfert de compétences se concentrèrent sur deux problèmes : l'élaboration d'une méthode de construction, le partage des financements entre communes, d'un côté, départements et régions, de l'autre. »¹⁶⁴

Il en résulte que les collectivités territoriales préfèrent généralement déléguer la définition de la commande, qui sera adressée à l'architecte à l'issue d'un concours, à des professionnels comme les programmistes, et que le programme architectural incorpore les éléments d'urbanisme, les normes techniques et les prérogatives financières ainsi que les choix pédagogiques le plus souvent sans concertation avec les futurs usagers.

« Pour Marie-Claude Derouët-Besson, le passage de la politique ministérielle technocratique des années 60 à 80 à la politique des élus locaux n'a pas permis le retour des enseignants dans le circuit de décision, ni l'arrivée des parents et des élèves, seul le chef d'établissement, mais pas toujours et fréquemment avec simple voix consultative, a été intégré au dispositif. »¹⁶⁵

Ainsi même si la complexification des commandes architecturales et le cadre législatif encouragent les collectivités à consulter les usagers (le personnel enseignant, les élèves ...) pour l'élaboration d'un projet d'infrastructure scolaire, les consultations restent parcimonieuses et lorsqu'elles existent, elles sont le plus souvent réduites à un cercle fermé d'acteurs comme l'équipe de direction. Comme le souligne Agnès van Zanten, un des facteurs

« Qui fait obstacle à une régulation efficace au niveau local a trait à la place ambiguë des usagers qui tend à faire apparaître la décentralisation en France comme un processus

¹⁶³ Bier Bernard, 2004, op. cit., p. 5.

¹⁶⁴ Dontenwille (de) F, 2005, « Histoire et pilotage des constructions scolaires », *Revue de l'Inspection générale*, Construire pour enseigner : le pilotage des constructions, n° 2, février, p. 29-41, p. 34.

¹⁶⁵ Pourchet G, 2002, « Apprécie beaucoup l'organisation de l'établissement définie en commun avec les usagers "tout en observant : " qu'en sera-t-il des besoins des usagers de demain ? », *Revue de l'AFAE* n° 3, p. 47 cité par Dontenwille (de) F, février 2005, p. 35.

technocratique et peu démocratique. En effet, si la catégorie des “ usagers ” a été fortement revalorisée dans les discours sur la rénovation des services publics, ceux-ci continuent à apparaître davantage comme objets que comme sujets des nouvelles régulations. Il faut néanmoins souligner que dans l’enseignement, les relations avec les usagers présentent des traits particuliers. D’une part, en raison du caractère obligatoire de la scolarisation, les parents et les élèves sont des “ usagers captifs ”. D’autre part, le rôle d’“ usager ” est partagé : c’est l’enfant qui reçoit les services, mais c’est le parent qui est en mesure d’apprécier leur efficacité, notamment au début de la scolarité. »¹⁶⁶

Enfin, le manque de coordination des différents échelons décisionnels (État, collectivités territoriales), le manque de légitimité des acteurs locaux et le manque de visibilité, provoqué par l’empilement, parfois redondant ou incohérent des dispositifs mis en œuvre, ont pesé d’une manière contreproductive sur la création d’une gouvernance participative, fondée sur la démocratie de proximité et le développement territorial local¹⁶⁷.

La mise en revue de l’histoire institutionnelle et sociale de l’architecture scolaire, de sa naissance à aujourd’hui nous a permis d’effectuer la confrontation des différentes combinaisons historiques pour mettre en relief les facteurs favorables à l’émergence de l’architecture participative au sein de la sphère scolaire. Pourtant le grand chamboulement dans l’organisation interne et externe de l’école, n’a pas eu lieu : même si les espaces dédiés ne sont plus adaptés, la pérennité des murs constitue un frein important au changement et à la volatilité des formes scolaires ¹⁶⁸.

Il est vrai que les standards de l’architecture scolaire basés sur la magistralité de l’enseignement et la fermeture au milieu local ne correspondent plus aux besoins et aux attentes des usagers du XXI^{ème} siècle et qu’actuellement, le déferlement de la vague numérique dans l’éducation a quelque peu ranimé les débats sur l’architecture scolaire avec en arrière-plan la révolution tant attendue des pratiques pédagogiques. Cependant les nouvelles orientations de l’Éducation nationale n’ont ni matérialisées le renouveau des formes

¹⁶⁶ Van Zanten Agnès, « Politiques éducatives et territoires, Décentralisation, Intervention », ESEN, 14 juin 2004, P.4.

www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/.../decentralisation.../a_van_zanten.pdf

¹⁶⁷ Van Zanten Agnès, op. cit.

¹⁶⁸ Derouët-Besson M-C, février 2005, « L’apport de l’école à la construction d’une culture architecturale en France », *Revue de l’Inspection générale*, n° 2, pp. 4-19, p. 14.

architecturales espéré et ni introduites les usagers dans la programmation de manière significative.

Ainsi s'il est vrai que la territorialisation de la question scolaire se heurte encore de nos jours, à la vivacité de la tradition centralisatrice des questions d'éducation, il n'en demeure pas moins qu'elle « *n'est pas une conquête du local, mais l'effet d'une politique nationale : elle a été voulue, définie, organisée et mise en place par l'État* »¹⁶⁹.

Par un tour de passe-passe prodigieux, l'Éducation nationale a su se dessaisir de la compétence architecturale et se décharger des dépenses qui sont allouées à la construction et à l'entretien des bâtiments scolaires sans pour autant perdre la main sur la supervision des grandes lignes directrices de l'éducation et notamment sur la décision concernant l'implantation ou non d'une nouvelle école, tout comme sur la définition du nombre de classes dans une école : l'Éducation nationale a le dernier mot. Ce qui se concrétise par des relations tendues voire conflictuelles entre l'État et les collectivités territoriales qui ne disposent pas de la même échelle de décisions en matière d'enjeux. L'État se réfère à des enjeux nationaux purement financiers et rationalistes tandis que les collectivités locales mettent en avant les enjeux de développement social et territorial. Ce qui explique sans doute que le *modus operandi* qui privilégie la participation des usagers, demeure encore très marginal pour les constructions scolaires en France.

Maintenant que nous avons posé le cadre contextuel politique et social propice à l'évolution de l'architecture scolaire vers une architecture qui inclut les usagers dans la programmation en dépit d'un réel immobilisme en la matière sur le terrain et avant d'aborder et de définir plus précisément l'architecture participative scolaire, il nous semble incontournable de faire un inventaire des recherches sur l'architecture scolaire afin de déterminer le cadre théorique de notre recherche.

¹⁶⁹ Charlot B, (dir.), 1994, *La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale, L'École et le Territoire*, Paris, Armand Colin, p. 27-46.

CHAPITRE II - L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU PRISME DES SCIENCES HUMAINES : ÉTAT DE L'ART

L'architecture scolaire constitue, depuis plusieurs décennies, une thématique récurrente à laquelle de plus en plus d'acteurs se réfèrent pour repenser différentes problématiques qui interrogent l'école du XXI^{ème} siècle, qu'il s'agisse des conditions assurant la réussite scolaire, de la lutte contre les inégalités scolaires et la ségrégation sociale, de l'adaptation à de nouvelles formes pédagogiques introduites par la révolution numérique, ou encore de la capacité de chacun des acteurs et des usagers à se saisir de l'espace comme une ressource mobilisable. Néanmoins l'architecture scolaire est aussi un objet de controverses : convoqué le plus souvent pour expliquer les dysfonctionnements d'un système scolaire ayant traditionnellement vocation à éduquer et à socialiser mais devant tenir compte des contraintes économiques de plus en plus drastiques au détriment des besoins réels des usagers dont la consultation demeure encore trop souvent absente de la programmation des constructions.

L'architecture scolaire comme objet de recherche se situe à l'intersection de plusieurs disciplines, telles l'architecture et l'ingénierie du bâtiment, l'histoire du patrimoine, l'urbanisme, la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la géographie sociale. De l'histoire du patrimoine à l'histoire des institutions qui coordonnent et gèrent les constructions scolaires, de l'histoire de la pédagogie aux sciences de l'éducation et à la psychologie en passant par la sociologie, qui a d'entrée appréhendé la conception des bâtiments scolaires d'un point de vue critique, tant au niveau de l'hygiène et du bien-être que de la pédagogie, l'architecture scolaire se présente comme un objet scientifique polymorphe et complexe dont il est difficile de saisir les contours car ainsi que le signale Edgar Morin :

*« La complexité s'impose d'abord comme impossibilité de simplifier ; elle surgit là où l'unité complexe produit ses émergences, là où se perdent les distinctions et clartés, là où les désordres et les incertitudes perturbent les phénomènes, là où le sujet-observateur surprend son propre visage dans l'objet de son observation, là où les antinomies font divaguer le cours du raisonnement... »*¹⁷⁰

¹⁷⁰ Morin E, 1977, *La Méthode*, T.1, Collection « Essais », Points, p. 377.

La pluralité des points d’ancrage est, certes, source de richesse mais aussi empreinte de freins à la compréhension, ce qui signifie que penser l’imbroglio de l’architecture scolaire à la lumière des sciences humaines, implique d’interroger ses relations de transversalité. De ce fait, l’architecture scolaire comporte une certaine pluralité sémantique suivant l’angle d’approche utilisé. Elle peut être aussi bien définie comme l’art ou la technique de concevoir les espaces et de bâtir des établissements scolaires par les architectes et les techniciens du bâtiment, que comme l’histoire du patrimoine des édifices scolaires ou bien encore comme l’étude des espaces scolaires et des bâtiments scolaires qui sont les réalisations physiques de

*« L’ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d’apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent. Il s’agit ainsi de mettre fin à l’identification, aussi intuitive que répandue, de l’espace scolaire à la salle de classe, et de prendre en considération également les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l’école. »*¹⁷¹

C’est à cette dernière déclinaison que nous adhérons pour éviter toute confusion. Outre la plurivocité sémantique que l’interdisciplinarité des champs de recherche entraîne, l’architecture scolaire comporte des enjeux multidimensionnels qui varient en fonction des époques et notamment des choix sociaux et politiques. Et de ce fait l’école de demain et son architecture sont encore en construction. D’ailleurs,

*« Entre un intérêt ancien pour les politiques institutionnelles ou les doctrines de l’éducation et une préoccupation récente pour la culture matérielle, l’historiographie de l’histoire de l’enseignement en France n’a laissé que peu de place pour l’étude de l’architecture scolaire. »*¹⁷²

C’est dans le but de faire émerger des clés de compréhension de l’architecture scolaire que nous allons dresser un état de l’art des principales disciplines qui objectivent l’architecture scolaire pour tenter de comprendre comment cet objet d’étude est passé de recensement patrimonial scolaire essentiellement historique à une ressource pédagogique pour enfin

¹⁷¹ Mazalto M, Paltrinieri L, 2013, « Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 64 | décembre, p.31.

¹⁷² Hottin, C, Mai 2004, « Compte rendu de l’Architecture Scolaire, Essai d’historiographie internationale », *Revue d’Histoire de l’Éducation*, n° 102, INRP, Paris.

apparaître comme objet de mobilisation d'un projet social entre les mains des utilisateurs dans une perspective de démocratie de proximité.

I - L'architecture scolaire comme objet historique : un inventaire du patrimoine scolaire

Les premières études sur l'architecture scolaire relèvent principalement du champ de l'architecture et de l'histoire de l'art et du patrimoine tant au niveau national qu'international. C'est ce que montre le travail de l'architecte et historienne Anne- Marie Châtelet et de son collègue Marc Le Cœur, dans « Essai historiographique international »¹⁷³, qui font un recensement minutieux de la part d'international. En s'appuyant notamment sur un grand nombre de ressources documentaires ainsi que sur d'autres historiographies, ils mettent en évidence la place hégémonique de l'histoire de l'art et du patrimoine, dans l'étude de l'architecture des bâtiments scolaires dans les débuts. Les recherches liminaires qu'ils relatent, sont essentiellement basées sur l'inventaire et la description du patrimoine scolaire à partir des archives mises à disposition, pour un temps et un lieu donnés, sans qu'il n'y ait un réel travail d'analyse et croisement de la conception architecturale avec l'histoire de l'institution et l'histoire de la pédagogie. Cet essai, qui situe l'essor de l'histoire architecturale scolaire à partir des années 50, a d'ailleurs l'avantage de proposer un récapitulatif des tendances internationales de la recherche au XXème siècle et d'analyser la particularité des approches de chaque pays qui se résument ainsi :

*« À l'antériorité de l'Angleterre en matière d'architecture universitaire répond la précoce domination allemande dans l'historiographie de l'architecture des écoles primaires. (...), la « déférence » des Britanniques pour leur patrimoine scolaire, le « pragmatisme » des Américains confrontés au même objet... et la durable « indifférence » des Français en la matière, pour reprendre les expressions de Marc Le Cœur. »*¹⁷⁴

¹⁷³ Châtelet A-M et Le Cœur M, *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon.

¹⁷⁴ Hottin, C, *L'architecture scolaire, essai d'historiographie internationale* (Châtelet Anne-Marie et Le Cœur Marc dir.), Numéro spécial de la Revue d'histoire de l'éducation, n° 102, mai 2004, compte-rendu paru dans *Livraisons d'histoire de l'architecture*, n° 9, 1er semestre 2005, p. 164-165, p. 165.

En France, les études de l'architecture scolaire ont commencé plus tardivement même si elles étaient déjà plus ou moins évoquées dans les histoires de l'institution scolaire et représentées par certaines illustrations¹⁷⁵. C'est à la suite du réquisitoire de Michel Foucault qui, dans « Surveiller et punir »¹⁷⁶, arbore une critique sans appel, de la proximité architecturale et conceptuelle du lycée à la française avec celle de la caserne et de la prison et grâce à l'organisation de la recherche en architecture conjuguée à l'intérêt grandissant pour l'histoire du patrimoine scolaire français, que les études académiques vont connaître un certain dynamisme, en particulier chez les historiens. Dans les années 70, la création d'un Service d'histoire de l'éducation, du Musée national d'éducation en 1975 et de la revue *Histoire de l'éducation* en 1978, ainsi que la commémoration du centenaire des lois Jules Ferry dans les années 80, vont stimuler ce nouvel essor et essayer de pallier un déficit criant. « Une enquête menée en 1978 révélait qu'il n'y avait quasiment rien sur « les objets, le mobilier et les bâtiments scolaires ». »¹⁷⁷ La première thèse sur l'architecture scolaire émane, d'une recherche socio anthropologique et historique, soutenue en 1984, par, Hélène Benrekassa¹⁷⁸, elle s'applique à décrire les conditions matérielles des maisons d'école en Seine et Marne de 1833 à 1889. Plus tard en 1991, l'architecte et historienne Anne-Marie Châtelet¹⁷⁹ présentera également une thèse d'histoire de l'art consacrée aux écoles primaires parisiennes entre 1870 et 1914, sous la direction de François Loyer. Châtelet se lance dans une analyse historiographique détaillée de l'architecture scolaire en lien avec le cadre législatif, politique et social. Ces deux thèses ciblent un territoire et une période déterminée alors que la thèse présentée par Michel Lainé¹⁸⁰ en 1992, en sciences de l'éducation, est beaucoup plus

¹⁷⁵ Châtelet A-M, 2004, « L'architecture des écoles au XXème siècle » in *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, p. 18.

¹⁷⁶ Foucault M, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

¹⁷⁷ Jablonka Ivan, avril 1979, « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001, La Recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », *Histoire de l'éducation*, n° 2-3, pp. 5-17. Cité par Châtelet A-M, 2004 in *L'architecture des écoles au XXe siècle*, *Histoire de l'éducation*, 102, pp.7-37, p.22.

¹⁷⁸ Benrekassa Hélène, 1984, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)* », thèse d'anthropologie sociale et historique sous la direction de M. Agulhon, EHESS, 2 vol., 746 p.

¹⁷⁹ Châtelet A-M, 1991, *Les Écoles primaires à Paris, 1870-1914 : définition et élaboration d'un équipement*, thèse d'histoire de l'art sous la direction de F. Loyer, Université de Strasbourg II, 3 vol. 1 017 p. Elle a été publiée sous le titre *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, 1999, Paris, Honoré Champion, 448 pp.

¹⁸⁰ Lainé M, 1992, *L'École élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992*, Thèse de sciences de l'éducation sous la dir. de G. Vigarello, Université de Paris V, 425 pp. publiée sous le titre *Les Constructions scolaires en France*, 1996, Paris, Presses universitaires de France, 240 pp.

ambitieuse ; elle s'intéresse à l'histoire de l'architecture scolaire du XVIIème à nos jours, sur tout le territoire français. Ce travail prolix est divisé en trois périodes chronologiques : celle des initiatives religieuses et particulières (1649-1833) ; celle de la prise en charge de l'enseignement par l'État (1833-1900) et celle d'un renouvellement (1900-1985). Cette recherche n'est pas une histoire de l'édifice patrimonial mais plutôt une approche historique des transformations architecturales des bâtiments scolaires à la lumière des changements politiques et sociaux. Les thèses sur l'architecture scolaire qui ne relèvent pas de l'histoire de l'art et du patrimoine, sont en général issues des sphères de l'architecture ou de l'ingénierie du bâtiment. Elles s'appliquent à étudier l'architecture des bâtiments scolaires d'un point de vue descriptif morphologique, conceptuel et technique. Ainsi par exemple la thèse de Faiza Nakib, « Lieux scolaires flexibles et adaptables modèles conceptuels pour les écoles publiques primaires en Algérie »¹⁸¹, qui met en exergue le manque de flexibilité des écoles primaires publiques algériennes et leur inadaptation aux exigences du changement des méthodes pédagogiques. Elle souligne par cela même le besoin d'adopter un langage conceptuel de flexibilité et propose un ensemble de trente modèles conceptuels de lieux scolaires flexibles et adaptables. De même, la thèse en Histoire des Techniques et de l'Environnement de Aleyda Resendiz-Vazquez¹⁸², soutenue à Paris, en 2010, s'étend de l'année 1951, qui matérialise le premier jalon de l'industrialisation des bâtiments scolaires, à l'année 1973 qui marque un retournement et une reconsidération de ce type de construction. Durant cette période la construction industrielle des établissements scolaires constitue la seule option envisageable pour répondre à une demande massive de constructions aux moindres coûts et dans l'urgence. Cette recherche contribue ainsi à l'histoire de la préfabrication et de ses développements techniques. Dans ce cas, le bâtiment scolaire incarne un excellent exemple pour illustrer cette période de maturité de l'industrialisation du bâtiment, postérieure à la Seconde Guerre mondiale lorsque la préfabrication faisait ses preuves. À noter également la thèse de Romain Iliou¹⁸³, soutenue en 2017 à Milan, en conservation du Patrimoine

¹⁸¹ Nakib F, 2015, *Lieux scolaires flexibles et adaptables-Modèles conceptuels pour les écoles publiques primaires en Algérie*, thèse en architecture et environnement soutenue à Alger, sous la direction d'Ewa Berezowska-Azzag.

¹⁸² Resendiz-Vazquez A, 2010, *L'industrialisation du bâtiment Le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, Thèse en Histoire des Techniques et de l'Environnement soutenue à Paris sous la direction de Sabine Bales.

¹⁸³ Iliou R, 2017, *Modernité et architecture scolaire (1870-1940). Origines et histoire des groupes scolaires construits dans la banlieue parisienne durant les années 1930*, Thèse en histoire du patrimoine, soutenue à Milan (Italie), sous la direction d'Ornella Selvafolta.

Architectural. Cette recherche qui met en revue d'une manière exhaustive l'architecture scolaire en France et notamment dans les banlieues parisiennes de 1649 à 1992, a pour ambition de mettre en valeur le patrimoine scolaire banlieusard. Elle donne une description particulièrement détaillée des écoles de plein air et met en évidence leur lien avec l'école Nouvelle.

Donc, mise à part la thèse de Lainé, citée plus haut, en science de l'éducation, et celle de Kyriaki Tsoukala¹⁸⁴, en psychologie sociale, validée en 1990, et qui, elle, expose une étude comparative entre la pédagogie formelle et la pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermés » et « ouverts », il n'y a pas de thèse en sciences de l'éducation qui mobilise la question de l'architecture scolaire, la plupart des travaux sur l'architecture scolaire s'insèrent dans les champs de l'histoire de l'art, du patrimoine ou de l'architecture. Pourtant, comme nous allons le voir maintenant l'intérêt pour l'architecture scolaire ou plus exactement pour l'aménagement des espaces scolaires au regard de la pédagogie prodiguée n'est pas nouveau et prend racine dans l'émergence d'une nouvelle conception pédagogique, portée par le mouvement de l'école Nouvelle.

II - L'architecture scolaire comme objet pédagogique : l'incarnation d'une vision constructiviste de la pédagogie

Parallèlement à l'émergence de l'architecture scolaire comme objet historique, apparaît l'architecture comme objet pédagogique.

« Ni l'espace, ni le temps, ne fonctionnent comme de simples structures neutres où se déroulent les processus éducatifs. L'on enseigne et l'on apprend toujours dans des lieux et des moments concrets, qui, à leur tour, déterminent diverses façons d'apprendre et d'enseigner. On peut même dire que l'organisation, la disposition, la distribution et l'usage que l'on fait de ces lieux et de ces temps - mais pas tous - sont des formes à part entière d'enseignement : elles constituent des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire, elles conditionnent l'enseignement de différentes disciplines, elles permettent, ou elles empêchent, la réalisation de certaines activités. En somme, l'espace et le temps scolaires modèlent non seulement le

¹⁸⁴ Tsoukala K, 1990, *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique : étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermé » et « ouvert »*, thèse en psychologie environnementale soutenue à Bordeaux II sous la direction de Clanche P.

climat et la culture des institutions éducatives, mais jouent eux-mêmes un important rôle éducatif. »¹⁸⁵

Alors que les recherches en sciences de l'éducation ont manifesté un vif intérêt pour les politiques institutionnelles ou les doctrines de l'éducation, il semble en revanche qu'elles soient peu nombreuses, en France, à s'être penchées sur l'architecture scolaire. C'est pour cela qu'il n'y a pas lieu ici de dresser un bilan exhaustif des innombrables travaux des sciences de l'éducation, variés et très souvent objets de débats, il s'agit plutôt de présenter les pédagogues qui ont introduit les paradigmes de l'éducation Nouvelle et qui ont contribué à éveiller l'attention sur la dimension spatiale et donc sur l'architecture scolaire du point de vue de la pédagogie. Les essais historiographiques que Anne-Marie Châtelet, Marc Le Cœur et Michel Lainé ont consacrés à l'architecture scolaire en France, confirment d'ores et déjà les liens substantiels qu'entretiennent le contexte socio-politique-historique, économique, scientifique et le modèle pédagogique. L'idée qu'une société se fait de son avenir conditionne les choix éducatifs, les moyens mis en œuvre, les contenus transmis et l'architecture des espaces scolaires. De même que la définition de la fonction publique de l'école oscille entre la reproduction du passé et de la tradition ou l'évolution vers une nouvelle société, la norme éducative et l'architecture se transforment. C'est pour cette raison qu'on ne peut se résoudre à appréhender la complexité de l'architecture scolaire sans faire référence à l'évolution des connaissances pédagogiques qui ont fortement conditionnées l'émergence d'une nouvelle conception de l'école, qui a, elle-même, suscité un intérêt particulier pour l'architecture scolaire. Même si la question de l'architecture scolaire n'est pas toujours exprimée de manière formelle chez les fondateurs de la pédagogie et les instigateurs des nouveaux concepts qui ont orchestré la construction d'une Nouvelle éducation, elle n'en demeure pas moins explicite chez certains d'entre eux. Pour mesurer les enjeux de la pensée pédagogique sur la configuration des lieux, il est nécessaire de comprendre comment l'évolution des connaissances en éducation a participé de ce changement de paradigme. La succession des idées éducatives, leur réappropriation parfois des siècles après leur naissance ou la continuité apportent un éclairage sur la connaissance du monde de la pédagogie. Les liens entre les courants d'idées et les mouvements éducatifs se sont tissés au fil de l'histoire et reflètent leurs

¹⁸⁵ Viñao Farrago A, 1998, « L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 78, L'enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles. pp. 89-108, p. 95.

interactions réciproques ; ils se sont influencés les uns les autres ; ce qui explique que la résurgence de certains concepts relativise aussi la nouveauté de certains autres.

II-1 - La « Révolution copernicienne » ou l'émergence d'une nouvelle conception de l'enfant comme bastion de l'éducation Nouvelle

On ne peut faire référence à l'histoire de la pensée éducative sans évoquer Jean-Jacques Rousseau et son ouvrage majeur, « L'Émile, ou de l'Éducation », publié en 1762, dont la pensée héritée de Montaigne, place l'enfant au centre du système éducatif. De ce fait c'est un changement fondamental qui s'opère dans la pensée pédagogique. Il requiert notamment à l'éducation de s'adapter à l'enfant et non plus à l'enfant de se conformer à l'école. Ce renversement de paradigme que Clarapède qualifiera de « Révolution copernicienne »¹⁸⁶, bouleverse totalement la conception de l'enfant et sera à l'origine de toute l'évolution de la pensée pédagogique et de la critique du système politique en jeu, en demi-teinte. En effet, à travers la critique de l'enseignement traditionnel, les pères de la pensée pédagogique et fondateurs de la Nouvelle École, contestent le caractère autoritaire, voire despotique de la démocratie contrôlée par un état qui centralise tous les pouvoirs. Et même s'ils n'en revendiquent pas la filiation, ils sont pour la plupart dépositaires de la pensée de Rousseau. Celui-ci rompt catégoriquement avec la philosophie classique qui repose jusqu'alors sur une dualité anthropologique, qui sépare l'adulte d'un côté et l'enfant de l'autre. Dans cette perspective l'enfance est réduite à une période qu'il faut passer et où la dimension humaine de l'enfant est niée au profit d'une sorte « d'ersatz » d'homme en devenir. Comme Platon qui voit dans l'enfant un animal, une « bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes » qu'il faut dompter pour en faire un homme social. À l'inverse, Rousseau qui pense que l'Homme est naturellement bon, et que c'est la société qui le corrompt, préconise avant tout une exploration cognitive de l'enfant de manière à mieux cerner ses besoins. La nécessité d'écouter son penchant naturel est clairement affirmée dans toute son œuvre et sa conception pédagogique. L'historien P. Ariès sera d'ailleurs un des premiers à saisir ce changement des mentalités dans la perception de l'enfant à partir du XVIIe siècle, en premier

¹⁸⁶ Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), 2004, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang. 330 pp, p. 149.

lieu dans la bourgeoisie, où l'on passe d'un modèle de la famille élargie, ouverte sur la société des adultes à un modèle de famille nucléaire, plus confinée et repliée sur elle-même. L'image stigmatisée de l'enfance s'estompe et une attitude attentive et bienveillante se substitue peu à peu à la défiance et à la maltraitance dont étaient souvent victimes les enfants à cette période. Les parents valorisent ainsi le surinvestissement affectif à l'égard de leurs enfants. Si les premières critiques et la remise en cause des faiblesses du système éducatif traditionnel proviennent des éducateurs, des philosophes, des moralistes et des humanistes du XVIIIème siècle, il faudra, cependant, attendre le début XXème siècle et les travaux des médecins, psychologues, pédagogues pour voir apparaître une véritable rénovation pédagogique. Cette nouvelle pédagogie s'incarne dans le mouvement des « écoles Nouvelles » qui se développera, véritablement, au début du XXème siècle.

« Les différentes influences se sont entrecroisées, mêlées et opposées pour donner au mouvement des écoles nouvelles une physionomie très diversifiée. Toutes ont néanmoins pour caractère essentiel, quels que soient les principes philosophiques ou les tendances sociales qui se dessinent à l'arrière-plan, de vouloir être la mise en application, l'épreuve expérimentale des théories sur l'enfance élaborées par la pédologie. La science comme base, la moralité comme but telle est leur formule. Par-là elles sont dans le sens de la grande tradition humaniste. En même temps elles empruntent au réalisme certaines idées essentielles : que l'éducation doit suivre le développement de la nature enfantine en s'adaptant à lui, qu'elle doit prendre comme principe et pour fin la considération des rapports de l'être et du milieu physique et social, qu'elle doit faire prédominer le point de vue dynamique de l'activité et du travail sur le point de vue contemplatif de la connaissance pure. Ainsi l'éducation nouvelle apparaît comme une synthèse de la conception humaniste et de la conception réaliste de la pédagogie. »¹⁸⁷

Roger Cousinet¹⁸⁸, fervent défenseur des principes fondateurs de l'école Nouvelle fera une rétrospective du mouvement international qu'il synthétisera en trois courants majeurs : à l'origine, il place le mouvement mystique incarné par Rousseau et Tolstoï, ensuite il décrit l'influence du courant philosophique inspiré par Hall et Dewey et enfin celle du courant scientifique nourri des apports de l'expérimentation pédagogique et de la psychologie de l'enfant. Pour résumer, la construction du mouvement de l'école Nouvelle a bénéficié d'une

¹⁸⁷ Hubert R, 1949, *Histoire de la pédagogie*, Paris, PUF, p. 128.

¹⁸⁸ Cousinet R, 1950, *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.

triple influence ; celle de l'inspiration spiritualiste et religieuse, celle du projet politique de réformer la société par l'éducation pour assurer le salut de l'humanité et celle de la place prépondérante de la science et de la science de l'éducation naissante notamment. Sans rentrer dans le détail de la généalogie et des occurrences du mouvement de l'école Nouvelle, nous allons en tracer les grandes lignes afin de faire valoir les pédagogues qui ont mis en question l'aménagement de l'espace scolaire et son influence sur le développement de l'enfant. Autrement dit quels sont ceux qui par leur conception de l'éducation inaugurent une nouvelle façon d'agencer les espaces scolaires ?

II-2 - L'éducation Nouvelle : une conception de l'architecture scolaire au service des nouveaux concepts pédagogiques

Les doctrines de l'éducation Nouvelle issues de l'évolution de la pensée et des connaissances au cours du XIXème qui seront diffusées par différents grands pédagogues comme Claparède (1873-1940), Cousinet (1881-1973), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980) pour n'en citer que les plus célèbres en France, s'accordent sur trois points de changement de la pédagogie : la conception de l'enfance et les buts de l'éducation, la conception de l'école et la définition du rôle de l'éducateur. Dans cette perspective, l'éducation Nouvelle entend substituer l'apprentissage de l'écolier à l'enseignement du maître. L'action de l'éducateur ne doit pas s'exercer sur l'enfant, mais sur le milieu. L'éducateur aménage donc le milieu de sorte que les intérêts de l'enfant puissent s'exprimer et enclencher les apprentissages actifs et motivés. C'est la connaissance des besoins de l'enfant qui permet d'aménager un milieu réellement éducatif. Ainsi par exemple, Maria Montessori et Célestin Freinet n'ont pas l'ambition de bâtir une nouvelle méthode d'enseignement mais plutôt de formaliser un concept de développement de l'enfant forgé sur la volonté de répondre à ses besoins et sur la nécessité, pour ce, de mettre en œuvre les agencements essentiels à son développement et à son épanouissement.

« De là, découlent l'adaptation, la différenciation, l'individualisation nécessaire des programmes et des types d'écoles. Dans la critique de l'enseignement traditionnel et de ses postulats éthiques (surmenage, dressage, discipline contraignante...), il y a une idée que le mode d'appropriation des connaissances est plus essentiel que les contenus du savoir, d'où la

« *méthode active* » qui invite les élèves à chercher par eux-mêmes et à construire leurs connaissances. »¹⁸⁹

Alors que l'on a généralement tendance à souligner les particularités de chacune des pédagogies proposées par Montessori et Freinet, plutôt que de mettre en relief ce qui les rapproche, il faut pourtant admettre, qu'au fond, les différences ne résident pas tant dans l'esprit global que dans ce qui peut être qualifié d'accessoire tels les protocoles, les pratiques, le matériel. Freinet introduit l'imprimerie, le texte libre, les correspondants, la coopération dans sa pédagogie tandis que Montessori met à contribution du matériel très élaboré, des démarches à suivre avec précision et la préparation méticuleuse du cadre de travail. En fin de compte, ils font partie des européens les plus célèbres qui ont pensé que les enfants pouvaient mieux apprendre si on leur donnait les matériaux et les environnements adéquats. Dans cet esprit, l'espace de la classe joue un rôle essentiel ; celui de promouvoir l'autonomie de l'enfant, et devient ainsi un outil au service de la pédagogie. Montessori et Freinet, tous deux avant-gardistes pour leur époque, ont largement concouru à véhiculer une nouvelle organisation de l'espace classe et ont ainsi montré à quel point l'espace comme objet éducatif pouvait participer à améliorer l'éducation de l'enfant et notamment à stimuler son activité libre et son autonomie. Montessori, médecin de formation et Freinet, instituteur rural s'inscrivent tous deux dans une démarche expérimentale de mise en œuvre d'une pédagogie par l'expérience et le tâtonnement. Pour l'essentiel, Montessori et Freinet s'entendent avec un certain « esprit » que l'on pourrait formuler de manière synthétique en ces quelques points fondamentaux : le fait de considérer l'enfant comme propre acteur de son éducation, de lui conférer le statut de personne à part entière, qu'il faut écouter, respecter, aider à s'épanouir par l'apprentissage ; le fait de tenir compte des rythmes de l'enfant et de ses capacités et aptitudes afin de lui permettre de progresser individuellement sans le stress de la compétition, le fait d'instaurer la confiance et le respect entre l'éducateur (ou l'enseignant) et l'enfant, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, car il ne paraît pas possible de progresser et d'accéder à l'autonomie sans la confiance et l'estime de soi et des autres ; le fait de souligner l'importance des jeux et des temps de détente, ainsi que le fait novateur de ne plus considérer l'école seulement comme le lieu des apprentissages scolaires, mais aussi comme

¹⁸⁹ Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), 2004, Op. Cit. pp. 163-164

celui de l'éducation à la vie et au développement de la personnalité, sans frontière avec la vie familiale et sociale. Finalement pour Montessori comme pour Freinet, le concept d'environnement qui englobe aussi bien le milieu physique des êtres vivants que le milieu social représente un support cardinal au développement de l'enfant. Ce dernier, placé au centre de la relation pédagogique se sert de l'environnement architectural pour développer ses sens et son système cognitif. Ces approches relèvent du constructivisme et de la théorie de l'apprentissage, développée, entre autres, par Piaget, en réaction au behaviorisme dont nous examinerons la conception de l'architecture plus tard. L'approche constructiviste met en avant l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure¹⁹⁰.

II-3 - Des pédagogies qui revendiquent l'espace scolaire comme objet éducatif

Montessori, convaincue de l'intérêt capital de l'exploration sensorielle dans le développement de l'enfant, a élaboré un matériel sensoriel qui aide l'enfant à développer et à affiner ses sens. Ce matériel didactique représente les clés servant à décoder et à comprendre la réalité.

« Il ne s'agit pas d'abandonner l'enfant à lui-même pour qu'il fasse ce qu'il veut, mais de lui préparer un milieu où il puisse agir librement. »¹⁹¹

Dans cette perspective, l'agencement des classes montessoriennes est conçu à l'échelle de l'enfant, les tables et les chaises individuelles remplacent les bancs traditionnels pour assurer une souplesse de l'organisation du travail et permettre la formation en groupes si nécessaire.¹⁹²

« Les maisons des enfants de Montessori étaient des cadres de vie spécialement aménagés pour répondre aux besoins des enfants et qu'ils pouvaient transformer et améliorer en exerçant leur sens des responsabilités. Dans ces maisons, tout était adapté aux enfants, à leurs attitudes et perspectives propres : non seulement les placards, les tables et les chaises, mais aussi les

¹⁹⁰ Piaget J, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris ; Delachaux et Niestlé, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

¹⁹¹ Montessori M, 2004, *La pédagogie scientifique, la maison des enfants*, Préface, T1, Broché.

¹⁹² Medici A, 1972, *L'Éducation nouvelle*, 14e édition Poche Que sais-je ? p.49.

*couleurs, les sons et l'architecture. On attendait d'eux qu'ils vivent et se meuvent dans cet environnement en êtres responsables et qu'ils participent au travail créateur comme aux tâches de fonctionnement, de façon à gravir une « échelle » symbolique conduisant à l'accomplissement. »*¹⁹³

De même Freinet érige un véritable plaidoyer pour l'adoption de nouvelles façons de concevoir le projet architectural à l'intérieur même des locaux scolaires. Il prône, effectivement, une architecture nouvelle pour une pédagogie nouvelle et la fin des écoles-casernes :

*« La transformation pédagogique en cours ne se fera pas sans une transformation parallèle des locaux scolaires permettant les nouvelles formes d'activité. »*¹⁹⁴

L'espace scolaire ne peut plus être pensé en dehors de ses utilisateurs et c'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'organiser l'espace de sa classe comme il l'entend et notamment en fonction de sa propre perception de l'enseignement. L'organisation procède de ce fait d'une démarche réflexive de l'enseignant sur sa pratique pédagogique qui lui fait envisager telle ou telle disposition de sa classe. La gestion spatiale intérieure des bâtiments permet de transformer l'espace scolaire en un environnement propice aux apprentissages, au dialogue ainsi qu'à la collaboration. L'architecture scolaire est ainsi en mesure de favoriser le travail coopératif avec un fonctionnement de classe en petits groupes, de contribuer à la communication en face à face et de faciliter les échanges entre les membres du groupe. C'est pour cette raison que la répartition des élèves en pédagogie Freinet est majoritairement organisée en îlots comme il le stipule clairement en 1964 dans Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur.¹⁹⁵ La place de l'élève permet à ce dernier d'associer l'espace classe à ses propres centres d'intérêts afin qu'il s'approprie ce nouvel univers qui est différent de l'espace familial. Le principal intérêt de l'aménagement de la classe en îlot tient au fait que l'élève puisse aussi travailler individuellement et indépendamment des autres membres de l'îlot même s'ils sont

¹⁹³ Röhrs Hermann, 1994, Maria Montessori (1870 - 1952), *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, pp. 173-188, p.177.

¹⁹⁴ Freinet C, 15 juillet 1938, Une organisation nouvelle de l'école. Une architecture nouvelle pour une pédagogie nouvelle. *L'Éducateur Prolétarien*, 6ème année, n°20, pp. 403-404.

¹⁹⁵ Freinet C, 1964, L'organisation de la classe, *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 5, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15560>

assis côte à côte. En pédagogie Freinet, il est important de varier les modalités d'apprentissage en passant d'une situation à une autre. Cela signifie qu'il faut créer une ambiance de classe où on peut facilement passer du travail en petit groupe au groupe classe sans impacter le facteur temps. Pour cela, il est nécessaire d'agencer des aires spécifiques au sein de la classe. Quatre aires sont majoritairement reprises par les enseignants d'aujourd'hui. Celles-ci permettent le travail en petits groupes, en groupe classe, la recherche d'informations avec un espace multimédia et enfin une bibliothèque permettant aux élèves de se déplacer seuls afin de chercher les informations nécessaires à la réalisation d'une tâche. L'enseignant a pour objectif de favoriser une atmosphère conviviale en disposant sa classe en fonction des besoins de l'enfant et de son bien-être. Freinet s'est appliqué à la construction empirique d'une école vivante, ouverte sur le monde : la scolarité ne se passe plus entre quatre murs, elle s'ouvre et se mue dans les interactions avec le champ social ; ce qui constitue une particularité notoire chez Freinet par rapport à Montessori qui refuse toute forme d'imprévu dans sa pédagogie. Pour conclure, il est important de noter que le caractère « révolutionnaire » de la Nouvelle éducation qui entend réformer la société par l'éducation, est particulièrement prégnant chez Freinet, qui tout au long de sa carrière, s'engagera à faire évoluer les choses au sein de l'éducation. Son projet éducatif qui vise à préparer l'entrée de l'enfant dans la vie sociale et il insiste spécifiquement sur la préparation au travail (valeur fondamentale des classes populaires), tout en lui inculquant le sens des responsabilités et l'autonomie qui lui permettra de s'émanciper et d'être véritablement acteur de sa vie, se réfère à une société démocratique et à une culture en devenir. En cela il diverge de celui dispensé par l'école traditionnelle dont les principes directeurs sont la discipline et la soumission au système déjà en place. La notion même « d'école populaire », d'ailleurs, en dit long sur la dimension politique du projet de Freinet, profondément ancré dans la volonté de développer une école démocratique, où l'enseignement est accessible à tous quel que soit le milieu social.

De même, dans les années 1940, l'approche du psychologue italien Malaguzzi (1920-1994), connue sous le nom de pédagogie Reggio Emilia, offre une perspective éducative inédite à l'architecture scolaire. Son approche

« Est fondée sur les interactions : après les parents et les enseignants, l'architecture est le troisième professeur. Elle influe sur l'élève comme sur l'enseignant et ses effets doivent être pensés en amont pour faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Cette démarche "third

*teacher” est à la base de nombreuses initiatives actuelles tant sur la conception globale du bâtiment que sur les éléments de l’architecture intérieure. L’architecture scolaire participe aussi de l’effet établissement : avec des élèves similaires, certains établissements scolaires favorisent davantage la réussite scolaire. L’espace fait alors partie des éléments qui participent à la réussite du plus grand nombre d’élèves possible, au même titre que la gestion, l’organisation, les relations humaines. »*¹⁹⁶

Enfin

*« Lorsque Roger Cousinet, par exemple, a ouvert l’école La Source vers 1950 à Meudon, il a voulu casser la standardisation de la salle de classe et de ses tables bien alignées, symboles de la distance et de l’impersonnalité des relations à l’intérieur de l’école traditionnelle. Il a demandé aux élèves d’apporter du mobilier au rebut chez eux, chaises, fauteuils, canapés ... pour que les cours se déroulent dans le cadre d’un salon familial. Ces objets offraient un bon point d’appui à une pédagogie conviviale cherchant à reconstituer dans l’école la chaleur du foyer. Encore fallait-il que l’enseignant mobilise ce point d’appui, que par ses paroles, son attitude corporelle, il invite les élèves à se sentir en famille. Sinon, le plus traditionnel des discours magistraux peut se dérouler dans ce cadre. Le dispositif spatial est une ressource que les individus peuvent mobiliser ou non et investir de sens différents. Bien sûr cette ressource peut offrir un point d’appui plus solide à tel ou tel comportement, mais elle ne le détermine pas. »*¹⁹⁷

L’organisation de l’espace scolaire est une question centrale des pédagogies nouvelles. Ces exemples montrent, effectivement, à quel point une prise en charge globale de l’enfant transforme la fonction spatiale des espaces scolaires qui peuvent être alors être mobilisés en tant qu’objet d’éducation. Pourtant élaborées au siècle dernier, les pédagogies Montessori, Freinet et Reggio Emilia restent d’actualité aussi bien en France qu’en Europe, et en Amérique du nord. En dépit de leurs remises en cause par les diverses recherches en sciences de l’éducation, en psychologie cognitive, le mouvement Freinet et les préceptes montessoriens ont survécu au contexte économique et politique qui les ont vu naître et restent des références aujourd’hui encore au sein même des orientations de l’Éducation nationale.

¹⁹⁶ Freinet C, 1964, L’organisation de la classe, *Les Dossiers Pédagogiques de l’Éducateur* n° 5, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1556>

¹⁹⁷ Musset M, 2012, « De l’architecture scolaire aux espaces d’apprentissage : Au bonheur d’apprendre ? » *dossier d’actualité veille et analyses*, Institut Français de L’éducation, n°75, Lyon, p.5.

« Pour parvenir à être maîtrisé à ce stade, l'espace comme objet d'éducation, très étudié par les psychologues et les spécialistes du développement moteur, cognitif et psychologique de l'enfant, a été intégré dans les missions de l'école. Les bâtiments, grâce à des environnements "enrichis", ont été diversifiés pour favoriser l'initiation des petits. Les couleurs, les textures des matériaux, leurs sonorités, la taille et l'agencement des équipements ont progressivement pris de l'importance en tant que supports d'activités destinées à stimuler leurs apprentissages. Cet intérêt pour l'espace objet d'éducation s'amenuise au fil des cycles et toute laisse penser que la formation dans ce domaine est achevée lorsque l'élève arrive au collège. Les bâtiments scolaires ne comptent vraiment comme objets d'éducation qu'à l'école maternelle et élémentaire ... »¹⁹⁸

En effet, l'espace comme outil pédagogique a été intégré aux missions de l'école maternelle et primaire et diffusé par le biais des environnements enrichis et diversifiés ou d'autres agencements comme la mezzanine, les coins lecture, les ateliers manuels... Aujourd'hui l'introduction du numérique et de nouvelles pratiques collaboratives ont remis au goût du jour certains préceptes organisationnels, imaginés par Montessori et Freinet. Néanmoins, la vulgarisation de ces principes pédagogiques sur l'architecture scolaire ne s'est pas véritablement répandue d'une manière continue et homogène. Adoptés au départ par les écoles bourgeoises, les principes pédagogiques de l'école Nouvelle connaîtront un succès limité dans les écoles du peuple jusqu'à ce que le champ d'expérimentation de la Nouvelle éducation ne trouve sa place dans les écoles de plein air :

« La diffusion en France de l'école de plein air à partir des années 1920 coïncide avec le rapprochement entre les promoteurs de ce modèle et les pédagogues de la nouvelle éducation, reconnaissant les nouvelles conditions pédagogiques instituées par un tel modèle. Un tel rapprochement, fruit de la reconnaissance de valeurs partagées entre les associations pour l'éducation nouvelle et l'école de plein air, s'effectue en particulier grâce à des personnalités marquantes qui peuvent appartenir aux deux mouvements. »¹⁹⁹

Les écoles de plein-air représentent alors de véritables laboratoires d'expérimentation des pédagogies actives.

¹⁹⁸ Derouët-Besson M-C, février 2005, « L'apport de l'école à la construction d'une culture architecturale en France », *Revue de l'Inspection générale*, n° 2, pp. 4-19, p.9.

¹⁹⁹ Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), op. cit., p. 163-164.

*« À la fois laboratoires pédagogiques, lieux de développement de la médecine préventive, espaces d'invention architecturale, les écoles de plein air constituent un véritable carrefour d'innovations. »*²⁰⁰

Dans les années 30, l'Éducation nationale s'approprie les concepts d'éducation active, de pédagogie de projet, d'ouverture de l'école comme des signes ostentatoires de la modernité sans que la pensée fondatrice reposant sur l'émancipation des individus soit réellement intégrée dans les programmes du ministère et sans qu'il n'y ait eu la révolution spatiale attendue.

D'ailleurs,

*« Anne-Marie Châtelet évoque « un échec fécond » de ces écoles. En effet, les expériences des différentes générations d'écoles de plein air, traduction de divers courants de pensée, souvent faites de tâtonnements et de compromis, ont été à la fois multiples et contrastées. Au sein ou en marge des systèmes institutionnels d'éducation, quelques-unes ont été décevantes, pratiquant une pédagogie peu innovante ou installées dans des bâtiments précaires. En revanche, d'autres ont été marquées par la réussite, allant jusqu'à constituer des modèles. »*²⁰¹

Les projets spatiaux initiés par les pédagogues ont été toutefois détournés au profit des ambitions personnelles de certains architectes. N'oublions pas que nous sommes en pleine apogée du Mouvement Moderne incarné en France par Le Corbusier. Et après la seconde guerre mondiale, le mouvement des écoles de plein-air s'estompe peu à peu au profit d'une architecture scolaire industrialisée, basée sur l'uniformisation et la standardisation, elles-mêmes fondées sur le concept d'universalité des besoins des usagers. Les pédagogies actives resteront donc quelques temps à la marge pour être finalement réintroduite plus tard dans les écoles à aires ouvertes.

²⁰⁰ Gilbert N, 2005, « Châtelet A-M, Lerch D, Luc J-N (dir.). « L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°105, pp.101-10, p.104.

²⁰¹ Op.cit., p. 105.

III - L'architecture scolaire passée au crible des psychologues : de l'espace scolaire comme cadre à celui d'environnement

Les chercheurs en psychologie expérimentaliste considèrent l'espace comme un cadre contraignant, auquel les usagers doivent s'adapter. La mise en œuvre d'expérimentations quantitativistes sous leur égide va connaître son heure de gloire lors du déploiement des aires ouvertes en France et dans les pays occidentaux. Toutefois il s'avère que les réalités du terrain objectivées à de simples paramètres constituent un obstacle théorique à la modélisation sans issue que seule la psychologie sociale et plus largement les sciences sociales pourront dépasser avec une conception de l'environnement dynamique et novatrice.

III-1 L'architecture scolaire à l'épreuve du paradigme expérimentaliste : une impasse théorique

La résurgence de l'activisme du mouvement de l'école Nouvelle et l'influence des études anglo-saxonnes qui vantent la supériorité de l'efficacité des aires ouvertes dans les pratiques d'enseignement vont largement participer au changement du paysage architectural scolaire en France.²⁰² Dans les années 70, la volonté de réduire les coûts de construction conjuguée à celle d'introduire les pédagogies actives dans l'enseignement public, a engendré la généralisation des écoles à aires ouvertes, décroisonnées, aussi appelées « écoles à espaces paysagers », en France. Ce modèle architectural scolaire importé des États-Unis, se diffusera partout en Europe à des échéances différentes et fera l'objet de nombreuses controverses partout dans le monde de la part des parents d'élèves et des enseignants réfractaires à toute évolution pédagogique imposée de manière coercitive. D'autre part,

« Cette expérience s'est soldée par un échec car le cadre physique s'est révélé trop inadapté. Le non cloisonnement engendrait des échanges sociaux de mauvaise qualité (Conners, 1983), des problèmes acoustiques (Evans & Lowell, 1979) et un manque d'espaces privés (Rivlin & Rothenberg, 1976). De plus, comme elles répondaient mal aux préférences des enseignants pour des pièces séparées facilitant la surveillance et les interventions auprès des enfants, les aires ouvertes ont fini par être sous-utilisées alors que les salles fermées devenaient sur-utilisées (Ader, 1975). Cet exemple illustre la difficulté à traduire des programmes éducatifs en

²⁰² Derouët-Besson M-C, 1998, *Les Murs de l'école*, Paris, Métailié.

*espace physique. Il montre aussi le pouvoir de la pression personnelle des enseignants sur la structuration de leur milieu de travail, et donc, par ricochet, sur le cadre de vie des enfants.»*²⁰³

Finalement, ce fiasco pointe aussi l'incapacité des architectes à définir l'espace scolaire idéal, en adéquation avec les attentes des usagers, notamment en termes de pédagogie²⁰⁴.

*« La multiplication des critiques contre l'école traditionnelle, dénoncée comme un équipement du pouvoir, et la prolifération des innovations pédagogiques et spatiales brouillèrent les certitudes et diversifièrent les espaces scolaires, ce fut tout naturellement vers les psychologues que les politiques se tournèrent pour leur demander quelle était la forme spatiale efficace. »*²⁰⁵

On voit peu à peu s'immiscer dans le cahier des charges de l'architecture scolaire le concept d'efficacité au détriment de tout autre, qui renvoie intrinsèquement à la notion de rentabilité des bâtiments scolaires. Les chercheurs en psychologie expérimentaliste, partant de l'hypothèse que l'espace scolaire en tant que cadre physique avait un impact sur le comportement des usagers.

*« Cadre de contraintes et d'opportunités, la conception des lieux devait pousser le maître et ses élèves vers des pratiques quotidiennes conformes à une situation d'apprentissage plus efficace. »*²⁰⁶

Les recherches sur l'analyse des effets du cadre spatial de l'école sur différentes variables comme les relations à l'école, celles des élèves et des enseignants ou sur l'apprentissage proliférèrent et « *correspondirent surtout à des expériences anglo-saxonnes, relayées par des organisations intergouvernementales comme l'OCDE ou l'UNESCO (Booth, 1973; Gnechchi-Ruscone, 1973, préoccupations majeures et travaux futurs 1973 ; Marklund, 1974 ; Pearson,*

²⁰³ Lacombe C, 2006, *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*, thèse en Mesure Architecture, soutenue à Laval(Québec), pp. 37-38.

<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23299.pdf>

²⁰⁴ Forster S, 2004. Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir, *Bulletin CIIP*, 15 décembre, P. 8

²⁰⁵ Derouët-Besson M-C, op. cit., p. 95.

²⁰⁶ Ibid.

1975 ; Rodhe, 1976, *New Patterns of Teacher Education and Tasks* 1976, *Collectivités Équipements École, I, II, III, IV, V, 1978 et 1979*) »²⁰⁷

Nous nous abstiendrons d'en faire une revue minutieuse dans la mesure où elles ne concernent pas directement notre sujet et ne constituent pas le cadre théorique dans lequel nous comptons insérer notre recherche.²⁰⁸ Elles s'appliquèrent en tous les cas à vérifier la supériorité des écoles à aires ouvertes. Toutefois, les études, qui se heurtaient à la difficulté d'isoler la grande diversité des variables, imbriquées les unes dans les autres, composant la pratique pédagogique, obtenaient des conclusions contradictoires qui ne permirent jamais de donner la preuve irrécusable de l'avantage des aires ouvertes²⁰⁹. La réalité montrait que :

« La diffusion [des aires ouvertes], en donnant la priorité de la disposition de l'espace sur la réflexion pédagogiques des utilisateurs, n'avait produit que la généralisation d'une forme architecturale »²¹⁰ et d'autre part que les experts concepteurs constataient donc que les lieux innovants, aussi réfléchis qu'ils aient été par des professeurs et des architectes compétents et motivés, n'entraînaient pas automatiquement une modification des pratiques pédagogiques. L'aire ouverte n'induisait pas une pédagogie ouverte. »²¹¹

Et de conclure que

« La tentation technocratique sans cesse renaissante selon laquelle on voudrait faire de la pédagogie une simple technique, dérivée d'une ou plusieurs sciences, correspond à une rêverie administrative, ignorante et non désintéressée, en tous cas erronée. Il n'existe pas de recherche pédagogique cinétique dont on pourrait déduire à coup sûr un enseignement plus efficace (terme rassurant par son caractère vague) »²¹²

²⁰⁷ Derouët-Besson M-C, 1996, Note de synthèse « Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique ». *Revue française de pédagogie*, volume 115, Les collèges. pp. 99-119 ; p. 100.

²⁰⁸ Pour rappel, notre recherche s'intéresse à l'architecture participative en tant que processus de programmation architecturale qui inclut les usagers et non pas à l'architecture des bâtiments.

²⁰⁹ Weinstein Carol S, 1979, cité par Derouët-Besson M-C, 1998, *Les murs de l'école*, Paris, Métailié, P. 95

²¹⁰ Derouët-Besson M-C, 1998, op. cit., p. 71.

²¹¹ Op. cit., p. 70

²¹² Dupont J, « Quelles sciences de l'éducation », *L'Éducation-hebdo*, n° 54, 9 février 1984 ; pp. 3-4, cité dans Histoire de l'école nouvelle en France, <http://hmenf.free.fr/>

L'échec du paradigme scientifique à formaliser une modélisation théorique fiable entraîna donc une modification de l'approche scientifique au profit d'une dimension plus globale où la notion d'environnement se substitue à l'isolement des variables scolaires. Cette nouvelle approche, sensée rendre mieux compte de la complexité des interactions qui se jouent dans l'acte d'apprentissage par la prise en compte élargie du nombre des variables et l'étude des relations qu'elles entretiennent entre elles, s'avéra néanmoins décevante.

« En changeant leur vocabulaire, les chercheurs ne changeaient pas toujours leurs objets de recherche. (...) L'objet aurait dû changer de nature et l'étude des relations entre des utilisateurs et leurs équipements se substituer à celle de l'influence des équipements sur les utilisateurs. »²¹³

Finalement, cette nouvelle tentative conserve l'hypothèse directrice selon laquelle le cadre influence les situations d'apprentissages des élèves et le processus de socialisation sans être en capacité de modéliser un système théorique au même titre que les courants sociologiques qui critiquent les inégalités produites par l'école : en donnant la primauté au système et à la structure, ils privilégient les théories de la domination et de la reproduction et se heurtent à toute perspective de changement. En outre, ces approches au demeurant, quelque peu déterministes, ne rendent pas compte de la diversité et de la complexité des comportements et des interactions des acteurs de la sphère scolaire. C'est pourquoi ces théories holistes, portées en sociologie par les théories structuralistes ou en psychologie par le courant behaviouriste, vont être remises en cause par la tradition sociologique, et par, notamment, l'individualisme méthodologique de Boudon qui introduit la « rationalité » de l'acteur dans tout phénomène social et par le mouvement des interactionnistes symboliques issu de l'école américaine de Chicago²¹⁴, qui eux, partent du principe que les acteurs sociaux cristallisent le sens qu'ils donnent aux situations qu'ils vivent. Il en est de même de la psychologie de l'environnement et finalement ces approches vont considérablement révolutionner la conception de l'espace et de l'architecture.

²¹³ Derouët-Besson M-C, 1998, op. cit., p. 119.

²¹⁴ Le thème de l'environnement urbain est né dans les années 1920-1940 à Chicago pour tenter de répondre aux problèmes sociaux générés par l'explosion urbaine. C'est à partir de ce champ de recherche que s'est développée l'école de Chicago, qui elle-même a donné lieu à toute une orientation de recherche : l'écologie urbaine.

« La conclusion est simple : l'isolement des variables passe à côté de l'essentiel, qui est la dynamique d'une situation. Le tout est plus que la somme des parties. Ce constat a fait évoluer l'investigation psychologique vers des concepts qui lui permettent de saisir la totalité : approches systémiques, puis écologiques. » ²¹⁵

III-2 La psychologie environnementale : une lecture de l'espace qui réhabilite l'utilisateur dans l'architecture

La psychologie béhavioriste, déterminant l'espace scolaire comme un cadre contraignant qui conditionne le comportement des acteurs et qui s'appuie sur l'expérimentation et la mesure scientifique pour établir une relation statistiquement significative entre des variables de l'environnement et le comportement étudié ; ceci, sans faire appel à la dimension humaine de l'acteur, et à sa capacité à penser et à expliquer ses actes ou son comportement, est vouée à l'échec. En accordant la primauté au social sur le cognitif qui constitue une forme de déterminisme social, elle réduit l'éducation à une sorte de formatage qui va à l'encontre du développement personnel et social de l'individu et par ailleurs, elle ne tient pas compte des enseignements de la psychologie de l'environnement représentés par Hall, Fischer, Moles et Merleau-Ponty en France pour n'en citer que quelques-uns.

La psychologie environnementale apparaît dès la fin de la première guerre mondiale aux États-Unis, à une période d'essor industriel où l'explosion démographique provoque, dans certaines grandes villes comme Chicago, une multiplication des nuisances liées à l'urbanisation ; elle s'identifie à un recours aux sciences sociales pour faire face à ces problématiques. En France, elle ne voit le jour que dans les années 50 avec les travaux de sociologie urbaine de Chombart de Lauwe qui se penche sur les problèmes de densité urbaine et essaie de comprendre leur incidence sur les comportements humains au travers d'études sur la classe ouvrière. Paul-Henry Chombart de Lauwe, même s'il s'en est toujours défendu est proche de l'école américaine de Chicago.

²¹⁵ Derouët-Besson M-C, Vayer P, Du Val A, Roncin C, 1993, « Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles », *Revue française de pédagogie*, volume 102, pp. 121-122.

« Les sociologues de Chicago et Chombart s'intéressent à la ville dans des contextes du même type de croissance urbaine accélérée, en s'engageant au plus près des enjeux opérationnels avec la volonté d'éclairer la décision des professionnels de la transformation des environnements de vie (...) Les rapprochements sont aussi marqués dans la conception générale de la ville. Chombart et les sociologues de Chicago partagent un regard sombre sur la métropole désorganisatrice des fonctionnements sociaux. Lorsque Chombart écrit que « les hommes sont venus hier à la ville chercher la liberté. Ils y étouffent aujourd'hui sous la pression des difficultés matérielles et des contraintes sociales », il n'est pas éloigné de Park qui évoque « l'influence destructrice de la vie urbaine » et estime que « c'est probablement la rupture des attaches locales et l'affaiblissement des contraintes et des inhibitions du groupe primaire, sous l'influence de l'environnement urbain, qui sont largement responsables de la progression du vice et de la criminalité dans les grandes villes. »²¹⁶

Outre atlantique, la célèbre école de Chicago qui donnera naissance à l'écologie urbaine, mène une kyrielle de recherches dont l'un des objectifs majeurs est de mettre en relief la corrélation entre l'aménagement de l'espace urbain et les problèmes sociaux afin de les résoudre. Ces deux sociologies partagent aussi une forte dimension programmatique²¹⁷. Quant à la filiation directement héritée de la psychologie, elle interroge les interactions de l'homme avec l'environnement architectural et ses premières études scientifiques datent des années 50. On trouve leur origine dans le milieu hospitalier et plus particulièrement psychiatrique et leur objectif est de définir une conception architecturale des hôpitaux qui améliore les comportements des patients et leur état médical²¹⁸. Dans la mesure où la psychologie de l'environnement s'intéresse au cadre de vie, il n'est pas étonnant qu'elle soit en résonance avec la psychologie de la santé²¹⁹. C'est d'ailleurs, à cette époque que l'on commence à mettre en évidence le lien de cause à effet des facteurs sociaux dans de la maladie mentale²²⁰.

Elle n'en demeure pas moins une discipline à part entière. Mais elle se positionne dans une approche plus diffuse et plus globale que la psychologie sociale. Elle étudie, en effet, les

²¹⁶ Le Breton Éric, 2014, « Paul-Henry Chombart de Lauwe, sociologue urbain, chrétien, intellectuel et expert », *Chrétiens et sociétés*, n° 21, p. 15-31.

²¹⁷ Le Breton Éric, 2014, op.cit.

²¹⁸ Léothaud Isabelle, 2006, *Ambiances architecturales et comportements psychomoteurs. De l'observation à l'aide à la conception. Le cas de structures pédopsychiatriques*. Thèse en Sciences de l'Homme et Société, Université de Nantes, p. 34.

²¹⁹ Fischer Gustave-Nicolas, Dodeler Virginie, 2009, *Psychologie de la santé et environnement Facteurs de risque et prévention*, Paris, Dunod.

²²⁰ Léothaud Isabelle, op. cit., p.34.

interrelations de l'individu avec l'environnement dans ses dimensions sociales, culturelles, psychologiques et physiques²²¹.

En tant que science appliquée, la psychologie environnementale s'est donc développée autour d'une double demande sociale : d'une part celle de la nécessité de prendre en considération la dimension humaine dans la construction et l'aménagement des espaces et d'autre part celle de répondre à des problématiques écologiques et environnementales²²². Ses ancrages théoriques sont multiples et recouvrent un large éventail de sciences sociales telles que la géographie, la phénoménologie, l'urbanisme, les sciences politiques, la sociologie, l'anthropologie...

Sans rentrer dans le détail des différentes filiations qui ont participé à forger l'identité propre de la psychologie environnementale avec leurs apports épistémologiques et méthodologiques, nous allons nous évertuer à en retracer quelques grandes lignes afin de mieux comprendre les influences qu'elles ont eues sur la définition des espaces pour l'architecture et l'aménagement.

A- Une conception de l'espace égo-centré sur l'individu

Un des courants français les plus en vue de la psychologie environnementale se situe dans le sillage de la pensée philosophique de Gaston Bachelard qui ne réduit plus l'architecture à la seule œuvre d'art ou à l'unique produit d'une construction physique mais qui lui confère la nature pluridimensionnelle d'un espace vécu par les usagers, au travers de la capitalisation de leurs perceptions et de leurs pratiques sociales ainsi qu'il le résume dans l'introduction de « La poétique de l'espace » :

*« L'espace saisi par l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu, non pas dans sa positivité, mais avec toutes les partialités de l'imagination. »*²²³

²²¹ Moser Gabriel, 2009, *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*, Bruxelles, De Boeck, 298 pp.

²²² Kellou-Djitli Farida, Octobre 2013, « Psychologie de l'espace », *Courrier du Savoir*, n°16, pp.37-41.
<http://revues.univ-biskra.dz>

²²³ Bachelard G, 1957,1961, *La poétique de l'espace*, p. 27, Version électronique produite par Daniel Boulognon, professeur de philosophie en France.
[http : //bibliothèque.uqac.ca](http://bibliothèque.uqac.ca)

Mais aussi dans les pas de la phénoménologie qui selon Grauman,

*« Explicite et insiste sur la relation entretenue par des êtres corporels avec leur environnement social et matériel. Cette relation est envisagée comme rapport de réciprocité. Par le moyen de la perception, du jugement, du sentiment ou de l'évaluation, les individus et groupes sociaux expérimentent et agissent sur leur environnement concret (c'est-à-dire situé dans l'espace) qui, à son tour, exerce un impact sur ses habitants. »*²²⁴

Ainsi la phénoménologie inaugure une conception de l'espace déterminée par la perception des usagers et leur expérience. À ce titre, Merleau-Ponty, introduit la dimension affective à l'espace vécu²²⁵. Pour lui, il est la résultante de l'association de l'espace perçu en termes de perceptions sensorielles et de l'espace représenté, construit sur des représentations mentales subjectives dépendantes des différents filtres sociologiques, culturels et conjoncturels de l'individu. Dans ce sens, l'espace perçu résulte de l'association de la perception sensorielle et de la représentation imaginaire qui relève elle-même de facteurs sociaux et psychosociaux qui interagissent entre eux d'une manière complexe et dynamique pour fonder le capital social et culturel de chacun. L'espace ainsi perçu au travers des différents filtres influence le comportement des individus ou usagers des espaces.

Pour résumer :

*« Le corps propre est lui-même spatial : il est à la fois sujet percevant et objet perçu (...) il est cet espace perçu dans ce que j'appelle l'espace vécu, c'est-à-dire l'ensemble des intentions, croyances, émotions et actions que génère le sujet percevant. Mais le mouvement est à double sens. L'espace perçu est aussi construit à partir de l'espace vécu (...) Il est profondément marqué des intentions de l'histoire de chacun (...). Il est soumis aux modulations et aux changements que détermine l'attention. Il est même influencé par l'émotion : l'espace du déprimé se restreint, celui qui accompagne la joie est agrandi par les émotions. »*²²⁶

²²⁴ Graumann C-F, 1989, « Vers une phénoménologie de l'être chez-soi », *Architecture et Comportement*, 5-2, pp. 111-116, p.111.

²²⁵ Lapierre Christopher, 2015/3, « Le fondement imaginaire du perçu chez Merleau-Ponty et Grimaldi », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 87, pp. 353-376.

²²⁶ Alain Bert hoz et Roland Rech, 2005, *Les Espaces de l'homme*, Odile Jacob, p. 128.

Cette nouvelle perspective permet de mettre en évidence le décalage qui peut exister entre l'espace vécu par les usagers et l'espace conçu par les architectes et démontre la nécessité d'appréhender les espaces à travers l'individu et son insertion dans les lieux.

Dans la lignée de ce nouveau paradigme, Moles, Moser, Ficher et Hall s'accordent à démontrer que l'individu ou l'utilisateur impacte sur son espace et doit être projeté au centre des problématiques d'aménagement des espaces. Dans l'ouvrage « Psychosociologie de l'espace », Moles va jusqu'à rejeter la réalité de l'espace vide. Pour lui l'espace n'a d'existence que par rapport à un contenant, à un individu, un groupe, des événements qui l'habitent, le font vivre. Autrement dit seul le fait d'habiter l'espace, de l'occuper lui délivre son essence existentielle. C'est pour cette raison que toute la théorie de l'espace de Moles n'a de sens que si elle repose sur le concept de centralité de l'utilisateur pour étudier la façon dont l'individu appréhende, pense, catégorise, comprend l'espace et son contenu :

« Moi, Ici, Maintenant, je suis le centre du monde et toutes les choses s'organisent par rapport à moi dans une découverte de mon audace. Un monde centré sur Moi ne se peuple d'êtres et d'événements qu'à la mesure de ma perception. »²²⁷

De ce fait, l'espace qu'il soit vécu, perçu ou représenté supporte de fortes variations d'interprétations subjectives et culturelles suivant les individus. Pour les identifier, Hall et Moles ont développé des organisations systémiques centrées sur l'individu, constituées de « bulles proxémiques » pour Hall ou de « coquilles » pour Moles qui permettent de traduire les relations en termes de distances. Alors que Hall s'intéresse aux relations entre individus, Moles s'est quant à lui, dans une perspective écologique, plutôt penché sur les relations entre l'individu et les caractéristiques physiques de l'environnement, du bâti et des objets. Moles comme Hall montrent que la familiarité des relations proxémiques décroît avec la distance.

« Comme tout auteur approchant la proxémique, Moles établit une typologie, sa célèbre théorie des coquilles de l'homme. Il définit une série de huit zones concentriques autour de l'être, comme des coquilles ou les peaux d'un oignon qu'il va peler... Ces zones correspondent à la position d'un être isolé qui appréhende son environnement comme un espace illimité. Elles s'étendent depuis l'espace corporel jusqu'au vaste monde. Ces zones sont évidemment

²²⁷ Moles Abraham, Rohmer Élisabeth, 1978, *Psychologie de l'espace*, deuxième édition, Casterman, p.10.

différenciées dans l'espace selon leur distance au point ici (ou plus exactement selon le logarithme de cette distance). Mais cette distance ne suffit pas à la définition des zones. Le critère de partition décisif est la représentation, donc le vécu de l'individu pour qui l'expérience du quartier est autre chose que son expérience de la ville. Puis rapidement, il est patent que ces catégories sont également créées socialement. Il s'agit donc d'un phénomène psycho-socio-spatial. Aussi la phénoménologie de Moles n'est-elle ni seulement une psychologie, ni seulement une sociologie, mais une combinaison des deux. » ²²⁸

Quant à l'anthropologue Hall, il conceptualise la notion d'espace nécessaire à l'activité humaine, dans « La dimension cachée ». À cet effet, il détermine quatre catégories de distances relationnelles (intime, personnelle, sociale et publique). La distance personnelle, est « une petite sphère protectrice, ou bulle, qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres. » ²²⁹

Ces deux auteurs se rejoignent donc pour déterminer la culture comme un des facteurs explicatifs de l'occupation de l'espace.

B- Une conception interactionniste et systémique de la relation espace /usager.

Les conceptions de la psychologie de l'espace qui étudient « les relations et les interrelations entre l'individu et son environnement physique et social, dans ses perspectives spatiales et temporelles, qu'elles soient conscientes ou inconscientes » ²³⁰, introduisent une latitude d'action de percevoir et de penser chez l'acteur qui permet d'envisager un arsenal théorique plus adapté pour approcher la complexité de la réalité. En prenant en considération la réciprocité de la relation espace/acteur, elles mettent l'accent sur la nature pluridimensionnelle et complexe de la construction de l'espace et démontre qu'il ne s'impose donc plus à l'individu comme une contrainte absolue.

Ces relations sont alors envisagées sous l'angle d'influences dynamiques et réciproques, comme l'indique Gustave-Nicolas Fischer :

²²⁸ Schwach Victor, « Phénoménologie et proxémique : La méthode d'Abraham Moles », 5pp, p.2.

http://www.archivue.net/LECTURES/MOLES/MOLES_PROXEMIQ.html

²²⁹ Hall Edward T, 1978, *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, p.150.

²³⁰ Moser G, Weiss K, (dir), 2003, *Espaces de vies. Aspects de la relation homme-environnement*, Paris, A. Colin. 396 pp, p.16.

*« La nature des rapports ainsi établis met en lumière deux aspects : l'environnement agit sur l'être humain qui, à son tour, agit sur les facteurs spatiaux qui le déterminent ; c'est donc la nature de la relation en œuvre qui permet d'expliquer et la valeur de l'espace et l'orientation de la conduite. »*²³¹

Ce principe fait directement référence à celui de la récursivité organisationnelle qu'Edgar Morin a développée comme étant un des principes de base de la pensée complexe contemporaine. Pour lui :

*« Le premier principe est celui de la boucle réursive ou autoproduitive qui rompt avec la causalité linéaire. Cette boucle implique un processus où les effets et les produits sont nécessaires à leur production et à leur propre causation. Nous sommes d'ailleurs les effets et les produits d'un processus de reproduction. Mais nous en sommes aussi les producteurs, sinon le processus ne pourrait continuer. En outre, une société est le produit des interactions entre les individus qui la composent. De cette société, émergent des qualités comme le langage ou la culture qui rétroagissent sur les produits, produisent ainsi des individus humains. Par là même, nous cessons d'être seulement des primates grâce à la culture. La causalité représente désormais une spirale, elle n'est plus linéaire. »*²³²

Le modèle de la boucle rétroactive de Morin illustre bien la réforme de la pensée à laquelle la psychologie environnementale a dû procéder pour appréhender la problématique de l'espace au plus près de l'humain. Dans ce sens, elle a dû abandonner une vision du monde et de la connaissance étriquée et morcelée en disciplines séparées. De ce fait,

*« les chercheurs qui veulent prendre au sérieux toutes les contraintes qui pèsent sur le rapport entre l'architecture et l'éducation se trouvent confrontés à un univers sans limites : la situation, les ressources présentes, leur interprétation par les acteurs en fonction des compétences qu'ils ont antérieurement acquises, mais aussi les politiques scolaires, l'évolution de la pédagogie, la conception de la discipline, et de proche en proche, la forme de l'État, centralisée ou décentralisée, l'économie, les évolutions techniques et esthétiques propres à l'architecture.»*²³³

²³¹ Fischer G-N, *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris, Dunod, 2009, p. 204.

²³² Morin, Edgar. *Pour une réforme de la pensée*, ifrance, p.3.

²³³ Derouët-Besson M-C, 1996, « Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, volume 115. Les collèges. pp. 99-119, p.99.

Le décalage entre l'espace conçu par les urbanistes, architectes et autres aménageurs et les espaces perçus par les usagers ont manifestement fait la promotion de la psychologie environnementale dans la mesure où elle comporte l'intérêt majeur de revisiter les paradigmes de l'architecture scolaire et de réhabiliter l'influence de l'acteur sur son espace sans négliger l'impact de l'architecture au sens large sur les comportements humains. Cette approche souligne les influences réciproques de l'environnement et des comportements humains et tente de les analyser à l'aide d'un complexe systémique qui mobilise plusieurs niveaux d'appréhension.

« Alors que la psychologie se centre sur l'individu en tant qu'entité, la psychologie environnementale introduit le contexte et considère « l'individu » dans son milieu et les interactions qu'il entretient avec ce dernier. Les interactions entre un individu et son environnement se font donc à travers la perception que l'individu a de son milieu, les représentations qu'il se fait d'un lieu, et à travers les attitudes, comportements et émotions qu'il a dans un environnement donné. Elle introduit la notion de milieu et par la même de cadre bâti en référence à quatre niveaux (le micro environnement : logement, espace privé... ; le méso environnement : quartiers, espaces collectifs... ; le macro environnement : villes, villages... et l'environnement global : population, société...) qui interagissent entre eux. » ²³⁴

Figure 1 : Représentation des différents niveaux de l'environnement définis par la psychologie environnementale



²³⁴ Demilly Estelle, 2014, Autisme et architecture : Relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients, Thèse d'architecture soutenue à Lyon, p.23.

Comme le montre le schéma ci-dessus, chaque individu est inscrit dans plusieurs environnements et chacun de ces environnements impacte et est impacté par les comportements et les émotions des individus.

La démarche de la psychologie environnementale qui réside dans l'étude des attitudes, des perceptions, des conduites en relation avec le contexte physique et social dans lequel l'individu évolue ²³⁵, constitue une avancée majeure dans le sens où elle ouvre la voie à une conception de l'architecture qui récuse le principe d'universalité des besoins humains, promu par l'architecture fonctionnaliste et l'architecture industrielle de masse de l'après-guerre ; elle se concentre au contraire sur les spécificités et les besoins des usagers et met en évidence l'importance et la richesse de l'expérience sociale qui se vit dans les relations avec les différents environnements, environnements qui interagissent, eux-mêmes, entre eux. En montrant que ces rapports ne sont pas seulement fonctionnels mais aussi d'ordre émotionnels, imaginaires ou symboliques, la psychologie environnementale réhabilite et justifie l'utilité sociale de l'usager au sein du processus architectural et permet ainsi d'envisager sa participation, son implication, voire sa co-production ainsi l'ont fait les urbanistes architectes engagés ou autres utopistes des années 60-70 dans les zones périurbaines ou les bidonvilles. C'est ce que l'anthropologue Marion Ségaud souligne d'ailleurs :

« Les sciences sociales pensées dans leur rapport avec l'architecture apparaissent comme un recours critique. Pourquoi ? Parce qu'elles vont remettre en scène l'usager, l'habitant, le citoyen, le citadin, et faire de sa confrontation à l'espace construit un objet de réflexion ; mais cette confrontation est aussi bien celle de l'habitant face à l'architecture (Raymond 1984) que celle de l'architecture face à l'habitant. » ²³⁶

Rompant avec le déterminisme comportemental des socioconstructivistes, l'approche environnementale, aussi appelée environnementaliste, systémique ou écologique selon les courants et les auteurs, redonne aux acteurs la capacité de penser les espaces et ouvrent des

²³⁵ Moch A & Moser G, 1997, La psychologie environnementale en France : perspectives actuelles, *Psychologie Française*, 42, 2 pp.103-106. In Le métier de psychologue environnementaliste, <http://arpenv.weebly.com/le-psychologue-environnementaliste.html>

²³⁶ Ségaud M, 2010, *Anthropologie de l'espace, habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin, cité par Demilly Estelle, 2014, *Autisme et Architecture : Relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients*, Thèse d'architecture soutenue à Lyon, p.12.

perspectives de compréhension nouvelles sur l'architecture scolaire. Son cadre théorique systémique qui requiert transversalité et pluridisciplinarité, nous permet d'accéder à différentes échelles d'analyse qui expriment d'une manière plus cohérente les diverses dimensions dans lesquelles tout projet d'architecture scolaire est imbriqué. En effet, le caractère multidimensionnel de l'architecture exige qu'elle ne soit pas le produit des seules réflexions des architectes et des techniciens du bâtiment mais aussi le fruit des recherches des différents champs disciplinaires qui ont œuvré à mettre en évidence la nécessité de réintégrer les usagers au centre du processus de construction afin que les espaces érigés et aménagés correspondent mieux aux attentes et aux pratiques sociales. Loin d'être un simple environnement, passif et neutre, l'espace scolaire devient, à ce titre aussi bien « éducateur-sujet » qu'objet pédagogique. Il condense ainsi, dans son organisation, la totalité des attentes pédagogiques, témoignant des relations entre les enfants, les familles, la communauté éducative, la société dans son ensemble. Cette redéfinition de l'architecture scolaire « élargie » s'inscrit également dans une nouvelle conception de l'école ; celle de l'école ouverte sur le local qui se matérialise par une utilisation polyvalente et mutualisée des bâtiments scolaires et qui se construit autour d'un projet social et politique commun. De ce point de vue, la polarisation sur les dimensions techniques et spatiales de l'architecture est reléguée au second plan, comme le souligne l'architecte Lippmann :

« L'environnement pédagogique du XXI^e siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002). Ainsi les principes constructivistes du XX^e siècle, en vertu desquels l'apprenant était actif et l'environnement pédagogique, passif, sont aujourd'hui caducs. La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Dent-Read et Zukow-Goldring, 1997). Dans la perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes, tandis que les apprenants tels que les conçoit la Théorie de la pratique sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques. »²³⁷

²³⁷ Lippmann, P, « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? », *CELE Échanges*, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces, 2010/13, Éditions OCDE, Paris, p. 2.

Le « responsive design » tient compte en particulier du rôle du contexte social et consiste à structurer l'environnement physique de façon à promouvoir l'apprentissage. Fischer va encore plus loin en affirmant que :

« L'aménagement doit être abordé comme une pratique dans laquelle l'environnement de travail est traité non seulement comme technique mais comme système social. Une telle perspective porte sur la manière de faire de l'aménagement plus que sur ce qu'elle réalise ; et de nombreuses expériences ont révélé que la réussite de l'aménagement, et donc son efficacité sociale, ne résidait pas essentiellement dans le type de construction en tant que tel ou le choix du matériau, mais plutôt dans la façon dont il s'était déroulé et s'était réalisé. » ²³⁸

Ce bref tour d'horizon de la psychologie sociale nous permet d'ors et déjà de poser les jalons de notre recherche en admettant que l'utilisateur interagit avec son environnement et que de ce fait, tout espace, de sa construction à son appropriation, est considéré comme le produit des interactions sociales qui reflète l'expression d'un système social dynamique et en perpétuel mouvement. Par conséquent, il conteste le processus programmatique de l'architecture traditionnelle qui se cantonne à une vision fonctionnaliste tronquée, déshumanisée et parcellaire de l'espace au profit d'une architecture qui pense le système dans sa globalité, sa complexité et au centre duquel se trouve l'utilisateur. Dans cet esprit, l'école représente également un système ; une sorte de « ville miniature » pour reprendre la métaphore de Béatrice Mabilon-Bonfils et François Durpaire²³⁹, elle-même incarcérée dans l'organisation du territoire puis à une échelle supérieure, celle de la société nationale, elle-même incorporée dans la globalisation mondiale. Cette conception systémique et mouvante qui rend à la fois compte des incertitudes contextuelles et de la pluri dimensionnalité de l'architecture scolaire suscite une lecture de l'espace, qui est plus en phase avec la réalité sociale des espaces vécus. Cette nouvelle appréhension de l'espace a engendré de nouvelles pratiques architecturales et urbanistiques en termes de programmation et a ouvert la voie à la participation des usagers à la construction de leur espace.

²³⁸ Fischer G.N, 1983, *Le travail et son espace, de l'aménagement à l'appropriation*, Paris, Dunod, 95 pp., p.67.

²³⁹ Durpaire F et Mabilon-Bonfils B, 2017, « L'école, le collège ou le lycée sont des villes en miniature : entretien avec 6 architectes qui imaginent l'école du futur », *Éducation et socialisation*. <http://edso.revues.org/1993>

CHAPITRE III - VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

À la lumière de la confrontation des différentes combinaisons historiques sociales et institutionnelles de l'école, nous avons pu constater un relatif immobilisme dans l'architecture scolaire française aussi bien dans les formes que dans les manières de programmer. Le grand chamboulement dans l'organisation interne et externe de l'école, n'a pas eu lieu comme il aurait été tenté de le prévoir au regard des bouleversements qu'a tout de même connus l'institution scolaire.

En effet, l'ouverture de l'école sur son environnement local et la problématisation de la question éducative à l'échelle du territoire auraient dû avoir une incidence notable sur la forme architecturale de l'école en termes de polyvalence et de partage des espaces mais aussi sur sa manière de la repenser son *modus operandi*.

I - Conditions d'émergence de la question architecturale scolaire

I-1 - Vers une architecture scolaire vouée au partage et à la polyvalence pour résoudre la difficile équation entre les coûts et les besoins des usagers

L'ambition de construire localement des établissements scolaires de qualité, tout en privilégiant une gestion drastique des deniers publics ; notamment en cherchant à réduire les coûts d'entretien et à augmenter la rentabilité des investissements, couplée à une propension générale à l'élargissement de l'équipe éducative et des partenariats extérieurs, se traduit par la multiplication des stratégies de partage des lieux entre différents acteurs sociaux.

« C'est ainsi que les lycées ou les collèges accueillent notamment des associations pour diverses activités sportives ou culturelles et que les municipalités peuvent utiliser les locaux scolaires pour y installer, par exemple, leur centre aéré durant les vacances scolaires. Ces utilisations multiples nécessitent des conventions d'utilisation claires et parfois des aménagements (accès différenciés...) pour garantir une bonne cohabitation. Mais elles prouvent aussi une insertion réelle des établissements scolaires dans leur environnement et une certaine perméabilité entre le scolaire et le social. Elles montrent comment un bâtiment scolaire s'intègre différemment dans son milieu, en fonction des particularités locales, des

*acteurs en présence, des volontés politiques, des projets des équipes éducatives ou encore des habitudes de travail partenarial. »*²⁴⁰

En dépit du poids des enjeux soulevés par le transfert des compétences d'architecture scolaire aux collectivités locales, la décentralisation des constructions scolaires semble plutôt positive ainsi le rapporte Olivier Schrameck :

*« (...) ce qui a été peu noté mais est révélateur de la tâche accomplie (...) que “malgré d’inévitables disparités, l’action des collectivités locales a bien marqué que la priorité nationale conférée à l’éducation était aussi vécue comme une priorité locale. »*²⁴¹

Néanmoins à mesure que la gouvernance territoriale s'enracine dans le champ de la construction et de la rénovation scolaire et que la mutualisation des bâtiments et l'ouverture de l'école sur l'environnement local s'érigent en solutions économiques évidentes aux instances locales, les programmes architecturaux se compliquent²⁴².

En effet, face à la pluralité des formes pédagogiques, à la diversité des usagers, aux exigences de flexibilité des lieux et aux impératifs techniques et budgétaires, les commanditaires se heurtent à la complexification de la formalisation de la demande.

*« Le territoire éducatif et pédagogique ne ressort pas neutre de l’acte de construire. L’ouverture actuelle de la vie scolaire, les évolutions des pratiques pédagogiques ont, même si ce n’est qu’en partie, un lien avec la nature des bâtiments utilisés par les enseignants et leurs élèves. Les récents choix architecturaux ont quelque chose à voir avec l’idée d’une communauté scolaire insérée dans la cité ; en sens inverse, le retour aux clôtures traduit la nécessité d’une appréhension moins irénique de la violence sociale et, implicitement ou pas, le rêve d’un savoir protégé par les murs. »*²⁴³

²⁴⁰ Pugin V, 2008, L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain, *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 pp, p.9.

²⁴¹ Schrameck O, « Éducation et décentralisation, l'équilibre fragile du partenariat », *AJDA*, n° spécial d'avril 1992, p. 85, cité par François de Dontenwille, « Histoire et pilotage des constructions scolaires », *Revue de l'Inspection générale*, n° 2, février 2005, p. 29-41, p. 35.

²⁴² Derouët-Besson M-C, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires » », Conférence, 2006, Tours, www.cemea.asso.fr/spip.php?article5542

²⁴³ Dontenwille (de) F, op. cit., p. 35.

En somme, la prise en main croissante de la construction et de la gestion du patrimoine scolaire par les institutions de proximité est à l'origine de l'apparition d'une conception de l'école intégrée à son environnement local, qui doit avant tout proposer des solutions adaptées aux problèmes sociaux qui questionnent et ébranlent l'institution scolaire : violences, incivilités, échecs scolaires, ségrégation sociale et communautarisme ...

« En leur qualité de porte-parole de l'intérêt général et local, les élus territoriaux, dans les années 90, vont devoir apporter des réponses aux problèmes urbains associés : la politique éducative, la politique des budgets sécuritaires, la politique de la ville et de la jeunesse... Sous cet angle, la recherche de consensus entre l'offre et la demande va devenir aussi essentielle que la gestion d'équipements. » ²⁴⁴

C'est à cette époque que naît véritablement l'envergure sociale du projet architectural scolaire.

I-2 - La métamorphose de la question scolaire : une injonction du monde contemporain qui interroge l'architecture scolaire

La métamorphose de la question scolaire qui s'apparente à un élargissement des rôles de l'école, à une ouverture sur l'extérieur et à un partage de ses espaces nécessite une reconfiguration architecturale des espaces scolaires ; en ce sens, l'architecture scolaire reflète l'évolution diachronique de l'institution et de ses fonctions. D'ailleurs, comme le souligne Marie-Christine Dérouët-Besson, la question de l'ouverture de l'école et du partage de ses espaces n'est pas aussi récente que l'on pourrait le supposer :

« Voilà donc plus d'un millénaire que la question est posée en termes à la fois de dispositifs spatiaux et d'ordonnance pédagogique, de définition de la fonction de l'école et de la socialisation des générations futures, d'articulation avec l'organisation sociale contemporaine. Si nous trouvons aujourd'hui la chose difficile, la difficulté n'est pas nouvelle. Ce n'est pas forcément rassurant mais cela montre que de grandes questions comme l'ouverture de l'école

²⁴⁴ Ce qui change dans l'architecture des lycées et des CFA, p.12.

www.agefa.org/agefa-pme/...content/.../agefapme-ressources-architecture-scolaire.pdf

*non seulement ne trouvent pas de solution aisée mais se posent à chaque fois de façon particulière, marquées qu'elles sont par la conjoncture sociale et politique du moment. »*²⁴⁵

Ce n'est sans doute pas un hasard que cette interrogation ressurgisse à l'occasion du renouvellement de la critique de l'École dans les années 60 -70 et à l'issue des événements de Mai 68²⁴⁶ et que l'idée prenne une dimension politique nationale. Le détonateur de cette polémique est assurément la célèbre critique de Bourdieu et Passeron²⁴⁷, qui dénonce la responsabilité de l'école dans la perpétuation des inégalités sociales et la reproduction de la hiérarchie sociale. Pour eux, l'institution scolaire véhicule et valorise l'ethnocentrisme de la classe dominante et entrave ainsi la réussite scolaire des enfants des classes populaires. Dans ce sens la responsabilité de l'appareil d'État, que, Crozier, avait déjà pointée du doigt en 1964, dans sa sociologie des organisations, en dénonçant le centralisme qui gère l'école, l'inertie bureaucratique qui en découle et le corporatisme enseignant qui sclérose le système, est publiquement mise en cause dans la prolifération de l'échec scolaire des classes populaires. Effectivement, force est de constater qu'en dépit de l'accès d'un plus grand nombre aux différents niveaux du système éducatif et de la tendance à l'allongement des études, les inégalités scolaires persistent et l'ascenseur social ne fonctionne pas comme il le devrait dans une logique de démocratisation équitable. Or dans la mesure où l'État se pose en défenseur de l'égalité des chances, il devient responsable des défaillances qui mènent à l'échec du système scolaire.

D'autre part, la société française est en pleine mutation : alors que la massification scolaire est arrivée à son apogée, la crise économique complique les conditions d'accès à l'emploi et entraîne l'explosion du chômage de masse. De plus, les mutations technologiques, sociétales et urbaines ont profondément imprégné les modes de vie et les mentalités, modifié les institutions telles que la famille, transformé les relations sociales et le rapport à l'espace, et ce, au sein même de l'école dont les frontières sont devenues floues et perméables avec l'extérieur. Ainsi par exemple, « la règle des trois unités »²⁴⁸, issue du théâtre classique, qui

²⁴⁵ Derouët-Besson M-C, 2006, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires », op. cit.

²⁴⁶ Les mouvements de Mai 68 vont bouleverser le système éducatif français et ouvrir le champ des pédagogies nouvelles.

²⁴⁷ Bourdieu P & Passeron JC, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

²⁴⁸ Boileau, *l'Art poétique*, Chant III, 1674.

définit sous ce nom l'ensemble des contraintes auxquelles une pièce est soumise ; soit une seule action principale (*unité d'action*), se déroulant dans un même lieu (*unité de lieu*), et dans l'espace d'un seul jour (*unité de temps*), qui pouvait jusqu'alors s'appliquer à la « dramaturgie » de l'école en délimitant le temps et l'espace de l'action pédagogique, est en passe de devenir caduque. Désormais la formation se déroule tout au long de la vie, de plus en plus hors de l'école et avec des sources et des partenaires variés. Le caractère monopolistique de la fonction instructive de l'école est maintenant affaibli par cette diversification des modes de circulation des savoirs.

« C'est la société dans son ensemble qui est "cognitive" et le savoir circule aussi bien par différents réseaux d'échanges—notamment ceux que permet internet—que dans les entreprises apprenantes. En outre, les compétences ainsi formées ne sont plus seulement individuelles, il peut s'agir d'une intelligence collective et celle-ci est beaucoup plus articulée à l'action et à la performance qu'à des classements académiques. L'idée de réseau est partout présente, dans l'organisation économique (Boltanski & Chiapello, 1999) dans l'organisation de la connaissance, dans celle de sa circulation. Ces propositions sont lointaines – peut-être utopiques – mais elles éclairent l'évolution actuelle de l'espace des établissements scolaires. » ²⁴⁹

Rançon de la révolution technologique et de la mutation sociétale qui s'est enclenchée depuis les années soixante, l'évolution de l'école qui s'apparente, volontiers à une métamorphose de la question scolaire remet en cause la configuration des espaces scolaires. Ainsi le synthétise Derouët-Besson :

« L'école a pris une place de plus en plus importante dans la socialisation des élèves à côté de leur instruction au sens traditionnel. Des préoccupations sociales sont entrées dans l'école et les obstacles rencontrés ont été à l'origine des politiques compensatoires, de la discrimination positive. Les interrogations sont donc sociales et politiques avant d'être spatiales et architecturales. L'essentiel est de définir l'action à mener avant d'envisager le lieu où elle se déroule. Le développement de personnels chargés de missions nouvelles a évidemment entraîné la définition d'activités et de lieux à côté de l'enseignement et de la salle de classe. » ²⁵⁰

²⁴⁹Derouët-Besson M-C, 2005, L'apport de l'école à la construction d'une culture architecturale en France, *Revue de l'Inspection générale*, n° 2, février, pp. 4-19, p.15 ;

²⁵⁰ Ibid.

C'est pourquoi l'idéal d'une école républicaine sanctuarisée et hermétiquement fermée au corps social et à ses codes, à ses lois et à ses problèmes, n'est plus d'actualité. La démocratisation de l'enseignement a considérablement diversifié l'éventail des profils sociologiques des élèves, tant au niveau géographique, que social, qu'ethnique ou que culturel, et les conflits sociaux qui, jusqu'alors, ne franchissaient pas les portes de l'école, l'envahissent au point de parfois menacer la stabilité de l'institution. De nombreux travaux sociologiques ²⁵¹ attirent l'attention sur la montée en puissance des tensions au sein des établissements scolaires des quartiers les plus défavorisés. Or ces tensions qui se manifestent sous différentes formes de violences, verbales, symboliques, physiques, participent à détériorer l'ambiance et à créer un climat d'insécurité tout en multipliant les dégradations matérielles et les dommages collatéraux (échecs scolaires, décrochage, souffrances psychologiques).

« L'ensemble de ces évolutions a modifié les conceptions de l'école en général et des bâtiments scolaires en particulier. Lieu de savoir universel fermé sur lui-même, l'école s'est progressivement plus ouverte sur son environnement. Au-delà d'une ouverture architecturale, l'école est aussi aujourd'hui moins étanche aux questions sociales. Et la question de l'interaction entre l'école et la ville revient régulièrement dans l'actualité. » ²⁵²

C'est au cours des années 70-80 qu'une approche globale, à la fois sociale, économique et urbanistique, des problèmes spécifiques aux villes modernes est apparue nécessaire et débouchera finalement sur une territorialisation des problématiques qui annoncera la mise en œuvre de tout un arsenal de mesures et de dispositifs développés dans le cadre de la politique de la Ville ²⁵³ qui voit le jour au début des années 80. En dépit de la divergence des

²⁵¹ Danic I, Delalande J, Rayou P. (dir.), 2005, *Enquêter auprès de jeunes enfants*, Rennes, PUR. ; Debarbieux E., 1996, *La violence en milieu scolaire, t. 1 : État des lieux*, Paris, ESF. ; Debarbieux E., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin.

²⁵² Pugin V, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », *Millénaire*, op. cit., p.3.

²⁵³ « La dégradation des conditions de vie dans certains quartiers a conduit l'État à mener des actions destinées à traiter les effets comme les causes de cette évolution. Aussi la politique de la ville recouvre-t-elle une grande diversité d'interventions relevant à la fois de l'urbanisme et de l'aménagement urbain, de l'action sociale, de l'éducation, de la prévention de la délinquance et de la sécurité. Depuis plusieurs années, le développement économique, l'emploi et l'insertion professionnelle constituent une priorité particulière. Une première caractéristique de la politique de la ville est donc d'être pluridimensionnelle. » In Dossiers : « La politique de la ville à l'épreuve des violences urbaines de 2005 : La rénovation urbaine : un tournant pour la politique de la ville, *éditorial de Regards sur l'actualité* », n° 296, décembre 2003.

approches, les orientations proposées par les instances nationales et internationales pour tenter de remédier à ces problématiques, misent sur la décentralisation de la politique sociale et éducative à l'échelle locale et sur l'implication des habitants, usagers dans les projets urbains par l'intermédiaire de la participation. Les réflexions et préconisations de l'OCDE qui, depuis 1972, a introduit un Program on Educational Buildings, initiateur de très nombreux rapports sur les dimensions spatiales de l'école, ont eu un impact évident sur les constructions scolaires en Europe et en France, particulièrement avec la diffusion du modèle anglo-saxon qui établit le mode de socialisation dans un champ beaucoup plus large que ne le préconise le mythe de l'école républicaine. En effet, dans le monde anglo-saxon,

*« Les rapports de l'école avec la communauté locale y sont très différents de la tradition française et débordent largement le terrain de l'école. L'implication des habitants, qui peut aller jusqu'à la gestion de l'école, a conduit souvent à des formes de socialisation de la jeunesse incluant l'école dans un cadre plus large, comme les écoles communautaires par exemple. Le développement en France des établissements intégrés (Catteaux 1972) réunissant plusieurs services, dont l'école, dans un même lieu comprenant aussi une bibliothèque, un club de loisirs pour personnes âgées, un dispensaire, un restaurant associatif, etc., relève autant de cette volonté d'ouverture au monde social environnant que d'une logique d'économie par l'intégration spatiale. La maîtrise des coûts domine depuis la deuxième guerre mondiale et les organisations internationales ont diffusé et mutualisé de nombreuses expériences destinées, en parallèle à l'industrialisation des bâtiments, à diminuer le poids financier des constructions scolaires. »*²⁵⁴

Dans la conception élargie de l'institution scolaire, le partage des espaces entre les différents acteurs et l'ouverture sur l'environnement local donnent lieu à de nouvelles interrogations concernant la configuration des espaces scolaires. En effet, d'une manière évidente pour le bon fonctionnement et la mutualisation, il devient alors trivial de redéfinir les espaces d'une manière collective entre les différents partenaires (usagers, élus, associations et différentes instances de la politique locale) en prenant en considération les particularités locales. Ainsi

²⁵⁴ Derouët-Besson M-C, 2006, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires », op. cit.

*« Concevoir “une architecture scolaire du futur” n’amène pas seulement à réfléchir sur la place que doivent occuper, dans le cadre scolaire, les NTIC et la domotique : il s’agit également de “penser l’école” de façon aussi “intelligente” que possible au regard de ses missions propres, de même que par rapport à son environnement. »*²⁵⁵

I-3 - Le changement d’échelle des projets d’école : du projet pédagogique au projet global à dimension sociale et territoriale

De la même manière que l’échelle de l’établissement s’est substituée à l’unité classe pour programmer un projet d’architecture scolaire, on a maintenant franchi l’étape supérieure, celle de l’échelle du quartier, de l’environnement local, de la commune rurale ou du territoire pour déterminer les besoins des usagers. Depuis les années 70, certains élus et architectes s’associent, à l’action socio-culturelle des mouvements de l’éducation populaire²⁵⁶ qui se mobilisent pour apporter des compléments à l’éducation et à la socialisation des jeunes afin de compenser les carences de leur milieu social et de conjurer les défaillances du système éducatif. L’action conjointe des élus et des architectes tente de promouvoir différents modèles d’écoles intégrées au territoire local avec la participation des différents usagers. Cette conception renouvelée de l’école qui intègre une vision holistique et plus étendue de l’éducation, génère des interrogations au niveau de l’architecture scolaire et notamment au niveau de ses relations avec l’extérieur. C’est pour cette raison que, progressivement la figure emblématique du « temple du savoir » clos et imperméable à son environnement laisse place à une conception innovante qui transforme l’école en un point d’ancrage systémique du quartier, de la commune au sein duquel les pratiques didactiques côtoient et s’insèrent dans les interactions sociales et les échanges avec l’environnement. Dans cette perspective, l’enjeu de l’architecture scolaire dépasse le champ de la pédagogie et devient directement ou indirectement l’affaire de tous les habitants du quartier, de la

²⁵⁵ Louis François, 2005, « L’architecture scolaire : un judicieux point de rencontre entre l’État et les collectivités ? », *Revue de l’Inspection générale*, n° 2, février, pp. 85-96, p.91.

²⁵⁶ À noter que « Dès 1955, des associations jouent un rôle majeur, autant dans la diffusion de l’éducation nouvelle et des méthodes actives que dans les modifications des structures et du fonctionnement de l’école; c’est le cas des Centres d’entraînement aux méthodes d’éducation actives (CEMEA), rejoints par les Francs et Franches Camarades (FFC), qui participent activement aux projets des écoles ouvertes. » in Tenailleau N, 2015, L’évolution d’un projet social vers un projet architectural et éducatif : le cas d’une école ouverte, *Lien social et Politiques*, n° 73, pp. 139-154.

commune et les spécificités et les problématiques locales sont à prendre en compte au même titre que les besoins pédagogiques.

En accord avec la politique des villes nouvelles visant la décentralisation de la gouvernance sociale et éducative, ces tentatives ont favorisé l'émergence d'une nouvelle forme d'architecture, celle de l'architecture scolaire plus en lien avec les réalités locales des usagers mais aussi influencée par une nouvelle conception de l'éducation. Ainsi que la formalise l'architecte Lippman :

« L'approche de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) repose quant à elle sur un ensemble de principes pédagogiques appelé « théorie de la pratique », qui décrit les interactions entre l'apprenant et son environnement ; il établit également un lien entre ces interactions et le concept de « planification adaptée aux besoins des utilisateurs » (responsive commissioning) cher aux chercheurs qui étudient la nature des interactions entre les composantes sociales et physiques de l'environnement pédagogique. Le concepteur peut ainsi créer un environnement plus adapté – et adaptable – aux besoins des apprenants du XXI^e siècle. »²⁵⁷

À ce titre, le mode opératoire qui consiste à impliquer les usagers dans le processus programmatique de l'architecture scolaire paraît plus cohérent et mieux adapté pour satisfaire les nouvelles exigences de la conception élargie de l'école et se justifie d'autant plus que les contextes sociogéographiques sont hétéroclites et les problématiques locales variées. Tout environnement est particulier, toute localité est spécifique de par son profil sociologique, démographique, géographique : le rural ne s'apparente pas à l'urbain et vice versa, un quartier pauvre de banlieue n'a pas les mêmes besoins qu'un quartier bourgeois de centre-ville. Il s'agit alors de conjuguer les enjeux globaux du territoire ou de la localité avec des implications concrètes à l'échelle du quartier ou du village.

« La politique de la ville a permis d'expérimenter de nouvelles formes d'action publique, fondées sur le partenariat, le contrat et la transversalité. En ce sens, elle préfigure

²⁵⁷ Lippman P, « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? », *CELE Échanges*, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces, 2010/13, Éditions OCDE, Paris.

*probablement ce que seront les politiques publiques de demain, dans un paysage remanié par la décentralisation, où leur mise en œuvre exigera coopération et horizontalité. »*²⁵⁸

De ce fait, l'élaboration d'un projet d'architecture scolaire ne se limite plus à la seule dimension pédagogique, au contraire, les enjeux sont aujourd'hui beaucoup plus ambitieux qu'auparavant dans la mesure où la dimension sociale du projet est peut-être ce qui l'emporte finalement sur le reste. Dans ce sens, l'architecture participative inspirée du modèle de l'urbanisme participatif s'identifie à une volonté des collectivités locales de réactiver la dimension citoyenne des usagers et des habitants et de les replacer au cœur des stratégies d'aménagement et d'équipements publics pour susciter un sentiment d'appartenance partagé qui améliore l'appropriation et le respect des lieux et favorise le « vivre ensemble ». Si cet élan démocratique visant à moderniser l'action publique en s'appuyant sur la participation citoyenne a été fortement plébiscité dans le cadre d'un renouveau urbanistique pour faire face à la crise sociale et économique des cités dans les années 70-80²⁵⁹, elle n'a semble-t-il, pas prodigué les résultats escomptés pour les constructions des équipements scolaires. De leur côté, elle a, en réalité, été faiblement exploitée. En effet l'amorce du modèle participatif pour la construction des écoles est restée relativement imperceptible au niveau national. Ainsi que nous l'avons vu, cette tendance architecturale a relevé le plus souvent d'un cadre expérimental restreint et à la marge ; elle ne fera d'ailleurs l'objet d'aucun essai de la part des pouvoirs publics. À titre d'anecdote, on peut noter qu'à ce jour, après 35 ans de « rodage », le Lycée Collège Expérimental (CLE) d'Hérouville St Clair dans le Calvados, créé, en 1982, dans le sillage des établissements intégrés des années 70-80, est toujours identifié à un établissement en phase d'expérimentation²⁶⁰. Cet exemple illustre bien l'écart entre la politique nationale et les initiatives locales et le retard voire l'absence totale de mises en place d'évaluations de ces expérimentations à des fins prospectives qui traduit les réticences du

²⁵⁸ Dossiers : La politique de la ville à l'épreuve des violences urbaines de 2005 : « La rénovation urbaine : un tournant pour la politique de la ville », *éditorial de Regards sur l'actualité* n° 296, décembre 2003. www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/politique-ville/politique-ville.shtml

²⁵⁹ Bacqué M-H et Mechmache M, « Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers populaires : Pour une réforme radicale de la politique de la Ville ... », Rapport au ministre délégué à la Ville - Juillet 2013, *Études et recherches*, hors-série.

http://www.upp-acepp.com/wp-content/uploads/2015/09/rapport_participation_habitants_141117-web.pdf

²⁶⁰ Dupont François-Michel, « Le Collège Lycée Expérimental : un effet de structure », Bibliothèque des expérimentations pédagogiques (Expérimentation art.34) Caen, 23/10/2017, <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9504.pdf>

pouvoir central à l'égard des politiques éducatives locales. Et pourtant depuis une vingtaine d'années, à l'approche du XXIème siècle, de plus en plus de collectivités territoriales, de communes s'interrogent à nouveau sur l'intérêt de ranimer une démarche de dialogue avec les usagers pour concevoir leurs projets d'équipements comme l'école, l'aménagement d'espaces publics ou de quartier. La démarche témoigne d'une approche renouvelée du cadre de vie au-delà des impératifs réglementaires : l'expertise des usagers est riche d'enseignements pour parvenir à une meilleure appropriation et gestion des espaces mais pas uniquement.

II - De la nécessité d'introduire les usagers dans la programmation d'une école à l'architecture scolaire participative

« La recherche d'une amélioration des conditions d'enseignement et de socialisation à l'École a conduit au développement d'une approche globale de l'Établissement, différente des habitudes traditionnelles de conception à partir de la classe, inaugurant une nouvelle logique de fonctionnement et donc de construction et d'aménagement des espaces scolaires. Certes, la classe demeure l'élément de base d'une école, mais sa conception est différente. Il s'agit d'une unité de vie qui doit pouvoir évoluer en fonction des pratiques pédagogiques et en fonction des besoins. » ²⁶¹

De même, l'élargissement des fonctions de l'école conjuguée à la mutualisation des bâtiments entre utilisateurs divers, questionne le partage des espaces entre le domaine scolaire et le domaine public d'une part et l'aspect sécuritaire et organisationnel d'autre part. Ces enjeux complexifient considérablement la formulation de la demande d'architecture scolaire et nécessitent la consultation des divers usagers pour la mise en œuvre du cahier des charges afin d'anticiper et d'éviter d'éventuels conflits d'usages. ²⁶²

« C'est dans cette quête de légitimité pour l'exercice de leur nouvelle responsabilité que certains élus territoriaux se sont tournés vers les usagers et ont cherché à s'appuyer sur leurs

²⁶¹ Pugin V, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 pp, p.15.

[http : //www.millenaire3.com](http://www.millenaire3.com)

²⁶² Derouët-Besson M-C, 2006, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires », Conférence Tours, www.cemea.asso.fr/spip.php?article5542

compétences de praticiens de l'espace scolaire. Pourtant, en donnant la propriété des constructions scolaires aux collectivités territoriales, la décentralisation a aussi consacré la séparation entre la légitimité de la décision et la logique des usages. (...) Si, parmi les principes évoqués à propos de la décentralisation, figure la volonté de rapprocher la décision des réalités locales et des électeurs, le monde scolaire n'a aucune place légale dans les procédures de décision en matière de constructions. Les collèges et les lycées sont devenus des « établissements publics locaux d'enseignement » et jouissent d'une certaine autonomie mais celle-ci ne s'applique pas au patrimoine bâti qu'ils occupent. Les élus territoriaux, et eux seuls, ont le pouvoir. Ils choisissent de faire appel, ou non, aux lumières des usagers. Lorsqu'ils le font, les usagers ne se limitent plus principalement aux enseignants. D'autres usagers, les personnels non-enseignants, mais surtout les élèves et les parents d'élèves sont désormais aussi légitimes, parfois plus que les enseignants qui ne peuvent plus être les porte-parole du monde scolaire en général. » ²⁶³

Enfin le fait que les architectes, aient été longtemps assimilés à des techniciens distants et dépourvus d'humanité ou à des artistes présomptueux et inaccessibles, ignorant, dans les deux cas, les besoins et les pratiques des usagers²⁶⁴ et que de plus, les sociologues aient émis de vives controverses à leur encontre, n'a pas joué en faveur de leur image et a sans doute contribué à faire évoluer leurs pratiques professionnelles puisqu'aujourd'hui il semble qu'ils soient de plus en plus nombreux à contredire le passé en intégrant complètement leur rôle social et leur responsabilité vis-à-vis des utilisateurs²⁶⁵. Si bien que cette posture invite à :

« Trouver des moyens de communication qui permettent à chacun de partager ses connaissances et ainsi rendre les groupes de travail interdisciplinaires porteurs. Le rôle de l'architecte s'en trouve quelque peu modifié puisqu'il devient une sorte de médiateur ; les opinions de chacun des porte-paroles ont la même valeur. La conception architecturale a un rôle à jouer au quotidien dans la manière dont les usagers peuvent s'approprier l'espace dans lequel ils travaillent, apprennent et vivent. » ²⁶⁶

²⁶³ Derouët-Besson M.-C, 1998 b, « Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. » In : L'éducation, l'État et le local. *Éducation et sociétés*, n° 1, pp. 73-90., p 77.

²⁶⁴ Macaire Élise, 2006, *Actions pédagogiques et participatives, construction d'une hypothèse sur la socialisation "démocratique" de l'activité de l'architecte*, master de sociologie, EHES.

²⁶⁵ Macaire Élise, « Des architectes à l'épreuve de la participation », in De Coninck F et Deroubaix J.-F, (dirs.), *Ville éphémère, ville durable - Nouveaux usages, nouveaux pouvoirs*, éditions de l'Œil d'Or, Paris, 2009, pp. 135-147.

²⁶⁶ Martin A, Mir E, 2014, *Réflexion sur les enjeux scolaires : un outil pour les conceptions architecturale*, Énoncé théorique EPFL - Master en Architecture.

L'évolution des pratiques professionnelles des architectes a donc encouragé la promotion d'une démarche de consultation des usagers dans la définition des projets de construction des espaces scolaires. Cette démarche qui est restée plusieurs décennies en gestation après l'euphorie des premières écoles à équipements intégrés, semble à nouveau refaire surface dans le paysage scolaire français, à l'occasion de la résurgence d'un intérêt pour la démocratie de proximité dans les questions d'aménagement du territoire en lien également avec les préoccupations environnementales.²⁶⁷

Le croisement des contextes sociaux, politiques et scientifiques de l'architecture scolaire nous ont permis de mettre en lumière les conditions d'émergence de l'architecture participative dans la sphère scolaire. Dans un premier temps, la confrontation des différentes combinaisons historiques de l'architecture scolaire, de l'éducation et de son cadre institutionnel a rendu intelligibles les facteurs clés et déterminants de la construction des infrastructures scolaires et montré les corrélations qui relient les diverses sphères sociales, économiques, législatives. Celles-ci interagissent les unes sur les autres dans le rouage des évolutions perpétuelles qui œuvrent à redéfinir en permanence les bonnes pratiques en architecture scolaire.

Dans un second temps, l'évolution des connaissances pédagogiques, la reconnaissance de l'influence de l'espace dans les apprentissages et la diffusion d'une nouvelle conception de l'espace promue par la psychologie sociale, permettant d'envisager l'espace, non plus, comme un cadre contraignant mais comme le produit des interactions sociales qui reflète l'expression d'un système social dynamique et en perpétuel mouvement, ont initié la remise en cause de l'architecture scolaire traditionnelle. Par conséquent, le *process* programmatique de l'architecture traditionnelle, réduit à une vision fonctionnaliste déshumanisée, déshumanisante et parcellaire de l'espace est contestée au profit d'une architecture qui pense le système dans sa globalité, sa complexité et au centre duquel se trouve l'utilisateur.

²⁶⁷ « La proximité originelle entre environnement et aménagement sera réaffirmée par la création d'un ministère commun de l'Aménagement du territoire et de l'Environnement (créé en 1997, dissous en 2002), puis définitivement entérinée avec la loi d'orientation pour l'aménagement et le développement durable du territoire (LOADDT, ou loi Voynet du 25 juin 1999), qui réforme en profondeur la politique d'aménagement du territoire en lui assignant l'objectif central de développement durable in Bertrand François, « Aménagement du territoire et du développement durable. » Bonnard M, 2005, « Les collectivités territoriales en France », *La documentation française*, pp.136-142, Les notices de La documentation française.

Ainsi, concrètement, le processus de déconcentration et de décentralisation engagé par l'État qui s'est traduit par la territorialisation des politiques publiques²⁶⁸ et la problématisation de la question éducative à l'échelle du territoire jumelée à la métamorphose de la question scolaire, ont théoriquement induit l'ouverture de l'école sur son environnement local . Or cette problématisation de la question éducative à l'échelle du territoire aurait dû avoir une incidence notable sur la forme architecturale de l'école en termes de polyvalence et de partage des espaces mais aussi sur la manière de repenser son *modus operandi*. Face aux nouveaux défis de l'architecture scolaire, la nécessité d'introduire les usagers dans la programmation d'une école est une évidence qui dessine les contours d'un nouveau modèle de dynamique sociale participative.

L'« enrôlement » des usagers dans un processus de participation à la définition des besoins et au choix d'éventuelles options pour la construction ou la rénovation, est généralement qualifié sous le terme générique, d'« architecture participative » ou de « design social ». Toutefois, ce concept de programmation architecturale désigne en réalité des pratiques éparpillées et protéiformes, qui se sont principalement concentrées dans l'habitat collectif en France. Inspirée du modèle de l'urbanisme participatif et encouragée par l'avènement du modèle de gouvernance territorialisé des politiques publiques, l'architecture participative n'a pas réussi à se diffuser de manière éloquente dans le domaine scolaire. Pourtant ce processus est loin d'être neutre et infécond sur les dynamiques sociales en termes d'interactions sociales et d'enjeux de développement local. Alors comment se fait-il qu'il soit encore si marginal en France et de quel phénomène sociologique est-il révélateur lorsque ce sont des villages ruraux de moins de 500 habitants qui s'engagent dans le *modus operandi* collaboratif pour construire ou rénover leur école ?

²⁶⁸ Ben Ayed Choukri, décembre 2007, « Entre universalisme et développement local », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46.

PARTIE II - GENÈSE D'UNE PROBLÉMATIQUE : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES

INTRODUCTION

Les constructions scolaires et la programmation architecturale font parties intégrantes du système éducatif, qui est lui-même inséré dans un environnement sociétal mouvant à plusieurs dimensions.²⁶⁹ Dans cette perspective systémique, tout changement social, qu'il soit d'ordre démographique, familiale, économique ou relatif au bien-être, à la politique, à l'administration, à la science, à la technologie ou à la religion, impacte sur les attentes des usagers et sur les orientations du Ministère de l'Éducation nationale comme en témoignent les nombreuses réformes qu'il a mises en place avec plus ou moins de succès depuis plusieurs décennies²⁷⁰. Tous ces facteurs contextuels devraient être non seulement capitalisés dans les décisions politiques mais aussi dans les programmations architecturales. Mais comme nous l'avons constaté dans la revue historiographique de l'architecture scolaire en France, il n'en est rien. C'est pourquoi la métaphore de « *l'école liquide dans la forme solide* » évoquée par Béatrice Mabilon-Bonfils et Virginie Martin²⁷¹, reflète parfaitement la réalité de l'architecture scolaire en France.

*« La forme scolaire est encore aujourd'hui solide et peu flexible, dans sa spatialité, dans sa conception idéologique, tout comme dans son cadre pédagogique et conceptuel est aux prises avec une société liquide. Mais, des espaces interstitiels de création dans la conception mêmes comme dans les usages pluriels des espaces scellent la fin de l'école. L'architecture de l'école de demain tirera partie de ces expériences, les bâtiments sont à la fois des médias spatiaux, des artefacts et des nœuds de relations. »*²⁷²

²⁶⁹ Se reporter à la 1^{ère} partie.

²⁷⁰ Idem

²⁷¹ Mabilon-Bonfils Béatrice et Martin Virginie, 2017, « Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? », *Éducation et socialisation*, N° 43, p. 2.

²⁷² Mabilon-Bonfils Béatrice et Martin Virginie, op. cit., p. 31.

En dépit des mutations sociétales qui s'opèrent, la forme scolaire rigide et verticale à la française résiste²⁷³ à tel point que les constructions scolaires et le *modus operandi*²⁷⁴ mobilisé dans les programmations architecturales²⁷⁵, demeurent pratiquement inchangés à quelques exceptions près. Exceptions qui se déroulent le plus souvent discrètement dans le back-office de l'Éducation nationale sous forme d'expérimentations ou d'innovations conduites à la marge et éparpillées sur le territoire. De ce fait, au regard des autres pays occidentaux, la France accuse un retard indéniable à mettre en pratique les recommandations des institutions supranationales telles que l'Union européenne, l'OCDE²⁷⁶ ou l'Unesco qui depuis de nombreuses années, se font le porte étendard d'une nouvelle architecture scolaire. Une architecture qui se veut plus respectueuse des besoins des usagers et qui anticipe l'avenir de l'institution scolaire en intégrant aussi bien les dimensions pédagogiques que sociales dans sa conception spatiale. À ce titre les exemples des pays nordiques et anglo-saxons sont relayés comme modèles à suivre. Ces modèles préconisent des espaces scolaires qui ne sont pas uniquement dédiés aux pratiques didactiques. Au contraire, ils s'identifient à l'école « idéale », « idéalisée » du XXIème siècle, qui est avant tout devenue un espace partagé, mutualisé à des fins économiques et sociales, où peuvent se succéder, se juxtaposer, se croiser des activités éducatives ou sportives extrascolaires ou sociales, formelles et informelles. Ainsi l'école « idéale » est devenue un espace de vie et de socialisation à part entière, voire, parfois, lors de certains évènements, elle se transforme en un espace public²⁷⁷.

« Il ne s'agit nullement de considérer qu'il existerait deux mondes séparés de l'éducation, l'un formel et l'autre informel, mais de voir que les formes sociales de l'apprentissage se distribuent entre ces deux pôles au moins. D'un côté, des pratiques dont les intentions éducatives sont au cœur d'une activité structurée sur le modèle de la « forme scolaire » (Vincent, dir. 1994) ; de l'autre, des processus d'apprentissage visant à développer des compétences par la

²⁷³ Mabilon-Bonfils Béatrice et Martin Virginie, 2017, op. cit., p. 2.

²⁷⁴ C'est le *modus operandi* qui nous intéresse plus particulièrement.

²⁷⁵ Les usagers participent très rarement à la programmation architecturale des écoles.

²⁷⁶ Les articles publiés par l'OCDE qui concernent l'architecture scolaire en phase avec l'évolution de l'institution scolaires sont innombrables.

À titre d'exemple : The Netherlands' Study House: New Designs for New Pedagogies, no. 35, October 1998 ; The United Kingdom's Classrooms of the Future, no. 43, June 2001 ; The School of the Future, no. 44, October 2001 ; An Australian Approach to School Design, February 2009

Pour plus de détails se reporter à :

<http://www.oecd.org/education/innovation-education/architectureplanninganddesign.htm>

²⁷⁷ Lors de kermesses, de spectacles, d'exposition.

participation à des collectifs et à des projets communs (au travers desquels l'apprentissage n'est qu'un effet secondaire, un mode d'engagement, une condition de participation). »²⁷⁸

Des espaces où les parents sont de plus en plus invités à entrer et à participer aux activités scolaires de leurs enfants, en dépit des réticences de certains parents éloignés des codes et des normes scolaires. Enfin l'école est le lieu de référence, le pôle d'attractivité du village ou du quartier et en tant que centre névralgique des interactions sociales, elle est créatrice de liens entre les individus. D'ailleurs les échanges avec le local y sont promus pour revitaliser l'environnement. Les propos de l'architecte Vincent Parreira se référant au projet du groupe scolaire Casarès-Doisneau qu'il a conçu à Saint-Denis confirme l'envergure sociale d'une architecture scolaire qui se veut innovante :

« La plupart du temps les groupes scolaires, on les installe soit dans les nouvelles ZAC parce qu'il y a des nouveaux logements, soit on remet de nouveaux bâtiments dans des sites qui sont complètement désenclavés qui sont appauvris par les équipements publics et l'école redevient une sorte de moteur ou d'image ou d'identité pour la ville.(...) Et là il y a eu une nouvelle impulsion pour regrouper tout l'ensemble dans un nouveau lieu qui de toute façon va redynamiser le quartier à l'échelle de la ville. »²⁷⁹

Cet exemple souligne implicitement la volonté d'introduire la dimension sociale et donc par extrapolation de prendre en compte l'aspect humain dans les constructions scolaires. Or les transformations sociales et pédagogiques de l'école ne peuvent s'inscrire dans les espaces scolaires qu'avec la participation des usagers parce qu'aujourd'hui les enjeux de la construction ou de la rénovation d'une école sont multiples, divers et de plus en plus complexes. Ils dépassent largement la sphère purement pédagogique de l'école et son enceinte. La poly fonctionnalité du bâtiment scolaire sous-jacente à la mutualisation de ses espaces et à son ouverture sur l'extérieur, requiert de « défonctionnaliser » les infrastructures pour satisfaire les injonctions à la flexibilité destinées à servir à la fois à des usages diversifiés

²⁷⁸ Berry V et Garcia A, 2016, « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Éducation et socialisation*, n°41.

²⁷⁹ Propos rapportés par Mabilon-Bonfils Béatrice et Martin Virginie, 2017, « Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? », *Éducation et socialisation*, n° 43, p. 28.

et à l'ensemble de la communauté.²⁸⁰ L'exigence de flexibilité est d'ailleurs renchéri par la propension des pédagogies à évoluer avec l'introduction des pratiques digitales et l'indétermination des besoins futurs liée à un avenir incertain. Ainsi le souligne Musset :

« *Les architectes doivent ainsi concevoir la réversibilité du lieu* »²⁸¹ passant d'école à l'accueil du périscolaire ou encore à celui de l'extrascolaire, pour les enfants comme pour les adultes et précise qu' : « *en tout état de cause, les espaces doivent rester souples pour s'adapter à des usages futurs.* »²⁸²

Les incertitudes démographiques jouent également dans ce sens, puisque la rationalisation des coûts de construction et d'entretien, les nouvelles normes constructives liées au développement durable, s'imposent aujourd'hui à tout bâtiment public et de ce fait, il doit être facilement reconvertible à une autre fonction afin d'être réutilisable rapidement sans trop d'investissements en cas de fermeture de l'école par exemple. Il est bien évident que le partage et la mutualisation des espaces scolaires nécessitent de consulter les différents acteurs et usagers afin d'harmoniser au mieux la configuration des bâtiments aux usages et pratiques²⁸³. Outre ces différentes conditions qui sous-tendent la participation des usagers à l'architecture scolaire contemporaine, l'aspiration à un cadre qualitatif favorisant à la fois la reconnaissance du lieu, son respect et son appropriation, implique également d'associer les usagers au programme architectural²⁸⁴. Ce premier bilan nous permet d'affirmer que la conception des murs doit changer : *le modus operandi* de la programmation architecturale scolaire doit évoluer vers une forme participative qui permette aux usagers de s'exprimer sur leurs besoins et leurs attentes.

La problématique de l'architecture participative dans le paysage des constructions scolaires n'a pas capté beaucoup l'attention des chercheurs en sciences humaines ; que ce soit

²⁸⁰ Musset M, mai 2012, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », *Dossier d'actualité de la Veille et Analyses*, n° 75, 19 pp, p. 5.

²⁸¹ Ibid.

²⁸² Marchand B, 2004, « L'architecture scolaire aujourd'hui », *Bulletin CIPP* N°15, P. 20-23, cité par Musset M, De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité de la Veille et Analyses*, mai 2012, n° 75, 19 pp.

²⁸³ Derouët-Besson M-C, 2006, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires », Conférence Tours »

²⁸⁴ Dérouët-Besson M-C, 1998, Op. Cit.

en science de l'éducation, en sociologie ou en géographie sociale. Ce vide académique n'est-il pas lui-même révélateur de la marginalité de cette démarche dans le monde scolaire en France ? Puisqu'en effet, mise à part des monographies de projets participatifs étrangers et des rapports d'innovations souvent relayés par des instances supranationales comme l'OCDE²⁸⁵, la thèse de Nadège Tenailleau sur l'école de Bégon, fait figure d'exception dans le champ universitaire français. Cette recherche ethnographique principalement centrée sur l'impact de l'école ouverte sur les manières d'être des élèves, a le mérite de décortiquer la démarche programmatique concertée et participative²⁸⁶ de ce projet d'école à l'aune de la théorie de la traduction de Callon²⁸⁷. La théorie de la traduction communément appelée théorie de l'acteur-réseau, propose une approche processuelle et dynamique du mode de construction collectif qui se décompose en plusieurs étapes :

« La problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation des acteurs »

Cette grille de lecture du processus participatif est tout à fait intéressante pour appréhender les facteurs de réussite ou d'échec d'un projet participatif. Nous y reviendrons de manière plus exhaustive ultérieurement. L'exemple du modèle d'architecture top down de l'école de Bégon, où :

« La volonté de l'équipe municipale de 1971 est justement de créer des commissions afin de réunir des associations sportives et culturelles, des clubs de jeunes, des parents d'élèves et des enseignants pour discuter programme, dessins et maquettes du nouveau complexe socioéducatif de leur commune. L'idée est de développer des espaces de démocratie participative en permettant aux citoyens de la commune de s'insérer dans la réflexion et la réalisation du projet. La nouvelle municipalité souhaite inscrire la population dans le plan local

²⁸⁵ Comme par exemple : Walbe Ornstein Sheila et Saraiva Moreira Nanci, *Évaluation des équipements scolaires au Brésil*, OCDE 2008, PEB Échanges 2008/6.

²⁸⁶ « La démarche programmatique est considérée dans son acception la plus large ; du diagnostic - permettant d'identifier les problèmes à traiter et d'inscrire une opération dans une stratégie politique et urbaine plus large - à l'évaluation d'usages et d'appropriation ex-post du projet une fois réalisé » in Zetlaoui-Leger Jodelle, « Modalités de mise en œuvre d'une démarche programmatique concertée et participative pour des opérations de proximité. » EPPPUR, Rapport pour la DIV, octobre 200, p. 12.

²⁸⁷ Callon Michel, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc », *L'Année sociologique*, n°36.

d'urbanisme afin que ce projet soit le fruit d'une collaboration entre les habitants et leurs élus »²⁸⁸,

Démontre les limites de cette forme participative qui s'apparente plus à une concertation où finalement le projet ne fait pas l'unanimité des habitants, notamment sur les innovations pédagogiques qui ont été peu discutées en amont. Ainsi dans la lignée des innovations architecturales des années 70-80, la genèse du projet de Bégon qui avait vocation à transformer les pratiques pédagogiques se trouve finalement réduit à un projet architectural innovant :

« Ce projet porté par la municipalité était attaché à une autre idée de l'école ouverte pour les usagers qui devait favoriser la coopération, le vivre ensemble. Pourtant, afin de satisfaire certains opposants en désaccord avec le projet pédagogique, l'école s'est finalement enfermée dans un entre soi d'adhérents, créant ainsi une dichotomie dans la population du quartier. Ces mesures d'assouplissement prises par la municipalité ont dénaturé le projet de cohésion sociale. En effet, même si la structure a été pensée collectivement, la pédagogie n'a pas été consensuelle. Si on reprend les différentes phases de la traduction, on voit que tous les intérêts n'ont pas été pris en considération, notamment ceux liés à la pédagogie. La phase d'intéressement du projet s'est centrée sur la forme de l'école et a impliqué un fond différent des autres. »²⁸⁹

En somme, ce projet illustre bien l'échec de l'architecture à transformer les pratiques pédagogiques, même dans le cas d'une programmation participative qui s'est révélée défailante pour ce qui est des questions pédagogiques et qui a finalement confirmé l'ancrage d'un conflit larvé jamais résolu dans le champ social entre les partisans d'une école ouverte et les réfractaires. En ce sens le projet de Bégon met en lumière la corrélation qui existe entre la manière de construire le processus participatif et le résultat du projet. Tout en insistant sur le caractère aléatoire et instable de la programmation participative, il met en évidence l'inefficacité de certaines formes d'« enrôlement » des acteurs qui n'aboutissent pas à la

²⁸⁸ Tenailleau N, 2015, L'évolution d'un projet social vers un projet architectural et éducatif : le cas d'une école ouverte, *Lien social et Politiques*, n° 73, pp. 139-154, p.145.

²⁸⁹ Tenailleau N, 2015, op. cit., p.153.

réussite de l'intéressement. Or pour Callon, c'est la réussite de l'intéressement qui se traduit en succès²⁹⁰.

« L'enrôlement correspond à la définition et à la coordination des rôles (Callon 1986). Cette étape est donc fortement liée à la réussite de l'intéressement. Pour Latour, il s'agit de maintenir alignés les groupes intéressés car « il faut convaincre les autres, contrôler leur comportement, rassembler des moyens en nombre suffisant en un lieu donné et trouver une façon de diffuser l'énoncé ou l'objet dans le temps et dans l'espace. Dans les deux cas, ce sont les autres qui ont le pouvoir de transformer l'énoncé ou l'objet en un tout durable » (Latour 2005, p. 321)²⁹¹. Ainsi, Callon (1986, p. 189) souligne que « décrire l'enrôlement, c'est décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir ». »²⁹²

Pour conclure, la recherche de Tenailleau explicite la difficulté de mettre en œuvre la participation dans la construction des espaces scolaires : l'échec de la phase d'« enrôlement», de construction du collectif a abouti à l'échec de l'intéressement qui a lui-même donné lieu au rejet du projet finalisé par une partie de la population alors qu'il était censé fédérer l'ensemble.

Aujourd'hui, dans un contexte de territorialisation des politiques éducatives et sociales et de mouvement propice au décloisonnement sectoriel des politiques publiques qui se répercute notamment par la métamorphose de la question scolaire qui se traduit, elle-même, par l'ouverture de l'école sur son environnement local, avec en toile de fond une remise en cause de la démocratie représentative, la question de la participation des usagers, des habitants dans la construction d'une école devient une interrogation tout à fait pertinente pour aborder l'architecture scolaire du XXI^{ème} siècle dans la mesure où ce modèle participatif, collaboratif ne pourrait-il pas devenir une nouvelle manière de concevoir les écoles et autres infrastructures publiques ?

²⁹⁰ Callon Michel, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins dans la baie de Saint-Brieuc », *L'année sociologique*, n°36, p.170-208.

²⁹¹ Latour Bruno, 2005 [1989], *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.

²⁹² Dreveton Benjamin, Rocher Sébastien, « Lost in translation », étude de la construction d'un outil de gestion dans une région française, *Comptabilité - Contrôle - Audit 2010/1 (Tome 16)*, pp. 83-100, p. 86-87

Le vide scientifique relatif à la participation dans le domaine de l'architecture scolaire²⁹³ fait donc écho au caractère expérimental ou marginal des projets. En effet, les expériences d'architecture scolaires participatives sont peu nombreuses sur le territoire national et elles restent difficilement accessibles et chiffrables²⁹⁴. Pour autant elles émergent aussi bien de l'urbain que du rural avec tout de même une prédisposition pour le milieu rural si on se réfère aux différents projets que nous avons pu répertorier, nous avons observé une concentration des projets dans le milieu rural ; ce qui peut s'expliquer par la complexité d'engager une démarche participative à grande échelle. Cet obstacle ne remet nullement en cause la faisabilité de notre recherche. Il nous oblige toutefois à procéder à un détour épistémologique sur des objets d'investigation voisins qui sont l'urbanisme participatif et l'architecture participative de l'habitat collectif, qui ont, eux, a contrario, fait l'objet de nombreux questionnements dans la recherche académique. Ce détour épistémologique nous conduira à scruter de plus près la notion de participation qui entretient un lien particulier avec l'architecture participative que nous ne manquerons pas de définir pour accéder à la compréhension de ses véritables enjeux.

CHAPITRE I : L'ARCHITECTURE PARTICIPATIVE UN CONCEPT À L'INTERSECTION DE LA PARTICIPATION ET DE L'URBANISME

I - L'architecture participative en question

L'émergence de l'architecture participative a germé de deux phénomènes sociaux : d'une part, elle a été impulsée par la remise en cause du monopole du pouvoir central dans les questions d'urbanisme et d'aménagement, conjuguée à la volonté citoyenne de certains habitants des cités de s'engager dans l'amélioration de leur cadre de vie. En second lieu elle a été favorisée par la prise de conscience de la responsabilité sociale des architectes vis-à-vis des usagers, corrélée à une forme d'engagement politique et social qui s'est traduite par une crise identitaire du métier et la redéfinition des pratiques professionnelles. Il est important de

²⁹³ Se reporter à : Conclusion du Chapitre I de la Partie I : l'architecture scolaire participative : un phénomène marginal et mal relayé.

²⁹⁴ Comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction.

rappeler que les apports de la sociologie urbaine et de nombreuses autres disciplines comme la géographie sociale ou l'anthropologie ont joué un rôle déterminant dans la naissance d'une architecture plus respectueuse des usagers.

La définition de l'architecture participative est évasive et polymorphe²⁹⁵, elle recouvre un large panel d'expériences et de pratiques particulières qui se présentent sous différentes appellations dans le champ de l'urbanisme et de l'architecture :

« Design social, mais aussi architecture participative, architecture citoyenne, participatory design, sustainable design, urbanisme participatif, laboratoires vivants ou living labs... sont autant de dénominations qui ont fleuri depuis pour désigner cette tendance protéiforme » ²⁹⁶

Afin de rompre avec l'opacité et la disparité des situations qui entourent le concept, nous retiendrons la définition de l'urbanisme participatif proposée par de Jodelle Zetlaoui-Léger, qui convient tout aussi bien à la caractérisation de l'architecture participative et qu'elle définit comme :

« Toute pratique de fabrication ou d'aménagement d'espaces habités associant des habitants, [ou des usagers] quel que soit le niveau de cette implication. » ²⁹⁷

Et il appartient de préciser que :

« L'implication des habitants dans l'élaboration de documents réglementaires d'urbanisme ou la réalisation de projets d'aménagement, met en jeu différentes variables et situations qu'il convient à chaque fois de clarifier pour apprécier la portée de l'expression utilisée. Les démarches entreprises peuvent concerner la définition de principes d'aménagement (en termes de processus et de contenu) ou les décisions qui leur sont relatives. Elles résultent d'initiatives habitantes (bottom up) ou organisées par des autorités juridiquement compétentes (top down). Elles sous-tendent divers dispositifs d'inclusion des populations, soit larges et ouverts, basés sur des candidatures spontanées ou un tirage au sort, ou plus fermés

²⁹⁵ Rabinovich Behrend Adriana, 1996, *Participation et architecture : mythes et réalités quelques cas d'habitats groupés en suisse*, résumé de thèse en architecture, soutenue à Lausanne.

²⁹⁶ Zetlaoui-Léger Jodelle, « Urbanisme participatif », in Casillo I, Avec Barbier R, Blondiaux L, Chateauraynaud F, Fourniau J-M, Lefebvre R, Neveu C et Salles D (dir.), 2013, *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS *Démocratie et Participation*.

<http://www.dicopart.fr/en/dico/urbanisme-participatif>

²⁹⁷ Ibid.

avec une désignation de représentants par l'organisation en charge de l'action. Les moments où les habitants interviennent dans le processus de projet sont également à considérer pour qualifier les pratiques : tardifs, en réaction à des solutions produites par d'autres, ou en amont, dans une dynamique de co-construction de celles-ci. En fonction des modalités que prendront ces facteurs, on pourra trouver derrière l'expression d'urbanisme participatif [d'architecture participative] des démarches s'apparentant à de l'information ou de la communication, à de la consultation, de la concertation, de la coproduction, de la codécision voire de l'autopromotion ou de l'autogestion. » ²⁹⁸

Toutefois définir l'architecture participative sans faire référence à la participation et à un de ses champs d'action privilégié qui est l'urbanisme, serait stérile tant leurs liens sont étroits et historiquement entremêlés et déterminants. En effet, l'architecture participative bénéficie d'une double filiation, celle de la démocratie participative, délibérative, de proximité avec en toile de fond une crise majeure de la démocratie représentative directement issue des sciences politiques et puis celle des apports des urbanistes et architectes investis dans la transformation sociale de la société par une vision renouvelée de l'aménagement urbain et de l'architecture. Le champ scientifique de la participation est vaste, diffus, prolix, sans logique propre et ses contours tellement flous, qu'en tant qu'objet de recherche pluridisciplinaire et transversal, il est difficile à cerner comme l'évoquent Blondiaux et Fourniau :

« Les recherches sur la participation prennent ici l'apparence d'un rhizome au sens de Deleuze et Guattari, d'un mouvement dont l'origine et le centre restent introuvables, qui se manifeste dans de multiples directions et dont chaque petit bourgeonnement constitue un foyer d'innovation potentiel. » ²⁹⁹

D'ailleurs comme le précise Claudia Ximena López Rieux :

« Durant les années 1960 et 1970, participation et aménagement ont été étudiés de façon séparée particulièrement en sciences humaines et sociales, alors que la participation est une notion qui se développe à travers divers débats théoriques connexes. L'aménagement est l'objet d'étude privilégié des géographes en France, des architectes, des urbanistes et des

²⁹⁸ Ibid.

²⁹⁹ Blondiaux Loïc et Fourniau Jean-Michel, 2011/1, « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », *Participations*, N°1, pp. 8-35, p. 12.

planificateurs dans d'autres pays. Depuis les années 1980, les pratiques, qui s'y sont associées, se multiplient et, au seuil de XXIe siècle, la relation entre aménagement et participation est évidente, surtout après l'institutionnalisation de la participation dans ce domaine. »³⁰⁰

Ainsi,

« Travailler sur la participation ne signifie jamais travailler exclusivement sur la participation. Cet objet constitue une entrée, un moment souvent privilégié, pour analyser un secteur social, ou les transformations de la société civile, ou les relations qu'entretiennent entre eux certains groupes d'acteurs, ou l'évolution des cultures politiques. Derrière l'objet participatif se cache une infinité d'autres objets, sur la connaissance desquels les travaux sur la participation ont permis d'avancer. »³⁰¹

Afin de lever le voile sur cette complexité, nous allons maintenant définir le concept de participation et en explorer la généalogie et ses multiples interprétations.

II - La participation

« La participation est une catégorie sociale progressivement institutionnalisée par les politiques publiques, avant de devenir un concept scientifique. Il s'agit donc d'une catégorie polysémique, plurielle, qui trouve ses champs d'application en politiques sociales et urbaines mais aussi en économie ; et qui interroge le « politique », au sens du système ou régime politique (suivant une distinction inspirée de celle qui différencie policy et politics). Cette diversité de significations, qui contribue à connoter le concept, met en évidence la variété mais aussi, les limites des réponses qu'il apporte à la question des moyens pratiques de mettre en œuvre l'idéal démocratique. »³⁰²

D'ailleurs, l' « actualité de la démocratie participative s'apparente davantage au renouveau d'un concept ancien qu'à une véritable innovation.³⁰³

³⁰⁰ Ximena López Rieux Claudia, 2010, « L'aménagement participatif. Un nouvel objet d'étude » », *L'Ordinaire des Amériques*, 214, p.7.

³⁰¹ Blondiaux Loïc et Fourniau Jean-Michel, 2011/1, op. cit., p. 12.

³⁰² Bresson Maryse, 2014, « La participation : un concept constamment réinventé », *Socio-logos*, n°9, p.5.

³⁰³ Birck Jean-Nicolas, 2010, *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale. Pratiques et usages de la participation citoyenne à Nancy et au Conseil général de Meurthe-et-Moselle*, Thèse en science politique, soutenue à l'Université Nancy 2, p. 18.

II-1 La participation : d'une conception socialisante et émancipatrice de la société à l'instrumentalisation managériale dans la gestion des politiques publiques

A- La participation à la source d'un renouvellement démocratique reposant sur l'idéal du citoyen engagé

Historiquement, la participation, est intrinsèquement associée à la critique du modèle capitaliste du XIXème et à la réponse du monde ouvrier. Pour faire face au système politique fondé sur la démocratie représentative qui entérine les valeurs d'un mode libéral reproduisant les inégalités des systèmes précédents³⁰⁴, l'alternative participative s'organise en premier lieu, dans des formes associatives. Ces organisations qui ont trouvé un terreau fécond dans la classe prolétarienne en construction, entrent en résonance avec les paradigmes du socialisme utopique³⁰⁵ de Charles Fourier, Saint Simon, et de ses successeurs anarchistes puis marxistes. Cette pensée socialisante offre une vision de la société renouvelée et plus juste en termes de répartition des richesses et de pouvoir de décision. Se forgeant sur les principes d'éthique, de coopération et de solidarité, elle s'est diffusée progressivement au fil du temps, d'abord au sein de l'appareil productif puis à l'ensemble de la société en opposition au cadre normatif du chacun pour soi imposé par le système libéral. Elle « *vise avant tout à articuler bonheur individuel et bonheur collectif* »³⁰⁶

Ainsi, l'opposition à la confiscation du pouvoir politique par les classes dominantes est depuis ses origines, un des fers de lance de la démocratie participative. D'abord organisées en associations syndicales, de protection sociale du travailleur et de sa famille, les luttes sociales orchestrées à la base ont permis effectivement à la classe ouvrière d'obtenir l'amélioration de ses conditions d'existence et la construction de protections sociales pour faire face aux aléas de la vie comme en atteste l'institutionnalisation du salariat³⁰⁷, suivie de l'avènement de l'État

³⁰⁴ « Ironie de l'histoire, nos démocraties sont interpellées comme l'étaient les monarchies absolues, et la demande de participation s'apparente à une demande de démocratie, alors même que nos régimes se pensent et sont, au moins en partie, réellement démocratiques ! » in Polère C, 2007, « Synthèses Millénaire 3 » sur le thème de la démocratie, Teillet P, 2006, « Démocratiser les politiques territoriales ? Premières observations et bilan provisoire des conseils de développement », Journées d'études à l'IEP de Grenoble, p.4.

³⁰⁵ Hurteau Philippe, 2018, *Coopération, utopie et liberté politique : étude sur le socialisme du premier 19e siècle français*, Thèse en science politique, soutenue à Ottawa, Canada.

³⁰⁶ Chaniel Philippe, 2009, *La délicate essence du socialisme : L'association, l'individu & la République*, Paris, Le bord de l'eau, p. 45 in Hurteau Philippe, 2018, *Coopération, utopie et liberté politique : étude sur le socialisme du premier 19e siècle français*, Thèse en science politique, soutenue à Ottawa, Canada, p.6.

³⁰⁷ Se référer à Castel Robert, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 490 pp.

Providence. Les utopies politiques présocialistes qui réclament une meilleure redistribution des droits et des biens de la classe ouvrière, en voie de paupérisation, modèlent donc les premières formes de participation au travers des associations syndicales.

« Le concept renvoie aussi, souvent, à l'idée d'autogestion, s'éclairant alors de la référence au mouvement coopératif donc, de propriété collective de l'entreprise. L'idée sous-jacente est ainsi celle d'un partage du pouvoir économique du chef d'entreprise avec les salariés voire, d'un pouvoir transféré à ces derniers. Par ailleurs, la participation (ou l'intéressement) aux profits de l'entreprise désigne l'idée de mieux associer les salariés cette fois, au partage des richesses. Cet appel à un partage du pouvoir et des richesses au sein du monde économique peut se comprendre en lien avec les régulations étatiques. Dans le domaine de l'emploi et des relations professionnelles, une littérature abondante s'est penchée sur les tendances au « néo-corporatisme » qui caractérisent la relation complexe des syndicats avec l'État (Jobert et Muller, 1987 ; Supiot, 1987 ; Clément, 2008). »³⁰⁸

Toutefois,

« La critique sociale s'applique aussi au cadre de vie, au logement défectueux ou inexistant et à l'atmosphère triste ou nocive de la ville (l'environnement du plus grand nombre). Identifiés ici sous le terme de « crises urbaines », ces moments d'intensification de la pensée sociale, vont donner lieu à la construction de grammaires participatives également dans des domaines qui sont directement liés au cadre de vie, notamment la pratique des architectes et des urbanistes. »³⁰⁹

Au-delà des variations d'interprétations et d'usages dont il peut faire l'objet, le concept de participation repose en premier lieu, à la fois sur la promotion de l'idéal démocratique et sur le principe d'égalité des citoyens, « en insistant sur l'impératif que les « gens d'en bas » puissent peser sur les décisions qui les concernent. » ; « ce qui correspond aussi à l'ambition de corriger les défauts de la démocratie (étymologiquement, le pouvoir du peuple). »³¹⁰

³⁰⁸ Bresson Maryse, 2014, « La participation : un concept constamment réinventé », *Socio-logos*, N°9, p.7.

³⁰⁹ Le Maire Judith, 2009, *La grammaire participative. Théories et pratiques architecturales et urbanistiques 1904-1968*, Thèse de doctorat d'architecture soutenue à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne, p. 34.

³¹⁰ Bresson Maryse, 2014, op. cit., p.7.

À ce titre, des philosophes comme Hannah Arendt et Cornélius Castoriadis, fervents pourfendeurs de la démocratie représentative ont prôné l'émancipation politique et notamment la réappropriation du pouvoir aux citoyens par la participation, ainsi que ces propos le résument :

« Il est indispensable de restaurer le sens, la dignité et le crédit de la démocratie, gravement entamés aussi bien par l'écume médiatique et affairiste quotidienne de la pseudo-politique actuelle que, plus profondément, par la nature et le fonctionnement mêmes du régime d'oligarchie libérale. Cela passe par une traduction pratique de l'exigence démocratique, qui consiste non seulement en ce que "les lois soient votées par le peuple, mais que le gouvernement, le fait de trancher sur les grandes questions, soit décidé par la collectivité". Il s'agit donc que la collectivité civique ait la possibilité effective à la fois de légiférer et gouverner, et qu'elle l'exerce. »³¹¹

Fortement enraciné dans la critique du libéralisme et de son modèle politique monopolisé et verrouillé par l'élite oligarchique, le projet participatif porte donc l'ambition de réduire les inégalités entre la classe dirigeante et le peuple en s'appuyant sur le dessein politique de redonner aux simples citoyens une influence sur les décisions et le fonctionnement du système politique, communément qualifiée d'*empowerment*³¹² par les théoriciens. En d'autres termes, cela consiste à favoriser la mobilisation citoyenne dans la vie de la cité afin de renouveler les acteurs politiques et réinventer les formes démocratiques.³¹³

Le second enjeu de la participation est social³¹⁴,

« Dans la mesure où participer à un collectif peut contribuer à inverser des spirales de désocialisation, l'isolement et de repli, permettre de retisser des liens, enclencher des

³¹¹ Castoriadis Cornélius, 2001, *le projet d'autonomie*, Paris, Michalon, P. 121, cité par G. David in Loncle Patricia, Rouyer Alice, 2004/4, « La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale », *Revue française des affaires sociales*, pp. 133-154, p. 143.

³¹² « Le terme « empowerment », qui signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir », très approximativement traduite par les termes français d'« insertion » ou « autonomisation », (...) Le terme est aujourd'hui au cœur de la rhétorique sur la « participation des pauvres » au développement. » Cité par Calvès Anne-Emmanuèle, 2009/4, « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, *Revue Tiers Monde*, N° 200, pp. 735-749, p.741.

³¹³ Bacqué M-C, Mechmache M, Juillet 2013, *Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers ... - Politique de la ville*, Rapport au ministre délégué à la Ville, p.15.

³¹⁴ Cette dimension correspond d'ailleurs à un des axes conceptuels de l'*empowerment*, que nous allons analyser de manière plus exhaustive ensuite.

*dynamiques de mobilisation individuelles et collectives. C'est ce que montre la démarche d'ATD Quart Monde qui développe avec les plus précaires des processus d'apprentissage individuels et collectifs favorisant leur reconnaissance et leur intervention dans le débat public. »*³¹⁵

Dans tous les cas, ces dispositifs participatifs reposent sur l'idéal d'un citoyen libre, motivé et engagé. Or cette vision allégorique de la figure du citoyen relève plus volontiers du fantasme que de la réalité sociale comme le montrent :

*« Les conclusions des recherches empiriques menées par Stéphane Dion, Albert Mabileau, Philippe Warin, Cécile Blatrix, Catherine Neveu, Maurice Blanc et bien d'autres [qui] ont amplement souligné la faible mobilisation sinon l'indifférence massive des publics visés. »*³¹⁶

Par ailleurs, certains dispositifs dits « participatifs » ne sont en réalité que des formes perverses de la participation et relèvent plus d'une logique fonctionnelle d'amélioration de la gestion et de la production de projets que d'une véritable volonté d'émancipation politique.³¹⁷ En effet comme le résume Loïc Blondiaux :

*« Au plan des pratiques politiques, les années quatre-vingt-dix ont également vu renaître le thème de la participation locale, et ce dans un contexte plus général de valorisation des techniques de délibération et de participation démocratiques. L'essor de la communication politique locale, l'usage des moyens électroniques d'information, la pratique intensive des sondages et des questionnaires, la multiplication des permanences mobiles, le recours à une rhétorique de la "transparence" dans le discours des élus locaux témoignent à tout le moins d'une transformation des représentations de l'espace politique local. Sans être dupe de cette démocratie en trompe-l'œil qui se contente le plus souvent de simuler l'écoute, d'amplifier la parole municipale ou de moderniser de très classiques techniques de quadrillage du terrain, ces initiatives sont potentiellement porteuses de normes et de routines nouvelles. »*³¹⁸

³¹⁵ Bacqué M-C, Mechmache M, Juillet 2013, *Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers ... - Politique de la ville*, Rapport au ministre délégué à la Ville, p.15.

³¹⁶ Blondiaux L et al, 1999, « La démocratie locale : mythe et réalités », in CURAPP/CRAPS, 1999, *La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, p.7.

³¹⁷ Bresson M, op. cit., p.65.

³¹⁸ Blondiaux L et al, 1999, op. cit., p. 8.

B- La participation : de l'« empowerment » à l'instrumentalisation managériale

La gestion des quartiers les plus pauvres, la décentralisation, l'institutionnalisation du débat préalable à un projet, et la nécessité de prendre position sur des questions complexes sont les principaux facteurs repérés à l'origine d'un renouveau de la participation à partir des années 70. La diversité des contextes d'émergence et des champs d'investigation et la variété des formes d'action que la participation peut incarner en fonction des principes philosophiques qu'elle défend et des objectifs qu'elle vise, rendent compte de son instabilité conceptuelle et de son indétermination sémantique qui oscille frénétiquement en fonction de ces nombreux paramètres.

« Parmi ses différentes incarnations contemporaines, la notion de « démocratie participative » connaît un grand succès auprès d'acteurs venus horizons très divers. La popularité de cette idée repose largement sur sa « plasticité sémantique »³¹⁹ qui en fait une sorte de « conglomerat conceptuel »³²⁰, favorisant sa mobilisation dans des contextes différents. Elle est ainsi portée à la fois par la candidate socialiste française lors de l'élection présidentielle de 2007³²¹, l'extrême gauche brésilienne³²² ou bien encore par l'administration du président Obama³²³ aux États-Unis. »³²⁴

À la lumière de la littérature dédiée à la démocratie participative et de ses variantes kaléidoscopiques, il est difficile de réduire ce champ immense et protéiforme à une définition universelle et satisfaisante de la démocratie participative. Ceci est d'ailleurs d'autant plus compliqué que le terme de démocratie participative peut être interchangeable avec des appellations telles que « démocratie locale », « démocratie de proximité » ou « démocratie

³¹⁹ Blondiaux Loïc, 2008, *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Seuil, p. 25.

³²⁰ Blondiaux Loïc, 2008, op. cit., p. 38.

³²¹ Lors de sa campagne présidentielle, Ségolène Royal avait en effet évoqué le projet de mettre en œuvre des « jurys citoyens », proposition qui avait alors suscité de vives polémiques. Pour une évocation de ce débat, voir : Sintomer Yves, 2007, *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*, Paris, La Découverte, p. 3-18.

³²² Fait référence à l'expérience du budget participatif menée dans la ville brésilienne de Porto Alegre par la municipalité gérée par le Parti des Travailleurs brésilien. Se référer à Gret Marion et Sintomer Yves, 2002, *Porto Alegre, l'espoir d'une meilleure démocratie*, Paris, La Découverte, p. 10-124

³²³ Se reporter à Cypel Sylvain, 4 janvier 2009, La « démocratie participative » selon Barack Obama », *Le Monde*.

³²⁴ Birck Jean-Nicolas, 2010, *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale. Pratiques et usages de la participation citoyenne à Nancy et au Conseil général de Meurthe-et-Moselle* » Thèse en science politique, soutenue à l'Université de Nancy 2, p. 17.

délibérative » alors qu'elles ne déterminent pas les mêmes réalités participatives³²⁵. En effet, la « démocratie locale » fait plutôt référence à l'échelon local comme base de la démocratie, alors que la « démocratie de proximité » réduit la participation à une logique consultative à l'échelle micro-locale³²⁶. En revanche la « démocratie délibérative » souvent confondue avec la démocratie participative se présente comme une version de celle-ci. Dans un souci de simplification, nous adopterons la définition de Sandrine Rui :

« Selon un usage générique très répandu, la démocratie participative [sous-entendu] la participation] désigne l'ensemble des procédures, instruments et dispositifs qui favorisent l'implication directe des citoyens au gouvernement des affaires publiques. Budgets participatifs, conseils de quartier et de développement, jurys citoyens, procédures de concertation et de débat public, démarches Agenda 21... des dispositifs variés se trouvent rangés sous cette appellation »³²⁷

Tout en sachant que cette définition est loin de faire obstacle à toutes les confusions qui règnent entre les différentes formes de participation instituées ou non.

« Alors que les référendums font appel à l'ensemble des citoyens et peuvent être à leur initiative (référendum d'initiative populaire), les jurys de citoyens font appel à « un échantillon représentatif » de la population, et les comités de ligne représentent les citoyens usagers de services publics. Les comités de quartier sont le plus souvent informatifs ou consultatifs, alors que les budgets participatifs se veulent des procédures de codécision... On mesure la diversité des formes qu'emprunte la participation des citoyens à la vie locale dans les objectifs poursuivis, les acteurs mobilisés, les modalités de recrutement des citoyens, d'organisation du débat, et d'articulation éventuelle des dispositifs de participation avec les sphères de décision. »³²⁸

Les efforts de catégorisation effectués par certains chercheurs permettent tout de même d'appréhender la participation selon différents angles et d'y voir un peu plus clair.

³²⁵ Polère C, 2007, « Synthèses Millénaire 3 » sur le thème de la démocratie, in Teillet P, 2006, « Démocratiser les politiques territoriales ? Premières observations et bilan provisoire des conseils de développement », Journées d'études à l'IEP de Grenoble, p.9.

³²⁶ Blondiaux Loïc, Sintomer Yves, 2002, « L'impératif délibératif », *Politix*, n°57.

³²⁷ Rui Sandrine, 2013, « Démocratie participative », in Casillo I avec Barbier R., Blondiaux L., Chateauraynaud F, Fourniau J-M., Lefebvre R., Neveu C et Salles D (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, <http://www.dicopart.fr/fr/dico/democratie-participative>

³²⁸ Polère C, 2007, op. cit., p.12.

II-2 Les principales modélisations de la participation

Sans rentrer dans le détail des typologies qui permettent de classer l'immense constellation des formes de participation, il est tout de même intéressant de signaler que la plupart s'intéressent à l'intensité de la participation, à l'origine du dispositif et à sa pérennité dans le temps.

A- L'échelle de la participation de Sherry R. Arnstein

La catégorisation des dispositifs en fonction de l'intensité de la participation des citoyens est une des méthodes les plus classiques mais aussi une des plus anciennes et sa parenté revient à Arnstein³²⁹ qui a élaboré, en 1969, une échelle de la participation qui permet de trier les dispositifs en fonction de catégories qu'elle a établies à l'aune de la participation effective du citoyen dans le dispositif.

Tableau 7 : Échelle de la participation de Sherry R. Arnstein

<i>Contrôle citoyen</i> : une communauté locale gère de manière autonome un équipement ou un quartier.	Pouvoir effectif des citoyens
<i>Délégation de pouvoir</i> : le pouvoir central délègue à la communauté locale le pouvoir de décider un programme et de le réaliser.	
<i>Partenariat</i> : la prise de décision se fait au travers d'une négociation entre les pouvoirs publics et les citoyens	
<i>Conciliation</i> : quelques habitants sont admis dans les organes de décision et peuvent avoir une influence sur la réalisation des projets.	Coopération symbolique
<i>Consultation</i> : des enquêtes ou des réunions publiques permettent aux habitants d'exprimer leur opinion sur les changements prévus.	
<i>Information</i> : les citoyens reçoivent une vraie information sur les projets en cours, mais ne peuvent donner leur avis.	
<i>Thérapie</i> : traitement annexe des problèmes rencontrés par les habitants, sans aborder les vrais enjeux	Non-participation
<i>Manipulation</i> : information biaisée utilisée pour « éduquer » les citoyens en leur donnant l'illusion qu'ils sont impliqués dans le processus.	

Source : www.anru.fr/index.php/.../Echelle_de_participation_citoyenne_Sherry_Arnstein.pdf

³²⁹ Arnstein S.R, 1969, "A ladder of citizen participation", *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), pp. 216-224.

Cette échelle représente les degrés de la participation en fonction de la redistribution du pouvoir en faveur des habitants. En dépit des controverses qui mettent en accusation son instabilité conceptuelle organisée autour de catégories fluctuantes ne faisant référence à aucune forme normative ou juridique, la grille de Sherry R. Arnstein, a le mérite de mesurer à la fois le degré de participation des citoyens, et de suivre leur degré d'implication dans le projet ainsi que de permettre la comparaison de différentes mises en œuvre participatives entre elles. Elle permet donc d'apprécier si le processus participatif est véritablement inscrit dans un projet de démocratie participative ou si au contraire il s'agit d'un outil d'instrumentalisation politique, voire de « *démagogie populiste* »³³⁰.

À la lecture de cette échelle qui se présente sous forme de huit niveaux ascendants renvoyant aux degrés croissants de participation, on constate que le pouvoir tangible des citoyens est très restreint. En effet, on ne peut véritablement parler de participation qu'à partir des trois derniers niveaux du haut de l'échelle (Partenariat, délégation du pouvoir et contrôle citoyen), les autres niveaux (Information, consultation et conciliation) étant pour elle, des simulacres qui serviraient à légitimer les décisions politiques et à étouffer toute protestation citoyenne. De la simple information à destination des acteurs locaux à leur participation active dans le diagnostic des problèmes et des besoins, à la réalisation d'actions et de prises de décisions, en passant par le statut de la simple source d'information, la participation peut recouvrir des modalités plurielles. Cet outil nous sera très utile pour mesurer la dimension participative effective des terrains que nous allons étudier et pour vérifier s'ils résultent réellement d'une dynamique participative. Il nous offre ainsi une grille d'interprétation intéressante pour les confronter. L'article de Sherry R. Arnstein associé au contexte contestataire des événements de mai 68, « *soutient l'idée que la participation sans redistribution du pouvoir est un processus vide de sens et frustrant pour les plus démunis.* »³³¹

Elle « *déplorait surtout la faible portée des dispositifs participatifs utilisés dans les années 1960 – les sondages d'opinion, les assemblées de quartier et les audiences publiques – qui se résumaient à des rituels symboliques.* »³³²

³³⁰ Pour paraphraser Kobi Silvia, juin 1995, Entre pédagogie politique et démagogie populiste, In *Mots*, n°43. Acte d'autorité, discours autoritaires, sous la direction de Carmen Pineira et Gabriel Périès pp. 33-50, p.33.

³³¹ Bacqué Marie-Hélène, Gauthier Mario, 2011/1, « Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein », *Participations*, n° 1, pp. 36-66, p.41.

³³² Bacqué Marie-Hélène, Gauthier Mario, op. cit., p. 37.

Cette échelle est d'ailleurs encore utilisée à l'heure actuelle par les sociologues pour évaluer le degré de pouvoir des citoyens (du symbolique à l'effectif) et caractériser le type de participation.

B- La participation selon le sens de la dynamique

Maintenant si nous étudions les dispositifs en fonction de leur origine et du sens de leur dynamique, trois catégories se distinguent : la dynamique descendante communément appelée *top down* qui procède des instances politiques ou institutionnelles ; la dynamique ascendante ou *bottom up* qui est initiée par un mouvement social ou associatif et enfin il existe des dynamiques hybrides à la fois descendantes et ascendantes qui peuvent être par exemple des projets du type *bottom up* récupérés par les institutions qui les transforment en démarches descendantes.

« La plupart des dispositifs aujourd'hui sont de type descendant. Les dynamiques ascendantes aboutissent presque toujours à l'institutionnalisation de la participation (les Conseils locaux de développement s'appuient par exemple sur les mouvements régionaux qui ont donné naissance aux "Pays"). Quand ce n'est pas le cas, les dynamiques ascendantes doivent, pour produire un effet, trouver une forme de collaboration avec les autorités publiques, collectivités ou instances décentralisées de l'État, ou avec des acteurs ayant une véritable capacité d'action et pouvant concrétiser leurs demandes (associations, collectifs, syndicats...).

Par ailleurs, la durée de vie du dispositif permet aussi de différencier les dispositifs éphémères comme par exemple les jurys citoyens qui disparaissent après avoir rendu leur verdict ou les consultations (référendum, consultation sur des projets urbains...), et les dispositifs pérennes (conseils de quartier, budgets participatifs, organismes communautaires...). »³³³

C- La participation selon le mode de sélection des participants

D'autres modèles de catégorisation font référence au mode de sélection des participants comme la nouvelle typologie proposée par Bacqué, Gret et Sintomer ³³⁴ dans laquelle :

³³³ Polère C, 2007, op. cit., p.14.

³³⁴ Op. cit., p.15.

Il y a en premier lieu les dispositifs les plus anciens qui émanent de la tradition corporatiste et de la réorganisation des groupes paritaires de protection sociale de l'après-guerre, qui se basent sur une représentation de secteurs, de catégories ou de groupes. Ensuite il y a les dispositifs ayant recours à des citoyens organisés en amont sous forme associative, qui eux, s'inspirent du modèle communautaire anglo-saxon. Ils s'appuient sur la participation de groupes ou de minorités rassemblés autour de projets d'émancipation sociale et politique. En France, bien qu'il existe des associations qui se chargent de certaines missions dans des secteurs où l'État fait défaut, elles ne sont pas assimilées au champ de la démocratie participative³³⁵. Enfin les auteurs identifient les dispositifs qui s'adressent aux citoyens engagés et actifs comme les conseils de quartiers, ceux qui émanent du tirage au sort d'un échantillon représentatif de citoyens et enfin ceux qui en appellent à l'ensemble des citoyens comme les élections et les référendums.

En fin de compte, on observe qu'hormis les dispositifs qui s'adressent à l'ensemble des citoyens, tous les autres modèles de participation sont fondés sur le principe de la représentation, ce qui déroge à l'acception communément véhiculée selon laquelle la démocratie participative serait libérée du carcan de la représentativité.

D- La participation sous l'angle des objectifs

Rémi Lefebvre et Magali Nonjon³³⁶ proposent un autre type de distinguo des dispositifs à partir des objectifs qu'ils visent. Ces objectifs sont de 3 ordres : managérial et gestionnaire, social ou politique. Les dispositifs dont l'objectif est gestionnaire et managérial s'adresse à « l'expertise d'usage » des individus dans le but d'améliorer et de moderniser les politiques publiques locales. Il s'agit de rendre l'action publique plus efficace en termes de réponses aux besoins des habitants ou des usagers de services mais aussi en termes d'acceptabilité sociale des changements et aménagements proposés. C'est d'ailleurs ce modèle de la participation comme action publique qui est dominant en France³³⁷.

Quant aux dispositifs reposant sur l'objectif social, ils s'inscrivent le plus souvent dans une politique de développement ciblée vers les catégories de population les plus vulnérables et ils

³³⁵ Ibid.

³³⁶ Lefebvre Rémi, Nonjon Magali, 2003, « La démocratie locale en France : ressorts et usages », *Sciences de la société*, N°60.

³³⁷ Bacqué Marie-Hélène, Gauthier Mario, 2011/1, op. cit., p.46.

utilisent la participation pour réactiver les interactions sociales et toutes les formes de sociabilité permettant de favoriser le lien social dans une perspective plus généraliste en faveur de la cohésion sociale, du « vivre ensemble » et de la paix sociale.

*« En France, cet objectif est très répandu, en lien avec la politique de la ville. Sur le plan strictement quantitatif, la plupart des dispositifs participatifs ont été initiés dans les quartiers populaires aujourd'hui en politique de la ville. La participation vient « remobiliser » les habitants, « recréer du lien », créer des espaces d'échange, « inclure les exclus », etc. Derrière ces slogans, il y a deux objectifs malgré tout distincts : restaurer le lien social, et lutter contre l'exclusion (sociale, économique, citoyenne...) en donnant par exemple plus de pouvoir aux individus. »*³³⁸

Cependant comme le souligne Maurice Blanc, le développement de la participation dans les politiques locales répond aussi à une double logique : éthique et pragmatique :

*« Elle est une valeur éthique lorsqu'on l'associe à fonctionnement démocratique et exercice concret de la citoyenneté. Elle a une visée pragmatique lorsque, dans un souci de bonne gestion, on cherche à identifier les besoins des habitants pris comme des « clients » ou des usagers »*³³⁹

C'est pourquoi la plupart des procédures participatives mises en œuvre dans le cadre de la politique de la ville par les élus, répondent plus à une logique pragmatique qu'à une logique éthique.

Enfin l'objectif politique n'est pas des moindres dans la mesure où il en comprend plusieurs sous-jacents : le premier est d'ordre éthique comme nous venons de le voir et il vise à éduquer les individus à la citoyenneté et à les sensibiliser aux enjeux politiques afin qu'ils deviennent des citoyens éclairés et engagés. Le second a pour objet de restituer la crédibilité des politiques et de retisser un lien de confiance entre les élus et les administrés. Ces derniers entendent redynamiser les rouages de la démocratie par l'introduction du modèle délibératif et la reconnaissance du droit des habitants à participer directement à l'élaboration de

³³⁸ Polère C, 2007, op.cit., p.16.

³³⁹ CURAPP/CRAPS, 1999, *La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, 1999, 424 pp, p. 183.

décisions. Toutefois les formes participatives à la française relèvent plus souvent de l'information ou d'une concertation que d'une véritable participation à la décision et l'objectif politique d'*empowerment* des habitants ou des usagers est quelque peu galvaudé par une réinterprétation néolibérale de l'*empowerment* à la française qui est somme toute contradictoire avec la véritable émancipation politique.

Dans ce sens,

*« Marie Hélène Bacqué et Carole Biewener soulignent que l'importation du concept en France est de fait, liée aux valeurs du marché et à un recentrage néolibéral de la participation sur la notion d'insertion, fondée sur des projets dont elles dénoncent le côté illusoire, à travers l'appel à la responsabilité individuelle des bénéficiaires (Bacqué, Biewener, 2013). »*³⁴⁰

E- Une typologie synthétique et historique de la participation

La conception participative est donc loin d'être univoque et stable, elle peut revêtir différentes formes d'action selon la philosophie qu'elle incarne, le champ d'investigation dans lequel elle opère et les objectifs qu'elle vise. Pour conclure, la taxinomie proposée par Maryse Bresson nous paraît tout à fait intéressante dans la mesure où d'une certaine manière elle fait la synthèse des précédentes catégorisations. En effet, elle identifie trois modèles idéaltypiques où se distinguent pour chacun d'eux, l'échelle d'action, les acteurs bénéficiaires de la redistribution du pouvoir, le niveau de partage effectif du pouvoir et les restrictions et conséquences perverses. Ainsi :

*« La participation comme action publique se présente comme une injonction à mettre en œuvre des projets décidés par les pouvoirs élus et la puissance publique ; la participation comme action collective se réfère aux luttes urbaines des années 1960-1970 et à l'émergence de mouvements sociaux spontanés, autonomes ; enfin la participation comme mobilisation est fondée sur l'idée de coproduction de projets entre les décideurs, les professionnels et les « gens d'en bas » mais, avec une impulsion donnée par les premiers, et une ambition limitée à la proximité voire, à l'individu. Au croisement de ces modèles, les glissements de sens du concept s'éclairent aussi à l'aune des progrès de la doctrine et des politiques néolibérales. »*³⁴¹

³⁴⁰ Bacqué Marie-Hélène, Gauthier Mario, 2011/1, op. cit., p.45.

³⁴¹ Bresson Maryse, « La participation : un concept constamment réinventé », *Socio-logos*, p. 1.

Cette modélisation de la participation permet donc d'appréhender la diversité des formes d'action qu'elle peut incarner et d'en approcher l'évolution de la définition d'un point de vue historique. Ainsi elle permet de voir si la participation relève réellement d'un projet d'émancipation politique qui s'inscrit dans une démarche démocratique de renforcement des droits des populations les plus en marge (*empowerment*), à l'image des premières vagues d'actions collectives urbaines, ou si elle s'apparente à une forme de mobilisation collective «sauvage » qui peut être « domestiquée » et récupérée par le pouvoir en place³⁴² ou bien encore si elle est soumise à une vision « *consommériste* » qui travestit la participation en un outil de gestion managérial au service de la modernisation de l'action publique. Dans ce sens, ces approches se distinguent :

*« L'une est managériale et instrumentale par définition, sans implication en termes de partage du pouvoir ou du contrôle ; l'autre vise à accroître la liberté et comprend une activation personnelle et politique. Cette dernière entend amener un changement direct dans la vie des individus au moins d'une action aussi bien collective qu'individuelle [...]. Alors que la logique de l'approche démocratique introduit des services "au service des usagers", l'approche consumériste est compatible avec le maintien de services et de politiques déterminés par la vision des metteurs en œuvre. Alors que l'approche démocratique est explicitement politique (et peut de ce fait donner lieu à des critiques), l'approche consumériste peut se développer sans lien avec une idéologie ou une philosophie plus large. »*³⁴³

Enfin l'intérêt d'activer une dynamique participative réside principalement, au départ, dans la prise de décisions relatives à des problématiques qui suscitent des controverses et des débats dans le but d'atteindre un consensus ou une acceptabilité sociale qui légitime les orientations politiques. Toute décision serait ainsi justifiée et considérée comme démocratique à travers le processus participatif de consécration citoyenne. Ainsi le précise Loïc Blondiaux,

« Réfléchir à la participation citoyenne invite à sortir du mythe de l'intérêt général à la française qui serait toujours du côté de l'État, de l'administration, et à le repenser comme une

³⁴² L'institutionnalisation de la mobilisation collective canalise les contestations. Se référer à Blatrix Cécile, Premier trimestre 2002, « Devoir débattre. Les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective », *Politix*, vol. 15, n°57, Démocratie et délibération. pp. 79-102.

³⁴³ Beresford P, 2002, « User involvement in Research and Evaluation : Liberation or Regulation ? », *Social policy and society*, 1-2, P. 95-105, p. 98 in Loncle Patricia, Rouyer Alice, 2004/4, « La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale », *Revue française des affaires sociales*, pp. 133-154, p. 144.

*construction collective un processus dans lequel on n'a pas affaire à un seul intérêt général a priori mais à de multiples définitions de l'intérêt général qui se confrontent pour aboutir à un intérêt général reconnu par chacun. »*³⁴⁴

Il nuance toutefois ses propos en évoquant le risque d'instrumentalisation de la participation à des intérêts particuliers³⁴⁵.

De même, si l'intention affichée par la participation citoyenne est d'ouvrir certaines décisions politiques au débat populaire, des chercheurs comme Patrick Sadivan³⁴⁶ expriment tout de même un bémol quant à l'euphorie démocratique des dynamiques participatives et se demandent si ce regain de démocratie ne dissimule pas en fait une stratégie de pacification sociale et de relégitimation du pouvoir des élus. Si tel est le cas il s'agit d'une injonction paradoxale qui tiraille les élus entre la volonté d'abolir la distanciation qui les sépare des citoyens et la peur de perdre leur position dominante vis-à-vis de la décision et de l'expertise ; qu'ils estiment manifestement supérieure à celle du simple citoyen pour la gestion des affaires publiques.

Cette distinction entre la participation comme pierre angulaire de l'émancipation politique populaire et la participation comme outil de gestion néolibérale des affaires publiques s'illustre dans le clivage des recherches.

II-3 La participation en question, un vaste « fourre-tout » hétérogène

Sans rentrer dans le détail des recherches sur la participation qui foisonnent et nécessiteraient un travail d'investigation à part entière, on peut tout de même signaler qu'elles dépassent maintenant largement le champ des sciences politiques et qu'elles recoupent un large spectre de disciplines, pour lesquelles les questionnements s'empilent, s'entrecroisent, recouvrent des angles d'analyse divers et poursuivent des objectifs pluriels. À

³⁴⁴ Propos de Loïc Blondiaux recueillis par Claire Legros, 30 mars 2017, *Démocratie participative* : « Les villes sont devenues les lieux de l'innovation politique », *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/smart-cities/article/2017/03/30/democratie-participative-les-villes-sont-devenues-les-lieux-de-l-innovation-politique_5103329_4811534.html

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ Sadivan Patrick, 2008/2, « Démocratie participative et conflit », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 58, pp. 177-189.

ce titre l'article de Blondiaux et Fourniau intitulé « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? » comporte l'intérêt majeur de nous éclairer sur les recherches abordant la participation en proposant une synthèse des principaux thèmes abordés dans ces différentes recherches. Ils identifient notamment :

« Huit terrains de discussion et de controverse, huit enjeux rendant nécessaire d'établir des passerelles entre ces différents pans de la recherche (...) Ces huit questions désignent les processus sociaux qui sont les véritables objets de la littérature sur la participation. » ³⁴⁷

Les auteurs repèrent en premier lieu les études de l'impact des processus participatifs sur les décisions de l'action publique. Dans ce domaine, Behrer³⁴⁸ excelle par exemple à relativiser l'*empowerment* ou pouvoir de décision effectif des acteurs, de même que de Barbier et Larrue³⁴⁹ mettent en relief la faible influence de la participation des citoyens sur les problématiques environnementales. L'étude des conséquences de la participation sur les individus représente une interrogation fondamentale de Sintomer tandis que l'évaluation de la participation sur les logiques sociales revient à Monnoyer-Smith³⁵⁰. Quant aux problématiques sur le renforcement des pouvoirs des acteurs et leur capacité à contester, elles ont été largement mobilisées par Neveu ; de même que l'étude des conflits et des corrélations entre les mouvements sociaux et les dispositifs³⁵¹. Pestre, Neveu, Monnoyer-Smith pour ne nommer que quelques-uns se sont également emparés de la question des effets du dispositif participatif lui-même tandis que Barbier et Larrue, Bacqué et Gauthier se sont penchés sur l'institutionnalisation de la participation et les incidences de sa normalisation. Le processus de professionnalisation de la participation a également particulièrement retenu l'attention de Bacqué et Gauthier. Ils ont d'ailleurs été aussi parties prenantes dans les interrogations sur l'expertise et les savoirs d'usage qualifiés d' « expertise profane » par

³⁴⁷ Blondiaux Loïc et Fourniau Jean-Michel, 2011/1, « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », *Participations*, n°1, pp. 8-35, p. 12.

³⁴⁸ Bherer Laurence, 2008. *La démocratie participative peut-elle fonctionner ?* Collectif des professeurs de science politique de l'UdeM. La politique en questions. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

³⁴⁹ Barbier Rémi et Larrue Corinne, 2011, « Démocratie environnementale et territoires : un bilan d'étape », *Participations*, n°1, pp.67-103.

³⁵⁰ Monnoyer-Smith Laurence, Wojcik Stéphanie, 2014/1, « La participation politique en ligne, vers un renouvellement des problématiques ? », *Participations*, n° 8, pp. 5-29.

³⁵¹ Neveu Catherine, 2011/1, « Démocratie participative et mouvements sociaux : entre domestication et ensauvagement ? », *Participations*, n° 1, pp. 186-209.

Callon, Lascoumes et Barthe ³⁵². D'une manière plus globale Blondiaux et Fourniau constatent que la sphère des recherches sur la participation citoyenne est structurée par un clivage ancien qui se schématise ainsi :

« Certaines recherches refusent tout rapport explicite au politique et font de la participation un instrument de modernisation de la gestion publique, de gouvernance de l'action publique. D'autres, au contraire, se positionnent clairement du côté de la critique sociale et s'intéressent aux phénomènes participatifs en raison de leur contribution à la lutte contre les injustices sociales et pour l'égalité, de leur potentiel d'émancipation et de transformation sociale et politique. D'autres chercheurs, enfin, assument une certaine proximité avec le pouvoir de décision, leur contribution au gouvernement des sociétés contemporaines, et situent plutôt l'enjeu prioritaire des dispositifs participatifs dans leur capacité à légitimer la décision et à améliorer l'ordre social en le démocratisant. » ³⁵³

Finalement la participation demeure un concept difficile à cerner et impossible à définir de manière univoque en raison de sa polysémie, de son caractère multidimensionnel et instable. En effet, si la participation se présente sous la forme d'un éventail d'outils de communication et de traduction de l'information ainsi que de méthodes de recueil de la parole « profane », elle relève aussi d'un processus modelé sur la méthodologie de projet qui se construit dans le temps et s'articule avec les différents acteurs selon les modalités contextuelles. Génératrice d'ambiguïtés et de contradictions de par son indétermination sémantique, la participation a tout de même l'avantage de permettre des approches plurielles qui n'entravent pas sa diffusion à l'ensemble des secteurs de la société, ainsi que le montrent la pluralité de ses terrains d'expérimentation et la diversité des formes de dispositifs qui peuvent être mis en œuvre. Néanmoins au-delà du consensus apparent, des divergences fondamentales persistent quant à la portée et au sens accordés aux démarches participatives. Est-il question de remettre en cause la démocratie représentative ? Ou bien de la soutenir ? Qui est à l'initiative du processus et qui détient le pouvoir de décision ? Quel est le véritable

³⁵² Durand Claude, Callon Michel, Lascoumes Pierre, Barthe Yannick, 2002, « Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. », *Revue française de sociologie*, 43-4. Actualités wébériennes : perspectives d'analyses et principes de traduction, pp. 782-784.

³⁵³ Blondiaux L, Fourniau J-M, 2011, « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », in Blondiaux L. et al (Dir.), *Démocratie et participation : un état des savoirs, Participations*, n°1, De Boeck, Bruxelles, p. 16.

but recherché ? La paix sociale ou bien la justice et le changement social ? ³⁵⁴ Ce sont autant de questions qui permettent d'évaluer les processus participatifs en termes de changement. D'ailleurs, afin de comprendre les différents enjeux qui se jouent dans la participation, nous allons nous intéresser aux conditions de son émergence dans les politiques publiques et dans le champ particulier de l'aménagement du territoire et de l'habitat collectif.

III- La participation au prisme de l'urbanisme et de l'architecture de l'habitat collectif

L'urbanisme et l'architecture urbaine représentent les terrains de prédilection des pratiques participatives. Toutefois s'il est vrai que la participation constitue un thème récurrent dans le champ de l'urbanisme et du développement territorial, elle n'en demeure pas moins équivoque et complexe à appréhender sur le plan pratique et théorique.

III-1 L'urbanisme : une science hétéromorphe en construction qui se nourrit des sciences sociales

Si « son émergence est liée non seulement à la reconnaissance des dimensions artistique, technique et scientifique de l'urbanisme, mais également à la reconnaissance de son statut d'activité politique (Hall, 2002) »³⁵⁵, l'urbanisme s'est aussi construit progressivement comme une science protéiforme, forgée sur la critique de l'aménagement urbain et de ses méthodes. D'après Françoise Choay,

« Vers la fin du XIXe siècle, l'expansion de la société industrielle donne naissance à une discipline qui se distingue des arts urbains antérieurs par son caractère réflexif et critique et par sa prétention scientifique. » ³⁵⁶

³⁵⁴ Bacqué M-C, Mechmache M, Juillet 2013, *Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers ... - Politique de la ville*, Rapport au ministre délégué à la Ville, p.13

³⁵⁵ Hall P, 2002, *Cities of tomorrow*, 3rd ed., Blackwell Publishing, Oxford cité in Roderick J. Lawrence, Katia Horber-Papazian et al, Novembre 2009, Rapport final: *Informer, consulter, concerter, codécider pour aménager. Dispositifs de partage des informations et des connaissances pour les processus d'aménagement concerté* (DPICPAC), p.80.

³⁵⁶ Choay F, 1965, *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*, Paris, Seuil, citée in Merlin Pierre, 2009, *Essai de définition de l'urbanisme, dans L'urbanisme*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », pp. 3-4, <https://www.cairn.info/l-urbanisme--9782130573920-page-3.htm>

L'urbanisme est une discipline récente qui s'est progressivement instaurée de par le monde pour répondre aux nouvelles exigences du modèle de société industrielle et notamment tenter d'apporter des solutions aux phénomènes néfastes de l'urbanisation galopante voire anarchique des villes. En dépit de sa professionnalisation, de par son institutionnalisation récente, son ancrage dans de nombreuses disciplines et la complexité et la volatilité de ses objets d'investigation, elle peut être considérée comme une science toujours en construction.

*« L'urbanisme est également une discipline en débat. Certes, son invention est récente - elle date de la fin du XIXe siècle (Cerdà, 1867 ; Sitte, 1889) - mais son jeune âge ne préjuge en rien de son extension, puisqu'il a fallu en ce XXe siècle construire des villes de plus en plus grandes et de plus en plus nombreuses tout en reconditionnant les quartiers existants (Giovannoni, 1931). C'est donc une invention récente et très utilisée, mais qui est apparue alors que la plupart des disciplines scientifiques étaient déjà établies sur des champs plus ou moins précis : le débat sur l'urbanisme débute là ... »*³⁵⁷

Le caractère approximatif et indéterminé de la définition de F. Choay rend alors compte de la difficulté de circonscrire un champ d'étude qui condense autant de disciplines et de thématiques. Comme l'urbanisme recèle une richesse sémantique qui peut se traduire en obstacles à la compréhension, nous adopterons la formulation plus exhaustive du « Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse » (1982-1985) qui le définit comme « *l'art d'aménager et d'organiser les agglomérations humaines* » et, de façon plus précise comme « *l'art de disposer l'espace urbain ou rural au sens le plus large (bâtiments d'habitation, de travail, de loisirs, réseaux de circulation et d'échanges) pour obtenir son meilleur fonctionnement et améliorer les rapports sociaux* ». ³⁵⁸

³⁵⁷ Badariotti D, Pairet L, Villette J-P, Woehl B et Conesa A, 2015, « L'urbanisme en question », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, p. 1.

<http://journals.openedition.org/tem/3192>

³⁵⁸ Merlin P, 2009, *Essai de définition de l'urbanisme* », dans *L'urbanisme*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », p. 3-4.

<https://www.cairn.info/l-urbanisme--9782130573920-page-3.htm>

Formulation multidimensionnelle qui fait écho à la définition de Daniel Pinson, selon laquelle, « *l'urbanisme est une discipline récente qu'on peut concevoir comme une architecture à grande échelle* »³⁵⁹.

Nous pourrions d'ailleurs ajouter à la formulation de Pierre Merlin « tout en préservant l'environnement »³⁶⁰ qui relève d'un euphémisme dans la mesure où l'urbanisme a d'abord pris corps dans les prises de conscience écologiques de sociologues largement représentés par l'École américaine de Chicago, puis de celles des urbanistes-architectes critiques du mode de production capitaliste dans son ensemble mais plus particulièrement sensibles aux problèmes d'injustice sociale, inhérente au logement et à la paupérisation des plus faibles puis aux injonctions à prendre en compte les paramètres du développement durable³⁶¹. Bon nombre de ces urbanistes-architectes ont appartenu ou gravité autour du groupe dissident du

³⁵⁹ Pinson Daniel, « De l'anthropologie pour l'architecture et l'urbanisme ? », Postface à l'ouvrage Villanova Roselyne, (dir.), 2007, *Conjuguer la ville, Architecture, Anthropologie, Pédagogie*, L'harmattan, pp. 301-323, Note de bas de page 2, p. 301.

³⁶⁰ « *L'École de Chicago est une sociologie urbaine qui a entrepris une série impressionnante d'études sur les problèmes auxquels la ville de Chicago était alors confrontée du fait de sa très forte croissance (5 000 habitants en 1840, 1 million en 1890). Mais elle a surtout consacré nombre de ses travaux à un problème politique et social majeur, qui concernait alors toutes les grandes villes américaines et débordait le seul cadre d'une sociologie de la ville : celui de l'immigration et de l'assimilation des millions d'immigrants à la société américaine. La sociologie urbaine voit la ville comme un agencement de populations d'origines différentes dans un même milieu et un même système d'activités. (...)*

Cette sociologie urbaine, dont l'ouvrage de synthèse, The City, publié en 1925 par Ernest Burgess, Roderick Mc Kenzie et Robert. Park s'intéresse à la répartition des groupes sociaux dans l'espace et modélise les transformations urbaines qui accompagnent les vagues d'immigration. L'inspiration est issue des concepts de l'écologie végétale (domination, compétition, conflit, ségrégation, invasion, regroupement, succession, accommodation, symbiose...), ce qui justifie le terme d'écologie urbaine qui qualifie l'École de Chicago. Cette écologie urbaine est aussi une écologie de la mobilité.»

<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/ecole-de-chicago>

³⁶¹ « *Au cours des années 1970, la dimension écologique s'est rajoutée à cet édifice structural, engendrant alors la problématique du développement durable. Du coup, ce dernier s'inscrit, de fait, dans le même cadre systémique comme étant un concept plurivalent qui s'organise autour du triptyque : environnement, économie et société. Passet (1979) s'appuie sur trois sphères emboîtées d'inégale importance pour l'expliquer : la biosphère, l'humain, et l'économique. Le développement durable devient ainsi l'adaptation écologique d'un système social total composé de sous-systèmes ou instances, qui sont relativement autonomes et soutenables. Face aux différentes instances économique, politique, sociale, culturelle et religieuse... on ajoute une instance écologique.* », In Ballet Jérôme, Dubois Jean-Luc, et Mathieu François-Régis, 2011, La soutenabilité sociale du développement durable : de l'omission à l'émergence, *Mondes en développement*, vol. 156, n° 4, pp. 89-110, p. 100.

Team X³⁶², formé à la suite des CIAM³⁶³ des années 50, pour protester contre les principes rationnels et impersonnels de l'architecture Moderne et proposer au contraire une réhabilitation de la dimension humaine dans la construction de la ville et de l'habitat. Dans ce sens, l'enrichissement des compétences et l'évolution des pratiques de l'architecte-urbaniste se sont construites directement en lien avec les apports des sciences humaines et plus précisément avec ceux de la sociologie³⁶⁴ et l'anthropologie urbaines³⁶⁵, dont les frontières avec d'autres disciplines comme la géographie sociale sont poreuses et difficiles à délimiter. Grâce à la capitalisation des savoirs et à leurs techniques de recueil des informations et d'analyse, les sciences sociales ont permis aux architectes urbanistes d'accéder à la compréhension de la réalité sociale des habitants et des usagers en termes de besoins, d'attentes et de pratiques et finalement de les impliquer directement dans le processus de conception. Portée à la fois sur l'histoire des transformations urbaines et sur l'analyse de l'expérience quotidienne des habitants ou des citoyens, la sociologie urbaine s'intéresse à des problématiques aussi vastes qu'hétéroclites. Pour donner quelques exemples, nous pouvons citer la ségrégation sociale et ethnique³⁶⁶, la mobilité résidentielle, la production de l'espace et ses acteurs³⁶⁷, les représentations et usages de l'espace urbain, les modalités de l'appartenance et les stratégies identitaires, les conflits et les mobilisations citoyennes³⁶⁸, l'ordre public, la sécurité, la vulnérabilité et le développement durable. Ainsi l'anthropologie urbaine rompue aux méthodes ethnologiques permet d'appréhender comment les

³⁶² Team X ou encore Team Ten qui signifie « l'équipe dix » est un groupe d'architectes issus du mouvement moderne ayant contribué à repenser l'architecture et l'urbanisme en rupture avec les conceptions rationalistes de leurs prédécesseurs, dans les années 1960 et 1970. Parmi eux, le néerlandais Jaap Bakema, le grec travaillant en France Georges Candilis, l'italien Giancarlo De Carlo, le néerlandais Aldo van Eyck, les anglais Alison et Peter Smithson, et Shadrach Woods, né aux États-Unis et travaillant en France.

³⁶³ Les Congrès internationaux d'architecture moderne (C.I.A.M.) sont nés du besoin de promouvoir une architecture et un urbanisme fonctionnels. La première rencontre eut lieu en 1928, à La Sarraz (Suisse), et Le Corbusier y joua un rôle important. Le dernier congrès "officiel" des CIAM, le 10^e du nom, eut lieu à Dubrovnik en 1956. Mais c'est en 1959, à Otterlo, aux Pays-Bas, que certains membres décidèrent de mettre fin à ces congrès. Certains d'entre eux ont poursuivi les réunions sous la dénomination Team 10.

³⁶⁴ Récemment élargie en « Sociologie de l'urbain et des territoires » selon l'intitulé du réseau thématique de l'Association française de sociologie (AFS).

³⁶⁵ Pinson Daniel, op. cit., p. 302.

³⁶⁶ Maurin Éric, 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, éditions du Seuil, collection Lien social et politiques ; Pan Ké Shon, Jean-Louis, 2009, *Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles. L'apport des mobilités résidentielles*, *Revue française de sociologie*, vol. 50, no. 3, pp. 451-487.

³⁶⁷ Lefebvre Henri, 1974, « La production de l'espace », *L'Homme et la société*, N° 31-32, Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32.

www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1974_num_31_1_1855

³⁶⁸ Abondamment analysées dans les écrits d'Alain Touraine ainsi que dans ceux de Manuel Castells.

transformations urbaines engendrent tout à la fois changements, permanences et retours aux traditions.

L'urbanisme s'assortit donc,

« À l'art (et à l'architecture qui conçoit les bâtiments harmonieux), à l'économie, à la sociologie (la " commodité " et les relations entre les hommes), à l'histoire (le temps), à la géographie (l'espace urbain et rural), au droit (les règles de contrôle de l'utilisation du sol), à l'ingénierie (les réseaux et les techniques de construction). Bref, c'est un champ d'action, pluridisciplinaire par essence, qui vise à créer dans le temps une disposition ordonnée de l'espace en recherchant harmonie, bien-être et économie. »³⁶⁹

Pour conclure les propos de Rabinovich s'y prêtent parfaitement :

« L'approche de la complexité urbaine est en constante évolution et le renouvellement des méthodes d'intervention constitue un enjeu majeur. L'échec de plus en plus fréquent des instruments traditionnels de l'urbanisme : planification urbaine, projets urbains, aménagement et gestion du territoire –au niveau local, régional et national- a obligé une partie importante des pouvoirs publics et des professionnels urbains à "penser et faire" la ville sur de nouvelles bases. Ils estiment qu'il est désormais prioritaire de contrecarrer les effets négatifs du processus accéléré d'urbanisation en proposant de nouvelles approches conceptuelles et des modes d'intervention innovants (Bolay, Pedrazzini, Rabinovich, 2000). Désormais, l'urbanisme est considéré non seulement comme une pratique de transformation des territoires urbains relevant d'une dimension technique mais également comme un processus politique. »³⁷⁰

Autrement dit la planification urbaine, basée sur une prise de décision centralisée et monopolisée par les experts et technocrates aménageurs, a évolué vers un « *management stratégique urbain* »³⁷¹. L'avènement du management stratégique urbain qui a pour défi de réintroduire les dimensions sociale, culturelle et politique locales dans la construction des espaces urbains, a généré de nouveaux modèles d'action. Modèles d'action qui incluent les citoyens dans le but d'une part, de faire face à la complexité urbaine contemporaine en

³⁶⁹ Merlin Pierre, 2009, *Essai de définition de l'urbanisme*, dans *L'urbanisme*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », p. 3-4.

³⁷⁰ Rabinovich Adriana, « Projet urbain : entre innovation et tradition dans l'action urbaine », Communication, p.1.

³⁷¹ Ibid.

mobilisant le savoir ordinaire de l'habitant, de l'utilisateur, pour d'autre part, désamorcer les controverses éventuelles et le blocage des projets et enfin permettre au concept de développement durable de véritablement se déployer avec l'aide de la population. Dans ce sens l'inclusion voire l'implication des habitants dans les projets urbanistiques et notamment dans les questions environnementales et écologiques vise aussi à activer un processus de sensibilisation et d'apprentissage à la citoyenneté et au développement durable. Afin de bien comprendre les modalités d'ancrage du processus participatif dans l'urbanisme et l'architecture, il convient de revenir sur ses conditions d'émergence.

III-2 Les conditions d'émergence de la participation dans l'urbanisme et l'architecture urbaine

Les grandes politiques sectorielles de la France ont été mises en œuvre progressivement sur le modèle de l'instruction publique³⁷², c'est-à-dire centralisées à partir de Paris, élaborées sur les principes technocratiques et rationnels de la pensée Moderne, avec la volonté affichée d'éradiquer les spécificités locales³⁷³. La politique d'aménagement du territoire et de développement des infrastructures de communication, de développement urbain et de déploiement des services publics n'a pas échappé à la règle et s'est établie sur les mêmes principes rationalistes et sans différenciation territoriale.

*« C'est au cours des années d'après-guerre (1950-1960) que les pratiques planificatrices se structurent véritablement avec le modèle de la planification rationnelle globale, qui mène au master plan et au plan global, conduisant à aménager le territoire à ses différentes échelles. En France, cette période est caractérisée par un interventionnisme et un centralisme étatique qui produit de grandes opérations d'aménagement, dont la production des grands ensembles. (...) C'est précisément la contestation de ce pouvoir centralisé, des formes d'urbanisme ainsi produites et des inégalités spatiales, qui sera, de part et d'autre de l'Atlantique, à l'origine de la montée des mouvements urbains et des revendications locales. »*³⁷⁴

³⁷² Que nous avons longuement exploré dans la partie précédente.

³⁷³ Idem.

³⁷⁴ Bacqué Marie-Hélène, Gauthier Mario, 2011, « Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein » », *Participations*, n° 1, pp. 36-66, p. 40-41.

L'émergence de la participation dans l'urbanisme et l'architecture urbaine émanent des luttes urbaines et de la contestation de la politique verticale, qui donneront lieu à la remise en question des politiques sectorielles centralisées et des pratiques professionnelles des architectes urbanistes qui contribueront à favoriser l'institutionnalisation progressive de ce nouveau mode d'action.

A- Les contestations urbaines et la remise en cause du pouvoir central à l'origine de la participation

Au départ, ce sont les crises urbaines de l'après-guerre qui ont ancré la participation des citoyens dans le champ de l'urbanisme et de l'architecture en se cristallisant autour de 2 phénomènes sociaux majeurs, à savoir l'urgence sociale de promouvoir le développement des populations les plus démunies et celle de réfléchir à des moyens innovants et peu coûteux de les loger dignement. Ainsi que le fait valoir l'exemple emblématique des mouvements coopératifs des Castors qui, dans les années 50, ont généré des opérations d'auto-constructions participatives de logements pour répondre à la pénurie d'après-guerre.

À la seconde moitié du XXe siècle, la contestation du pouvoir centralisé jacobin, s'enracine durablement et se formalise au travers des critiques à l'égard des modes de planification, d'intervention et de gestion des espaces urbains. Dans l'antichambre du pouvoir, ces modes opératoires technocratiques, assujettis au modèle fonctionnaliste de l'architecture Moderne fabriquent des espaces monofonctionnels, entièrement voués à l'automobile, complètement déshumanisés, déshumanisant et porteur d'un imaginaire d'insécurité. Ainsi illustrent le modèle des cités dortoirs comme les grands ensembles de nombreuses villes nouvelles qui ont poussé comme des champignons pour répondre à la crise de logement dont la période de reconstruction n'a pas eu raison³⁷⁵.

*« Cités dortoirs, elles sont en général construites sur des terrains agricoles ou maraîchers, en périphérie, faute de réserves foncières ; la rapidité de leur édification et la complexité des modes de financement expliquent l'absence d'équipements collectifs, à l'exception des écoles primaires ; ceux-ci suivent tardivement, ainsi que les moyens de transports en commun, ce dont se plaignent les banlieusards. »*³⁷⁶

³⁷⁵ Fourcaut Annie, 1er juillet 2007, « Les banlieues populaires ont aussi une histoire », *Revue Projet*, www.revue-projet.com › Questions en débat › Banlieues, cités dans la cité.

³⁷⁶ Fourcaut Annie, op. cit.

Caractérisé par la dégradation des conditions sociales et économiques concomitantes à l'explosion du chômage de masse et à la concentration de la pauvreté, ce modèle d'urbanisation, dénué d'espaces de rencontre, souvent désertifié en journée, favorise l'appauvrissement des échanges sociaux et le délitement des formes traditionnelles d'organisation. Producteurs de nuisances sociales identifiables au travers des problèmes de ségrégations et d'inégalités spatiales, ces ensembles seront à l'origine de l'émergence des luttes urbaines et des revendications locales dans les années 60-70.

« Fort de ces mobilisations, une série d'initiatives émerge autour d'une réflexion critique de la production de masse du logement qui au « nom de l'urgence » (Dufaux A, 1993) a organisé la normalisation et la standardisation du paysage résidentiel français (Castells M, 1972). Porté par les nouvelles classes moyennes urbaines, des « aventuriers du quotidien » (Bidou C, 1984) s'inscrivent dans une critique de « la vie quotidienne » aliénée (Lefebvre H, 1968) qu'ils souhaitent transformer par une intervention sur le « cadre de vie ». Il s'agira de « changer la vie » en revendiquant une approche qualitative du quotidien par l'investissement du local comme échelle pertinente de l'action. »³⁷⁷

Les revendications des contestations urbaines ne sont pas seulement d'ordre social et spatial mais aussi politique. Depuis les années 60, dans le sillage des mouvements contestataires et des luttes urbaines de Mai 68, le mode de gouvernance hiérarchique descendant, promu par la démocratie représentative, peine à conserver sa légitimité³⁷⁸. Les insatisfactions et les critiques des citoyens à l'égard du pouvoir et des politiques se multiplient et la flambée de l'abstentionnisme et de la désaffiliation politique sont symptomatiques de ce phénomène de perte de confiance vis-à-vis des décideurs³⁷⁹. Rosanvallon constate ainsi que :

« Trois éléments essentiels au bon fonctionnement d'une démocratie sont aujourd'hui en crise : la dimension représentative, la confiance liant les gouvernants et les gouvernés, et la légitimité des décisions prises par ceux qui ont le pouvoir. »³⁸⁰

³⁷⁷ D'Orazio Anne, 6-8 juin 2012, « L'habitat participatif, entre innovation et recyclage. Regard sur des expériences alternatives « ordinaires » », [Communication], p. 6.

http://base.socioeco.org/docs/_index59.pdf

³⁷⁸ Worms Jean-Pierre, 2005/2, « Crise de légitimité des élites gouvernementales et politiques françaises, et conditions d'une refondation de la république », *Revue du MAUSS*, n° 26, pp. 105-120.

³⁷⁹ Worms Jean-Pierre, op. cit.

³⁸⁰ Propos de Rosanvallon Pierre, recueillis par Thomas Wieder, 14.07.2016, « Créer un sentiment de démocratie permanente, de démocratie continue », *Le Monde*.

D'ailleurs, les injonctions paradoxales, les défaillances des pouvoirs publics à communiquer l'information et à faire preuve de pédagogie pour faire accepter certains projets nourrissent l'incompréhension et le mécontentement des citoyens à l'égard de certaines décisions qui touchent généralement le cadre environnemental, l'habitat ou les infrastructures publiques. Ainsi l'illustre l'exemple de la ZAD de Notre-Dame-des-Landes installée durant des années en protestation d'un projet d'aéroport sur un espace naturel particulièrement préservé, qui n'a pas manqué de marquer tous les esprits.

Alors que les citoyens ou usagers habitants perçoivent certaines décisions comme opaques voire antidémocratiques, les dérives engendrées par l'exercice du pouvoir attisent encore la méfiance qu'ils éprouvent envers la classe politique. Si bien que, de plus en plus, les champs de la politique et de l'aménagement, interrogent le principe d'intérêt général.

Or,

*« C'est en principe ce dernier qui légitime l'action publique et vers lequel convergent des concepts comme le bien, l'intérêt commun ou encore le bien public. C'est en effet sous ces termes que plusieurs actions d'aménagement et d'urbanisme trouvent leur légitimité. Néanmoins, dans la pratique, l'application des règles ou la mise en place des projets va fréquemment contre l'intérêt d'un bon nombre des personnes et parfois de ceux qui sont les plus démunies. »*³⁸¹

Par ailleurs, depuis la fin de la reconstruction, la nécessité de procéder à la différenciation des politiques publiques afin de mieux les adapter aux réalités locales et territoriales s'est progressivement imposée en France. Loin de réduire les inégalités entre régions, la planification nationale et la sectorisation rigide des politiques publiques, reposant sur le modèle d'organisation et de planification centralisé de l'espace, a exacerbé les contestations citoyennes et mobilisé architectes et acteurs locaux, qui pour mieux réguler la croissance urbaine, entendent conduire et impulser des démarches stratégiques partagées et différenciées aux différents niveaux de l'action publique.

https://www.lemonde.fr/festival/article/2016/07/14/pierre-rosanvallon-creer-un-sentiment-de-democratie-permanente-de-democratie-continue_4969444_4415198.html

³⁸¹ Ximena Lopez Rieux Claudia, 2010, « L'aménagement participatif. Un nouvel objet d'étude », *L'Ordinaire des Amériques*, n°214, p.3.

À ce titre, on peut dire que l'urbanisme a été un moteur du renouvellement des pratiques des politiques sectorielles : il a boosté la territorialisation des politiques publiques et l'institutionnalisation de la participation citoyenne dans les questions d'aménagement du territoire.

B- L'urbanisme comme moteur du renouvellement des pratiques : la territorialisation des politiques publiques et la crise identitaire des architectes urbanistes

Au regard des contestations urbaines et de l'inefficacité de politiques sectorielles et centralisées à satisfaire les besoins des citoyens, habitants, en fonction de leur disparité territoriale, la logique des villes administrées verticalement au travers de ces politiques publiques n'est plus pertinente et se voit donc remise en cause et remplacée par la création de politiques intersectorielles qui se territorialisent et s'organisent autour du fait local ³⁸². Ces nouvelles politiques publiques territorialisées ont été progressivement mises en œuvre sous l'impulsion des différentes vagues de décentralisation.

« La notion de territorialisation des politiques publiques renvoie à une réalité trop longtemps oubliée : en matière d'action publique, l'inscription territoriale n'est pas une exception, mais la règle. Toute politique, quels que soient ses objectifs ou ses moyens, a vocation à être mise en œuvre dans des contextes territoriaux différenciés. Pour l'État, territorialiser ses politiques n'est donc pas une concession consentie aux particularismes locaux, mais la condition même de l'efficacité de son action. Cette évidence fut longue à s'imposer, tant en Europe les politiques nationales furent conçues pour effacer les spécificités régionales. » ³⁸³

En effet, les résistances locales aux décisions de changement émanant de la puissance publique centralisée ont fortement mis à mal la réussite et l'efficacité de celles-ci, si bien qu'elles ont contribué à l'émergence de nouveaux modèles de gouvernance de proximité soutenus par les acteurs locaux et alimentés par une intelligence collective qui s'est construite au fil du temps sur le partage et la transversalité des savoirs. Cette « relocalisation

³⁸² Comme nous l'avons vu dans la I ère partie pour l'éducation.

³⁸³ Casteigts Michel, 2003, « Le management territorial stratégique », in Ali Sedjari (dir.), *Gouvernance et conduite de l'action publique au 21ème siècle*, L'harmattan, p. 3.

décisionnelle » a amélioré la communication entre les différents acteurs de l'échelle locale et ceux de l'échelle nationale ³⁸⁴. De ce fait,

« La politique territoriale n'est pas vue ici comme la simple somme de la planification spatiale et des politiques régionales, de développement rural et de la ville. Elle couvre, dans un mode transversal, l'ensemble des actions qui peuvent être menées au niveau de l'État central et des Autorités Locales pour promouvoir la croissance de l'ensemble des territoires composant un pays. Elles aident, bien entendu, à compenser les inégalités qui résultent des politiques macroéconomiques ou structurelles/sectorielles en ajoutant toutefois une dimension spécifique qui est celle de la synthèse des aspects économiques, sociaux et environnementaux des politiques intersectorielles. Mais elles permettent surtout de mettre en valeur des initiatives sectorielles, économiques, sociales et environnementales, par le travail conjoint des agents publics et privés sur la stratégie et la mise en œuvre du développement territorial. »³⁸⁵

C'est donc dans un contexte contestataire et de reconquête du pouvoir de décision des citoyens dans les questions d'aménagement que va naître l'institutionnalisation de la nouvelle science de l'aménagement : l'urbanisme qui est à la fois produit et origine de la remise en question la sectorisation des politiques sociales³⁸⁶, va contribuer à la mise en œuvre de la territorialisation des politiques publiques et favoriser l'introduction de la participation dans l'architecture de l'habitat collectif avec en filigrane la crise identitaire des architectes et la remise en question de leurs pratiques professionnelles ³⁸⁷.

³⁸⁴ Dorier-Apprill Élisabeth, Jaglin Sylvie, 2002/1, « Introduction. Gestions urbaines en mutation : du modèle aux arrangements locaux », *Autrepart*, N° 21, pp 5-15, p. 6.

³⁸⁵ Op. cit., p. 6.

³⁸⁶ Ce qui correspond bien au cadre théorique systémique de la psychologie environnementale et au principe qui fait directement référence à celui de la récursivité organisationnelle qu'Edgar Morin a développée comme étant un des principes de base de la pensée complexe contemporaine.

Pour lui :

« Le premier principe est celui de la boucle récursive ou autoproductive qui rompt avec la causalité linéaire. Cette boucle implique un processus où les effets et les produits sont nécessaires à leur production et à leur propre causation. Nous sommes d'ailleurs les effets et les produits d'un processus de reproduction. Mais nous en sommes aussi les producteurs, sinon le processus ne pourrait continuer. En outre, une société est le produit des interactions entre les individus qui la composent. De cette société, émergent des qualités comme le langage ou la culture qui rétroagissent sur les produits, produisent ainsi des individus humains. Par là même, nous cessons d'être seulement des primates grâce à la culture. La causalité représente désormais une spirale, elle n'est plus linéaire. » In Morin Edgar, *Pour une réforme de la pensée*, ifrance, p.3.

<https://inventin.lautre.net/livres/Morin-r%E9forme%20de%20la%20pens%E9e.pdf>

³⁸⁷ Dans la mesure où nous avons déjà abondamment évoqué cette crise identitaire des architectes et la remise en question de leurs pratiques professionnelles dans la première partie de ce travail de thèse, nous n'y reviendrons que succinctement.

La participation devient en effet le fer de lance du renouvellement des pratiques professionnelles des urbanistes et architectes. La création du Team X en 1960, à la suite du CIAM X, symbolise la rupture entre le mouvement Moderne incarné par Le Corbusier et les nouveaux architectes militants qui font une critique sans concession des principes fonctionnalistes et technicistes de l'architecture et de l'urbanisme qui réduisent les habitants à des êtres sans âme, aux besoins normalisés et universels, et de ce fait, destinés à vivre dans des habitacles standards. Aux antipodes de cette conception de l'homme, des architectes convaincus d'avoir une vocation sociale essentielle au sein de la société, remettent en question l'asymétrie du pouvoir conférée à la faveur de l'architecte comme seul expert des espaces et tentent au contraire de réhabiliter le « savoir profane » de l'habitant, de l'utilisateur. Cette nouvelle génération d'architectes s'associe à des chercheurs et des sociologues, souvent issus des milieux marxistes et investis dans la critique de la Modernité, pour réinventer de nouvelles manières d'appréhender l'organisation de l'espace et l'architecture. À ce titre, ils se lancent dans des expériences et expérimentations innovantes, avant-gardistes et parfois alternatives qui mobilisent de nouvelles pratiques et de nouveaux outils et techniques que Judith Le Maire regroupe sous l'appellation de « *grammaire participative* ». Ces techniques et pratiques qui recouvrent un large champ de méthodes pour médiatiser et traduire l'information a pour but d'impliquer les habitants à la programmation d'un projet urbain, de leur donner la possibilité d'exprimer leurs attentes et leurs aspirations sur les lieux qu'ils occupent et vivent au quotidien en se basant sur leur « savoir profane », essentiellement constitué d'une expérience vécue des usages et des pratiques du lieu. Ce modèle rompt totalement avec la tradition architecturale Moderne qui impose son « savoir expert » et élitiste en s'arguant de savoir mieux que quiconque concevoir les espaces et au détriment de toute valeur humaine. Même si « les participationnistes » sont contraints d'élaborer des stratégies pour recueillir la parole et d'inventer de nouveaux outils de communication, ils sont convaincus de la plus-value du *modus operandi* participatif, ne serait-ce que pour que les usagers s'approprient les espaces, les identifient positivement et les respectent. Pour certains de ces architectes novateurs, généralement les plus engagés ou issus du logement coopératif, alternatif ou bien collectif social, l'architecture participative incarne aussi une dimension pédagogique d'apprentissage à la citoyenneté et à l'émancipation politique. Tenant parfois de l'utopie sociale, leurs projets sont évocateurs d'une recherche d'alternative politique, économique, voire écologique. En témoignent les fameux projets de rénovation des courées

de l'Alma-Gare à Roubaix ³⁸⁸, ou les opérations de logements neufs du « Champ d'Enfer » ³⁸⁹ à Évreux et « Diapason » à Reims ³⁹⁰. Ces projets s'inscrivent dans une démarche militante qui porte sa critique sur l'architecture fonctionnaliste de masse et notamment sur sa manière d'exclure les usagers dans la construction de leur habitat. À l'inverse, ils proposent de redonner leur place aux usagers en leur permettant d'exprimer leurs besoins et leurs attentes. Toutefois,

« Si les expériences communautaires des années 1970-1980 révèlent la figure d'un architecte militant engagé, parfois usager, les plus récentes dévoilent plutôt un architecte simple prestataire, pour lequel la participation est davantage un tremplin professionnel et un moyen de promouvoir de nouvelles techniques écologiques. »³⁹¹

Ainsi, si au départ,

« L'implication active des futurs usagers dans la conception de leur habitat, au moment déjà où le projet se met en place, est une démarche qui s'inscrit dans un mouvement historique de remise en question des idées de la société industrielle et des principes urbanistiques et architecturaux qui lui sont propres. »³⁹², « depuis les années 90 la participation constitue une des nouvelles déclinaisons de la citoyenneté et du « débat démocratique », associée à la notion de gouvernance, entendue comme la question des modes de coordination, entre les différents acteurs constituant la société qui permet l'action publique (Le Galés, 1995) ; ainsi qu'à

³⁸⁸ « Dans les courées de l'Alma-Gare, les habitants luttent depuis quinze ans pour prendre une part directe au projet de rénovation de leur quartier. Une nouvelle architecture est née. Sur place est créé un atelier populaire d'urbanisme (APU) en 1974. En 1976, aidés par des techniciens, les habitants proposent un schéma d'urbanisme qui sera présenté à la mairie. Ce schéma s'étend au social et à l'économie. L'Alma-Gare se présente ainsi comme un laboratoire original d'expérimentation sociale. »

<https://citylightscinema.wordpress.com/2014/12/19/lalma-gare-a-roubaix-quand-les-habitants-prennent-linitiative-scophubert-knapp-1979/>

³⁸⁹ Voir note suivante.

³⁹⁰ Deux expériences d'élaboration d'habitats participatifs, d'auto-construction à Évreux et à Reims qui ont vu le jour en 1979. Parmi une quinzaine d'expériences qui ont vu le jour, la première est une réalisation effectuée sous l'égide d'un maître d'ouvrage, la SAHLM « l'effort Rémois », opération Diapason. La seconde est réalisée par les habitants groupés en coopérative, à Évreux, opération du Champ d'enfer. Il s'agit d'opérations groupées d'une trentaine de maisons individuelles, en accession à la propriété. Les habitants y font part de leurs impressions, le maître d'ouvrage explique son intérêt pour l'opération et les architectes

<https://www.dailymotion.com/video/xw6nac>

³⁹¹ Davodeau Hervé, Geisler Élise, Montembault David, Leconte Louise, 2014, « La participation par les architectes et les paysagistes : vers une hybridation des pratiques ? », *Paysage versus architecture:(in) distinction et (in)discipline*, pp.171–184, p. 172.

³⁹² Rabinovich Behrend Adriana, 1996, *Participation et architecture : mythes et réalités quelques cas d'habitats groupés en suisse*, résumé de thèse en architecture, soutenue en à Lausanne, p.2.

l'élargissement des questions traitées par les citoyens ordinaires. Les approches « multi-acteurs » impliquent non seulement l'ouverture du processus à de nouveaux partenaires, mais aussi de mettre de côté momentanément certaines des majeures vieilles distinctions, comme celle entre « experts et profanes » (Callon et al. 2001) ou celle entre « professionnels et non-initiés » (Rabinovich, 1996) »³⁹³

Bien que lente, la légitimation de la participation dans les questions d'aménagement de l'espace va peu à peu être adoptée théoriquement et d'un point de vue législatif sans que cela ne change véritablement dans la pratique. Ainsi que nous l'avons vu dans la partie consacrée à la participation citoyenne, au-delà des freins à mobiliser les populations concernées les plus vulnérables, les résistances de nombreux élus à mettre en place les dispositifs participatifs sans compter que certaines formes de participation sont illusoires³⁹⁴. Encore trop souvent galvaudée en information ou concertation, la démarche participative laisse les usagers à distance de la programmation et des véritables décisions.

C - L'institutionnalisation de la participation dans les projets urbains et architecturaux

Au début des années 80, la gauche au pouvoir promeut la revitalisation de l'idéal participatif au sein de la politique de « développement social » des quartiers dits sensibles qui s'identifient le plus souvent par un environnement physique, social, psychologique et économique particulièrement dégradé. Loin d'être nouvelle, la participation des citoyens et/ou usagers aux projets urbanistiques et architecturaux recouvre vraiment une légitimité politique en 1983 avec le rapport Dudebout³⁹⁵. En tant que texte fondateur de la politique de la Ville, il stipule que rien ne devrait se réaliser dans un quartier, une commune sans la participation active des habitants³⁹⁶.

³⁹³ Rabinovich Adriana, « Projet urbain : entre innovation et tradition dans l'action urbaine », [Communication], p.5.

³⁹⁴ Voir l'échelle d'Arnstein.

³⁹⁵ Dudebout H, « Ensemble refaire la ville », 1983, *La documentation française*.

³⁹⁶ « Dans son rapport préalable à la constitution de la Commission, Hubert Dubedout fait d'ailleurs explicitement référence à l'initiative du mouvement social et participatif de l'Alma-gare de Roubaix, en insistant sur les vertus d'une dynamique associative formelle ou informelle, pour la réussite de la requalification urbaine et sociale des quartiers difficiles (Hubert Dubedout, 1983). » in Wuhl Simon, La démocratie participative en France : repères historiques, septembre 2008.

<http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-418.html>

Au fil du temps, « le contexte français est caractérisé par l'introduction progressive d'une injonction participative dans la loi, qu'il s'agisse du droit à l'information (loi sur l'administration territoriale de 1992), de la démocratisation de la procédure des enquêtes publiques, de l'obligation d'associer la population à toute action d'aménagement susceptible de modifier les conditions de vie des habitants (loi d'orientation sur la ville, 1991) ou à l'élaboration des plans locaux d'urbanisme (loi solidarité et renouvellement urbain, 2000) ³⁹⁷, ou enfin de la mise en place de dispositifs concrets tels que la procédure de débat public pour les grands projets ayant des incidences sur l'environnement (loi Barnier, 1995), les conseils de développement associant des membres de la société civile dans les pays et agglomérations (loi Voynet, 1999) ou les conseils de quartier dans les villes de plus de 80.000 habitants (Loi Vaillant, 2002). La participation et la délibération sont devenues des « impératifs » des politiques publiques » ³⁹⁸.

Depuis les années 2000, le principe participatif, « s'institutionnalise » comme élément fondateur du nouveau modèle de gouvernance promu par l'État. Issue de la modernisation des politiques publiques en général et du projet urbain en particulier, validée par les principes de la politique de la Ville et l'avènement des prérogatives environnementales et de développement durable ³⁹⁹, la participation est également largement relayée par les directives des grandes institutions supranationales. (OCDE, CEE). L'impact du sommet de Rio est sans aucun doute perceptible, comme l'affirme Rabinovich :

« Un des aspects centraux de l'urbanisme innovateur et du développement durable est leur mise en valeur et en pratique des procédures participatives, soit l'implication directe de différents groupes d'acteurs, particulièrement les habitants, qui tous, amènent des attentes et compétences très différentes. » ⁴⁰⁰

³⁹⁷ La loi SRU, votée en 2000, prévoit l'association des citoyens à la prise de décision dès le diagnostic du plan local d'urbanisme, puis à chaque étape des projets d'aménagement.

³⁹⁸ Bacqué M-C, Mechmache M, Juillet 2013, *Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers ... - Politique de la ville*, Rapport au ministre délégué à la Ville, p.12.

³⁹⁹ En juin 1992, à Rio de Janeiro (Brésil), la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement -- connue sous le nom de Sommet "planète Terre" -- entérine le concept de participation citoyenne dans la charte de développement durable.

⁴⁰⁰ Bacqué M-C, Mechmache M, op. cit., p.4.

Cette brève rétrospective sur les conditions d'émergence de la participation met en évidence les liens étroits qu'elle entretient avec l'urbanisme et plus globalement avec le renouvellement des politiques d'aménagement du territoire qui sous-entendent la décentralisation des politiques publiques et la modernisation de leur gestion. On est passé d'une politique centralisée et standardisée de manière sectorielle à tout le territoire national à une territorialisation locale des politiques publiques ⁴⁰¹.

Par ailleurs, l'architecture participative est fortement imprégnée d'un idéal de *citoyenneté de proximité* qui a vocation à combattre l'injustice sociale et les mauvaises conditions de logement des populations les plus fragilisées. À savoir, les populations des pays nouvellement décolonisés, en voie de développement ainsi que celles des pays industrialisés où l'exode rural et l'immigration ont alimenté une urbanisation galopante et anarchique, ainsi que provoqué la pénurie de logements. Remettre l'humain au centre des préoccupations d'aménagement se traduit donc au départ comme la perspective de remobiliser les populations les plus exclues dans des dispositifs qui favorisent le développement social et local. Dans la mise en place de ces procédures considérées comme plus démocratiques, les architectes urbanistes secondés par les chercheurs en sciences sociales, ont joué un rôle majeur ; leurs pratiques professionnelles s'en sont trouvées fortement bouleversées ainsi que leur rôle qui s'est vu converti à celui de médiateur et de traducteur des attentes et de l'expertise des usagers. Catalyseurs de participation citoyenne, ces architectes urbanistes issus de l'habitat collectif et coopératif se font les promoteurs d'une forme d'architecture « in vivo » dans le sens où elle s'expérimente au sein même du processus qu'elle construit.

Ainsi par exemple, en 2016, la municipalité du Teil en Ardèche souhaitant apporter un nouveau souffle au quartier dit Kléber, du centre historique de la ville, a fait appel à une équipe d'urbanistes, architectes et paysagistes pour organiser des ateliers d'urbanisme participatifs réunissant habitants, élus, usagers du quartier, associations volontaires, pour construire le nouveau projet urbain et pour dynamiser la vie de quartier de façon collective⁴⁰².

D'autre part, l'institutionnalisation de la participation dans l'aménagement et l'architecture des lieux ou espaces publics va entériner la politique d'urbanisation par projet. La décentralisation s'opère par le retour à l'échelle du territoire et l'abandon des politiques sectorielles au profit d'une territorialisation des politiques. Dans un contexte de mise en

⁴⁰¹ Ainsi que nous l'avons montré dans la première partie avec la métamorphose de la question scolaire.

⁴⁰² <https://leteilgaribaldi.wordpress.com/les-ateliers-citoyens/>

concurrence des territoires, l'échelle territoriale est plus à même de prendre en compte la diversité des problématiques locales et d'assurer ainsi une meilleure mise en cohérence des ressources, des actions et des projets ⁴⁰³.

Enfin l'apologie contemporaine du développement durable intègre une injonction de retour au local et de redécouverte des traditions locales qui implique aussi de renouer avec des circuits de production, de consommation courts et de se recentrer à l'échelle d'un territoire comme le quartier, la commune. Les décennies précédentes marquées du fer rouge par l'échec de la planification macroéconomique ont ainsi promu l'avènement du modèle de gouvernance territorialisée qui préconise le retour à des politiques raisonnées s'inscrivant dans la sauvegarde de l'environnement et la durabilité qui basent la condition de leur réussite sur l'intégration de la participation des citoyens dans les projets locaux.

« Le développement durable en ce qu'il met en jeu une vision globale et holistique des problèmes se posant à un niveau local, renouvellerait les enjeux associés à la participation citoyenne et les dispositifs de projets (Berke, 2002). En reformulant la question de l'appropriation des biens écologiques en tant que biens communs, c'est-à-dire engageant les individus les uns envers les autres (Paquot, 2002) en articulant le court et le long terme, l'objectif de durabilité favoriserait l'adoption de démarches de partage voire de transfert de responsabilité dans la fabrication et la gestion des espaces urbains, comme le montre le regain d'intérêt pour l'habitat en auto-promotion. Il ne s'agirait dès lors plus seulement de chercher à mobiliser des savoirs d'usages en se limitant à un rapport instrumental à l'espace mais d'interpeller des systèmes de valeurs des manières d'habiter des lieux et le monde, impliquant un mode d'investissement des affects et de l'émotionnel liant l'espace physique et l'espace imaginaire, celui qu'on pratique et celui qu'on ne fréquente pas mais qui nous concerne comme être vivant et citoyen de la planète. » ⁴⁰⁴

Le développement durable intègre un principe de responsabilité à deux dimensions ; la responsabilité vis-à-vis de nos concitoyens qui incarne le « vivre ensemble » et la responsabilité vis-à-vis des générations futures qui, elle, conditionne la pérennité de la vie humaine ⁴⁰⁵.

⁴⁰³ Zetlaoui-Léger Jodelle, 2013, « Urbanisme participation », in Casillo I avec Barbier R, Blondiaux L, Chateauraynaud F, Fourniau J-M, Lefebvre R, Neveu C. et Salles D. (dir.), Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, Paris, GIS *Démocratie et Participation*.

⁴⁰⁴ Zetlaoui-Léger Jodelle, op. cit.

⁴⁰⁵ Jonas Hans, 1969, *Le principe de responsabilité : Une éthique pour la civilisation technologique*.

En effet, ces dix dernières années ont vu fleurir en France, aussi bien dans les tissus urbains denses que dans de petites communes rurales, des initiatives qui conjuguent dispositifs coopératifs et intérêt pour la question environnementale. Ils remettent sur le devant de la scène l'architecte participative et l'habitat coopératif. À ce titre, la ville de Strasbourg est l'un des sites phare dans ce domaine avec le projet « Eco-Logis ». Mis en place par l'architecte allemand Michael Gies, ce projet a permis l'avènement d'un des premiers immeubles en autopromotion en France. Ce bel exemple d'habitat collectif et participatif repose sur des valeurs de coopération, entre-aide et de « partage de compétences».⁴⁰⁶ À noter que :

« L'autopromotion constitue une alternative, une troisième voie entre le logement collectif de la promotion privée ou du logement aidé et la maison individuelle : elle s'inscrit dans le modèle actuel de la « vie urbaine durable » (mixte, dense, solidaire). L'autopromotion envisage le logement comme "l'espace personnalisé d'un projet de vie" au sein d'un contexte physique et social de proximité et non comme "une marchandise standard" reproductible en tout lieu. »⁴⁰⁷

L'officialisation du statut coopératif adopté en mars 2014 par la loi ALUR ⁴⁰⁸ a sans doute contribué à motiver l'émergence de ces alternatives. Depuis quelques années, les « écolieux », les « habitats participatifs », les « écovillages » ou encore les « éco-hameaux » ont le vent en poupe. Ils ont en commun une prise de conscience écologique qui questionne le mode de vie individualiste forcené de ces dernières décennies. Animés par le besoin de recréer des liens humains pour consolider le « vivre ensemble » et redynamiser la vie sociale de quartiers ou de villages à la dérive, ces initiatives favorisent l'émergence du secteur de l'écologie et de l'écoconstruction. Ces initiatives ont en commun de faire cohabiter le privé et le collectif, de partager des valeurs communes autour d'un projet de vie, de promouvoir la coopération entre les membres du projet dans une recherche « du vivre ensemble », de faire participer les membres à la création, la réalisation et la gestion du projet, de réaliser des économies par la

⁴⁰⁶ <https://www.consoglobe.com/habitat-participatif-leco-logis-neudorf-strasbourg-cg/3>

⁴⁰⁷ Meyer Alain, Version du 18 septembre 2007, *Pour une autopromotion en France selon l'exemple allemand des Baugemeinschaften, essai de guide pratique*, Mémoire de formation Architecte, p. 24.

⁴⁰⁸ « L'habitat participatif est défini, par cette loi, comme « une démarche citoyenne » qui permet à des personnes physiques de s'associer, le cas échéant avec des personnes morales, afin de participer à la définition et à la conception de leurs logements et des espaces destinés à un usage commun, de construire ou d'acquérir un ou plusieurs immeubles destinés à leur habitation et, le cas échéant, d'assurer la gestion ultérieure des immeubles construits ou acquis. »

<https://www.inc-conso.fr/content/logement/habiter-en-participant-tout-savoir-sur-lhabitat-participatif>

mutualisation des moyens et des espaces et d'imposer un engagement sur la durée ⁴⁰⁹. Les leitmotifs de ces « écolieux » peuvent donc être divers et variés mais en général ils relèvent tous d'une prise de conscience de la responsabilité des membres à l'égard de la société et de l'environnement. Ainsi certains projets promeuvent l'éco construction et la qualité de vie dans des espaces sains et mettent en avant les principes de convivialité et de solidarité. C'est-à-dire qu'ils cherchent à initier des rapports humains d'entre aide individuelle et de coopération collective qui améliorent le « vivre ensemble », tout en favorisant la mixité-intergénérationnelle et sociale. Enfin certains de ces projets peuvent être motivés par le retour à la terre et la recherche de l'autosuffisance ⁴¹⁰.

Dans cette perspective, la participation des citoyens et usagers à la programmation architecturale d'établissements publics comme l'école, développant un processus de procédures d'architecture participative, ne pourrait-elle pas être assimilée à un outil de développement social ?

En effet dans un contexte de concurrence des territoires et de désertification du monde rural, une stratégie de mobilisation citoyenne pour valoriser leur territoire s'impose et à ce titre un projet collaboratif d'architecture scolaire peut être considéré comme enjeu de développement local.

À ce stade de notre exposé, il nous paraît important d'affiner notre questionnement au regard de la théorie. L'exposé sur les tenants et les aboutissants de l'urbanisme met en relief les conditions d'émergence d'un nouveau modèle d'action, qui se décline par la participation dans l'aménagement des espaces et l'architecture de l'habitat collectif, communément appelés « urbanisme participatif » et « architecture participative ». Cependant l'organisation de la recherche structurée en disciplines très cloisonnées a retardé l'autonomie du champ de l'urbanisme longtemps réduit à une pratique professionnelle. C'est pourquoi cette science demeure assez peu théorisée en France alors qu'elle fait l'objet d'une littérature scientifique abondante dans le monde anglo-saxon, regroupée sous le vocable de « *théories de la planification* » ⁴¹¹.

⁴⁰⁹ https://www.ekopedia.fr/wiki/Comment_monter_un_projet_d%27%C3%A9colieu

⁴¹⁰ Ibid.

⁴¹¹ Bacqué M-H et Gauthier M, 2011, Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein », *Participations*, vol. 1, n°1, pp. 36- 66.

III-3 La participation dans les questions d'urbanisme et d'architecture d'un point de vue théorique

Jusqu'à la fin des années 60, les recherches sur l'urbanisme participatif et l'architecture participative demeurent éparses et peu théoriques, notamment en France, qui enregistre toujours un retard dans ce domaine par rapport aux pays anglo-saxons⁴¹². Il faut dire que la tradition politique représentative et centralisatrice de la France va à l'encontre de toute forme de participation citoyenne comme l'explique Rabinovich :

*« Il convient, à la suite de Jean-Gustave Padioleau, de faire la distinction entre une conception « substantialiste » de l'intérêt général propre à l'État jacobin français – un intérêt général immanent qui possède un contenu, une substance et qui est défini par l'État (élus, fonctionnaires) – et les conceptions anglo-saxonnes du bien commun davantage « procédurales », dans lesquelles l'intérêt général n'est pas donné mais à faire et à construire à partir de débats et de délibérations publiques. L'urbanisme se construit ainsi comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire mobilisés dans une entreprise de mise en ordre et de rationalisation. »*⁴¹³

Enfin les premiers mouvements citoyens se sont cristallisés à la base, à l'encontre d'une volonté politique.

Les précurseurs du développement de la participation dans les questions d'urbanisme sont sans aucun doute anglo-saxons. Certains auteurs comme Judith Le Maire voient d'ailleurs en Patrick Geddes (1854 -1932), père de l'écologie, la figure inaugurale de la démarche participative en urbanisme.

*« Inquiet de la dégradation des villes industrielles en Angleterre, Geddes lance le civic survey, soit une enquête de terrain qui intègre des données historiques, géographiques et sociologiques destinée à mieux connaître les besoins des habitants. »*⁴¹⁴

⁴¹² Ibid.

⁴¹³ Rabinovich Adriana, « Projet urbain : entre innovation et tradition dans l'action urbaine », [Communication], p. 5.

[https://www.unil.ch/files/live/sites/ouvdd/files/shared/Colloque%202005/Communications/C\)%20Mise%20en%20oeuvre/C4/A.%20Rabinovich.pdf](https://www.unil.ch/files/live/sites/ouvdd/files/shared/Colloque%202005/Communications/C)%20Mise%20en%20oeuvre/C4/A.%20Rabinovich.pdf)

⁴¹⁴ Le Maire J, 2005, L'architecture participative : Essai de chronologie, « De la participation urbaine. La place Flagey », coll. Les cahiers de la Cambre - *Architecture*, n°3, pp. 123-132, p. 124.

<https://dpearea.files.wordpress.com/2015/10/larchitecture-participative-j-le-maire.pdf>

En tant que pionnier dans la conception et l'utilisation d'outils de concertation de la population, animé par une quête de justice sociale et de lutte contre les « *super taudis* », il peut être considéré comme le fondateur de la planification urbaine, *town planning* et comme « *l'un des premiers grands théoriciens de l'urbanisme moderne* »⁴¹⁵.

Comme le précise Pinson⁴¹⁶, il s'inspire des travaux de Le Play sur l'habitat ouvrier, pour introduire la démarche d'enquête de terrain dans l'urbanisme et reconsidérer l'importance de l'habitant acteur bien avant que les architectes ne s'en soucient.

*« La participation deviendra l'outil d'une politique démocratique de planification urbaine, puis d'architecture, dans la seconde moitié du XXème siècle. »*⁴¹⁷

Néanmoins, depuis la seconde guerre mondiale, la revue historiographique de l'urbanisme démontre que la participation n'a pas évolué de manière linéaire et que l'urbanisme s'est construit et enrichi d'une grande diversité d'approches disciplinaires comme l'architecture, la psychologie environnementale, la philosophie, la sociologie et l'écologie et bien d'autres. Jusqu'à la fin des années 60, les expériences participatives en urbanisme et en architecture, relèvent le plus fréquemment du champ des expérimentations et d'alternatives marginales, qui demeurent éparses et dont les recherches s'identifient plus à des formes descriptives et monographiques de projets relayées par des professionnels ou des chercheurs qu'à de réels travaux de théorisation, en France du moins.

*« Dans la tradition anglo-saxonne en particulier, les premières interventions communautaires s'inscrivent dès le début du XXème siècle dans une démarche de promotion des individus, individuellement et collectivement. Dans des traditions plus étatistes, comme la France par exemple, cette dimension émerge plus tard dans les politiques urbaines à partir des revendications des mouvements sociaux. À partir des années 80, la participation a pris une position forte dans les politiques et projets de développement, mettant en évidence une réappropriation, par les institutions internationales, nationales et locales, de problématiques jusqu'alors portées principalement par les mouvements sociaux (Bacqué, 2003). »*⁴¹⁸

⁴¹⁵ Le Maire Judith, 2005, op. cit., p.124.

⁴¹⁶ Pinson Daniel, op. cit., p. 303.

⁴¹⁷ Le Maire Judith, 2005, op. cit., p.124.

⁴¹⁸ Rabinovich Adriana, op. cit., p. 5.

Les premières expériences participatives nous viennent en effet d'Outre Atlantique. Dès la fin des années 50, aux États-Unis, la participation commence à faire débat dans le champ de l'urbanisme. L'échec des urbanistes et leur incapacité à proposer des solutions de logements adéquates aux plus démunis, se soldent par la naissance de mouvements citoyens qui se mobilisent pour protester. Prenant ces mouvements contestataires qualifiés de « *bottom-up* », c'est-à-dire venant de la base, très au sérieux, les autorités locales sont amenées à se pencher sur des modes de planifications qui incluent la participation des habitants ⁴¹⁹.

*« La participation, dont les apports vont être théorisés à partir des années 1960, émerge petit à petit comme une revendication forte portée par les mouvements sociaux urbains, dans la plupart des villes européennes et nord-américaines. Elle ne constitue pas une demande sociale de participation largement diffusée et partagée au sein des sociétés urbaines, mais plutôt une revendication portée par un ensemble hétérogène de groupes associatifs et politiques. Une série d'expérimentations populaires et institutionnelles va témoigner de son intégration progressive aux dynamiques de la gestion municipale. »*⁴²⁰

A- L'Advocacy planning

L'*Advocacy planning* symbolise une des premières tentatives de théorisation urbanistique et de création de protocoles participatifs. Élaboré par Paul Davidoff dans le milieu des années 1960, il est porteur d'une ambition de justice sociale dans l'urbanisme ⁴²¹, et de fait cible les populations les plus marginalisées et donc les moins à même de faire entendre leur voix. L'*Advocacy planning* transforme la figure de l'urbaniste expert et technicien en médiateur entre la société civile et les pouvoirs décisionnels et en avocat des populations les plus en marge afin de leur donner un moyen de se prononcer dans des décisions qui concernent leur environnement, leur habitat.

« Grâce à son langage techniquement riche et rendu compréhensible aux plus démunis, l'urbaniste est censé adopter, selon Davidoff, le rôle de médiateur entre les décideurs et la

⁴¹⁹, Un demi-siècle de participation : place du savoir des habitants dans un contexte en mutation in Navez-Bouchanine F, Rabinovich A (ed.), *Savoirs sociaux et politiques publiques*, NCCR North-South, Paris.

⁴²⁰ Combe L, 2012, *Processus participatifs et urbanisme à l'échelle métropolitaine. Une perspective comparative entre Lyon et Montréal*, Thèse de doctorat en géographie, aménagement et urbanisme, sous la direction de Franck Scherrer, Lyon, p.71.

⁴²¹ Rabinovich A, 2008, op. cit., p. 81.

société civile ; en tant que tel, non seulement il communique les objectifs des autorités publiques aux citoyens, mais il devient aussi l'avocat des populations marginalisées auprès des décideurs, en raison de leurs ressources limitées et de leur exclusion quasi systématique du processus de prise de décision. »⁴²²

Dans son article intitulé, « A choice theory of planning » publié au Journal of the American Institute of Planners en 1962, avec T. Reiner, Paul Davidoff conteste la manière de faire des aménageurs et architectes. Pour lui, ils sont directement responsables de l'échec des planifications urbanistiques qui ne résolvent en rien les problématiques des catégories sociales et ethniques les plus exposées de la société américaine. Leurs modes opératoires offrent des réponses standardisées qui ne sont pas en mesure de prendre en compte les spécificités et les valeurs divergentes des groupes communautaires. Ce qui se solde par un échec manifeste de la standardisation à convenir à toute la diversité de la population. Il est donc nécessaire de changer les méthodes des urbanistes et pour ce, il propose une nouvelle conception de la planification urbaine qu'il formalise en 1965, toujours dans la même revue, dans l'article « Advocacy and pluralism in planning ». Fortement impliqué sur le terrain des plus défavorisés, comme celui des communautés d'habitants des *barrios* au Pérou ou celui des quartiers populaires des minorités noires nord-américaines en proie à la ghettoïsation, son approche diffère de celle des mouvements populaires de contestation de type insurrectionnel qui ont fait l'objet d'abondantes recherches de la part de Manuel Castells ⁴²³, en termes marxistes et de lutte des classes. Pour Davidoff, les priorités sont toutes autres. Elles relèvent plutôt de l'apprentissage de ces minorités communautaires pour leur permettre d'accéder à l'émancipation citoyenne, et d'un processus procédural juridique qui instruit les revendications sous forme d'un plaidoyer où l'urbaniste fait figure de médiateur et d'avocat engagé dans la cause des plus en marge.

⁴²² Op. cit., p. 82.

⁴²³ Castells Manuel, 1975, *Luttes urbaines et pouvoir politique*, Paris, Maspero.

B- L'échelle de la participation de Sherry R. Arnstein ⁴²⁴

À la même période, le célèbre article « A ladder of citizen participation » de Sherry R Arnstein⁴²⁵ publié en 1969 dans la revue américaine des professionnels du planning, fait figure de pionnier dans la recherche sur la participation en urbanisme et en architecture. Il demeure d'ailleurs une référence aujourd'hui encore⁴²⁶. La chercheuse est une des premières à avoir élaboré, à partir de l'étude de dispositifs participatifs mis en œuvre par des états fédéraux américains durant des travaux de rénovations urbaines et de lutte contre la pauvreté, une grille de lecture référentielle de la participation. Cet outil permet de catégoriser les différents types d'implications des citoyens en fonction du degré de pouvoir qui leur est consenti par les politiques et le cadre législatif. Même si ces dispositifs mettent l'accent sur l'intégration de populations exclues à la prise de décision, comme *l'Advocacy planning*, ils ne convoitent toutefois pas les mêmes perspectives dans la mesure où Arnstein appréhende l'émergence des revendications à la participation au sein du processus de prise de décision comme une lutte de pouvoir entre les autorités et la société civile et non pas comme une médiation. Cette échelle est d'ailleurs encore utilisée à l'heure actuelle par les sociologues pour évaluer le degré de pouvoir des citoyens (du symbolique à l'effectif) aux prises de décision et les classer dans les différentes catégories dont fait état partiellement la définition de Zetlaoui-Léger ⁴²⁷. Dans le sillage de *l'Advocacy planning* et de la grille d'Arnstein, à partir des années 70, le concept d'*empowerment*, réapparaît dans divers champs de la recherche sur l'urbanisme, les politiques publiques et le développement social local.

⁴²⁴ Nous avons déjà parlé de l'échelle d'Arnstein dans la partie sur la participation mais il nous est apparu important d'y revenir brièvement pour la restituer dans l'urbanisme. Voir Tableau 7 : Échelle de la participation de Sherry R. Arnstein, p. 159.

⁴²⁵ Arnstein S.R, 1969, A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35 (4), pp. 216-224.

⁴²⁶ Bacqué M-H, Gauthier M, 2011/1, « Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein », *Participations*, n° 1, pp. 36-66.

⁴²⁷ « Elles résultent d'initiatives habitantes (bottom up) ou organisées par des autorités juridiquement compétentes (top down). », Zetlaoui-Léger Jodelle, Urbanisme participatif, in Casillo I. Avec Barbier R, Blondiaux L, Chateauraynaud F, Fourniau J-M, Lefebvre R, Neveu C et Salles D. (dir.), 2013, *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris, GIS Démocratie et Participation, <http://www.dicopart.fr/en/dico/urbanisme-participatif>

C- Le concept d'*empowerment*

À l'origine, le concept d'*empowerment*, qui signifie littéralement « renforcer ou acquérir du pouvoir » est ancré dans les sphères de l'architecture et de la psychologie environnementale de la célèbre école de Chicago, où les premières études sociologiques urbaines⁴²⁸ sont apparues dans les années 30. Le concept a donc bénéficié de tous les apports des études des minorités et particulièrement de l'essor du *community organizing* ou organisations communautaires⁴²⁹. On peut d'ailleurs considérer Saul Alinsky⁴³⁰ comme le « père spirituel » du *community organizing*, dans la mesure où il s'est plus efforcé de proposer un cadre philosophique au concept d'*empowerment* que d'en édifier une véritable théorie. Pour lui, tout changement social est fondé sur l'action collective et l'émancipation des classes populaires afin qu'elles puissent s'emparer du pouvoir. Profondément empreint de l'idéologie marxiste, la transformation sociale ne peut donc s'opérer sans rapports de force, inscrits dans une lutte des classes pour le pouvoir, qui passe par l'éducation. À ce titre le processus d'organisation collective est censé favoriser l'*empowerment*⁴³¹ et l'accroissement des capacités d'action des minorités et des populations marginalisées. Car en fait comme le souligne Carole Dane :

« C'est que les processus d'empowerment supposent, en premier chef, une approche dite d'organizing » : mobilisation des habitants par leurs pairs à travers diverses techniques dont le porte à porte ; moments forts et symboliques mais aussi engagements dans la durée ; travail autour du sentiment d'appartenance à la collectivité (community building) ; renforcement des solidarités primaires pour mieux agir et pour créer, le cas échéant, des rapports de force... »⁴³²

⁴²⁸ Ces études qui mobilisent des méthodes de travail pragmatiques, basées sur l'ethnologie et qui ciblent les minorités ethniques ou marginales, ont pour objectif de déterminer les causes de la désorganisation sociale observée dans les grandes villes et en premier lieu à Chicago afin de combattre la criminalisation des minorités.

⁴²⁹ À noter que le concept de « communauté » ne comporte pas en Amérique du Nord le sens péjoratif qu'on lui attribue en France.

« Revenons précisément sur ce mot de « communauté ». Dans les processus « authentiques » d'empowerment et de développement social, il ne saurait être question d'accepter le repli des groupes sur eux-mêmes. Au contraire, tout sera mis en œuvre pour faire jouer la diversité (et pas seulement ethnique), considérée comme source d'enrichissement et levier du changement. » In Dane Carole, 2007/2, « L'empowerment, un concept pour la France ? », *Vie sociale*, n° 2, pp. 59-72, p. 69.

⁴³⁰ Saul Alinsky, (1909-1972), écrivain et sociologue américain.

⁴³¹ Même si à l'époque, le concept d'empowerment n'est pas identifié comme tel.

⁴³² Dane Carole, « L'empowerment, un concept pour la France ? », *Vie sociale*, 2007/2 n° 2, pp. 59-72, p. 68.

Les premières théories de l'*empowerment* développées aux États-Unis s'incarnent donc dans une conception philosophique qui promeut le point de vue des opprimés, afin que ceux-ci puissent prendre la parole mais aussi pour qu'ils acquièrent le pouvoir de surmonter la domination dont ils sont victimes ⁴³³. À partir des années 60, les sources d'inspiration de l'*empowerment* prolifèrent en Amérique du Nord et varient selon leurs univers de contextualisation ; elles sont associées aux luttes féministes, antiracistes comme les *Black Power*, homosexuelles et aux revendications à plus d'équité sociale et d'émancipation.

La première tentative de théorisation de l'*empowerment* revient au brésilien Paulo Freire, qui dans son ouvrage de référence « *Pédagogie des opprimés* », publié 1968, développe le concept de « *prise de conscience critique* » ⁴³⁴ qui se traduit comme un processus qui « *permet de passer de la compréhension à l'action dans un contexte d'oppression* » ⁴³⁵.

Néanmoins, l'*empowerment* ne se détermine pas uniquement comme un processus éducatif de politisation et d'émancipation permettant aux populations les plus démunies d'acquérir les moyens, c'est-à-dire « *l'agir communicationnel* » en termes habermassiens ou « *le capital culturel* » en référence à Bourdieu, de peser sur les décisions qui les concernent et de « *rendre une voix et du pouvoir aux sans-voix* » ⁴³⁶, mais il se définit aussi comme le produit de ce processus. C'est-à-dire que l'*empowerment* désigne également le résultat de la pratique émancipatrice ⁴³⁷.

Il s'articule donc sur deux dimensions :

« Celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état qu'un processus [...] à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques [...] impliquant une démarche d'autoréalisation et d'émancipation des individus, de reconnaissance de groupes ou de communautés et de transformation sociale » ⁴³⁸

« Venue des cités de Chicago dans les années 1930, reprise par les mouvements noirs et féministes dans les années 1970 puis par la campagne d'Obama en 2008, l'expression désigne

⁴³³ Wise J-B, 2005, *Empowerment Practice with Families in Distress*, New York, Columbia University Press, 315 pp.

⁴³⁴ Calvès Anne-Emmanuèle, 2009/4, « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement, *Revue Tiers Monde*, n° 200, pp. 735-749, p. 740.

⁴³⁵ Ibid.

⁴³⁶ Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole, 2015, *L'empowerment, une pratique émancipatrice ?* La Découverte

⁴³⁷ Op. cit.

⁴³⁸ Op. cit., p. 6.

*le processus qui permet aux individus de prendre conscience de leur capacité d'agir et d'accéder à plus de pouvoir. »*⁴³⁹

L'*empowerment* est donc perçu comme un outil de renforcement du pouvoir des communautés et des minorités dont tout l'enjeu réside à la fois dans leur émancipation collective par le biais de l'émancipation individuelle de chacun des membres et dans la création de systèmes de développement alternatifs fondés sur leur participation dynamique. À ce stade, nous pouvons conclure qu'à l'origine, l'*empowerment* repose sur un principe de justice sociale favorable à l'engagement et à la participation active des populations les plus vulnérables à faire valoir leurs droits dans la gestion de problématiques locales, de proximité ou qui concernent un groupe, une ethnie, une communauté pas forcément spatialisée. Ce même principe inspirera les politiques de lutte contre la pauvreté et de développement, notamment dans le cadre de politiques urbaines. L'échec des politiques et programmes de développement urbain de type *top down* a contribué à changer le regard d'un nombre croissant de chercheurs et d'organisations non gouvernementales (ONG) et à militer pour l'introduction des dimensions sociales dans les modes de développement et d'aménagement de l'espace.

Importé ou revisité⁴⁴⁰ tardivement en France, au détour des années 80, qui cadrent avec les débuts de la décentralisation, le concept d'*empowerment*, a observé un certain ralentissement à partir des années 90 pour revenir en force dans la rhétorique d'un grand éventail de politiques publiques nationales et supranationales à l'horizon du XXIème siècle, qui correspond aussi à la seconde phase de décentralisation menée à partir de 2004 et qui se traduit par l'élargissement du transfert des compétences vers les collectivités territoriales.⁴⁴¹ Difficilement traductible en France aussi bien dans le sens propre que dans le figuré, le concept d'*empowerment* est souvent transposé à celui de développement social⁴⁴².

⁴³⁹ Zappi Sylvia, 07.02.2013, L'"empowerment", nouvel horizon de la politique de la ville, *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/societe/article/2013/02/07/l-empowerment-nouvel-horizon-de-la-politique-de-la-ville_1827820_3224.html

⁴⁴⁰ Comme nous l'avons évoqué précédemment, il semblerait qu'une certaine forme d'*empowerment* ait été déjà présente dans les premières organisations collectives prolétaires sans que celui-ci n'ait été identifié comme tel par les présocialistes et autres paradigmes anti libéraux.

⁴⁴¹ La décentralisation : Acte II - Dossier d'actualité.

www.vie-publique.fr/actualite/.../decentralisation-acte2/decentralisation-acte-ii.html

⁴⁴² Dane Carole, 2007/2, L'empowerment, un concept pour la France ? *Vie sociale*, n° 2, p. 59-72, p. 59.

« Dans le contexte de l'action publique française au niveau local, le développement social se présente à la fois comme une finalité et comme un processus tendant à accroître la participation active des habitants dans la vie de la cité, à réduire les inégalités et à lutter contre les exclusions. À travers l'optimisation des ressources publiques et privées, humaines et matérielles, les approches favorisant le développement social prennent appui sur des orientations et politiques publiques, sur des interventions professionnelles et sur des projets impliquant des acteurs d'horizons divers, contribuant ainsi à une dynamique sur le territoire. » ⁴⁴³

Conçu au départ dans un contexte de reconquête du pouvoir des opprimés face au groupe dominant, le concept a progressivement été mobilisé dans des perspectives plus diversifiées mais aussi plus ambiguës et la définition même de la notion d'*empowerment* s'en est trouvée quelque peu galvaudée par rapport à sa philosophie première. L'indétermination sémantique d'*empowerment*, due, entre autre, à sa transdisciplinarité, a favorisé sa plurivocité et son assimilation au terme de « participation », notamment en France. D'ailleurs à ce sujet, Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener ⁴⁴⁴ constatent que, la notion d'*empowerment*, qui refait surface à l'aube des années 2000 peut aussi bien incarner un :

« *Modèle-type de démocratie participative* », qu'une « *démarche collective d'intervention sociale* » mais qu'elle peut aussi se travestir dans une « *nouvelle expression de la doxa néolibérale* ».

Mais s'agit-il vraiment d'*empowerment* à « l'américaine » ou versus anglo-saxon ? Si l'on se rapporte à la démonstration de Bernard Jouve ⁴⁴⁵, on est en mesure d'en douter puisque pour lui, l'*empowerment* aurait du mal à s'imposer en France à cause de « *la frilosité des pouvoirs publics* »⁴⁴⁶. En effet, selon son analyse, le système républicain français cristallise 3 facteurs structurels et culturels qui se heurtent à l'introduction de l'*empowerment* :

⁴⁴³ Dane Carole, op. cit.

⁴⁴⁴ Bacqué Marie-Hélène, Biewener Carole, 2013, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice ?* Paris, Éd. La Découverte, coll. Poche, 175 pp, p. 8.

⁴⁴⁵ Jouve Bernard, décembre 2006, Politiques publiques et empowerment l'exception française, *Économie & Humanisme*, n° 379, p. 99.

⁴⁴⁶ Op. cit., p.100-101.

www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/.../r379_99_politpubl_empowerment.pdf

D'une part, les conditions d'accès à l'État privilégient avant tout le citoyen et réfutent toute forme de communautarisme, à l'inverse des pratiques étrangères d'*empowerment* qui favorisent l'agrégation d'initiatives individuelles et l'organisation de communautés qui puissent prendre leur destin en main⁴⁴⁷.

Ensuite, la tendance séculaire à la dépréciation des modes de régulation alternatifs qui fait écho à l'instauration, à la fin de la seconde guerre mondiale, d'un modèle de planification centralisé s'oppose à l'émergence de dynamiques collectives en faveur de l'*empowerment*.

Enfin, une conception sclérosée et descendante de l'intérêt général qui subordonne toute forme d'intervention publique, incarne un frein à la mise en place de l'*empowerment*⁴⁴⁸ dans la mesure où :

*« L'empowerment privilégie un autre registre : celui de bien commun. À la différence de l'intérêt général qui, d'un point de vue théorique, préexiste à l'action collective et qui ne demande qu'à être révélé (par le biais de l'action de l'administration), le bien commun repose sur une autre conception du pouvoir politique, qui n'est pas compris comme une situation figée, résultant de l'asymétrie des ressources et de formes de légitimité des acteurs. Il s'agit bien davantage d'un processus au cours duquel institutions et acteurs, agissant en position de domination mais également de contre-pouvoirs, tentent d'aboutir à des compromis institutionnalisés dans le cadre de procédures de négociations. »*⁴⁴⁹

Bien que le bilan que brosse Bernard Jouve soit sans appel au niveau de l'existence du concept d'*empowerment* dans le cadre national, nous demeurons convaincus que l'utilisation de ce concept peut être tout à fait appropriée dans les cas d'architecture scolaire participative que nous étudions. Nous allons, en effet, nous intéresser à des micro-projets, à l'échelle de villages de moins de 500 habitants qui peuvent être tout aussi bien assimilés à des « communautés villageoises ». D'autre part ces petits villages dont l'environnement social et économique est fortement dégradé en termes d'infrastructures publiques et de commerces de proximité, se sentent de plus en plus menacés par la course à la métropolisation. Ce malaise et ce sentiment d'abandon cristallisent toutes les résistances sur l'école qui est devenu l'objet de convoitise principal des ruraux et le fer de lance de leurs revendications.

⁴⁴⁷ Jouve Bernard, décembre 2006, Op. Cit P. 100-101

⁴⁴⁸ Ibid.

⁴⁴⁹ Ibid.

En effet, en dépit de la « *la renaissance du rural* » annoncée par Kayser⁴⁵⁰ dans les années 90, il s'agit plus volontiers d'une conquête résidentielle des espaces ruraux par les citadins les moins aisés ou les plus diplômés qui aspirent à un cadre de vie plus économique ou plus serein qu'à une réelle redynamisation économique et sociale des villages.⁴⁵¹ Si, en effet, la plupart des communes rurales enregistrent un solde démographique positif, il s'explique le plus souvent par un solde migratoire positif et

« Les raisons positives de ce flux migratoire vers les espaces ruraux sont bien connues et n'appellent pas de longs commentaires : prix des terrains, possibilité d'accéder à une maison individuelle, aspiration (idéalisée) à vivre dans des lieux où la « nature » est préservée, cadre de vie perçu comme favorable à la vie familiale et à l'éducation des enfants, tout au moins quand ils sont jeunes, quête d'un territoire calme, à distance de la ville ressentie comme « agressive ». Les distances sont relativisées par les ménages. »⁴⁵²

De ce fait la population rurale active non agricole, qui est aujourd'hui largement majoritaire, est composée essentiellement de travailleurs migrant chaque jour vers des centres urbains plus ou moins importants et plus ou moins éloignés de leur domicile pour exercer leur activité professionnelle. Loin de leur lieu de résidence, ils profitent souvent de leurs pérégrinations quotidiennes pour faire courses, activités sportives et culturelles aux abords de leur lieu de travail qui proposent une offre de biens et services plus abondante. Ce qui a l'effet pervers de réduire les espaces ruraux résidentiels à de simples « cités dortoirs ». Dans le même esprit certains parents inscrivent leurs enfants dans une école proche de leur lieu de travail par commodité mais surtout lorsqu'il n'y a pas d'école proche de leur domicile ou que l'école de leur circonscription ne leur convient pas parce que :

⁴⁵⁰ Kayser B, 1990, *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental*. A. Colin, Paris, 316 pp.

⁴⁵¹ Il est à noter que si on s'en tient à la définition de l'INSEE, une commune rurale est une commune n'appartenant pas à une unité urbaine. Les autres communes sont dites « urbaines », le monde rural recouvre un large un spectre de communes aux situations fort disparates. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de nuancer et pour ce, nous avons choisi de nous intéresser au « rural profond » c'est-à-dire à des communes de moins de 500 habitants qui sont les plus menacées par la disparition des services publics mais qui restent importantes en nombre comme le pointe l'INSEE, « sur les 36 529 communes de France métropolitaine, plus d'une sur deux compte moins de 500 habitants au 1er janvier 2013. Dans sept départements, ce sont même huit ou neuf communes sur dix. Le nombre de ces petites communes a diminué depuis cinquante ans, essentiellement parce que certaines d'entre elles ont franchi le seuil des 500 habitants. Elles rassemblent aujourd'hui 7 % de la population métropolitaine, contre 11 % en 1968. » <https://www.insee.fr/fr>

⁴⁵² Morin Bruno, 2011/2, « Qui habite en milieu rural ? », *Informations sociales*, n° 164, pp. 11-22, p.18.

« La proximité n'est plus un facteur déterminant du choix d'un établissement scolaire. Pour prévenir le risque d'une scolarisation des enfants en ville, facilitée par les migrations quotidiennes des parents pour des raisons professionnelles, les collectivités locales se doivent d'offrir des services (cantine, garderies, centres de loisirs pendant les vacances). On accepte de plus en plus d'aller chercher ailleurs un service que l'on estime meilleur. »⁴⁵³

À bien des égards, la population rurale active ne se distingue plus de la population urbaine : les pratiques et les modes de vie se sont uniformisés. Les familles ont les mêmes exigences en termes d'offre et de qualité de l'éducation⁴⁵⁴ et « finalement, c'est l'implantation, l'organisation et l'architecture de l'école elle-même qui sont voulues à l'image de l'école urbaine. »⁴⁵⁵

Dans ce sens, l'architecture scolaire rurale est mise au défi de l'évolution sociologique de la population rurale.

Pour finir, l'hypothèse que nous avons énoncée et qui concerne l'objectif social du projet d'école et le fait d'utiliser la participation comme un outil de redynamisation sociale permet de reconsidérer le verdict de Jouve que nous ne partageons pas. Et de nous en tenir à la définition de Carole Dane⁴⁵⁶. Effectivement, pour elle, le concept d'*empowerment* est souvent transposé à celui de développement social et le terme de participation est intrinsèquement associé à celui de développement local. C'est pour tenter de nous éclairer que nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont nous pouvons mobiliser le concept dans notre recherche et pour ce, nous allons élaborer notre problématique et établir une hypothèse de travail à partir de nos questionnements.

⁴⁵³ Gueneau Maurice, 2011, L'école en milieu rural : dispersions en tous sens, *Pour*, Vol. 208, n°1, pp. 49-55, p.51.

⁴⁵⁴ Gueneau Maurice, 2011, op. cit., p.51.

⁴⁵⁵ Ibid.

⁴⁵⁶ Dane Carole, 2007/2, L'empowerment, un concept pour la France ? *Vie sociale*, n° 2, p. 59-72. p. 59.

<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-2-page-59.htm>

CHAPITRE II : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES

I - Problématique, questionnements, hypothèse de recherche

Comme nous avons tenté de le démontrer dans la première partie de ce travail, la nécessité de mobiliser la participation des usagers à la programmation architecturale scolaire émane de plusieurs facteurs contextuels. L'intérêt d'avoir recours à un *modus operandi* participatif pour la construction d'une école, se mesure à l'aune des bénéfices qu'il peut procurer en termes d'adéquation aux besoins de plus en plus différenciés, de confort, de partage ou de mutualisation, d'appropriation et de respect des espaces

L'évolution des connaissances pédagogiques, la reconnaissance de l'influence de l'espace dans les apprentissages et la diffusion d'une nouvelle conception de l'espace promulguée par la psychologie environnementale, permettant d'envisager l'espace, non plus, comme un cadre contraignant mais comme le produit des interactions sociales, reflétant l'expression d'un système social dynamique et en perpétuel mouvement, ont forgé la remise en cause de l'architecture scolaire traditionnelle et mis en évidence la nécessité d'introduire les usagers dans le processus programmatique.

De même la remise en question de la magistralité de l'enseignement par les pédagogues, qui a été ranimée par le déferlement numérique dans l'éducation, a, quelque peu, remis sur le devant de la scène les débats sur l'architecture scolaire avec en arrière-plan la révolution tant attendue des pratiques pédagogiques.

Enfin le processus de déconcentration et de décentralisation engagé par l'État a eu pour effet d'instituer la territorialisation des politiques publiques et de formaliser la problématisation de la question éducative à l'échelle du territoire ou pour être plus précis à l'échelle locale du quartier ou du village. Celle-ci jumelée à la métamorphose de la question scolaire qui extravertie l'école à de nouveaux rôles, a théoriquement suscité l'ouverture de l'école sur son environnement local. En effet les nouveaux principes qui régissent l'école du XXIème siècle considèrent que l'espace scolaire ne se limite plus à être uniquement un lieu d'apprentissage scolaire mais il doit aussi se prêter à des pratiques périscolaires et sociales formelles et informelles, qui en font un espace de vie et de socialisation, voire parfois un espace public à

part entière. Ainsi, outre les évolutions pédagogiques, l'ouverture de l'école sur son environnement, le partage et la mutualisation des espaces scolaires avec des acteurs étrangers à l'institution, affectent la nature de l'établissement scolaire et sa définition ; ce qui impose de chercher de nouvelles réponses architecturales :

« Celui-ci doit en effet désormais accueillir une grande variété de types d'apprentissage, sous la double impulsion du recentrement de la pédagogie sur l'apprenant et de la diversité des publics. Du point de vue architectural, cela signifie que l'on s'éloigne progressivement de l'école comme empilement de salles de classe closes pour aller vers des établissements à espaces décloisonnés et évolutifs (open plan schools) « afin de répondre à des besoins différents ». L'établissement scolaire s'étend au-delà du bâtiment et de l'enceinte de l'école pour investir les infrastructures appartenant à la collectivité. Ainsi, d'un côté la distinction entre environnements d'apprentissage et espaces scolaires témoigne de l'évolution qui place l'éducation au cœur de la communauté et de l'autre, le partage entre espaces scolaires et espaces publics n'est plus aussi net – Blyth montre l'interpénétration toujours plus grande des deux instances. »⁴⁵⁷

Ainsi l'architecture de l'école idéale du XXI^{ème} siècle s'apparente à des espaces flexibles, partagés, ouverts sur son environnement, connectés au monde, et utilisant des matériaux respectueux de l'écologie ; les rôles de l'école et les attentes des usagers s'étant diversifiés, les besoins en espaces aussi. C'est pour cela que la construction d'une école ne peut plus seulement se baser sur la dimension pédagogique, elle doit aussi prendre en considération la dimension sociale et locale. Ce qui, de fait, complexifie de manière significative le cahier des charges de la programmation architecturale d'une école.

La territorialisation des objectifs et des enjeux de l'architecture scolaire interroge non plus seulement la forme, l'esthétisme ou la valeur d'usage des constructions mais aussi la manière de procéder et en l'occurrence ce que Jodelle Zetlaoui-Leger appelle la démarche programmatique.

« L'École devient un projet négocié avec la « communauté » (parents, habitants, personnels de l'Éducation...) : pratiques éducatives, contenus des enseignements, offre de services intégrant

⁴⁵⁷ Mazalto M, Paltrinieri L, décembre 2013, Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 64, p. 32.

*son environnement extérieur jusque dans la gestion de la structure (bâtiment scolaire). L'école devient aussi un équipement structurant, ouverte et fréquentée par tous, elle œuvre au développement et à l'attractivité de son territoire ou de son quartier d'implantation. »*⁴⁵⁸

C'est sur cette dernière caractéristique, « *l'École comme projet négocié avec la collectivité* », inscrite dans la politique de la ville et relayée par les recommandations du PEB de l'OCDE que nous orienterons notre questionnement dans la mesure où il fait l'objet de peu d'investigations alors qu'il représente un champ de recherche essentiel pour appréhender l'architecture scolaire du XXI^{ème} siècle.

Toutes les transformations sociales, fonctionnelles et représentatives de l'école auraient dû avoir une incidence notable sur sa forme architecturale en matière de flexibilité, de polyvalence et de partage des espaces mais aussi sur la manière de repenser son *modus operandi* dans la mesure où les nouveaux défis auxquels se confronte l'architecture scolaire contemporaine, nécessite d'introduire les usagers dans la programmation.

Mais le grand chamboulement dans l'organisation interne et externe de l'école, n'a toutefois pas eu lieu ; il n'y a ni eu le renouveau des formes architecturales espéré et ni l'introduction des usagers dans la programmation de manière significative, même si les espaces dédiés ne sont plus adaptés.

Cependant des expériences marginales et alternatives, remettant en cause aussi bien les formes architecturales, que les matériaux utilisés, que la méthode de programmation des espaces, pointent dans le paysage scolaire. Ces projets d'architecture participative sont certes quantitativement restreints et difficilement identifiables sur le territoire national, mais ils existent. Comme nous l'avons déjà évoqué, nous en avons repérés dix-huit lors de nos investigations. Ces projets qui se concentrent sur le premier cycle sont bien représentés en milieu rural. Pourquoi ? Nous pouvons supposer qu'au niveau de la faisabilité, un projet participatif à l'échelle d'un groupe scolaire élémentaire et qui plus est à la campagne est plus facile à mettre en œuvre de par son échelle. Par ailleurs, nous pouvons également soupçonner que les écoles des petites communes rurales sont les plus menacées par les fermetures de classes et d'établissements que les zones urbaines. Nous avons, en effet, montré à l'aide de quelques chiffres dans l'introduction comment l'évolution de la morphologie structurelle de

⁴⁵⁸ Pugin V, « L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain », *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, janvier 2008, 23 pp.

l'école en France est défavorable aux petites écoles de campagne. Ce contexte favorise la mobilisation des usagers qui entendent faire valoir leur droit à une école dans leur commune. Et les maires de ces villages soutiennent souvent ardemment les parents dans la mesure où lorsqu'il ne reste plus que l'école dans une commune, déjà dépourvue en infrastructures et en services, elle demeure le seul pôle d'attraction sociale et souvent, aussi, le seul espace d'échanges interpersonnels entre les habitants. D'ailleurs comme le souligne un élu de Saint Ganton :

« Un village sans école n'est plus un village. »

C'est pourquoi, dans ces villages, l'école symbolise l'enjeu emblématique de la lutte pour la survie d'une vie sociale. La redynamisation rurale annoncée par Kayser⁴⁵⁹ est somme toute relative au regard de la poursuite de la désagrégation du tissu social rural, engagée depuis les années 60 avec la disparition des commerces de proximité et des services publics. Pour limiter les dégâts, les communes sont obligées de se regrouper et de mutualiser leurs services et leurs équipements publics afin qu'ils ne disparaissent pas totalement de leur territoire. Mais cette stratégie d'économie d'échelle, elle-même génératrice de dépeuplement, a fortement pesé sur les fermetures d'écoles rurales et la mort des villages.

*« Si, pour quelques-uns, la petite école en milieu rural est condamnée à disparaître, au nom de la « modernité » et du « développement », d'autres ont cherché à mettre en évidence le fait que la fermeture des écoles, en général accompagnée de la fermeture d'autres services publics, peut avoir l'effet d'accélérer, et même de rendre irréversible le déclin des communautés villageoises. »*⁴⁶⁰

Ainsi

« Dans tous les cas de figure, la transformation rapide des campagnes appelle une réflexion prospective sur les structures scolaires, qu'il s'agisse des zones dont le déclin conduit à s'interroger sur la viabilité de l'école ou a contrario sur le rôle qu'elle peut jouer pour stabiliser

⁴⁵⁹ Kayser B, 1990, *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental*, op. cit.

⁴⁶⁰ Canário Rui, 1996, Un projet pour les écoles isolées, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, P. 2

*une population, ou bien qu'il s'agisse des campagnes dont la population se transforme et manifeste à l'égard de l'école des attentes et exigences nouvelles. »*⁴⁶¹

En effet,

*« L'école peut apporter des services diversifiés à la population rurale et constituer de ce fait un élément de l'aménagement du territoire en limitant l'aggravation des déséquilibres villes/campagnes, voire en participant à une revitalisation des campagnes. »*⁴⁶²

Dans un environnement politique, économique et social territorialisé, source d'inégalités entre les territoires urbains et ruraux, où l'État a une forte tendance à abandonner à leur triste sort, les territoires les plus fragilisés en termes social et économique, mais aussi en termes de densité de population ; les habitants ont tout intérêt à se mobiliser et à trouver des formes de pressions efficaces pour ne pas rester les laissés pour compte de la globalisation. Le problème des espaces ruraux se traduit en de multiples formes d'inégalités qui sont, notamment d'ordre social, spatial, économique, etc. Elles se déclinent en différences d'accès aux biens et services, d'écart dans la formation, d'inégalités de chances sur le marché du travail etc. Or, l'accumulation de toutes ces formes d'inégalités se cristallise souvent autour des mêmes catégories de population (celles des quartiers déshérités et des espaces ruraux isolés), constituant alors des structures d'inégalités difficiles à combattre par des mécanismes de redistribution. À ce titre, les communes, de plus en plus sujettes à la concurrence entre territoires, sont contraintes de s'engager dans une course effrénée au développement local et territorial pour conserver les derniers services publics ou commerces dont elles disposent ou pour essayer d'en créer de nouveaux afin de raviver un semblant de vie sociale. La question des infrastructures publiques, des commerces de proximité, du réseau routier est en effet le casse-tête permanent des élus des quartiers déshérités ou des petites communes rurales. Et comme nous l'avons souligné, la question de l'école en milieu rural est des plus sensibles. Elle met parfois même en balance la pérennité du village. L'école est le porte étendard des résistances des villages les plus petits qui revendiquent le droit d'avoir une école et une qualité éducative pour leurs enfants au même titre que les urbains. Ces résistances accouchent

⁴⁶¹ Yelland Richard, 1996, L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°10, p.2.

⁴⁶² Op. cit., p. 9.

parfois de projets novateurs qui bousculent les normes, les représentations et les croyances des acteurs. C'est le cas des deux projets d'architecture scolaire participative sur lesquelles nous allons nous pencher pour éprouver et illustrer notre questionnement. Les deux villages Bretons, de moins de 500 habitants se sont investis dans une aventure humaine et sociale tout à fait étonnante pour reconstruire leur école en s'inscrivant dans une démarche de participation de la population (usagers, parents, élèves, anciens du village, habitants et parfois même enseignants) dès le début du projet. Ainsi le village de Trébédan s'est mobilisé pour rénover son école qui aurait dû fermer, à terme, en raison de la vétusté de ses bâtiments et le village de Saint Ganton s'est évertué à faire ouvrir une école alors que celle, dont il disposait auparavant avait été fermée dans le courant des années 70, lors de la grande vague de « désertification » des campagnes. Dans une conjoncture de coupes budgétaires drastiques de l'Éducation nationale qui ferme classes et écoles sans états d'âmes, ces deux villages ont réussi un coup de maître dans l'art d'utiliser avec zèle le cadre législatif en lien avec la décentralisation et la participation des usagers.

Loin d'être seulement une simple échelle d'intervention, le local est un poste d'observation privilégié pour appréhender le monde global en mutation. La participation comme mode d'action local, est étroitement liée au concept de démocratie participative. Pour autant contribue-t-elle au renforcement du pouvoir des acteurs à agir sur leur destin (*empowerment*) ou au contraire traduit-elle une instrumentalisation politique de la démarche à des fins consensuelles ou/et au service du processus d'individuation néolibérale ? En d'autres termes quel est la signification sociologique et politique d'une telle démarche dans la sphère scolaire ? Et qui plus est en milieu rural à faible densité de population.

Ce travail de thèse se propose donc d'analyser les processus participatifs qui ont donné lieu à la rénovation de l'école de Trébédan dans les côtes-d'Armor et à la construction et l'ouverture de l'école communale de Saint Ganton en Ille-et-Vilaine afin de mettre en lumière l'importance des liens tissés entre l'école et la communauté des habitants et de voir comment ils agissent et évoluent. Quelle peut être l'interprétation d'une relation forte au local, à la proximité dans un monde régi par la globalisation des échanges, des réseaux et l'uniformisation des modes culturels et éducatifs ? Quels peuvent être ses avantages et les réponses qu'elle peut apporter à l'offre éducative en termes d'environnement, de développement local, de citoyenneté et de vivre ensemble ? À ce titre l'architecture scolaire participative constitue-t-elle un outil de changement social du monde rural ? Autrement dit,

l'élaboration collaborative d'une école en milieu rural est-elle la traduction de l'émergence d'un nouveau modèle de développement local, basé sur le mode relationnel participatif ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous émettrons l'hypothèse principale suivante :

L'architecture scolaire participative en milieu rural est un outil de transformation sociale qui permet à la communauté des habitants d'accéder à un statut d'organisation apprenante.

Autrement dit l'architecture participative scolaire s'inscrit dans une perspective de développement social local qui a pour but d'améliorer les conditions de vie de la population des villages ruraux concernés, dans le sens d'une revitalisation des liens sociaux et d'une inclusion des individus les plus déclassés. Si l'on considère l'architecture participative scolaire comme un outil de transformation sociale, cela revient à l'interpréter comme une innovation sociale. L'intérêt de se saisir du concept d'innovation sociale vient du fait qu'il a le mérite d'apporter des éléments théoriques opérationnels à l'étude du changement social.

Pour étudier la manière dont s'est opérée la transformation sociale et chercher quels en sont les effets au niveau individuel et collectif, nous poserons l'hypothèse sous-jacente suivante :

L'architecture participative scolaire en milieu rural s'apparente à une innovation sociale.

Cette hypothèse nous amène à définir ce que nous entendons par innovation sociale qui est un concept tout aussi polysémique et vague que l'architecture participative. Mais avant de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse sur les terrains et maintenant que nous avons posé le cadre de notre étude et circonscrit le sujet, la présentation du cadre théorique est un exercice incontournable pour définir les concepts explicatifs utilisés et les principes méthodologiques.

II - Cadre théorique et définitions des concepts

Rompant avec les approches traditionnelles qui abordent le changement social en termes de modernisation ou de révolution technologique dont l'efficacité explicative se heurte aujourd'hui à des perspectives macrosociales qui ne peuvent rendre compte que de transformations désastreuses aussi bien à l'échelle nationale que mondiale, l'analyse du changement social sous l'angle micro et méso de l'innovation sociale peut révéler de nouvelles pratiques portées par des acteurs qui tentent d'apporter des solutions à des problèmes sociaux de manière pragmatique et localisée. En effet, en dépit de la prospérité des richesses

produites, la succession des crises sociales économiques et financières, ont donné un coup d'arrêt à l'amélioration du bien-être des populations et ont, au contraire, provoqué le recul des acquis sociaux et l'accroissement fulgurant des inégalités sociales. Et pour faire face à ces dysfonctionnements, des acteurs souvent issus de la société civile, ont fait preuve d'« imagination sociale » et contribué à l'essor des expérimentations sociales qui ont parfois abouti à des innovations sociales.

« Ce sont ces expérimentations qui constituent la source des innovations sociales, qui peuvent transformer la société et servir de base à un modèle de développement plus démocratique et participatif (Klein et Harrisson, 2007 ; Laville, 2008 ; Moulaert et al.2013), mais qui peuvent tout autant conforter le capitalisme dans son modèle inégalitaire (Fine, 2003 ; Amin, 2007 ; Peck, 2013). L'effet de l'innovation sociale sur la transformation sociale est imprévisible (Servet, 2010) et n'est donc pas déterministe. Il s'inscrit dans des processus qui comprennent plusieurs facettes, depuis l'« invention sociale » jusqu'à l'institutionnalisation, mais qui se manifestent sous des formes « tourbillonnaires » ou les différents jalons interagissent et s'influencent (Callon, 2004). »⁴⁶³

Pour certains auteurs comme Howaldt et Schwarz (2010), poser l'innovation sociale au cœur de l'analyse de la transformation sociale relève même d'un « changement de paradigme »⁴⁶⁴, c'est-à-dire que l'intérêt grandissant pour les innovations sociales témoignerait d'une volonté de transformer les sociétés par la base. À cet égard, la mobilisation du concept d'innovation sociale pour identifier et analyser les transformations sociales opérées dans les projets d'architecture scolaire participative qui s'inscrivent dans le champ des expérimentations sociales, nous paraît judicieuse. Dans ce sens, la définition institutionnaliste de l'innovation sociale offre un cadre d'analyse pluridimensionnelle qui fait écho à celui de l'architecture participative : il fait notamment référence à la conception environmentaliste de l'espace. Cette définition comporte l'avantage de mettre l'accent sur la nouveauté du résultat, sur la finalité de l'innovation sociale en termes d'amélioration des conditions individuelles et collectives de la population ciblée. Elle souligne d'autre part la dimension sociale et politique.

⁴⁶³ Klein Juan-Luis, Décembre 2017, *L'innovation sociale au cœur de l'analyse de la transformation sociale. La programmation scientifique du CRISES 2014-2020*, Les Cahiers du CRISES, Collection Études théoriques et méthodologiques ; p. 2.

⁴⁶⁴ Ibid.

Néanmoins avant de tracer les contours de l'innovation sociale, il nous semble légitime d'en appréhender les conditions d'émergence.

II-1 Conditions d'émergence du concept d'innovation sociale

Étymologiquement le terme innovation « innovatio » signifie « changement, action de se renouveler » et renvoie donc intrinsèquement à la recherche constante d'amélioration de l'existant comme l'illustre la définition proposée par le Conseil de la Science et de la Technologie (CST) du Québec :

« Au sens large, une innovation est un changement qui répond à un besoin d'amélioration. »⁴⁶⁵

De ce fait elle peut tout aussi bien être de nature technologique et industrielle, sociale ou organisationnelle et peut s'apparenter à tous les domaines de la vie. Toutefois, durant plusieurs décennies elle demeure empreinte de la connotation technologiste et dans une acception générale, l'innovation a longtemps été synonyme de progrès technique ou technologique comme en témoignent les politiques de développement qui ont été corroborées aux innovations technologiques jusque dans les années 1990. Cette phase de réductionnisme de l'innovation à l'innovation technologique prend fin dans les années 2000.

« À partir des années 2000, la conception de l'innovation s'élargit dans les orientations concernant la recherche et le développement économique et social dans le cadre de politiques structurelles (Dandurand, 2005 ; Hillier et al. 2004). Selon Dandurand (2005), cette période correspond à la phase de « généralisation » du concept d'innovation, qui suit une première phase de « limitation » dans les années 1990. »⁴⁶⁶

⁴⁶⁵ Conseil de la Science et de la Technologie, 2000, *Innovation sociale et innovation technologique. L'apport de la recherche en sciences sociales et humaines*, Avis, Gouvernement du Québec, p. 5.

<http://www.cst.gouv.qc.ca>

⁴⁶⁶ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas, « L'élargissement du concept d'innovation », *L'innovation sociale en pratiques solidaires. Émergence, approches, caractérisation, définition, évaluation*. Contribution de l'Institut Jean-Baptiste Godin, Janvier 2013, p.10.

<http://www.institutgodin.fr/ls-InstitutGodin.pdf>

La dimension sociale émerge notamment dans la définition de l'OCDE de Manuel d'Oslo de 2005 :

*« Une innovation est la mise en œuvre d'un produit (bien ou service) ou d'un procédé nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode de commercialisation ou d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures. Cette définition générale englobe une large palette d'innovations possibles »*⁴⁶⁷

Elle ne se limite cependant qu'aux pratiques de l'organisation de l'entreprise et fait peu référence à la société civile. Ce n'est qu'à partir de 2010 que l'innovation sociale prend tout son sens avec notamment la communication de la Commission européenne « Initiative phare Europe 2020. Une Union de l'innovation » qui préconise que toutes les formes d'innovations, pas seulement technologiques doivent être promues par les politiques publiques. En effet, elle devient alors le fer de lance des institutions supranationales et porte en elle toutes les promesses pour résoudre les problèmes conséquents à la crise.

*« Le nouveau modèle de développement caractérisant la société et l'économie actuelles reposerait donc sur l'innovation continue. Cette hypothèse est renforcée par la nécessité conjoncturelle ; l'innovation est perçue comme un remède face à la crise systémique – à la fois économique, sociale, environnementale et culturelle – à laquelle sont confrontées les sociétés occidentales. Ainsi, « en période de crise, les régulations macrosociales (marché, Etat, compromis institutionnalisés) sont ébranlées, de sorte que l'espace pour les innovations et les expérimentations s'élargit » (Bouchard, 2011) »*⁴⁶⁸

⁴⁶⁷ D'Oslo Manuel, 2005, *La mesure des activités scientifiques et technologiques. Principes directeurs proposés pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation technologique*, OCDE, 3ème édition, p. 54.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5889957/OSLO-FR.PDF/93ff557c-e822-43fe-a0ad-ec8b5d7b9c7b>

⁴⁶⁸ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, le Harmattan, Paris, p.15.

II-2 L'innovation sociale comme indicateur de transformation sociale

Partant du principe que le concept d'innovation sociale permet de repérer si un projet produit des transformations sociales, nous allons nous évertuer à définir le concept, son cadre théorique et les indicateurs que nous utiliserons pour notre analyse.

A- L'innovation sociale : Un concept polysémique et polymorphe

Au-delà de l'engouement que suscite le concept d'innovation sociale, perceptible à travers les publications d'institutions publiques comme la Commission européenne, les Associations des Régions de France, il est aussi source de suspicion à cause de son flou épistémologique qui se répercute par l'instabilité de sa définition et les approches plurielles. L'innovation sociale est mobilisée dans des environnements et par des acteurs divers qui s'insèrent dans des cadres théoriques et politiques hétéroclites qui donnent naissance à des approches conceptuelles multiples⁴⁶⁹.

En effet, l'innovation sociale peut s'appréhender un comme outil de modernisation et d'amélioration de l'efficacité des politiques publiques⁴⁷⁰, comme une vision entrepreneuriale du développement social ou bien encore comme un système d'innovation territorialisé, inclusif et participatif⁴⁷¹.

« L'expression apparaît ainsi dans des travaux universitaires traitant de sujets variés, allant de la participation des citoyens dans l'élaboration des politiques publiques à l'organisation du travail dans une perspective productiviste, en passant par l'évolution des institutions ou encore le développement économique et territorial. Elle se retrouve également dans de nombreux documents prospectivistes ou supports de communication issus d'organismes divers, nationaux ou internationaux, publics ou privés. »⁴⁷²

⁴⁶⁹ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit., p.9.

⁴⁷⁰ Derrière cet apparent soutien peut se lire une certaine forme de désengagement des pouvoirs publics, notamment en ce qui concerne les services relevant de la protection sociale.

⁴⁷¹ Richez-Battesti N, Petrella F, Valade D, 2012, « L'innovation sociale, une notion aux usages pluriels : Quels enjeux et défis pour l'analyse ? », *Innovations*, Vol. 38, n° 2, pp.15-36.

⁴⁷² Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, l'harmattan, Paris, p.9.

Maintenant que nous avons brièvement énoncées les conditions d'émergence de l'innovation sociale, il nous reste à évoquer les différentes conceptions de l'innovation sociale.

II-3 Les différentes conceptions de l'innovation sociale

Emmanuelle Besançon et Thibault Guyon⁴⁷³ repèrent quatre approches qu'ils ont regroupées en deux conceptions : la première comprend les approches de la modernisation des politiques publiques et de l'entrepreneuriat social et la seconde, l'approche de l'entreprise sociale et l'approche institutionnaliste.

A- L'innovation sociale en tant qu'outil de modernisation des politiques publiques ou entrepreneuriat social :

La première conception de l'innovation sociale d'origine anglo-saxonne englobe celle de l'innovation sociale comme instrument de transformation des politiques publiques et sociales et celle de l'entrepreneuriat social. Elles ont pour dénominateurs communs la logique de marché, la nouveauté et la finalité sociale de pallier à des besoins non satisfaits par la sphère publique. Par contre, elles se distinguent par le statut qu'elles accordent au statut des acteurs qui sont à l'initiative de l'innovation sociale : du côté de la première, les acteurs sont publics et de l'autre, ils sont privés. Toutefois ces deux approches peuvent s'avérer relativement complémentaires.

1) La première approche appelée approche institutionnelle

Cette approche qui renvoie à une conception de l'innovation sociale comme outil de modernisation des politiques publiques, s'inscrit dans la perspective du New Management Public :

« Le New Public Management (ou Nouvelle Gestion Publique en français), courant apparu au début des années 1980, a pour objet une réforme de l'action publique, avec pour objectif une

⁴⁷³ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit.

plus grande efficacité et efficience, grâce la transposition de méthodes de management et de gestion du secteur privé vers le secteur public (Amar, Berthier, 2007). »⁴⁷⁴

Elle devient la pierre angulaire des recommandations instituées par les grandes instances internationales ou supranationales telles que l'OCDE ou la Commission européenne, puis elle est introduite au sein des États tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, la France, comme le levier pour réformer les politiques publiques et notamment les politiques sociales.

Toutefois ces politiques promouvant l'expérimentation sociale et l'innovation sociale ne sont pas exemptes d'effets pervers tels que l'instrumentalisation ou le désengagement des pouvoirs publics au profit d'une marchandisation des services de la protection sociale.

2) La seconde approche relève de l'entrepreneuriat social :

Née aux États-Unis dans les années 1980-90, elle se compose de deux écoles : celle de l'innovation sociale et celle des recettes marchandes. Les deux écoles accordent une place prépondérante à l'entrepreneur : celui-ci doit répondre à des besoins sociaux non satisfaits et sa motivation première doit être de type altruiste. Par contre l'aspect non lucratif de son activité peut être somme tout relatif. En effet, dans la conception de l'école des recettes marchandes, l'entrepreneuriat social appelé *social business*, peut aussi bien s'incarner dans des organisations non lucratives, appelées entreprises sociales, qu'au sein d'entreprises dont la dimension centrale n'est pas sociale mais, subordonnée à la dimension économique qui peut être créatrice de « *valeur sociale* ».

De même,

« La notion de changement portée par cette vision de l'innovation sociale est principalement une évolution de la finalité des projets économiques, de la recherche de profits vers la satisfaction des besoins ou la résolution des problèmes des plus démunis ; le profit n'est alors plus qu'un objectif secondaire (mais pas forcément inexistant). »⁴⁷⁵

⁴⁷⁴ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit., p. 32.

⁴⁷⁵ Op. cit, p. 36.

Bien que les différences entre ces deux écoles aient tendance à s'estomper, l'école de l'innovation sociale a pour tradition de prioriser les caractéristiques de l'entrepreneur de l'innovation et notamment son penchant altruiste qui se traduit « *à travers deux figures, l'entrepreneur et le mécène, pour lesquels le profit n'est pas un objectif ; le mécène sera incarné par des particuliers fortunés, des fondations voire des grandes entreprises ou groupes économiques* »⁴⁷⁶ ainsi que les échelles de son impact ; tandis que l'école des recettes marchandes à tendance à privilégier l'aspect financier pour produire l'innovation sociale.

*« Ces deux approches, celles de la modernisation des politiques publiques et de l'entrepreneuriat social, se révèlent complémentaires concernant leurs conceptions de l'innovation sociale : elle est ici vue comme une réponse à des besoins sociaux face auxquels l'action publique se révèle relativement inefficace. Cette réponse est portée par des entrepreneurs sociaux, financée soit d'une manière classique pour les activités rentables, soit à partir de financements privés philanthropiques et d'aides d'Etat pour les projets ne pouvant se financer par les seules activités marchandes. »*⁴⁷⁷

Néanmoins ces approches de l'innovation sociale soulèvent quelques interrogations. En effet, l'hégémonie de la figure de l'entrepreneur individuel ne nuirait-elle pas à l'émergence de formes d'actions plus collectives et populaires ? D'autre part, alors que ces innovations apparaissent le plus souvent comme des mesures correctrices d'un système capitaliste pourvoyeur de nuisances et d'inégalités en tous genres, le recours systématique au marché qui entérine la pérennité de ce modèle n'est-il pas un frein à l'avènement de nouveaux modes de production des ressources ? Enfin, sous le voile de la philanthropie, la reproduction des formes de dominations entre les porteurs d'innovation et les bénéficiaires ne serait-elle occultée et ne contribuerait-elle à empêcher l'émergence de formes plus démocratiques⁴⁷⁸ ?

⁴⁷⁶ Ibid.

⁴⁷⁷ Besançon Emmanuelle, Guyon Thibault, « Les principales approches de l'innovation sociale », L'innovation sociale en pratiques solidaires. Émergence, approches, caractérisation, définition, évaluation, Contribution de l'Institut Jean-Baptiste Godin, Janvier 2013, p. 24.
<http://www.institutgodin.fr/Is-InstitutGodin.pdf>

⁴⁷⁸ Chaniel P, Laville J-L, 2002, « L'économie solidaire : une question politique », *Mouvements*, n° 19, janvier-février, pp. 11-20.

B- L'approche de l'entreprise sociale et l'approche institutionnaliste.

Dans ces deux approches, la conception de l'innovation sociale est axée sur la nature collective de son processus et de ses produits.

1) L'approche de l'entreprise sociale

Cette approche met l'accent les caractéristiques non lucratives, collectives et démocratiques des entreprises sociales. Issue des travaux entrepris en 1996 par le réseau européen EMES⁴⁷⁹, composé de chercheurs travaillant sur l'ESS (Economie Sociale et Solidaire) ou sur la société civile, l'approche de l'entreprise sociale a le mérite de proposer une analyse en termes de moyens et de finalités qui a permis d'élaborer un idéaltype combinant des indicateurs économiques (une activité continue de production de biens et services, un niveau significatif de prise de risque économique, un niveau minimum d'emplois rémunérés), sociaux (un objectif explicite de services à la communauté, une initiative émergeant d'un groupe de citoyens, la limitation de la distribution des bénéfices) et des indicateurs déterminant la structure de gouvernance (un degré élevé d'autonomie, un pouvoir de décision indépendant de la détention du capital, une dynamique participative multi parties prenantes)⁴⁸⁰.

Comme le précise Jacques Defourny :

« Ces indicateurs économiques et sociaux peuvent à la fois permettre d'identifier de toutes nouvelles entreprises sociales et également amener à désigner comme entreprises sociales des organisations plus anciennes reconfigurées par de nouvelles dynamiques internes. Un autre élément s'avère encore plus fondamental : les indicateurs qui viennent d'être énumérés ne forment pas l'ensemble des conditions qu'une organisation doit remplir pour pouvoir être qualifiée d'entreprise sociale. Plutôt que de constituer des critères normatifs, ces indicateurs décrivent plutôt un « idéal-type » permettant de se situer au sein de la galaxie des entreprises sociales. »⁴⁸¹

⁴⁷⁹ EMES est l'acronyme du titre français de ce vaste projet de recherche sur « l'émergence des entreprises sociales en Europe » (1996-1999). Désignant d'abord le réseau de chercheurs aux yeux de son commanditaire, la DG Recherche de la Commission européenne, ce nom a été conservé lorsque le réseau a poursuivi divers autres projets sur les entreprises sociales et l'ensemble de l'économie sociale. Il rassemble aujourd'hui neuf centres de recherche spécialisés en ces matières et quelques chercheurs individuels à travers toute l'Europe.

⁴⁸⁰ Defourny Jacques, 2004/3 « L'émergence du concept d'entreprise sociale », *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome XLIII, pp. 9-23.

⁴⁸¹ Ibid.

Cette conception de l'innovation sociale proche de l'Économie sociale et solidaire (ESS), se distingue des conceptions américaines. Voici par exemple une définition générique qu'en propose le Conseil supérieur de l'ESS français :

« L'innovation sociale consiste à élaborer des réponses nouvelles à des besoins sociaux nouveaux ou mal satisfaits dans les conditions actuelles du marché et des politiques sociales, en impliquant la participation et la coopération des acteurs concernés, notamment des utilisateurs et des usagers. Ces innovations concernent aussi bien le produit ou le service, que le mode d'organisation, de distribution, dans des domaines comme le vieillissement, la petite enfance, le logement, la santé, la lutte contre la pauvreté, l'exclusion, les discriminations... Elles passent par un processus en plusieurs démarches : émergence, expérimentation, diffusion, évaluation »⁴⁸²

2) L'approche institutionnaliste

L'approche institutionnaliste englobe et dépasse celle de l'entreprise sociale en concevant l'innovation sociale comme système territorialisé et levier de transformation sociale. En effet, elle s'est faite une place de choix dans le champ de l'Économie Sociale et Solidaire (ESS) où elle incarne un « *potentiel moteur d'un développement économique territorialisé* ». ⁴⁸³ Nous n'entrerons pas dans le détail maintenant dans la mesure où l'approche institutionnaliste ⁴⁸⁴ de l'innovation sociale nous semble la plus appropriée pour appréhender la question de la transformation sociale dans le cadre de notre recherche, et de ce fait nous allons y consacrer une étude plus exhaustive dans la section suivante.

⁴⁸² Rapport d'activité du Conseil supérieur de l'ESS, décembre 2011, in Chibani-Jacquot Ph., « Définir ce qu'est un projet « socialement innovant » », *Alternatives Économiques*, La fabrique de l'innovation sociale, hors-série n° 652, juin 2013, p. 14.

⁴⁸³ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, l'Harmattan, Paris, p.9.

⁴⁸⁴ Selon Richez-Battesti et al.,2012, l'approche institutionnaliste a d'abord été initiée par les chercheurs du CRISES en 1986 au Québec. Elle a ensuite été introduite en France par des chercheurs de l'IFRESI, avant d'être développée dans de nombreux travaux, portant notamment sur l'économie sociale et solidaire.

C- L'approche institutionnaliste de l'innovation sociale

L'approche institutionnaliste considère l'innovation sociale comme système territorialisé, levier de transformation sociale et propose un cadre théorique d'analyse tout à fait intéressant pour appréhender les transformations sociales d'un projet.

1) Un cadre théorique pluridimensionnel

L'approche dite institutionnaliste offre un cadre théorique de 1^{er} choix pour appréhender les pratiques porteuses d'innovation sociale en dépassant la finalité du projet.

« Cette approche nous paraît « extensive » car, contrairement aux approches liées à la modernisation des politiques publiques et à l'entrepreneuriat social, les éléments qui la composent dépassent le champ de la nouveauté, de la logique de marché et des besoins sociaux. À partir de la notion d'aspiration sociale, elle nous invite à systématiquement prendre en compte le contexte des projets en vue de saisir les éléments de rupture. Ces éléments doivent être compris au regard du territoire et de ses composantes mais également de la visée idéale du projet. Ils doivent aussi être saisis à partir des pratiques qui sous-tendent ce dernier, autrement dit sa réalisation effective dans le temps et la rupture par rapport aux pratiques habituellement mises en œuvre dans son contexte. En d'autres termes, ce qui fait rupture n'est pas seulement lié au résultat d'un projet, en termes de production de biens et services, mais peut également apparaître dans le cadre de son processus de réalisation. »⁴⁸⁵

En effet, la perspective institutionnaliste qui formule l'innovation dans son rapport dialectique permanent avec l'institution, apparaît, bien souvent, sous la forme d'une dimension compensatrice et correctrice du système néolibérale⁴⁸⁶. Pour contrer les nuisances d'un système orienté uniquement sur la financiarisation de la société et la marchandisation de tous les biens et les services, des innovations sociales ont vu le jour à différentes époques et dans différents contextes géographiques et socio politiques. Par exemple, les premières organisations syndicales et mutualistes insufflées par le prolétariat ont été créées dans le but de protéger les ouvriers des aléas de la vie et d'améliorer leurs conditions d'existence. De même les innovations sociales (conseils de quartier, participation des usagers aux projets

⁴⁸⁵ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, l'Harmattan, Paris, p.12.

⁴⁸⁶ Op. cit.

urbains) qui ont vu le jour à la suite des luttes urbaines des années 60-70 ou encore plus récemment l'émergence de l'Économie Sociale et Solidaire qui comme son nom l'indique, met en pratique un ou plusieurs des principes fédérateurs comme la solidarité et la responsabilisation des acteurs, la primauté de l'individu et de l'objet social sur le capital économique, la gestion démocratique, autonome et indépendante des pouvoirs publics, mais aussi la coopération avec les pouvoirs publics.

Les innovations sociales, forgées sur des pratiques de partage, d'entraide, de coopération et de mutualisation des risques encourus, s'identifient donc à des pratiques solidaires dès lors qu'elles incorporent un imaginaire social de solidarité qui s'illustre au travers de principes comme la justice sociale, la démocratie participative, la réciprocité, la proximité, l'entraide, etc⁴⁸⁷. Le recours à la rhétorique solidaire est tout à fait intéressant d'un point de vue méthodologique car il offre des indicateurs immédiatement opérationnels pour repérer une innovation sociale selon le paradigme institutionnaliste.

Ainsi, l'innovation sociale à l'échelle locale vise à apporter des améliorations à la qualité de vie de populations vivant dans des zones économiquement et socialement défavorisées et prend sa source dans un objectif de lutte contre la pauvreté et l'exclusion. Et cet objectif social se traduit en essence politique par le biais d'un projet de société négocié⁴⁸⁸ qui apparaît en filigrane. Ainsi peuvent également se profiler par exemple des choix écologiques de développement durable⁴⁸⁹.

« Dans le contexte du développement territorial, nous pourrions dire que l'innovation sociale correspond aux changements au niveau tant institutionnel que des comportements collectifs et individuels (personnes éminentes, leadership) contribuant à l'intégration sociale. »⁴⁹⁰

À ce titre les pratiques solidaires et le changement institutionnel, offrent des outils de repérage et d'analyse efficaces à l'identification de l'innovation sociale dans un projet social.

⁴⁸⁷ Op. cit., p. 13.

⁴⁸⁸ Fait référence aux prérogatives de la politique la ville qui préconise un projet de territoire négocié avec les acteurs.

⁴⁸⁹ Comme c'est le cas dans les deux projets à l'étude.

⁴⁹⁰ Danduran Louise, 2005, « Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. », *Revue française d'administration publique*, n°115, (3), pp.377-382, p. 378.

« Le caractère socialement innovant d'un projet peut être appréhendé à travers ses pratiques constitutives et les changements dont il est ainsi porteur (rupture contextualisée). L'approche proposée cherche alors à qualifier l'impact global des projets d'acteurs à partir de leurs pratiques solidaires, soit d'une part, leurs impacts directs, et d'autre part, le changement institutionnel recherché, autrement dit l'éventuelle évolution des pratiques et représentations dont ils peuvent être à l'origine auprès des autres acteurs de l'économie (individus, organisations ou encore collectivités) »⁴⁹¹

Dans ce sens, le cadre théorique institutionnaliste propose une opportunité d'analyse pluridimensionnelle qui fait écho à celui de l'architecture participative et fait référence à la conception environnementaliste de l'espace.

« Les changements dont il est question s'articulent alors à plusieurs niveaux : ils vont cibler l'individu, l'organisation (niveau micro), le territoire local (niveau méso ; Cloutier, 2003) et viser plus largement le système global (niveau macro). »⁴⁹²

2) L'innovation sociale comme vecteur de transformation sociale

D'après Richez-Battesti *et al*⁴⁹³, l'approche institutionnaliste héritée du CRISES⁴⁹⁴, a été introduite en France par l'IFRESI⁴⁹⁵ et diffusée par l'économie sociale et solidaire⁴⁹⁶. En l'occurrence nous nous appuyerons sur la définition générique proposée par le CRISES⁴⁹⁷ pour déterminer l'innovation sociale :

« Une innovation sociale se définit par son caractère novateur ou hors normes et par l'objectif général qu'elle poursuit soit celui de favoriser le mieux-être des individus et des collectivités. Elle se caractérise tout autant par un processus de mise en œuvre impliquant une coopération entre une diversité d'acteurs que par les résultats obtenus, immatériels ou tangibles. À plus

⁴⁹¹ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit., p.14.

⁴⁹² Besançon Emmanuelle et Chochoy Nicolas, avril 2015, « Les marqueurs d'innovation sociale : une approche institutionnaliste », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 336, pp. 80-93, p.83.
<https://doi.org/10.7202/1030162ar>

⁴⁹³ Richez-Battesti N, Petrella F & Vallade D, 2012, op. cit.

⁴⁹⁴ Centre de Recherche sur les Innovations Sociales au Canada (CRISES).

⁴⁹⁵ Institut Fédératif de Recherche sur les Économies et les Sociétés Industrielles (IFRESI).

⁴⁹⁶ ESS.

⁴⁹⁷ Centre de Recherche sur les Innovations Sociales au Canada (CRISES) ; Institut Fédératif de Recherche sur les Économies et les Sociétés Industrielles (IFRESI).

*long terme, les innovations peuvent avoir une efficacité sociale qui dépasse le cadre du projet initial (entreprises, associations, etc.) et représenter un enjeu qui questionne les grands équilibres sociétaux. Elles deviennent alors sources de transformations sociales et peuvent contribuer à l'émergence d'un nouveau modèle de développement. »*⁴⁹⁸

Cette définition comporte l'avantage de mettre l'accent sur la nouveauté du résultat, sur la finalité de l'innovation sociale en termes d'amélioration des conditions individuelles et collectives de la population ciblée. Elle souligne d'autre part la dimension sociale et politique voire sociétale du projet de transformation sociale ainsi que l'éclectisme des acteurs sociaux porteurs de l'innovation sociale. Mais qu'entendons-nous par nouveauté et par transformation sociale ?

- La nouveauté de l'innovation sociale, une notion relative

Avant d'aborder la notion de transformation sociale, chère à l'approche institutionnaliste, il paraît nécessaire de réaliser une petite mise au point et notamment de relativiser la notion de nouveauté⁴⁹⁹ de l'innovation sociale, dans le sens où elle n'implique pas forcément une nouvelle pratique. En effet, des pratiques qualifiées de novatrices peuvent avoir déjà été expérimentées dans d'autres contextes et à d'autres périodes historiques, puis abandonnées, puis reprises de manière proche ou revisitée. Dans ce sens, Chambon et al abandonnent la référence à la nouveauté pour déterminer l'innovation sociale et adoptent la *notion de rupture* avec les pratiques dominantes.

*« Les pratiques dont il s'agit se posent en contraste de pratiques existantes. (...) Nouveau signifie alors non figé, non bridé, et surtout hors normes. (...) innover n'est pas faire nouveau, mais faire autrement, proposer une alternative. Et cet autrement peut parfois être un réenracinement dans des pratiques. »*⁵⁰⁰

⁴⁹⁸ Cloutier Julie, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 1.

⁴⁹⁹ Chambon Jean-Louis, Alix David et Devevey Jean-Marie, 1982, *Les innovations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je, p.11.

⁵⁰⁰ Op.cit., p.13.

- L'innovation comme vecteur de transformation ou de changement social ?

La notion de « transformation sociale » serait à distinguer de celle de « changement social », dans l'approche de l'entrepreneuriat social :

« Selon Lévesque (2007), le changement social se produit dans la continuité, comme la croissance pour le vivant, tandis que la transformation sociale désigne une mutation marquant la discontinuité. Par ailleurs, il faut distinguer l'innovation, qui renvoie à une fonction entrepreneuriale, de la transformation sociale qu'elle vise et qui renvoie à un type spécifique de changement à l'échelle de la société. Changement social et transformation sociale produisent donc du changement, plus marqué dans le second cas. »⁵⁰¹

Cependant, cette distinction nous paraît peu probante quant à son bien-fondé qui découle plus d'un jugement subjectif que d'une réelle démonstration scientifique. En effet, qu'est-ce qui permet de différencier la transformation sociale du changement social sachant qu'ils sont tous deux synonymes et peuvent être interchangeables ? Dans une volonté de limpidité, nous opterons pour la définition Guy Rocher du changement social :

« Toute transformation observable et vérifiable dans le temps qui affecte d'une manière qui n'est pas provisoire la structure ou le fonctionnement d'une collectivité et qui en modifie le cours de son histoire. »⁵⁰²

Le changement social se révèle d'une part au travers d'une transformation des structures de l'organisation sociale que l'on peut apprécier par rapport à un point de référence dans le passé et d'autre part comme la transformation des normes, des valeurs, des représentations et des pratiques sociales qui est nécessairement un phénomène collectif mais qui a un impact également au niveau individuel. Impact que nous définirons ensuite par le biais du processus d'apprentissage qui participe à la transformation sociale au niveau individuel et collectif (*empowerment*).

D'autre part, on ne peut parler de changement social que lorsque les transformations sont durables, profondes et identifiables et que les innovations sociales sont portées par des

⁵⁰¹ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit., p.43.

⁵⁰² Rocher Guy, 1968, *Introduction à la sociologie générale*, Tome 3, édition HMH, Paris, 1968, p.22.

acteurs collectifs. Les premières innovations sociales ont été initiées par les mouvements sociaux⁵⁰³ ensuite par les associations et de plus en plus par des collectifs issus de la société civile.

Enfin,

« À la différence d'autres modèles, cette innovation ne fait pas l'objet d'un processus de diffusion mais de traduction. Si la diffusion repose sur le principe de reproduction à l'identique, la traduction affiche d'emblée les transformations qui vont s'opérer à travers les processus d'appropriation par les acteurs » (Richez-Battesti, 2008, p. 66, souligné par l'auteur). L'innovation sociale, pour se diffuser, nécessiterait donc de se transformer, eu égard aux acteurs qui se l'approprient. »⁵⁰⁴

Nous définirons donc le changement social comme une série de transformations observables et vérifiables sur le moyen terme, localisées géographiquement dans un espace, une localité et socialement ancrées dans un environnement socio-historique culturel et institutionnel. Ainsi nous pouvons d'ores et déjà partir du principe que la dimension sociale d'une innovation sociale a des répercussions non seulement au niveau collectif mais également au niveau individuel et que les changements résultent d'une combinaison des deux. Pour mieux saisir les différentes dimensions qui entrent en jeu, il s'agit de définir la notion d'innovation sociale de manière plus précise afin d'en apprécier les caractéristiques principales et d'en dégager les dimensions d'analyse.

3) Une conception de l'innovation sociale comme système territorialisé, inclusif et participatif

Pour être « labellisé » comme innovation sociale, tout projet doit répondre à des conditions incontournables : l'ancrage territorial et historique du projet, sa dimension participative qui conjugue un projet social d'inclusion avec un projet plus politique d'émancipation citoyenne.

⁵⁰³ Fait référence aux innovations sociales des urbanistes lors des luttes urbaines des années 60-70

⁵⁰⁴ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas et Guyon Thibault, 2013, op. cit.,p.24.

- Un ancrage territorial et historique

Toute innovation sociale comporte une dimension territoriale qui représente une condition nécessaire : un territoire sans acteurs n'a pas lieu d'être, de même que des acteurs sans territoire d'action. Toute innovation sociale s'inscrivant dans une optique de transformation sociale ou de développement local, est géographiquement localisée et historiquement située dans un environnement social, culturel et institutionnel.

*« Autrement dit, elle est ancrée dans des territoires et prend corps dans des « matrices territoriales » (Itçaina, Palard, Segas, 2007). Ces entités conditionnent son émergence, selon des trajectoires plus ou moins heurtées, dans le même temps que l'innovation stimule et oriente le développement du territoire. »*⁵⁰⁵

À ce titre, des travaux de Pecqueur et Zimmermann de 2004⁵⁰⁶, conceptualisent trois formes de proximités qui favorisent l'ancrage territorial de l'innovation sociale.

« La proximité géographique favorise ainsi les autres formes de proximité en raccourcissant les temps de transaction et de production, en augmentant la fréquence relationnelle, en facilitant indirectement les processus d'apprentissage et d'innovation, en créant les conditions de communautés de pratiques et de valeurs culturelles.

La proximité organisationnelle s'appréhende par les règles prescrites et construites de manière autonome. Ces règles organisent les pratiques et les représentations entre parties prenantes réunies autour d'un projet commun. Ainsi, la proximité dans son mode d'existence organisationnel permet ainsi l'émergence et le développement de liens d'appartenance, à la fois à travers « le choix du faire ensemble » et le « l'obligation de faire ensemble » pour dépasser ou contourner des contraintes. Elle s'accompagne aussi de l'intensification des échanges d'expériences et des apprentissages interindividuels, collectifs, voire organisationnels. Elle renvoie à la complémentarité des ressources entre les différents acteurs susceptibles de coopérer.

La proximité institutionnelle concerne les principes et les valeurs qui fondent l'adhésion des parties prenantes à un projet commun et contribuent à définir les orientations stratégiques de l'organisation. Cette proximité se traduit généralement par le développement de communautés professionnelles, communautés de pratiques et autres réseaux sociaux et se

⁵⁰⁵ Richez-Battesti Nadine, 2008, « Innovations sociales et dynamiques territoriales. Une approche par la proximité : L'expérience des banques coopératives », *Marché et organisations*, Vol 7, n°2, pp. 36-51, p.40.

⁵⁰⁶ Pecqueur B, Zimmermann J-B. (dir.), 2004, *Économie de proximités*, Hermès-Lavoisier, Paris.

*caractérise par des relations encastrées socialement et le renforcement d'une confiance collective. »*⁵⁰⁷

L'imbrication des trois formes de proximités favorise les interactions sociales et le tissage d'un tissu social diversifié qui prend la forme de coopérations, d'associations, de partenariats et de réseaux. De ce fait, toute innovation sociale qui s'inscrit dans la contextualisation d'une demande sociale conjoncturelle est territorialisée, dans le sens où elle

*« Renvoie à la constitution d'un espace de coopération entre les acteurs locaux dans une logique de proximité (géographique, organisationnelle et institutionnelle). »*⁵⁰⁸

L'ancrage territorial ramène sans équivoque à la notion de territoire. Or, le territoire est un concept complexe, multidimensionnel, flou et évolutif⁵⁰⁹.

*« Comme le précise R. Lafarge (2000), « le territoire n'est pas un objet neutre décidé dans l'abstraction et déconnecté du réel. Il est avant tout bricolé par les acteurs en fonction d'un grand nombre de paramètres en permanente mutation ». »*⁵¹⁰

Dans une acception générale, le concept de territoire est souvent confondu avec l'espace géographique, pourtant il ne s'y borne pas. En effet, pour Guy Di Méo, il relève à la fois de l'espace social et de l'espace vécu ; ce qui lui confère à la fois une dimension historique et une dimension symbolique sur laquelle se fonde le sentiment d'appartenance des acteurs à un territoire donné et la construction d'une identité collective.

« Matériellement aménagé, au fil du temps, par les sociétés qui l'ont successivement investi, il constitue (...) un remarquable champ symbolique dont certains éléments, instaurés en valeurs

⁵⁰⁷ Richez-Battesti Nadine, 2008, op. cit., p.40.

⁵⁰⁸ Hillier Jean, Moulaert Frank, Nussbaumer Jacques, 2004, Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, Vol. 6, n° 2, pp. 129-152, p. 137.

⁵⁰⁹ Moine Alexandre, « Le territoire comme un système complexe : un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie », *L'Espace géographique*, 2006/2 (Tome 35), pp. 115-132.

⁵¹⁰ Moine Alexandre, op. cit., p.117.

*patrimoniales, contribuent à fonder ou à raffermir le sentiment d'identité collective des hommes qui l'occupent »*⁵¹¹

Dans sa dimension politique, le territoire se décline en un système de découpage et de contrôle administratif et politique multi scalaire ;

*« Il se repère à différentes échelles de l'espace géographique : du champ de la localité à l'aire de l'Etat-nation, ou à celle des entités plurinationales. »*⁵¹²

Ainsi le territoire ne se limite pas à incarner un espace physique géographique. Il ne se révèle donc pas comme un espace figé et stable mais

*« Comme une construction dynamique résultant d'une interaction entre les différents acteurs parties prenantes d'un territoire (Colletis, Rychen, 2004). »*⁵¹³

Son caractère dynamique lui confère de manière intrinsèque une dimension historique. Tout territoire s'est construit dans un espace temporel. L'historicité est loin d'être un détail pour comprendre la construction d'un territoire, elle recèle, au contraire, d'une multitude de facteurs explicatifs comme l'état des différents environnements (social, politique, économique ...) qui influent de manière interactive et systémique⁵¹⁴ (dans un monde à plusieurs dimensions (micro, méso, macro) sur la conception d'un espace quel qu'il soit. Ainsi Guy Di Méo concède que le territoire est une construction sociale résultant de l'action d'un système d'interactions entre différents groupes sociaux. Regroupés autour de la construction d'une cause commune, la défense d'une identité collective, le concept de territoire suscite un sentiment d'appartenance qui stimule l'action collective. Autrement dit :

⁵¹¹ Di Méo G, 1998, De l'espace aux territoires : éléments pour une archéologie des concepts fondamentaux de la géographie, *L'information géographique*, volume 62, n°3, pp. 99-110, p. 108.

⁵¹² Di Méo G, op. cit., p.108.

⁵¹³ Richez-Battesti N, 2008, op. cit., p.41.

⁵¹⁴ Se référer à la conception de l'espace Partie II.

« Le territoire témoigne d'une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes humains qui se donnent une représentation particulière d'eux-mêmes, de leur histoire, de leur singularité. »⁵¹⁵

Le territoire dynamique pensé comme le produit d'un système pluridimensionnel d'interactions en synergie permanente entre donc directement en résonance avec la conception de l'espace de la psychologie environnementale et à son cadre théorique systémique qui place les usagers au cœur du système de production spatiale.

- La participation des usagers comme condition sine qua non

La participation des usagers comporte une double dimension : une dimension sociale de lutte contre l'exclusion et une dimension plus politique d'émancipation citoyenne par l'apprentissage à l'autonomie.

- La dimension sociale de défense des opprimés

Pour répondre aux critères de la définition d'innovation sociale, le projet doit faire écho à un besoin social qui fait lui-même l'objet d'une demande sociale partagée et collective. À l'origine, l'innovation sociale part d'une demande sociale qui poursuit l'objectif de combler un manque, d'améliorer des conditions de vie⁵¹⁶ ou de résoudre un problème⁵¹⁷. Que ce soit une aspiration d'amélioration qui vise un idéal social⁵¹⁸ qui peut être à la base d'une action s'orientant vers un projet politique de société⁵¹⁹, ou la nécessité de répondre à un besoin social, l'innovation sociale est initiée à la base et portée par des acteurs pouvant venir d'horizons différents, qui se regroupent. C'est en cela que c'est novateur dans la mesure où le collectif se construit, au départ, le plus souvent de manière informelle et spontanée, il amène des acteurs divers à se rencontrer pour une même cause et à se confronter dans une sorte de « brain storming » qui a pour finalité de produire des solutions hors normes qui

⁵¹⁵ Di Méo G, 1998, *Géographie sociale et territoires*, Coll. fac. Géographie, Nathan, Paris, 320 p.

⁵¹⁶ Gabor, 1970 ; Gueron, 1984 in Cloutier Julie, op. cit., p. 32.

⁵¹⁷ Dedijer, 1984 ; Henderson, 1993 ; Sabel, 1996, in Cloutier Julie, op. cit., p. 32.

⁵¹⁸ Selon Fontan 1998, in Cloutier Julie, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 2

⁵¹⁹ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas, avril 2015, « Les marqueurs d'innovation sociale : une approche institutionnaliste. », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 336, pp. 80-93, p.82.

sortent du commun⁵²⁰. Mais qui reposent sur une vision co-construite de l'idéal social et la construction de nouvelles normes et formes d'action. Le brassage social est loin d'être anodin, il est lui-même porteur de transformation sociale.

La finalité de l'innovation fortement empreinte de justice sociale, cible l'inclusion des populations qui ont le moins accès aux ressources matérielles et immatérielles de la vie sociale. Ces difficultés d'accès à la vie sociale peuvent être engendrées par la localisation géographique défavorable, faisant par exemple, état d'un territoire faiblement équipé comme ceux de certaines zones rurales à faible densité de population, d'une part. Et d'autre part les autres facteurs qui freinent la mobilisation des ressources peuvent être également être d'ordres sociologiques. En effet, l'inégalité des ressources économiques mais aussi l'iniquité des ressources sociales en termes de liens sociaux, sont des facteurs déterminant des positions sociales et de la latitude d'action de chaque acteur. Les plus démunis subissent d'une manière plus contraignante la fermeture d'école du village que les classes dominantes. Le cadre institutionnel dominant, vertical laisse peu de place à la « voix des sans voix », qui, il est vrai sont souvent dépourvus du « savoir-faire », du « savoir-être », des codes, et des « capacités »⁵²¹ à définir d'une demande sociale et qui plus est à la revendiquer. Ils n'ont pas conscience du pouvoir dont ils disposent potentiellement pour peser sur les décisions qui conditionnent leur destin. C'est pourquoi la participation de populations hétéroclites sous la forme d'un brassage social, culturel, politique est un point d'orgue de l'innovation sociale. La participation, favorise les transformations sociales collectives et individuelles. Les interactions avec les acteurs favorisés par leur position sociale, servent de révélateur des acteurs les plus précaires. À leurs contacts, ils tissent des liens et apprennent les codes et les ficelles qui leur permettent de renforcer leur capacité à agir sur le territoire. Cet apprentissage au long cours bouleverse le système de valeurs et de croyances, les représentations, les règles du jeu, etc. Et s'illustre dans l'appropriation de nouvelles pratiques sociales. Ce processus d'apprentissage

⁵²⁰ Besançon Emmanuelle, Chochoy Nicolas, Guyon Thibault, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, L'Harmattan, Paris, p.53.

⁵²¹ « Selon A. Sen, comme pour Martha Nussbaum, la « capacité » désigne la possibilité pour les individus de faire des choix parmi les biens qu'ils jugent estimables et de les atteindre effectivement. « Les « capacités » sont, pour ces auteurs, les enjeux véritables de la justice sociale et du bonheur humain. Elles se distinguent d'autres conceptions plus formelles, comme celles des « biens premiers » de John Rawls, en faisant le constat que les individus n'ont pas les mêmes besoins pour être en mesure d'accomplir le même acte : un hémiplegique n'a aucune chance de prendre le bus si celui-ci n'est pas équipé spécialement. »

https://www.scienceshumaines.com/capabilites_fr_29433.html

à développer des capacités à agir, peut être analysé à l'aune du concept *d'empowerment* qui entre directement en résonance avec le *modus operandi* participatif.

La dimension participative des usagers dans le processus de transformation est donc capitale pour caractériser une innovation sociale dans la mesure où ce qui la distingue en tant que telle, c'est justement sa forme d'action collective, de type participative, venant de la base (bottom up)⁵²² qui cherche à transformer les interactions sociales, l'environnement ou à offrir de nouvelles options culturelles⁵²³. La participation des usagers au processus peut aller du diagnostic du besoin à la conception du projet jusqu'à sa mise en œuvre.

*« Schématiquement, l'innovation sociale recouvre la démarche qui va de la prise de conscience à la prise de pouvoir. »*⁵²⁴

Dont, *« ... la condition essentielle d'existence de l'innovation sociale est la participation »*⁵²⁵.

Elle repose sur l'objectif fondamental

*« ...de donner au groupe concerné par le projet la maîtrise de sa conception et de son déroulement. »*⁵²⁶

L'implication des bénéficiaires dans la conception et la réalisation d'un projet se situe alors dans une double logique : l'une est d'ordre social et s'inscrit dans de lutte contre l'exclusion sociale en termes d'accès aux ressources pour en garantir l'équité et l'autre comporte une dimension politique « d'apprentissage » à l'autonomie et d'éducation à la citoyenneté. Lallemand considère d'ailleurs que tous les dispositifs qui font la promotion de la participation

⁵²² Hillier Jean, Moulaert Frank, Nussbaumer Jacques, 2004, « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, Vol. 6, n° 2, pp. 129-152, p. 145.

⁵²³ Cloutier Julie, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 6.

⁵²⁴ Chambon Jean-Louis, Alix David et Devevey Jean-Marie, 1982, *Les innovations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je, p. 19.

⁵²⁵ Op. cit., p.18.

⁵²⁶ Op. cit., p.19.

des populations exclues sont des innovations sociales. Ces pratiques se calquent sur une conception anglo-saxonne selon laquelle :

*« L'innovation sociale table sur le potentiel des individus et consiste en un processus d'apprentissage visant l'acquisition de connaissances, la modification de représentations, et un nouvel apprentissage de la coopération. La participation des usagers se révèle donc une condition essentielle à l'émergence d'innovations sociales, bien que ces derniers ne soient pas forcément appelés à jouer un rôle à toutes les étapes du processus (conception / mise en œuvre/évaluation). Les innovations sociales sont rendues possibles grâce au développement de réseaux avec des partenaires diversifiés. »*⁵²⁷

Dans cette perspective, les interactions entre acteurs sociologiquement hétérogènes constituent un point fort de la forme participative pour créer une forme d'intelligence collective tant matérielle qu'immatérielle. En effet, dans son optique processuelle, l'innovation sociale a pour finalité de réunir autour d'un projet d'utilité sociale ou de développement local, un réseau d'acteurs diversifiés (institutions, usagers, habitants, experts). Dans ce processus, les acteurs « experts » sont amenés à remplir des rôles de médiateurs pour traduire les informations aux « profanes ». Dans le même temps les « profanes » reçoivent une sensibilisation à la problématique, qui s'inscrit dans une sorte d'apprentissage à l'autonomie et d'éducation à la citoyenneté qui leur permet d'acquérir le capital humain, social et culturel pour faire face aux problèmes de plus en plus complexes de la société. Dans cette perspective, l'innovation sociale constitue bien un levier de transformation sociale qui se lit au travers de la diffusion de nouvelles pratiques sociales et de la constitution d'une intelligence collective locale qui débouche sur la création d'une communauté apprenante. Ainsi,

*« L'innovation sociale à l'échelle locale vise à apporter des améliorations à la qualité de vie de populations vivant dans des zones économiquement et socialement défavorisées et prend sa source dans un objectif de lutte contre la pauvreté et l'exclusion. »*⁵²⁸

⁵²⁷ Cloutier Julie, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 5.

⁵²⁸ Hillier Jean, Moulaert Frank, Nussbaumer Jacques, 2004, « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, Vol. 6, n° 2, pp. 129-152, p. 143.

Et cet objectif social se traduit en essence politique par le biais d'un projet de société négocié⁵²⁹ qui apparaît en filigrane. Ainsi peuvent se profiler par exemple des choix écologiques de développement durable⁵³⁰.

« Dans le contexte du développement territorial, nous pourrions dire que l'innovation sociale correspond aux changements au niveau tant institutionnel que des comportements collectifs et individuels (personnes éminentes, leadership) contribuant à l'intégration sociale. « Institution » est à comprendre au sens le plus large dans cette définition : mécanismes et processus de socialisation formelle et informelle qui ont atteint un certain niveau de stabilité et de régularité dans le temps, et ceci sous formes d'habitus, lois et règles de comportement et de sanction, organisations sous leur forme de multi-agents institutionnalisés. « L'Intégration sociale » répond à une condition d'exclusion au départ, une condition à transformer à travers des changements institutionnels, d'organisation et de comportement stratégique ; la compréhension de la nature des processus d'exclusion est essentielle à la détermination d'actions innovatrices d'intégration sociale. »⁵³¹

En effet sans diagnostic préalable et repérage des conditions d'exclusion, l'innovation sociale ne peut éclore. Enfin l'analyse de l'innovation sociale comme levier de développement social en termes de capital économique, n'a pas de sens. C'est pourquoi nous devons mobiliser d'autres indicateurs de développement social.

- La dimension politique d'émancipation citoyenne par l'apprentissage à l'autonomie

La dimension politique d'émancipation et d'« apprentissage » à l'autonomie peut servir de marqueur de développement social puisque les auteurs institutionnalistes s'accordent à dire que l'innovation sociale peut aussi bien faire référence au processus de transformation sociale qu'au résultat de ce processus et peut donc aussi bien s'interpréter en différentes formes d'actions qu'en résultats de ces actions⁵³². L'innovation sociale se présente à la fois comme un processus collectif ascendant (bottom up) qui se décline en plusieurs

⁵²⁹ Fait référence aux prérogatives de la politique la ville qui préconise un projet de territoire négocié avec les acteurs.

⁵³⁰ Comme c'est le cas dans les deux projets à l'étude.

⁵³¹ Danduran Louise, 2005, « Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. » *Revue française d'administration publique*, n°115, (3), pp.377-382, p. 378.

⁵³² Selon Fontan 1998, in Cloutier Julie, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec, p. 2.

étapes et comme le produit de ce processus. Dans les deux cas, l'innovation sociale est immatérielle et s'exprime dans de nouvelles manières de faire et d'agir, dans de nouveaux procédés et des pratiques novatrices.⁵³³ Il est bien entendu que la notion de nouveauté demeure somme toute relative et fait plus volontiers écho à une rupture avec les pratiques antécédentes qu'à de véritables pratiques émergentes.

Dans la mesure où les pratiques ne sont ni quantifiables ni « monétarisables », leurs conséquences et leurs effets sont difficilement palpables et nécessitent de conceptualiser d'autres indicateurs pour rendre intelligibles les changements opérés. Il ne s'agit donc pas de quantifier les ressources dont disposent les acteurs mais de se pencher sur leurs capacités à tirer des bénéfices de ces ressources.

À ce titre le concept d'*empowerment* qui renvoie au pouvoir d'agir des individus peut-il être exploitable pour identifier les transformations sociales individuelles et collectives des acteurs ? L'*empowerment* comme révélateur de transformations sociales peut-il nous aider à appréhender les transformations sociales entraînées par un projet à partir de l'expérience des acteurs. Sachant que :

*« L'innovation sociale relève largement d'un processus d'innovation, c'est-à-dire des changements dans la dynamique des relations sociales, y compris dans les rapports de force. »*⁵³⁴

Et que sa finalité sociale de justice et de lutte contre l'exclusion s'apparente à un processus de transformation, se situant dans la lignée de la définition anglo-saxonne du concept l'*empowerment* (appropriation du pouvoir), le concept d'*empowerment* nous paraît tout fait séduisant pour proposer une grille de lecture des transformations sociales. L'*empowerment*, concept flou et empreint de controverses que nous avons déjà défini dans la partie II, peut-être un concept qui nous paraît, au prime abord tout à fait fécond dans la mesure où il permet une analyse des transformations sociales en termes d'accessibilité par le développement des « capacités » des individus, qui font référence à des capacités d'ordre social et cognitive de

⁵³³ Danduran Louise, 2005, op. cit, p. 378.

⁵³⁴ Amartya Sen, « Une capacité est donc un vecteur de modes de fonctionnement exprimant la liberté, pour un individu, de choisir entre différentes conditions de vie. » in Monnet Éric, 2007, « La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, p. 103.
<http://journals.openedition.org/traces/211>

mobiliser les ressources disponibles pour améliorer leurs conditions de vie. Si on se reporte à sa définition, l'*empowerment* s'articule autour du principe que les individus seuls ou en groupes peuvent acquérir les capacités sous forme de capital humain (savoirs être, savoir-faire, compétences), de capital social (c'est-à-dire de relations humaines et liens sociaux) et de capital culturel (qui fait référence aux valeurs communes, aux représentations, et à diverses connaissances de leur environnement), de réaliser les transformations nécessaires pour améliorer leur sort et devenir maîtres de leur destin.

« La notion de capital social a été largement diffusée par les travaux de Putnam (1993), bien que d'autres auteurs aient utilisé ce terme avant lui, et de manière très diverse et plus riche (Bourdieu, 1980). Le capital social comprend un ensemble de relations plus ou moins normées qui forment des ressources pour les individus. Il est à comprendre comme un ensemble de rapports sociaux, et non comme une grandeur quantifiable et strictement privée. Le capital écologique rassemble les ressources naturelles disponibles dont font partie la diversité biologique et les données climatiques et géologiques. Le capital humain désigne l'ensemble des savoirs et savoir-faire intégrés par les individus. Si d'autres formes de capital peuvent être identifiées, celles relevées ci-dessus (que nous empruntons à O'Hara) nous paraissent fondamentales pour l'avenir. La capacité à mobiliser et surtout à renouveler ces formes de capital, en comprenant mieux la manière dont elles interagissent les unes sur les autres est un facteur important du développement régional à l'heure actuelle. »⁵³⁵

Toutefois, la théorie du capital social, humain et culturel se heurte à des problèmes d'ordres méthodologiques. En effet, il semble risquer de s'orienter dans cette voie dans la mesure où il apparaît impossible de relever les différentes formes de capitaux dans les discours des acteurs et qui plus est de les exploiter de manière significative. C'est pourquoi nous avons finalement abandonné ce dessein et décidé d'opter pour un autre champ théorique susceptible de rendre compte du processus d'*empowerment* et de son résultat. En effet, bien que la théorie de l'acteur-réseau également appelée sociologie de la traduction s'intéresse plus particulièrement à l'impact d'une innovation technologique au sein de l'entreprise, elle s'applique aussi à analyser son processus de construction et tente d'expliquer l'alignement comportemental des différentes parties prenantes au sein d'un réseau organisationnel. À ce titre, il nous est paru efficient de transposer ce modèle théorique à l'innovation sociale dans

⁵³⁵ Hillier Jean, Moulaert Frank, Nussbaumer Jacques, 2004, « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, vol. 6, n° 2, pp. 129-15, p. 140.

la mesure où il peut tout aussi bien nous éclairer sur le processus de l'innovation sociale qui n'est autre que le processus d'*empowerment*. La théorie de la traduction comporte ainsi l'intérêt d'apporter une réponse explicative dynamique au processus d'*empowerment* de l'innovation sociale. Enfin pour appréhender les transformations induites par l'innovation sociale, c'est-à-dire son impact révélé par l'*empowerment* en tant que résultat, il nous semble tout à fait opérationnel de nous saisir du concept de « communauté apprenante ». Autrement dit, à l'issue des projets d'architecture participative, les communes de Saint Ganton et de Trébédan sont-elles devenues des « communautés apprenantes » ?

II-4 La théorie de la traduction et le concept de communauté apprenante comme révélateurs de l'*empowerment* au sein d'une innovation sociale

L'*empowerment* se décline à la fois comme un processus d'apprentissage et d'acquisition de capacités à mobiliser les ressources environnantes et à la fois comme le résultat de ce processus, c'est-à-dire comme preuve d'une transformation sociale. Dans la mesure où :

*« L'innovation et l'environnement se transforment mutuellement. Lorsque vous négociez le contenu d'un projet avec des utilisateurs, avec des intermédiaires, leurs intérêts, leurs projets, leurs valeurs, leurs attentes se transforment en cours de route. Le processus d'innovation se produit dans un environnement qui se modifie en même temps que le projet et avec lui. »*⁵³⁶

Et que :

« Innover, c'est établir ces échanges, ces flux d'information entre des acteurs venus d'horizons distincts et que tout tend à séparer. La théorie de la traduction montre toute l'importance des actions qui permettent à des acteurs venant d'horizons très différents de se coordonner, de coopérer soit pour défendre leurs intérêts, soit pour définir un projet exprimant des intérêts communs... (...) Toute traduction, pour survivre, dans la mesure où elle met en relation des gens qui ont toutes les raisons du monde de ne pas se rencontrer, s'appuie sur des

⁵³⁶ Entretien avec Michel Callon, réalisé par Lhomme Robert, Fleury Jean, 1999, « Pour une sociologie de la traduction en innovation. », *Recherche & Formation*, n°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros. pp. 113-126, p.115.
www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1999_num_31_1_1574

*équipements, des dispositifs matériels, institutionnels, législatifs ou autres, qui ont des conséquences sur la nature et le contenu des interactions ainsi cadrées. »*⁵³⁷

La mobilisation du concept de « traduction » pour tenter d'expliquer le processus d'*empowerment* paraît tout à fait appropriée. Et ce d'autant plus que comme le faisait remarquer Bernard Jouve :

*« L'empowerment privilégie un autre registre : celui de bien commun. À la différence de l'intérêt général qui, d'un point de vue théorique, préexiste à l'action collective et qui ne demande qu'à être révélé (par le biais de l'action de l'administration), le bien commun repose sur une autre conception du pouvoir politique, qui n'est pas compris comme une situation figée, résultant de l'asymétrie des ressources et de formes de légitimité des acteurs. Il s'agit bien davantage d'un processus au cours duquel institutions et acteurs, agissant en position de domination mais également de contre-pouvoirs, tentent d'aboutir à des compromis institutionnalisés dans le cadre de procédures de négociations. »*⁵³⁸

Le passage de *l'intérêt général*, imposé d'une manière hiérarchisée descendante, au *bien commun* résultant d'un processus de jeux d'acteurs insérés dans des modèles d'organisations tels que le partenariat, la collaboration, l'alliance et la participation, met les acteurs et leur mode d'organisation et de coordination au premier plan pour aborder la compréhension des mécanismes de mise en œuvre de l'innovation sociale et de *l'empowerment*.

D'autre part la théorie de la traduction est en parfaite cohérence avec notre posture épistémologique environnementaliste qui conçoit la réalité sociale comme le produit des interactions entre les acteurs et leur environnement ; environnement systémique et pluridimensionnel. Enfin elle s'accorde avec les principes d'une analyse a posteriori et dynamique.

⁵³⁷ Op. cit., p. 121.

⁵³⁸ Jouve Bernard, décembre 2006, « Politiques publiques et empowerment l'exception française », *Économie & Humanisme*, n° 379, p.100-101.

A- Le processus d'*empowerment* à la lumière de la théorie de l'acteur-réseau et de la sociologie de la traduction

Michel Callon, Bruno Latour, Madeleine Akrich⁵³⁹ développent dans les années 80, la théorie de l'acteur-réseau communément appelée sociologie de la « traduction » : elle se distingue des conceptions traditionnelles du monde social en le percevant non pas en groupes sociaux figés et en éléments contextuels mais en réseaux d'acteurs en perpétuelle action. Le principe fondamental de cette théorie est d'appréhender le développement d'une innovation ou d'une transformation sociale sous l'angle des interactions sociales qui façonnent le réseau d'acteurs, porteur de l'innovation sociale. Même si leurs travaux s'intéressent plus particulièrement au processus de production des connaissances et aux conditions d'émergence des innovations techniques et scientifiques, comme par exemple l'étude de Callon⁵⁴⁰ sur l'échec du véhicule électrique ou bien celle de l'échec du système de transport Aramis par Latour⁵⁴¹ (1992), la théorie qu'ils ont élaborée, nous paraît tout à fait adéquate pour rendre compte de l'*empowerment* : les concepts qu'ils ont développés, sont tout à fait transposables à l'innovation sociale pour rendre intelligibles une transformation sociale et son processus d'*empowerment*.

1) L'innovation sociale comme réseau

Pour rappel l'innovation sociale qui relève d'une transformation sociale se définit, selon le CRISES comme :

*« Une intervention initiée par des acteurs sociaux, pour répondre à une aspiration, subvenir à un besoin, apporter une solution ou profiter d'une opportunité d'action afin de modifier des relations sociales, de transformer un cadre d'action ou de proposer de nouvelles orientations culturelles ».*⁵⁴²

⁵³⁹ Akrich M, Callon M et Latour B, 2006, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Les Presses des mines.

⁵⁴⁰ Callon M, 1979, « L'État face à l'innovation technique : le cas du véhicule électrique », *Revue française de science politique* n°3.

⁵⁴¹ Entretien avec Michel Callon, réalisé par Lhomme Robert, Fleury Jean, 1999, Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & Formation*, n°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros. pp. 113-126, p.115.

⁵⁴² Cloutier Julie, nov. 2003, op. cit.

L'innovation sociale a pour finalité de réunir autour d'un projet de transformation sociale un réseau d'acteurs diversifiés (institutions, usagers, habitants) et pour ce, les acteurs les plus avisés, les « experts » sont amenés à remplir des rôles de médiateurs pour traduire les informations aux moins avisés, les « profanes ». Ces échanges de connaissances, de savoirs s'incarnent dans une multitude d'interactions et de regroupements entre les différents acteurs (Communautés). Ce processus interactionnel s'identifie à la construction d'une organisation collective qui porte un projet commun et au sein de laquelle les savoirs, les usages ou pratiques circulent et sont capitalisés. Via ce processus, les acteurs acquièrent des autres des connaissances et de nouvelles capacités sociales, qui leur permettent de développer des pratiques novatrices et de construire un cadre normatif « alternatif ». Dans ce sens cette forme d'apprentissage à l'autonomie et d'éducation à la citoyenneté, s'apparente à un processus d'*empowerment* collectif, organisationnel et individuel.

À ce titre le processus d'organisation collective qui relève de l'innovation sociale n'est ni plus ni moins la constitution d'un réseau qui est censé favoriser l'*empowerment* et l'accroissement des capacités d'action des acteurs. Cette définition met l'accent sur le rôle des interactions sociales et des jeux d'acteurs dans le processus de transformation incarné par une innovation sociale ; ce qui met directement l'innovation sociale en lien avec la théorie de l'acteur-réseau. En effet, Latour, considère que la production du social s'accomplit sous forme de structures, d'associations, de formations de collectifs et de l'ensemble des connections et des arbitrages qui la forge : ce qu'il appelle le *réseau*⁵⁴³.

Le réseau s'appréhende alors à la fois comme l'ensemble des interactions sociales et comme le fruit de la transformation sociale ou innovation sociale arrivée à terme. En d'autres termes, il est à la fois processus d'*empowerment* et résultat de celui-ci⁵⁴⁴.

Par ailleurs, la théorie de la traduction comporte l'intérêt de proposer un modèle d'analyse de la transformation sociale qui n'occulte aucun protagoniste de ce changement, « *quelle que soit leur nature* »⁵⁴⁵.

⁵⁴³ Latour B, 2006, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, collection « Armillaire », 400 pp.

⁵⁴⁴ Rappelons que l'*empowerment* est à la fois processus et produit du processus.

⁵⁴⁵ Walsh I, Renaud A, 2010/9, « La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information », *Management & Avenir*, n° 39, pp. 283-302.

<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-9-page-283.htm>

2) Définition des principaux concepts de la théorie de l'acteur réseau

- Qu'est-ce qu'un réseau ?

Un réseau est composé d'acteurs ou « d'actants » en interaction permanente s'engageant dans une transformation sociale au travers d'un processus de « traduction » qui se décline sous forme séquentielle. Selon la théorie de la traduction, la réussite ou l'échec d'un projet innovant ne dépend pas des caractéristiques propres à l'innovation mais de la capacité du réseau à mettre en synergie des « actants » hétérogènes ; ce qui concède à ces derniers un rôle déterminant dans le processus de traduction. L'originalité de cette théorie réside dans le fait que les « actants » peuvent aussi bien être des acteurs humains, que des actants non-humains (c'est-à-dire des objets, de la technologie, des lieux, des dispositifs...) ⁵⁴⁶. Ainsi, comme le souligne Latour dans son ouvrage de 2006, les non humains ne sont pas forcément matériels ⁵⁴⁷. Les humains et les « non-humains » interagissent en tant que médiateurs ou intermédiaires les uns avec les autres. Bien que les apports des actants non humains soient moins justifiables dans le cadre d'une innovation sociale à l'inverse d'une innovation technologique, la symétrie qu'accordent Callon et Latour aux objets matériels et immatériels en les mettant sur le même plan que les acteurs, permet donc de considérer toutes les forces en présence dans la transformation sociale. Même si certains auteurs soulignent qu' :

« Il paraît délicat de confondre objets et individus dans le sens où les objets n'ont pas de volonté propre. Il paraît plus juste de considérer que ce sont les humains qui décident de concevoir ou de mobiliser certains objets à des fins stratégiques ou encore de les laisser de côté (Boussard, 2004). Ils peuvent donc devenir des processus d'enrôlement si et seulement si, ils sont perçus comme tels par les humains. » ⁵⁴⁸

⁵⁴⁶ Dans les cas qui nous intéressent, il s'agira des ressources qui pourront être mobilisées par les acteurs pour arriver à leurs fins comme la législation, les programmes étatiques, les ressources financières ou l'information.

⁵⁴⁷ Meier Olivier, Missonier Audrey, Missonier Stéphanie, 2012, « Analyse des systèmes d'interactions à l'œuvre au sein d'un projet TI : mise en évidence d'une perspective dynamique et relationnelle. », *Système d'Informations et Management - SIM*, 17 (1), p.5.

⁵⁴⁸ Boiteau Karine, 2011, *La sociologie de la traduction comme révélateur des freins et des facilitateurs de la conduite du changement à l'hôpital public : le cas du projet de fidélisation du personnel infirmier de psychiatrie*. Thèse en Sciences de Gestion, p.275.

Il n'en demeure pas moins que nous nous efforcerons de considérer également dans notre analyse les actants non humains que certains auteurs définissent comme « objets frontières » :

« Dans un article devenu célèbre : « Institutional Ecology, 'Translations', and Boundary Objects: Amateurs and Professionals » : Susan L. Star et James R. Griesemer (Star et Griesemer, 1989) fondaient la notion d'objet-frontière (boundary object) à partir d'une étude ethnographique des mécanismes de coordination du travail scientifique. Cette première conceptualisation proposait de repenser la théorie de l'acteur-réseau (ANT) dans une perspective écologique de l'action collective et de l'innovation. L'objet-frontière mettait en scène le rôle de toutes sortes d'artefacts : répertoires, classifications, représentations matérialisées (cartes, dessins), méthodes standardisées : intervenant dans la collecte, la gestion et la coordination de connaissances distribuées. »⁵⁴⁹

Rapporté à notre contexte des deux projets bretons d'architecture scolaire participative, on peut sans nul doute évoquer les plans, les maquettes, les plaquettes comme objets-frontière c'est-à-dire comme intermédiaires qui ont concourus à la réussite de la communication interne et externe au réseau et ont donc contribué à la traduction du projet.

« La coopération dans l'échange de connaissances n'est pas spontanée car les acteurs poursuivent des objectifs divergents. Le cas révèle que la prise de conscience d'enjeux communs est un préalable à la coopération. L'utilisation d'objets frontière joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la coopération par les acteurs. »⁵⁵⁰

Autrement dit, l'objet-frontière sert à formaliser les traductions multiples entre les différents groupes sociaux impliqués dans un projet ; à rendre accessibles les connaissances des experts aux profanes. Ainsi par exemple, dans les projets étudiés : la designer, l'architecte considérés comme les experts en architecture utilisent les plans, les maquettes pour communiquer avec les usagers et les habitants qui sont novices dans ce domaine. Dans ce sens, les objets-

⁵⁴⁹ Trompette P et Vinck D, 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, 1, n° 1, pp. 5-27, p. 5.

⁵⁵⁰ Baret C, Grenier C et Nobre T, 2014, « Élaborer et piloter des projets dans les organisations sanitaires et médico-sociales : acteurs, savoirs, outils », *Journal de gestion et d'économie médicales*, vol. 32, n° 7, pp. 427-429, p. 428.

frontière sont des vecteurs de traduction d'informations permettant le partage des connaissances entre acteurs de différents horizons. À ce titre ils peuvent être assimilés à des outils pédagogiques d'*empowerment*, c'est-à-dire qu'ils participent à l'apprentissage des « non experts ».

Au final un réseau s'identifie par le nombre de ses membres, déterminant ainsi son ampleur, par sa stabilité dans le temps qui lui confère le statut d'innovation et non, « *d'effet de mode* » et enfin par le niveau d'hétérogénéité des profils sociologiques des membres qui le compose. Maintenant que nous avons précisé le rôle des actants non humains dans le processus de traduction, il paraît important de définir les différents rôles des acteurs humains.

- Les acteurs ou membres du réseau

Le moment qui précède le processus de traduction, qui est en quelque sorte le point d'émergence d'une idée, d'un problème, d'une volonté de changer quelque chose, est initié par celui que Callon nomme *le primum movens*. C'est par lui que l'idée d'une transformation est introduite, diffusée aux parties prenantes.

Quant au *traducteur* aussi appelé *passeur de frontière*⁵⁵¹ par certains auteurs, il est reconnu comme le pilote du changement. L'apparition de cet acteur clé, qui peut soit appartenir au groupe de départ (prémices du réseau), soit y être étranger et arriver plus tard, constitue le prérequis à la mise en œuvre de tout processus de traduction. Il représente la clé de voute du processus de traduction ; il joue à la fois le rôle de médiateur dans la diffusion des informations, des connaissances inhérentes à la problématique et celui de traducteur, de *facilitateur*, de *passeur* entre les différents membres et groupes hétéroclites du réseau. Son rôle s'applique donc à faire du lien, réunir, construire une coopération entre les différents acteurs par la mise en œuvre de stratégies qui participent à dissoudre les intérêts individuels au profit de la promotion d'un projet de transformation commun et collectif. Pour ce, il dispose des *actants-frontière* qui regroupent autant d'objets matériels (supports de communication, lieux de rencontre...) et immatériels (cadre législatif, subventions, local ...) à leur disposition pour dépasser les controverses qui accoucheront d'un consensus, qui est le

⁵⁵¹ Boiteau Karine, 2011, op. cit.

seul garant de la stabilité du réseau et du succès de la transformation sociale. Le traducteur peut être aussi bien un individu isolé qu'un groupe d'individus⁵⁵². Ainsi,

*« En marge d'une vision idéalisée du leader charismatique et passionné, un individu à l'origine d'un projet qui lui tient à cœur se voit dans l'obligation de traduire ses ambitions à destination des différentes catégories d'acteurs qui sont en relation avec ce projet soit comme destinataires du projet, soit comme contributeurs à la compréhension de la problématique, soit comme acteurs de solutions ou enfin comme détenteurs d'expertises permettant la mise en œuvre du projet. »*⁵⁵³

Et

*« Cette vision du traducteur nous donne à voir l'innovation non plus comme le fruit du travail d'un seul individu inspiré et obstiné mais comme le résultat d'une réflexion et d'une activité collective. C'est cette composition multiple du traducteur qui permet toute la richesse de la démarche de traduction : il en découle la recherche de « vertus collectives » comme l'art de gérer et de coordonner toutes les qualités individuelles (perspicacité, intuition, sens de l'anticipation, rapidité, habileté). (Akrich, Callon, Latour, 1988). »*⁵⁵⁴

De plus, le traducteur repère des porte-parole et les désigne lorsqu'ils ne s'autoproclament de leur propre chef.

Les porte-parole s'identifient à des acteurs relais de chaque groupe concerné par le projet de changement. Ils représentent et sont désignés pour parler au nom des autres membres du groupe. La légitimation du porte-parole d'un groupe d'acteurs est garantie lorsque celui-ci est reconnu comme représentatif du groupe dont il porte les volontés et les intérêts. Dans ce sens, il joue un rôle de traducteur. De plus, c'est lui qui tisse de nouvelles relations pour étoffer le réseau et stimuler la dynamique de groupe indispensable à la mise en action d'une innovation. Sans porte-parole, l'innovation ne peut pas prendre forme.

⁵⁵² Callon M, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'année sociologique* n°36.

⁵⁵³ Boiteau Karine, 2011, op. cit., p. 260.

⁵⁵⁴ Ibid.

« Les porte-paroles peuvent aussi avoir une fonction clé au moment du recueil d'informations nécessaires en amont au moment de la problématisation »⁵⁵⁵

- Le processus de « traduction »

« La construction d'un réseau d'acteurs se traduit par un processus continu qui tente de réunir et de faire travailler ensemble une association d'acteurs et d'objets, qui doivent passer par différentes phases de « traduction », débats, revirements, négociations pour se stabiliser. »⁵⁵⁶

Seule la stabilisation du réseau est garante de la réussite du processus de traduction⁵⁵⁷. Toutefois, le réseau ne se stabilise, autrement dit les acteurs ne s'alignent sur la même position que s'ils ont passé avec succès les différentes étapes de la traduction. Ce qui permet au réseau de se stabiliser, ce n'est donc pas la nature de l'innovation elle-même mais le résultat des différentes phases de négociations, soit au final, le compromis atteint entre les acteurs. Le compromis qu'il ne faut pas confondre avec consensus, est un accord et une coopération obtenus à l'issue d'un débat entre les différents partenaires alors que le consensus est obtenu au détriment de certains qui ont dû faire des concessions ; il s'agit du même écart que celui entre bien commun qui est construit à l'issue du débat démocratique et l'intérêt général qui est imposé de manière descendante et autoritaire au prix de multiples concessions qui engendrent frustrations et conflits.

« Ce n'est pas la qualité de l'idée originelle qui fait la bonne innovation, mais ce qui se passe pendant le processus. »⁵⁵⁸

⁵⁵⁵ Op. cit., p. 263.

⁵⁵⁶ Lavigne Delville P, 2008, « Problématisation, intéressement, enrôlement La sociologie de la traduction est-elle utile pour le développement ? », <https://anthropo-implicuee.org/2013/12/04/2008-problematisation-interessement-enrolement-la-sociologie-de-la-traduction-est-elle-utile-pour-le-developpement/>

⁵⁵⁷ Lavigne Delville P, 2008, op. cit.

⁵⁵⁸ Entretien avec Michel Callon, réalisé par Lhomme Robert, Fleury Jean, 1999, « Pour une sociologie de la traduction en innovation. », *Recherche & Formation*, n°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros. pp. 113-126, p. 114.

Or l'arrivée à un compromis qui débouche sur une coopération active, nécessite un long cheminement :⁵⁵⁹

« Lorsqu'on observe un processus d'innovation, quel qu'il soit, on constate que le transport d'un point à un autre se fait par transformations successives. Il n'y a pas de diffusion spontanée sans effort, sans coût, sans dépense d'énergie. Il faut que les acteurs s'en saisissent. Ils ont des intérêts singuliers qui fondent leur résistance et les conduisent à entrer dans des négociations. Une innovation ne s'impose jamais sans discussion. Elle peut être rejetée si elle est contraire aux intérêts en présence ou bien elle peut être transformée, adaptée par les acteurs : « pas d'adoption sans adaptation », tel est le slogan qui pourrait résumer ce modèle. Toutes les histoires d'innovation sont des histoires de progressives transformations. L'innovation finale ne correspond jamais au projet initial »⁵⁶⁰

Dans ce processus, les relations qui tissent et organisent le réseau, s'établissent sous la forme de « traductions » successives ou transformations consécutives. Celles-ci interviennent pour identifier les acteurs, pour les faire progressivement adhérer aux valeurs et au projet du réseau par le biais de stratégies et *dispositifs d'intéressement* et pour finalement les mettre à contribution par le biais de *l' enrôlement*, en leur attribuant un rôle actif dans le projet. Les « traductions » n'excluent pas des formes de résistance ou de controverses de la part de certains acteurs. Bien au contraire, les controverses pouvant prendre la forme de conflits et de débats sont nécessaires à la construction du réseau. L'objectif de l'enchaînement des opérations de « traduction » est d'arriver à un équilibre consensuel des acteurs qui représente la condition ultime de la stabilité du réseau. De ce fait la « traduction » désigne un moment clé de la création du réseau. Dans son article fondateur où il décrit une innovation dans la culture des coquilles Saint-Jacques à Saint-Brieuc, Michel Callon propose cette définition du concept de « traduction » :

« Mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise pour aboutir, si elle réussit, à une situation dans laquelle certaines entités arrachent

⁵⁵⁹ La traduction réalisée dans le cadre de la recherche de Callon sur les coquilles St jacques a duré près de 10 ans.

⁵⁶⁰ Callon M, Lhomme R, Fleury J, 1999, Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche & Formation*, n°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Françoise Cros, pp. 113-126, p. 114.

à d'autres, qu'elles mettent en forme, des aveux qui demeurent vrais aussi longtemps qu'ils demeurent incontestés. »⁵⁶¹

La « traduction » désigne donc la manière dont certains acteurs s'érigent en « porte-parole » d'autres acteurs, qu'ils cherchent à « mobiliser » afin de les associer au sein d'un réseau. À ce titre le concept de « traduction » offre de nouvelles opportunités d'exploration du monde social. Il a le mérite d'apporter un cadre explicatif dynamique à la compréhension du processus d'adoption d'une innovation à partir de la narration de la biographie des projets.

La réussite de la « traduction » n'est atteinte que lorsqu'il y a coopération de tous les acteurs concernés par l'innovation. Elle repose sur l'idée que les logiques de chacun des acteurs appelés à coopérer s'enrichissent mutuellement plutôt qu'elles ne s'affrontent.

Callon formalise le processus de « traduction » en plusieurs phases qui n'ont pas de logique chronologique propre mais qui peuvent au contraire s'enchevêtrer et se produire simultanément⁵⁶². Le processus de traduction qui représente celui de la construction de l'innovation se décompose en quatre ou cinq séquences suivant les auteurs⁵⁶³. Nous en décrirons quatre car la phase de contextualisation se trouve souvent imbriquée dans celle de la problématisation. Pour que la transformation s'opère, il est par ailleurs essentiel que les acteurs acceptent les rôles qui leur sont impartis.

1. La problématisation ou « comment se rendre indispensable ? »⁵⁶⁴

Cette phase comprend une période préliminaire ou simultanée de contextualisation ou d'analyse du contexte, au cours de laquelle le traducteur repère les forces en présence, c'est-à-dire qu'il identifie les acteurs et les ressources (actants non humains) à mobiliser, les intérêts, les enjeux à concilier. La problématisation consiste à formuler un problème, une demande et à en faire part à un certain nombre d'acteurs pour leur faire prendre conscience qu'ils sont concernés par cette problématique et que la solution proposée par le traducteur peut soutenir leurs propres intérêts. Il s'agit donc de formuler un objectif qui a du sens pour

⁵⁶¹ Callon M, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'année sociologique* n°36, p. 205.

⁵⁶² Callon M, 1986, op. cit.

⁵⁶³ Boiteau Karine, 2011, op. cit., p. 263

⁵⁶⁴ Callon M, 1986, op. cit., p. 175

tous les acteurs afin de les amener à coopérer ensemble, c'est-à-dire à se constituer en réseau pour produire une action de changement.

*« L'acteur central définit pour les autres acteurs des identités et des intérêts qui sont cohérents avec ses propres intérêts, tout en déterminant un point de passage obligé, c'est-à-dire une situation qui doit avoir lieu pour que tous les acteurs satisfassent les intérêts qui leur sont attribués. »*⁵⁶⁵

Ce point de passage obligé rend les acteurs indispensables au processus. La problématisation repose donc sur une longue phase de discussions, de controverses, parfois de conflits mais qui doivent progressivement déboucher sur des négociations et des adaptations successives pour parvenir à la construction collective d'un compromis⁵⁶⁶.

*« Enfin, précisons que l'expression des controverses vise à aboutir non pas à l'obtention d'un consensus entre les acteurs (ils partagent la même vision) mais d'un compromis (les acteurs reconnaissent le caractère contradictoire de leurs intérêts mais acceptent de coopérer momentanément pour atteindre un objectif commun) (Pichault, 2013, p147). »*⁵⁶⁷

2. Les dispositifs d'intéressement ou « comment sceller les alliances ? »

Le second moment recouvre l'intéressement et les alliances qui se combinent. Lorsque les acteurs ont été identifiés, il s'agit de gagner leur intérêt et leur confiance pour qu'ils acceptent d'adhérer à la problématisation proposée par le traducteur. Celle-ci doit d'ailleurs être congruente à leurs intérêts respectifs. Dans cette perspective, « l'intéressement » désigne l'ensemble des actions et dispositifs mis en place par les traducteurs pour stabiliser l'identité des acteurs repérés. C'est la phase où le l'initiateur de changement ou le traducteur doit faire preuve d'ingéniosité, de persuasion et parfois de ruse pour convaincre les actants d'entrer dans le processus de changement⁵⁶⁸ : il doit adopter des

⁵⁶⁵ Mahil Aziza, Tremblay Diane-Gabrielle, 2015, « Théorie de l'acteur-réseau », *Sciences, technologies et sociétés d'A à Z*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 234-237.

<http://books.openedition.org/pum/4363>

⁵⁶⁶ Entretien avec Michel Callon, réalisé par Lhomme Robert, Fleury Jean, 1999, op. cit., p.115.

⁵⁶⁷ Boiteau Karine, 2011, op. cit., p. 265.

⁵⁶⁸ Callon M, 1986, op. cit.

« *Stratégies [...] construites autour d'une communication persuasive, de la gestion de l'information interne et externe, de la formalisation de certaines activités, de rites et de cérémonies. Si l'intéressement est réussi, il permettra de mettre en place les fondations de l'alignement des actants identifiés. L'échec dans l'intéressement d'un actant peut compromettre l'implication d'autres actants et donc déstabiliser, fragiliser le réseau tout entier.* »⁵⁶⁹

L'intéressement a pour finalité de sceller des alliances formelles et informelles entre les acteurs pour consolider le réseau, l'étoffer afin de permettre l'étape suivante qui est l'enrôlement. Tout enrôlement nécessite un intéressement réussi. Mais tout dispositif d'intéressement ne débouche pas nécessairement sur des alliances

3. « Comment définir et coordonner les rôles : l'enrôlement » ?

L'enrôlement se définit comme :

« *L'ensemble des négociations multilatérales, des coups de forces ou de ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir* »⁵⁷⁰.

En somme, c'est un processus perpétuel de négociations multilatérales qui passe par différentes phases pour aboutir à une distribution des rôles aux acteurs et notamment la désignation des porte-parole de chaque groupe formant le réseau. L'affectation des rôles à chacun des membres pressentis du réseau s'opère en fonction de leurs capacités et de leur identité sociale. L'écosystème ou réseau en construction s'appuie sur les ressources existantes (connaissances, savoirs et compétences particulières des acteurs en écho avec les objectifs ciblés et leur position sociale et/ou professionnelle) pour identifier les porte-parole de chaque groupe d'acteurs du réseau.

⁵⁶⁹ Walsh I, Renaud A, 2010/9, « La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information », *Management & Avenir*, n° 39, pp. 283-302, p. 292.

⁵⁷⁰ Callon M, 1986, op. cit., p.189-190.

4. « La mobilisation des alliés : les porte-parole sont-ils représentatifs ? »

« La mobilisation des alliés » constitue la dernière étape, lorsque l'intéressement et l'enrôlement ont permis de stabiliser et d'identifier les représentants ou porte-parole, ceux-ci doivent s'impliquer en se mobilisant et en coordonnant entre eux les activités du réseau. Les porte-parole doivent être représentatifs de leur groupe pour être considérés comme légitimes par les autres acteurs. Seule leur représentativité peut garantir l'intégration de nouveaux acteurs et donc l'élargissement du réseau.

Pour conclure :

Le concept de la traduction offre un cadre théorique d'analyse descriptive et dynamique du processus d'implication des acteurs dans une innovation ou une transformation sociale. La traduction constitue le moment capital dans le devenir d'une innovation. Moment long et riche d'interactions sociales, il se présente en étapes traversées par des associations, des négociations, des controverses, des retours de situations... Durant toutes ces étapes, les ressources immatérielles comme les savoirs, les connaissances circulent au travers du réseau et sont échangées entre les acteurs. Ces interactions entre acteurs sociologiquement hétérogènes constituent un point fort dans la mise en forme du processus de traduction ou processus d'*empowerment* dans la mesure où il produit une sorte d'intelligence collective tant matérielle qu'immatérielle. Les acteurs les plus « experts » et souvent les plus dotés en terme de capital humain et social, sont amenés à remplir des rôles de médiateurs, de traducteurs des informations pour les « profanes ». Dans le même temps les « profanes », les moins lotis peuvent également apporter des savoirs sur les usages quotidiens, en retour. Comme passage obligé à toute transformation sociale, le processus de traduction qui doit permettre à des acteurs d'horizons divers et variés de se comprendre avant tout pour coopérer, s'apparente au processus d'*empowerment*. En effet, le processus d'*empowerment* qui se révèle par l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs, concède aux acteurs la capacité de comprendre les tenants et les aboutissants de leur environnement et de lui porter un sens ; or l'*empowerment* n'est ni plus ni moins un processus de traduction. Les résultats de ce processus, lorsqu'il a été rempli avec succès et qu'il a accouché d'une innovation sociale, peuvent s'interpréter par l'adoption de nouvelles pratiques sociales, de nouvelles

représentations et par la constitution d'une intelligence collective locale qui débouche sur la création d'une communauté apprenante.

Le caractère processuel de l'*empowerment* peut donc être clarifié à l'aune de la théorie de la traduction de Callon tandis que nous allons essayer de voir comment le résultat de ce processus ou *empowerment* peut être analysé à la lumière du concept d'organisation apprenante.

B- L'organisation apprenante comme résultat de l'*empowerment*

Afin de tenter d'apprécier le résultat de la transformation sociale d'un réseau, au terme de son processus de traduction, nous avons choisi de mobiliser le concept d'organisation apprenante communément appelée communauté apprenante. Sachant qu'une organisation est définie par Lorino comme « *un ensemble de dispositifs sociaux, juridiques, techniques, culturels, économiques, éthiques, destinés à permettre à des actions socialement organisées de se déployer dans le temps et dans l'espace, pour atteindre des résultats* »⁵⁷¹ et qu'une communauté se présente comme un « *ensemble de personnes vivant en collectivité ou formant une association d'ordre politique, économique ou culturel* »⁵⁷², il ne nous paraît pas saugrenu de les rendre interchangeables dans notre démonstration. En effet, que ce soit les groupes de citoyens organisés dans les Nouveaux Commanditaires à Trébédan ou en associations à St Ganton, ces entités sont à la fois des organisations et des communautés. De fait, le concept d'organisation apprenante laisse entrevoir des perspectives prometteuses pour appréhender le résultat de l'*empowerment*. À la fois issu de la gestion des connaissances du monde de l'entreprise et de l'étude des processus d'apprentissages collectifs, c'est un concept vague qui mérite d'être éclairé dans le registre des entreprises et celui des communautés.

1) L'entreprise en tant qu'organisation apprenante

Les mutations observées depuis plus de trente ans dans les sociétés post-industrielles, largement propulsées par la révolution numérique et l'explosion des moyens de

⁵⁷¹Lorino P, Teulier R, 2005, *Entre connaissance et organisation : L'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*, Colloque de Cerisy. Édition La découverte, Paris, p.55.

⁵⁷² <https://www.cnrtl.fr/definition/Communaut%C3%A9>

communication et de connexion dont leur rythme s'accélère, ont contribué à l'émergence d'un nouveau modèle de société. Société où le savoir et donc le capital humain est devenu le facteur déterminant de la compétitivité entre entreprises au détriment des facteurs de production traditionnels tels que le travail et le capital. La définition du capital humain proposée par l'OCDE :

« Le capital humain recouvre les connaissances, les qualifications, les compétences et les autres qualités d'un individu qui favorisent le bien-être personnel, social et économique »,⁵⁷³

Intègre toutes les formes de savoirs possibles et imaginables ; elle ne s'embarrasse pas de connaître le contexte d'acquisition des connaissances, c'est-à-dire s'il s'agit d'un apprentissage de type formel ou informel et de distinguer les caractéristiques des compétences intégrées ; à savoir s'il s'agit de savoir-être, de savoir-faire ou de connaissances techniques.

La place hégémonique qu'a prise le capital au sein de nos sociétés a favorisé l'avènement d'une nouvelle configuration des entreprises :

« L'avantage concurrentiel n'est plus lié à la capacité productive qui, par l'importance du volume de production, optimisait des économies d'échelle pour améliorer leur compétitivité en terme de coût. Désormais l'avantage concurrentiel est lié à la capacité d'innovation. Dans l'économie de la connaissance, les grandes entreprises, qu'elles soient du secteur automobile, informatique ou pharmaceutique, externalisent les activités industrielles de production pour se focaliser sur les activités de recherche et développement afin de renforcer leur compétitivité grâce à leur capacité d'innovation. »⁵⁷⁴

À ce titre, le monde l'entreprise a hérité d'un abondant jargon faisant référence à cette transformation, ce passage d'une entreprise productrice à l'entreprise apprenante. Ainsi les termes tels que « *entreprise apprenante* », « *organisation qualifiante* », « *apprentissage organisationnel* » sont révélateurs de la place hégémonique de l'apprentissage au sein de l'entreprise contemporaine qui :

⁵⁷³ Les essentiels de l'OCDE : Le capital humain, p.30, <https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/38081744.pdf>

⁵⁷⁴ Pesqueux Y, 2006, « Du knowledge management à la société de la connaissance. »

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509676> > document

« Fait [donc] l'hypothèse que l'organisation tire son efficacité de sa capacité à réorganiser et à combiner ses ressources et ses compétences, à les renouveler et à en créer de nouvelles. C'est moins l'accumulation de ressources qui importe que la capacité à en inventer de nouvelles »⁵⁷⁵.

Dans la même perspective, la réussite d'un réseau, portant une innovation sociale, réside bien plus dans la manière dont se construit le réseau, c'est à dire comment son processus de traduction, se référant aussi bien à la circulation des informations, qu'à la transmission des savoirs, qu'à leur intégration par les acteurs, se déroule. La théorie de l'acteur-réseau ne cultive pas toujours de manière explicite les apports de l'apprentissage parce qu'ils relèvent très souvent de la sphère informelle, et de ce fait, le processus d'apprentissage n'est pas toujours perçu comme tel par les acteurs. Ce qui montre la difficulté de les mettre en évidence dans le discours des acteurs. Nous verrons en effet, que la plupart des acteurs rencontrés sur les terrains n'y font pas référence. En dépit de cet obstacle, nous postulerons que les projets d'architecture scolaire participative étudiés sont devenus des organisations ou communautés apprenantes à l'issue du processus de traduction. Si tel est le cas, nous pourrions alors avancer qu'il y a bien eu une transformation organisationnelle et cognitive de la communauté de départ qui s'apparente à l'*empowerment*, c'est-à-dire à l'acquisition de capacités à mobiliser les ressources et à les mettre en synergie pour prendre part à la construction de leur avenir. À ce titre, les acteurs deviennent acteurs de leur destin. Il nous reste maintenant à définir le concept d'organisation apprenante et à déterminer les indicateurs qui nous permettront de vérifier cette hypothèse dans notre analyse des terrains.

Même si l'organisation apprenante est un concept polysémique⁵⁷⁶, transdisciplinaire dont les définitions multiples, parfois floues émanent de champs théoriques et disciplinaires aussi variés que la gestion sociotechnique des entreprises, le management des ressources productives, le management stratégique, la gestion des ressources, la sociologie des organisations...etc⁵⁷⁷ ; la promotion du principe « d'apprentissage pour tous tout au long de la vie », à tous les secteurs de la société, a ouvert la formalisation du concept d'entreprise

⁵⁷⁵ Duriez Frédéric, 12 septembre 2017, « L'organisation apprenante : dix principes et plus encore. Un concept qui prend tout son sens avec le numérique »,

https://cursus.edu/articles/37674/lorganisation-apprenante-dix-principes-et-plus-encore#.XYtBYH_gq4Q

⁵⁷⁶ Grimand Amaury, « L'entreprise apprenante, une conceptualisation inachevée »,

<http://www.strategie-aims.com/events/conferences/15-viiieme-conference-de-l-aims/communications/2311-lentreprise-apprenante-une-conceptualisation-inachevee/download>

⁵⁷⁷ Fait référence à la pensée complexe d'Edgar Morin.

apprenante à d'autres formes d'organisations comme les communautés, les villes. En témoigne la Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes qui a créé un référentiel de la ville apprenante⁵⁷⁸. Elle définit notamment la ville apprenante comme :

*« Une ville qui mobilise toutes ses forces vives pour assurer à ses citoyens un apprentissage de qualité tout au long de la vie, de l'éducation de base à l'enseignement supérieur, sans oublier l'éducation informelle »*⁵⁷⁹.

Aujourd'hui, la complexité de la société contemporaine, imbriquée dans un environnement systémique multi scalaire, fluctuant et incertain, fait de l'apprentissage le concept phare de la société du savoir. C'est-à-dire que la société apprenante repose sur l'idéal, d'une méta structure, composée d'entreprises, d'organisations, de communautés, de villes apprenantes. Pour s'adapter aux mutations profondes, les entreprises, les organisations n'ont que le choix d'enrichir en permanence les compétences individuelles et collectives des acteurs. Dans ce sens, l'organisation apprenante incarne un enjeu d'agilité et d'adaptabilité majeur au monde concurrentiel. Que ce soient dans les entreprises, les collectivités territoriales, les régions, les communes, les rouages de la concurrence s'imposent partout.

L'apprentissage, entendu comme l'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs, de manière plus ou moins informelle, est loin d'être un concept récent. Si sa transposition à la sphère des organisations est moderne, il a fait l'objet de nombreuses recherches dans diverses disciplines comme la psychologie cognitive, la sociologie de la socialisation et les sciences de l'éducation auparavant.

Ainsi maintenant, nous allons porter notre intérêt à éclaircir le concept de communauté apprenante à l'aune de celui de communauté de pratique développé par Wenger qui le transpose non plus au monde de l'entreprise mais à celui des communautés qui se rapprochent plus de nos réseaux.

⁵⁷⁸ Le Réseau Mondial UNESCO des villes apprenantes (Global network of learning Cities ou GNLC) est né en 2013, à Pékin, lors de la tenue de la première conférence internationale sur les villes apprenantes, organisée par l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (Unesco Institute for Long life learning ou « UIL ») situé à Hambourg.

<https://unesco.delegfrance.org/Qu-est-ce-que-le-Reseau-Mondial-des-villes-apprenantes-de-l-UNESCO>

⁵⁷⁹ Ibid.

2) La communauté apprenante à la lumière du concept de communauté de pratique de Wenger

En dépit de son introduction relativement récente au monde l'entreprise, le concept de communauté apprenante n'est pas nouveau même s'il n'en portait pas le nom. En effet, toute manière « d'apprendre ensemble » est considérée comme communauté apprenante dans la mesure où elle s'identifie à une communauté d'apprentissage.

« Apprendre ensemble est tout autant l'affaire de voisins dans un jardin partagé que celle d'un groupe d'utopistes possédant les mêmes croyances. La définition à suivre est le plus petit commun Dénominateur des développements de la note de synthèse : « Les communautés d'apprentissage sont des groupes d'apprenants qui partagent formellement ou informellement, en présence ou à distance l'intention d'apprendre ensemble. » D'autres éléments sont aussi identifiés dans la note tels que : l'existence de rituels, de langage et d'appartenance commune, les temporalités longues et incertaines d'émergence, les processus imbriqués consacrés à l'objet de la communauté tout autant qu'à la constitution de sa dynamique humaine, le rôle fédérateur des lieux de regroupement, les phénomènes de pouvoir et d'animation. »⁵⁸⁰

- « L'apprendre ensemble » : un ancrage séculaire et différentes formes de communautés d'apprentissage :

« Les façons d'apprendre ensemble et de faire communauté ont un long passé. De livre en livre, d'auteur en auteur, on exhume un légataire : pédagogue, philosophe, sociologue, homme de lettres, politique, idéaliste qui imagine des façons de vivre l'apprentissage à plusieurs. De nombreux exemples attestent avant le XVIIIe siècle des pratiques de groupes pour apprendre.»⁵⁸¹

Sans rentrer dans le détail des filiations de « l'apprendre ensemble », Denis Cristol propose un récapitulatif des communautés d'apprentissage aux XVIIIe et XIXe siècles qui démontre l'ancienneté des communautés d'apprentissage.

⁵⁸⁰ Cristol Denis, 2017/1, « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », *Savoirs*, n° 43, pp. 10-55, p. 12.

⁵⁸¹ Cristol Denis, op. cit., p. 18.

Tableau 8 : Les variétés des communautés d'apprentissage aux XVIIIe et XIXe siècles

Nom de la méthode documentée	Années de documentation repérée	Contexte/domaine d'utilisation
Communauté épistémique (Cohendet <i>et al.</i> , 2003)	XVIII ^e siècle	Partage d'un objectif cognitif commun tel celui des encyclopédistes Diderot et d'Alembert
Cercle littéraire et scientifique (Waquet, 2003)	XIX ^e siècle	Développement de la parole orale scientifique à l'occasion des « congrès », « séminaires », « conférences »
Cercle d'études (Byström, 1996)	XIX ^e siècle	Pratique suédoise d'apprentissage collectif sur des sujets d'intérêts communs
<i>Community based adult learning</i> (cours municipaux communautaires) (Tony, 2005; Brooks <i>et al.</i> , 2008)	XIX ^e siècle	Cours réalisés pour des communautés dans des quartiers
Les communautés des utopies sociales (Owen, 1825 ; Fourier, 1808 ; Saint-Simon, 1803)	XIX ^e siècle	La sociocratie, le mouvement coopératif

Tableau issu de l'article de Denis Cristol, 2017, « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », *Savoirs*, n° 43, pp. 10-55, p. 19.

Par ailleurs, les communautés apprenantes se référant à des communautés d'apprentissage peuvent avoir des formes distinctes. Ainsi, Martine Leclerc et Jean Labelle distinguent trois types de communauté d'apprentissage : la communauté d'apprentissage, la communauté de pratique, et la communauté d'apprentissage professionnelle, qu'ils classent dans une nomenclature qui permet de les différencier :

Tableau 9 : Synthèse des particularités de différents types de communautés

Type de communauté	Définition	But poursuivi	Composantes principales
Communauté de pratique (Wenger, 1998; Wenger, McDermott et Snyder, 2002)	Groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face à face ou virtuellement	Réduction de l'isolement pour surmonter les défis rencontrés et amélioration de la pratique	<ul style="list-style-type: none"> • Engagement mutuel de ses membres • Buts communs • Répertoire de connaissances partagé
Communauté d'apprentissage (Dionne <i>et al.</i> , 2010; Savoie-Zajc, 2013; Schussler, 2003)	Dispositif qui vise au développement de la pratique pédagogique, à l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et à la quête de sens	Partage de savoirs et de soutien entre collègues et coformation	Satisfaction de besoins <ul style="list-style-type: none"> • cognitifs • affectifs • idéologiques
Communauté d'apprentissage professionnelle (DuFour, 2004, 2011; Hord et Sommers, 2008; Leclerc, 2012; Sparks, 2002)	Mode de fonctionnement des écoles qui mise sur la collaboration de tous les intervenants et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves	Amélioration continue des résultats des élèves par le développement professionnel des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> • Vision claire et partagée quant à la réussite des élèves • Rencontres formelles où la structure favorise l'engagement et la concertation • Culture de collaboration • Leadership partagé • Développement professionnel et apprentissage collectif • Enquête collaborative • Pratique réflexive • Décisions basées sur des preuves (données précises)

Tableau issu de l'article de Leclerc Martine et Labelle Jean, 2013, « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », Volume XLI, n°2, *ACELF*, p. 5, https://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf

Au regard de la typologie des différents types de communautés, nous constatons que la communauté d'apprentissage et la communauté d'apprentissage professionnelle relèvent toutes deux de la sphère professionnelle éducative. Seule la communauté de pratique correspond à des communautés d'acteurs qui ne dépendent pas forcément de la sphère professionnelle, c'est-à-dire des communautés où l'apprentissage se ne déroule pas de manière formelle. C'est d'ailleurs ce qui la distingue des autres communautés. En effet, l'essence même de la communauté de pratique réside dans l'apprentissage informel et la transmissions des savoirs tacites. Les savoirs tacites font référence aux travaux de Michael Polanyi :

« Celui-ci fait le constat qu'il y a des choses que nous savons faire mais dont nous ne pouvons pas parler : « There are things that we know but cannot tell » (Polanyi, 1962). (...) Ceci est particulièrement vrai pour nos compétences pratiques. Les connaissances que nous mobilisons

dans la pratique ne font pas l'objet d'une prise de conscience : ce sont des connaissances qui sont implicites (tacit knowing) c'est-à-dire liées au déroulement de l'action. »⁵⁸²

C'est donc la communauté de pratique que nous mobiliserons pour identifier l'*empowerment* au sein des projets d'architecture scolaire. Ce concept comporte en effet, l'avantage d'une part de considérer les autres types d'apprentissages que ceux qui sont institués ou formalisés comme tels et de mettre en évidence d'autres formes de savoirs (tacites) et d'autre part de faire le lien entre la théorie de l'acteur réseau et la communauté apprenante même si Wenger, fondateur de la théorie de l'apprentissage, se refuse d'y voir un réseau d'acteurs et privilégie le concept de « *constellation de communautés de pratiques* »

- La conception de la communauté apprenante comme « constellation de communautés de pratique » proche de la dynamique du réseau d'acteur
 - Une conception dynamique de l'apprentissage : la communauté de pratique

En 1991, Jean Lave et Etienne Wenger⁵⁸³ définissent la communauté de pratique comme un processus d'apprentissage social s'opérant au sein d'un groupe d'acteurs qui ont des motivations communes pour collaborer. Autrement dit, dans ces communautés, l'acquisition de savoirs et de connaissances réside dans la pratique.

« De façon plus précise, la communauté de pratique repose sur l'idée que les connaissances des experts dans une entreprise relèvent d'une accumulation des expériences, et l'un de ses avantages consiste à favoriser un apprentissage continu grâce aux échanges (Wenger, McDermott et Schyder, 2002). Le développement de la communauté de pratique est également lié au sentiment d'appartenance de ses participants et au fait qu'ils ont des objectifs communs et démontrent un degré élevé d'adhésion (Davel et Tremblay, 2011). »⁵⁸⁴

⁵⁸² Rix-Lièvre G, Lièvre P, 2012, « La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 16, pp.21-28., p. 22.

⁵⁸³ Lave J, Wenger E, 1991, *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.

⁵⁸⁴ Leclerc M, L Jean, 2013, « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », volume XLI, n°2, *ACELF*, p. 3.

Dans la théorie de l'apprentissage, Etienne Wenger aborde l'apprentissage sous l'angle des pratiques sociales ; ce qui procure une réelle opportunité d'explorer les liens entre l'apprentissage organisationnel et l'action collective⁵⁸⁵.

« La focalisation sur les pratiques plutôt que sur les structures formelles conduit à s'intéresser aux théories d'action plutôt qu'aux théories officielles des organisations et à privilégier la création collective de significations, ce que l'on retrouve dans les approches socio-cognitives des organisations (Weick, 1995), ou dans les travaux de Argyris et Schön (1996) sur l'apprentissage organisationnel. »⁵⁸⁶

La théorie de Wenger renvoie donc à une conception dynamique de l'action qui est en parfait accord avec la posture interactionniste. En effet,

« Pour l'auteur, la production sociale des significations est le niveau le plus pertinent pour l'analyse des pratiques. L'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions relève d'un processus que Wenger appelle la négociation de sens. »⁵⁸⁷

- Les principes fondateurs de la communauté de pratique

La Théorie de l'action de Wenger fonde la communauté de pratique sur trois principes : l'engagement réciproque des acteurs, des objectifs collectifs et un répertoire de savoirs mutualisé. Au travers de la dynamique sociale de la communauté de pratique, les acteurs acquièrent des savoirs qui leur permettent de construire une identité collective qui stimule le sentiment d'appartenance et la cohésion de la communauté⁵⁸⁸.

« Au cours du temps, l'engagement au sein d'une pratique commune crée des ressources qui permettent la négociation de significations. Ces ressources forment le répertoire partagé d'une communauté qui inclut des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des

⁵⁸⁵ Chanal V, 2000, « Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity », p.8, http://mersadier.org/cop/CoP_et_Projet_wenger98FR.pdf

⁵⁸⁶ Chanal Valérie, 2000, op. cit., p. 12-13.

⁵⁸⁷ Op. cit., p. 5.

⁵⁸⁸ Op. cit., p. 12-13.

*concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique. »*⁵⁸⁹

Les objectifs collectifs s'incarnent dans une :

*« Entreprise commune qui est le résultat d'un processus collectif permanent de négociation qui reflète pour Wenger la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel. Le fait de négocier des actions communes crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes impliquées. »*⁵⁹⁰

Enfin,

*« Le répertoire partagé inclut des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique. »*⁵⁹¹

- La forte proximité de la théorie de Wenger avec la théorie de la Traduction de Callon.

La théorie de l'apprentissage de Wenger comporte de grandes similitudes avec la théorie de l'acteur réseau que nous avons mobilisée pour repérer l'*empowerment* en tant que processus de transformation sociale. À cet égard, le concept de communauté de pratique qu'il formalise permet aussi de clarifier le processus d'*empowerment* qui est à l'œuvre dans la création d'un réseau d'acteurs. En effet,

« Les connexions entre différentes communautés de pratique ou bien entre une communauté et le reste du paysage social peuvent être assurées soit par des objets appelés "objets frontière" (boundary objects) soit par des individus appelés "courtiers" (brokers). Wenger (p. 109) définit le courtage ainsi : « J'appelle courtage le recours à la multi-appartenance pour transférer des éléments d'une pratique vers une autre pratique. » Il attribue à ces personnes

⁵⁸⁹ Ibid.

⁵⁹⁰ Chanal Valérie, 2000, op. cit., p. 8.

⁵⁹¹ Ibid.

*un rôle d'import-export d'éléments entre différentes pratiques plutôt qu'un rôle à sens unique de représentation d'une pratique vers l'extérieur. »*⁵⁹²

À ce titre les « *acteurs courtiers* » de Wenger se comportent comme des opérateurs de traduction et de mise en relation de milieux hétéroclites, qui font référence aux médiateurs ou traducteurs du cadre théorique de Callon⁵⁹³ et les « *objets frontière* » entrent en écho avec les acteurs non humains, les « *actants-frontière* ».

Enfin la conception de l'organisation apprenante de Wenger qui repose sur celle d'une « *constellation de communautés de pratiques* » interconnectées les unes aux autres, n'est pas sans rappeler la connexion des réseaux d'acteurs même s'il s'en défend⁵⁹⁴. Toutefois les communautés de pratiques ne sont assimilées à des constellations que sous certaines conditions :

*« Elles partagent des racines historiques ; elles ont des projets inter-reliés ; elles appartiennent à une même institution ; elles ont des membres en commun ; elles partagent des artefacts ; elles ont des proximités d'interaction, notamment géographiques. »*⁵⁹⁵

3) Qu'est-ce qu'une organisation ou communauté apprenante ?

Il paraît difficile de réduire le concept d'organisation apprenante à une définition univoque, sans équivoque, tant ses champs d'application sont aujourd'hui multiples et disparates. Mais quelles que soient les définitions mobilisées, l'organisation apprenante fait référence à l'apprentissage accompli au sein des différents niveaux collectifs de l'organisation, sinon dans toute l'organisation. Peter Senge, professeur au Massachusetts Institute of

⁵⁹² Ibid.

⁵⁹³ C'est d'ailleurs ce que souligne en note, Valérie Chanal dans son article sur la théorie de Wenger : « *On retrouve dans la définition du courtage chez Wenger certains éléments de la métaphore de la traduction de Latour (1989, p. 189), qui en donne la définition suivante : « En plus de son sens linguistique —l'établissement d'une correspondance entre deux versions d'un même texte dans deux langues différentes— il faut lui donner un sens géométrique de translation. Parler de traduction d'intérêts signifie à la fois que l'on propose de nouvelles interprétations et que l'on déplace des ensembles. » Wenger indique notamment que les courtiers facilitent les transactions et permettent l'apprentissage en introduisant des éléments d'une pratique dans une autre pratique. Il suggère également que ceux-ci, par cette opération de transfert, contribuent à la création de nouvelles significations »* in Chanal Valérie, op. cit., p. 15.

⁵⁹⁴ Chanal Valérie, 2000, op. cit., p. 18.

⁵⁹⁵ Op. cit., p.12.

Technology, théoricien en Innovation managériale, considéré comme un des pères fondateurs du concept d'organisation apprenante, définit les organisations apprenantes comme :

*« Des organisations où les gens développent sans cesse leur capacité à produire les résultats qu'ils souhaitent, où des façons de penser nouvelles et expansives sont favorisées, où l'aspiration collective est libérée et où les gens apprennent continuellement à apprendre ensemble ». »*⁵⁹⁶

Cette autre définition de Pawar se référant à Senge⁵⁹⁷ offre des perspectives d'éclairage un peu plus intelligibles sur l'organisation apprenante d'un village, où plus précisément d'une communauté apprenante.

*« Learning organizations are organizations whose members are continually focused on expanding their collective awareness, capabilities, and intelligence. These organizations are open to challenging their commonly accepted assumptions, structures, and norms, to gaining actionable knowledge, and to sharing knowledge among all their members. As a result, learning organizations are not only able to adapt effectively to current challenges, they also embrace the challenges of the future. »*⁵⁹⁸

Soit :

*« Les organisations apprenantes sont celles où l'attention des membres est de continuellement élargir leur conscience collective, leurs capacités et leur intelligence. Ces organisations sont ouvertes à la remise en cause de leurs croyances (généralement admises), structures, normes pour gagner une connaissance à mettre en action et pour partager cette connaissance avec tous leurs membres. Comme résultat les organisations apprenantes sont non seulement capables de s'adapter aux changements en cours, elles embrassent aussi les défis de l'avenir. »*⁵⁹⁹

⁵⁹⁶ Senge Peter, 1990, *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* in Yusoff Malek Shah Bin Mohd, 2005/3, "Le service public: une organisation apprenante. L'expérience malaisienne", *Revue Internationale des Sciences Administratives*, Vol. 71, pp. 497-510, p. 498.

⁵⁹⁷ Senge P, Kleiner A, Roberts C, Ross R and Smith B, 1994, *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, Doubleday.

⁵⁹⁸ Pawar Manos, 2005, « Committees and Boards in Healthcare Organizations: Barriers to Organizational Learning? » Reflections, *The Society for Organizational Learning Journal, SOL*, vol 6, No 4/5, pp.12-22, p. 13.

⁵⁹⁹ Senge, P., Kleiner A, Roberts C, Ross R and Smith B, 1994, *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, Doubleday, in Pawar Manos, 2005, Committees and Boards in Healthcare Organizations: Barriers to Organizational Learning? Reflections, *The Society for Organizational Learning Journal, SOL*, vol 6, n° 4/5, pp. 12-22.

En d'autres termes, elles s'identifient à des organisations capables de faire des propositions innovantes. Bouvier,⁶⁰⁰ propose une définition complémentaire :

« Une organisation intelligente ou apprenante est un système d'action, de conduite de l'action et d'apprentissages collectifs, qui s'organise pour apprendre en permanence, capitaliser ses savoir-faire et ses compétences, pour les transmettre et se transformer volontairement pour atteindre ses objectifs en fonction des évolutions de son environnement, de ses ressources, de sa culture. »

Aussi intéressantes soient-elles, ces définitions demeurent peu opérationnelles pour repérer une communauté apprenante de manière précise, c'est pourquoi, nous privilégierons celle que formule David A Garvin dans la revue Harvard Business de juin-juillet 1993. Pour lui, une organisation apprenante est :

*« Une organisation capable de créer, acquérir et transférer de la connaissance et de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances ».*⁶⁰¹

Il précise par ailleurs les modalités d'accès au statut d'organisation apprenante : l'organisation doit mettre en œuvre son apprentissage ou *empowerment* en développant cinq activités⁶⁰² spécifiques qui permettent de l'identifier en tant que telle :

1. La résolution de problèmes de manière collective ;
2. L'expérimentation : entreprendre un projet, et en faire une expérience pilote offre des occasions d'apprentissage ;
3. Le bilan des expériences et la capitalisation des connaissances ;
4. L'apprentissage entre et avec partenaires, acteurs de différents horizons ;

⁶⁰⁰ Bouvier A, 2001, *L'Établissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement*, Paris, Broché, P. 107

⁶⁰¹ Mellet Eric, Denis Cristol, 2018, *Développer une université d'entreprise : Créer un levier de business développement*, Issy-les-Moulineaux, ESF, P.225

⁶⁰² Tebourbi Nadia, 2000, « L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage », Note de recherche de la Chaire Bell en Technologies et organisation du travail, P.19-20

https://www.telug.quebec.ca/chairebell/pdf/4120-appr_org.pdf

5. Le transfert des connaissances consiste à mettre à la disposition de ceux qui en ont besoin les connaissances utiles. Il représente une étape capitale pour la constitution d'une organisation apprenante.

À la lumière de ces définitions et des caractéristiques élaborées par David A Garvin pour caractériser une organisation apprenante, nous tenterons de déceler si nos projets d'architecture participative ont fait l'objet d'une transformation sociale qui les a érigées au statut d'organisation apprenante.

L'approche institutionnaliste de l'innovation sociale offre donc des opportunités d'analyse intéressantes pour appréhender l'architecture scolaire participative en milieu rural. Considérant l'innovation sociale comme système territorialisé, levier de transformation sociale, l'environnement institutionnaliste propose une panoplie de concepts opérationnels pour vérifier si l'architecture scolaire participative peut être considérée comme un outil de transformation sociale. En l'occurrence, nous allons essayer de voir si les projets que nous avons choisis d'investir relèvent bien d'une innovation sociale selon les différents critères de la définition de l'innovation sociale, à savoir l'ancrage historique et territorial, la participation des acteurs, la dimension sociale et solidaire. Si l'innovation sociale peut servir de marqueur de transformation sociale, elle ne peut en revanche rendre compte du caractère processuel de la transformation. De ce fait, nous avons pris le parti de mobiliser la théorie de l'acteur-réseau de Callon, qui, à la lumière du concept de traduction, permet une analyse descriptive dynamique du processus d'implication des acteurs dans une innovation ou dans une transformation sociale. À ce titre, il offre l'opportunité de révéler l'*empowerment* en tant que processus de transformation.

Dans un second temps, notre recherche aura vocation à tester si l'innovation sociale incarnée par l'architecture participative scolaire en milieu rural a bien entraîné une transformation sociale au sein des villages porteurs de ces projets. Autrement dit, à l'aide du concept d'organisation apprenante, nous essayerons de repérer l'*empowerment* en tant que résultat des innovations sociales au sein des projets pour vérifier si les projets d'architecture scolaire participative portés par les deux communes bretonnes ont connu une réelle transformation de leurs pratiques, une circulation de leurs connaissances et si leur organisation s'apparente aujourd'hui à une organisation apprenante.

Maintenant que nous avons posé le cadre théorique et défini les concepts que nous allons exploiter pour éprouver nos hypothèses sur le terrain, il nous reste à exposer les principes méthodologiques.

CHAPITRE III : POSTURE ÉPISTEMOLOGIQUE, DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

L'exposé de la posture épistémologique du chercheur, de la démarche générale de la recherche et des méthodologies utilisées est une étape essentielle pour mettre en évidence les conditions de production des connaissances. La démarche générale de la recherche appelée communément démarche scientifique permet d'encadrer les observations et idées des chercheurs. Son objectif est d'aboutir à une conclusion qui confirmera ou infirmera une hypothèse.

I. Le paradigme interprétatif comme posture épistémologique

La posture épistémologique qui constitue le « filtre philosophique » par lequel on accède à la connaissance, détermine à la fois la démarche générale de la recherche et les choix méthodologiques. Sans rentrer dans la complexité de tous les paradigmes qui existent pour justifier la production de la connaissance, nous adhérons à la posture épistémologique interprétative qui paraît plus propice à expliquer des phénomènes sociaux que la posture positiviste qui relève le plus souvent des « sciences dures », comme les mathématiques et la physique. Notre recherche n'a pas l'ambition d'expérimenter la réalité et de formaliser des lois universelles mais de chercher à comprendre et à interpréter des phénomènes observés en tentant d'en extraire le sens profond :

« Énoncés de (probabilistes, provisoires) possibilités, types idéaux (caricatures de la réalité) ; on ne peut pas établir de lois, on peut essayer d'avoir une certaine abstraction. Cette généralisation se fait par les énoncés de possibilités et des « types idéaux » c'est-à-dire une sorte de caricature de la réalité ou l'on fait ressortir les traits essentiels. »⁶⁰³

⁶⁰³ Giugni Marco, 24 /12/ 2019, « Le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif », Baripedia,

De plus, nous n'avons pas le souci de rechercher l'objectivité absolue dans la mesure où le phénomène social que nous proposons d'appréhender relève d'une réalité sociale construite, à laquelle chacun des acteurs qui y a contribué, apporte sa propre signification. Enfin, comme il n'y a pas de séparation entre le chercheur et la recherche, les résultats sont par essence subjectifs. L'objectif de cette recherche est la compréhension de l'architecture scolaire participative et de ce fait elle s'inscrit dans une démarche compréhensive et mobilise des méthodes d'enquête qualitatives : l'importance de la dimension humaine, symbolique, affective dans l'architecture scolaire et la production des espaces a orienté notre choix vers ces méthodes. Nous avons donc envisagé des méthodes de recherche qualitatives telles que la recherche documentaire, l'observation directe (parfois participante) et les entretiens semi directifs qui entrent directement en résonance avec la sociologie de l'interactionnisme symbolique. En effet, le paradigme interactionniste postule que tout acteur social condense en lui une vision, plus ou moins probante de la réalité sociale et des phénomènes sociaux, qui est à la fois fonction de sa position stratégique par rapport au phénomène étudié, dans notre cas l'indicateur sera la participation au projet (non participant, participant actif, participant passif), elle-même interdépendante des autres statuts (comme celui de parent ou non, d'usagers ou pas, ...), et fonction de son capital social et de nombreux autres paramètres qui peuvent être d'ordres psychologiques, sociaux, culturels, religieux. Tout phénomène peut donc être appréhendé comme le résultat d'actions, de croyances, et de comportements individuels. C'est pourquoi l'entrelacement de ces multiples attributs qui forgent la personnalité de l'individu ou son « identité personnelle », pour reprendre l'appellation interactionniste, fait que chaque acteur cristallise une pièce du puzzle de la réalité sociale que nous proposons de reconstituer à la lumière de leurs discours.

II- La démarche générale de la recherche

La démarche générale de la recherche appelée communément démarche scientifique est un moyen pour accéder à la connaissance scientifique. La méthode de recherche est une mise en forme particulière de la démarche et la méthode permet de vérifier des théories déjà

existantes ou de créer de nouvelles hypothèses à tester. Il s'agit donc d'un système d'évaluation et de vérification du savoir produit.

II-1 Un design protocolaire inductif

Le fait que nous n'ayons pas pu définir une problématique à l'issue des recherches littéraires et la perspective de travailler sur des processus sociaux, nous a conduit à adopter une position inductive. Dans cette perspective, le chercheur ne dispose pas d'hypothèses préexistantes au terrain qu'il doit valider ou invalider mais au contraire, il doit effectuer d'emblée un travail exploratoire à la quête de nouvelles hypothèses. Les hypothèses formulées a posteriori sont ensuite soumises à l'épreuve de ce terrain. C'est en effet, au sortir d'une phase de travail de terrain exploratoire conséquente avec un retour à la littérature que nous avons fait émerger notre question de recherche, la problématique et les hypothèses. Ce « design protocolaire de recherche » inductif correspondant à la trame qui rend intelligible la cohérence des différentes étapes de la recherche ; il est beaucoup moins figé qu'un protocole hypothético-déductif puisqu'il induit un cheminement où la problématique et les données peuvent évoluer par des itérations terrain-théories.

II-2- L'étude de cas comme stratégie d'accès à la connaissance

Compte tenu de la nature processuelle de notre objet de recherche, de son caractère exploratoire dans le monde scolaire, de l'importance de la composante temporelle et contextuelle, nous avons axé notre stratégie d'accès à la connaissance, à distinguer du mode de recueil des données, sur l'étude de cas,⁶⁰⁴ dont

L'« objectif final est une élaboration théorique à partir d'une description. C'est une stratégie de recherche dynamique qui évolue en cours de route pour s'adapter aux particularités du terrain. Les objectifs intermédiaires des études de cas sont les suivants : comprendre une situation et en donner une représentation, permettre une analyse processuelle, mettre en

⁶⁰⁴ Wacheux F, 1996, *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion, Economica*, Paris

évidence des causalités. La recherche par étude de cas permet de prendre en considération la composante temporelle, les aspects processuels et sont liées à un contexte particulier »⁶⁰⁵.

Par ailleurs, le modèle de l'étude de cas permet de réaliser des analyses comparatives de plusieurs terrains d'investigation. En l'occurrence, la mise en miroir de l'étude de cas de Trébédan avec celle de Saint Ganton nous est parue d'autant plus intéressante que ces deux communes recouvrent des profils sociologiques très proches comme nous le verrons en détail dans la partie suivante.

II-3 Une architecture protocolaire qui comprend deux axes

Notre recherche s'articulera autour de deux axes principaux :

- Le premier axe a pour vocation de décrire la forme processuelle des projets d'architecture scolaire participative des deux communes sous forme d'études de cas afin de vérifier s'ils participent d'un processus d'*empowerment*. Pour ce, il s'agira d'interroger les différents acteurs des projets, qui ont participé ou pas, afin de comprendre ces processus, d'en analyser les différentes étapes et les ressorts, à la lumière de la théorie des réseaux qui offre un cadre dynamique de premier choix pour décrire le processus d'*empowerment*. En effet, ceci nous permettra de voir si les étapes des projets s'apparentent à des procédures de traduction et si les projets se sont déployés sous forme de réseaux. Parallèlement, nous tenterons de démontrer si les projets relèvent d'une innovation sociale, sachant que pour être « labellisés » comme telle, les projets doivent répondre à des conditions incontournables ; à savoir la dimension sociale et solidaire des projets, la participation des acteurs, l'ancrage historique et territorial.
- Dans le second axe, il s'agira de vérifier si les habitants de ces villages ont connu une transformation sociale individuelle et collective et plus spécifiquement s'ils ont fait l'objet d'un processus d'*empowerment* qui s'est répercuté en changement social au niveau du capital humain, social et culturel. Comme nous l'avons déjà évoqué, dans la mesure où il n'est pas

⁶⁰⁵Coutelle P, 2005, « Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion », Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives, p.9.
<https://fr.scribd.com/document/333503037/COUTELLE-Intro-aux-methodes-qualitatives-2005-pdf>

possible méthodologiquement d'avoir accès aux différentes formes de capitaux, il s'agira de savoir si le résultat du processus d'*empowerment* a permis aux communautés villageoises d'accéder au statut de communautés apprenantes. Et pour ce, nous disposons de la définition de David A Garvin pour identifier une organisation ou communauté apprenante à l'aune de cinq critères qui sont les réponses aux questions suivantes :

1. La résolution de problèmes se fait-elle de manière collective ?
2. L'expérience des projets a-t-elle été source de connaissances et d'apprentissage ?
3. Y-a-t-il eu un bilan des expériences et la capitalisation des connaissances ?
4. Y-a-t-il un apprentissage entre et avec partenaires, acteurs de différents horizons ?
5. Y-a-t-il un transfert des connaissances qui consiste à mettre à la disposition de ceux qui en ont besoin les connaissances utiles ? Cette étape est cruciale pour déterminer une organisation apprenante.

III- Principes méthodologiques

L'exposé des méthodes adoptées pour recueillir du « matériau » est important dans la mesure où elles influent directement sur le contenu et inversement la méthode s'adapte en fonction de ce que l'on recherche.

« La méthodologie est « l'étude des méthodes permettant de constituer des connaissances » (Avenier & Gavard-Perret, 2008). Ainsi chaque chercheur est appelé, en cohérence avec son positionnement épistémologique, à mobiliser un certain nombre de méthodes d'accès au « réel ». »⁶⁰⁶

III-1 Des méthodes de recherches qualitatives

Nos recherches littéraires, notamment l'état de l'art scientifique de l'architecture scolaire en lien avec la pédagogie et le cadre législatif de l'école nous ont permis de cheminer

⁶⁰⁶ El Moustafid Said, Février 2014, « Méthodologie de recherche par étude de cas dans les sciences de gestion au Maroc », Conférence Paper, P. 2, https://www.researchgate.net/publication/312918973_Methodologie_de_recherche_par_etude_de_cas_dans_les_sciences_de_gestion_au_Maroc/link/5889d3a84585157012036217/download

vers une conception de l'espace scolaire comme environnement systémique et dynamique, qui plus est, où la dimension anthropologique est fondamentale. Même si ces investigations n'ont pas favorisé l'émergence et la définition d'une problématique précise au départ, elles nous ont révélées l'importance de la dimension humaine, symbolique, affective dans l'architecture scolaire et la production des espaces. Elles ont par ailleurs mis en relief la nécessité d'introduire les usagers dans le *modus operandi* de l'architecture scolaire. Elles ont de ce fait orienté notre choix méthodologique. Compte tenu de la nature processuelle de notre objet de recherche, de son caractère exploratoire dans le monde scolaire, de l'importance de la composante temporelle et contextuelle, nous avons axé notre stratégie d'accès à la connaissance, à distinguer du mode de recueil des données, sur l'étude de cas :

« Il s'agit d' « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène.»⁶⁰⁷

Les postulats de cette méthodologie confortent notre choix : l'approche qualitative est holistique et globale dans la mesure elle appréhende des phénomènes de nature complexe, qui agissent dans un environnement à plusieurs dimensions :

« Les faits humains sont des totalités qui ne peuvent pas être étudiés en séparant chaque composante d'où le caractère holistique de l'approche. De plus, l'étude de ces phénomènes doit prendre en considération l'ensemble des dimensions. Les variables étant multiples et en interaction il est difficile de leur définir un poids relatif, l'approche doit être globale pour accéder aux dimensions notionnelles, normatives, expérientielles et affectives. »⁶⁰⁸

Ainsi l'analyse qualitative permet également de saisir les dynamiques de transformation sociale ou culturelle et de repérer l'émergence de nouveaux phénomènes.

⁶⁰⁷ Ibid

⁶⁰⁸ Coutelle Patricia, 2005, op. cit., p.7-8.

A- Méthode de recueil des données et public ciblé

Pour le recueil des données, nous avons envisagé des méthodes de recherche qualitatives telles que la recherche documentaire, l'observation directe (parfois participante) et les entretiens semi directifs qui font directement écho à la sociologie de l'interactionnisme symbolique.

L'entretien semi directif fait partie des techniques d'enquête qualitative. Généralement, il s'appuie sur un guide d'entretien qui trace les grandes lignes et les thèmes à aborder, permettant ainsi de baliser les réponses des interviewés sans pour autant entraver leur latitude à exprimer leur opinion. Sa forme en face à face, propice à une réelle interaction entre interviewer et interviewé, permet de recueillir des positionnements sur des faits mais aussi des valeurs et des comportements. Au départ, notre guide d'entretien n'a pas été conçu sur la base de notre problématique, de notre question de recherche et de nos hypothèses puisque nous n'en avons pas. C'est pourquoi le guide d'entretien que nous avons élaboré pour les entretiens exploratoires était très généraliste il se structurait ainsi :

- Les informations concernant la personne entretenue.
- La biographie du projet d'école et leur rôle dans le projet.
- les répercussions du projet sur la vie individuelle et collective de la commune.

Ce guide s'est finalement révélé assez opérationnel pour que nous l'adoptions dans les entretiens suivants, tout en l'adaptant en fonction des acteurs et de la tournure des entretiens. Ainsi nous pouvions insister sur certains points développés et poser de nouvelles questions si nécessaire.

Le public ciblé par cette étude est aussi diffus qu'hétéroclite : élèves, acteurs de l'enseignement et de l'éducation, les acteurs locaux, institutionnels et politiques, les parents, les associations. Tout témoignage a son importance, la diversité des points de vue recueillis est source de richesse et la pluralité des sources permet de vérifier les propos des acteurs par triangulation. L'architecture participative doit être appréhendée d'une manière longitudinale pour comprendre la genèse et l'évolution du processus et d'une manière transversale avec la multiplicité des acteurs qui ont participé de près ou de loin au projet. Le croisement de ces échelles d'analyse permet de restituer la dimension dynamique du caractère processuel de l'architecture participative et de vérifier doublement la validité des hypothèses.

B- Méthode d'analyse des données

L'analyse des données a pour objectif de déconstruire le phénomène social étudié de manière à en extraire les éléments constitutifs. Cette décomposition d'un phénomène global en plus petits éléments, permet de rendre intelligible les liens qu'entretiennent ces éléments entre eux afin de mieux comprendre le phénomène dans sa globalité. Avant de commencer l'analyse des données, il est incontournable d'en déterminer la méthode c'est-à-dire d'expliquer la manière dont nous allons procéder pour « faire parler » nos données.

Ainsi, à la suite des premiers entretiens exploratoires que nous avons retranscrits intégralement⁶⁰⁹, nous avons procédé à une analyse de contenu par lecture flottante du verbatim recueilli. Les différentes lectures ainsi que les retranscriptions nous ont permises de nous approprier du matériau à notre disposition et de procéder à ce qui est communément appelée l'analyse inductive générale des données qualitatives. Cette démarche, décrite par différents auteurs comme Miles et Huberman⁶¹⁰, ou bien encore Paillé et Mucchielli⁶¹¹, vise à donner du sens aux données brutes recueillies. Elle se réalise généralement en trois étapes : la réduction des données, la condensation et la présentation de ces données que Paillé et Mucchielli⁶¹² nomment respectivement : phases de transcription-traduction, de transposition-réarrangement et de reconstitution-narration.

La première phase de l'analyse consiste en un processus inductif de codification menant à la réduction des données autour de thèmes évocateurs. Ce processus de réduction des données s'apparente à un ensemble de procédures visant à « donner un sens » à un corpus de données brutes mais complexes, dans le but de faire émerger des catégories, soit des vocables soit de courtes expressions capables de servir d'étiquettes ou d'unités de sens à un ensemble d'extraits, favorisant la production de nouvelles connaissances. Cette première phase d'analyse exploratoire fut d'ailleurs féconde puisque qu'elle nous a permis d'obtenir une première vue d'ensemble des données à analyser et un ensemble d'informations contextuelles. Des thématiques récurrentes et similaires développées dans les discours de nos interlocuteurs nous ont permis de faire émerger des catégories et des pistes de recherche que

⁶⁰⁹ Mise à part certaines parenthèses hors sujet.

⁶¹⁰ Miles MB, Huberman A M, 2003, *Analyse des données qualitatives* (2 éd.), Paris, De Boeck.

⁶¹¹ Paillé P, Mucchielli A, 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

⁶¹² Ibid.

nous avons pu mettre en miroir avec les recherches littéraires que nous avons effectuées auparavant sur l'architecture participative et l'urbanisme.

Ainsi nous avons d'abord effectué une analyse purement inductive, de nos entretiens exploratoires sans grille de balisage c'est-à-dire sans que nous ne disposions ni d'un cadre théorique défini, ni de questions, d'hypothèses ou d'objectifs de recherche de départ. Le seul élément à notre portée était notre objet de recherche, l'architecture scolaire et l'idée que la participation des usagers à la programmation d'une école pouvait être un avantage non négligeable au regard de nos lectures. Très vite la question du développement social et local se dessine. La rhétorique faisant référence au développement social, à des pratiques solidaires ou à des remèdes contre l'exclusion et la désertification des campagnes, ou bien encore à la participation des usagers et des citoyens à des projets collectifs, est prégnante dans les entretiens ainsi que dans les documents institutionnels sur les projets que nous avons recueillis. La mise en relief de ces catégories, ainsi que des allers-retours itératifs à la littérature ont donné naissance à un questionnement, des hypothèses de recherche et des cadres théoriques qui sont apparus comme des balises pour interroger le corpus des entretiens. Ces balises nous permettent en effet de disposer d'une grille d'analyse susceptible de nous aider à vérifier nos hypothèses.

Dans un second temps, nous avons menés la poursuite des entretiens semi directifs avec le maximum d'acteurs en lien direct ou indirect avec le projet sur les deux terrains d'investigation, jusqu'à ce qu'on arrive à une saturation des propos qui indique qu'il n'était plus nécessaire de réaliser de nouveaux entretiens. Ensuite, nous les avons retranscrits et avons procédé à l'analyse de leur corpus par lecture flottante, comme auparavant, à la recherche de catégories significatives mais cette-fois-ci, nous disposions d'une stratégie d'analyse incarnée dans les balises inhérentes à nos interrogations, au cadre théorique et aux concepts que nous avons mobilisés. Ainsi par exemple, le concept d'innovation sociale nous a aidé à mettre en lumière la dimension transformationnelle de l'architecture participative, celui d'*empowerment* a été mobilisé pour décrire à la fois la transformation en tant que processus à l'aune du concept de traduction emprunté à la théorie de l'acteur-réseau et en tant que résultat du processus à l'aide la définition du « communauté apprenante » proposé par Garvin.

Notre méthode d'analyse des entretiens se résume donc en quatre étapes qui ont été réalisées manuellement sans l'aide d'un logiciel :

- La retranscription des discours
- Le repérage des segments de discours en fonction des dimensions et indicateurs tirés du cadre conceptuel.
- Le regroupement et la catégorisation des segments de discours précédemment identifiés.
- L'interprétation des données sur la base des objectifs de recherche.

Il est bien entendu utile de préciser que ces quatre étapes représentent un certain nombre d'opérations qui n'ont pas toujours été réalisées de manière séquentielle et linéaire.

Pour finir, les récits que nous avons recueillis sont précis, détaillés et recouvrent des thématiques qui dépendent de la place et du rôle que les interlocuteurs (acteurs) ont eu dans le projet, ainsi que des ressources qu'ils ont pu y apporter. Les institutrices du projet de Trébédan vont, par exemple, plus volontiers aborder les questions liées à la pédagogie, ou à la culture tandis que le maire de Saint Ganton va plus insister sur le volet institutionnel et économique du projet. Très rapidement, nous avons pu observer une base commune dans la construction du discours de nos interlocuteurs : le récit du projet prend, dans de nombreux cas, la forme d'une biographie du projet, il suit un axe chronologique qui se décline en trois phases principales : l'avant-projet, le projet et l'après projet ; ce qui constitue un avantage pour comprendre les tenants et les aboutissants d'un processus comme celui de l'architecture participative. C'est à ce titre que nous avons adopté cette organisation séquentielle dans la présentation des cas.

IV- Déroulement de l'enquête

Notre recherche s'est déroulée en plusieurs phases qui ne se sont pas toujours succédées de manière linéaire. En effet, des va-et-vient répétitifs entre littérature et terrain ont fait qu'elles se sont parfois superposées et enchevêtrées. Nous pouvons toutefois évoquer trois phases principales : la recherche littéraire, l'enquête exploratoire et le choix des terrains et l'enquête par entretiens et la participation à des événements qui nous a donné la possibilité d'observer les pratiques sociales en direct et d'échanger avec des acteurs que nous n'avions pu rencontrer auparavant.

IV-1 Recherche littéraire sur l'architecture scolaire

Dans un premier temps, notre réflexion s'est consacrée à la lecture d'ouvrages et d'articles divers, concernant l'architecture scolaire, sa genèse, son histoire et son actualité dans le champ scientifique afin de définir notre objet de recherche qui en fait ne s'est véritablement révélé qu'au fil du temps par un va-et-vient entre littérature et terrain. La revue littéraire autour de l'histoire de l'architecture scolaire et de l'institutionnalisation de l'école, confrontée au cadre de sa contextualisation social-historique et scientifique nous a permis dans un premier d'esquisser les contours multidimensionnels de l'architecture scolaire et d'en saisir la complexité au sens d'Edgar Morin sans que notre questionnement de départ ne soit, même partiellement, défini. Faire le point sur le sujet étudié par la revue de la littérature ne nous a pas permis de définir la question de recherche de façon claire et précise. Au contraire, il en est ressorti une grande diversité de problématiques à étudier, pas toujours recevables car difficilement faisables et exploitables dans le cadre d'un travail de thèse. Toutefois cette étape nous a permis grâce à la mise en perspective historiographique de l'architecture scolaire de faire émerger la question de la participation des usagers comme une évidence à prendre sérieusement en compte pour l'école du XXI^{ème} siècle et d'orienter notre recherche vers des terrains d'architecture renouvelée en lien avec des pédagogies innovantes au départ et puis plus précisément au fil de la réflexion vers des projets collaboratifs d'architecture scolaire.

IV-2 Enquête exploratoire et choix des terrains d'investigation

À ce stade, l'indétermination de l'orientation de la recherche nous contraignait de disposer rapidement d'un terrain d'investigation pour mener une préenquête observatoire et des entretiens exploratoires. Au hasard d'une rencontre, l'école publique de Trébédan s'est rapidement imposée comme terrain d'investigation sur mesure. D'une part, la nature participative du projet, l'originalité, le caractère particulièrement esthétique, fonctionnel et moderne des bâtiments et de leur aménagement intérieur, l'accueil chaleureux et volontaire des institutrices, leur manière tout à fait particulière de promouvoir leur école et de véhiculer sans relâche la mémoire d'un projet architectural qui a permis de « *bouger les lignes* » du village, selon leurs propres termes, ont été déterminants. D'autre part, l'inscription temporelle du projet de Trébédan présentait de sérieux atouts pour l'analyse longitudinale

d'un processus puisque la rénovation de l'école était terminée et les usagers avaient investi les lieux depuis maintenant plusieurs années. Ce qui permettait aux acteurs (habitants et usagers) d'avoir aussi un certain recul sur le projet pour analyser les changements qu'il a induit sur leurs pratiques sociales. Car c'est bien la dimension sociale du projet qui nous interpelle dès le premier entretien. Ainsi que le souligne d'entrée la directrice de l'école de Trébédan :

« Ce n'est surtout pas une rénovation d'école, c'est une démarche et une action qui a eu pour support l'école, le bâtiment école. »

Elle précise d'ailleurs au sujet du projet que,

« C'est pérenniser et faciliter la démarche de partenariat engagée à l'école. C'est juste ça. Donc on est vraiment dans une dynamique coopérative, sociale, humaine. Ces aspects-là sont dedans, on n'est pas que dans la pure pédagogie. »

En d'autres termes, elle veut dire que le projet d'école n'est que la continuité de ce qu'elles ont insufflé, elle et sa collègue, dès le départ comme objectifs au travers de leur projet d'école qui est loin de se limiter au cadre pédagogique et à l'enceinte de l'école⁶¹³. L'envergure sociale de ce projet d'architecture scolaire, de même que sa gestion collaborative nous est apparue tellement originale que nous nous sommes mis à la quête d'autres projets de ce type sur le territoire national.

Les recherches documentaires et la prospection d'autres projets d'architecture scolaire participative sur le territoire national et leur recensement nous a très vite conduits à privilégier le milieu rural et la région de Bretagne pour nos investigations de terrain. En effet, la représentation cartographique des projets d'architecture scolaire identifiés sur le territoire national est significative de ce point de vue-là. Au regard de la Carte 1 : Projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019, la concentration des projets d'architecture collaborative en Bretagne et Pays de la Loire parlent d'eux-mêmes. Par ailleurs, l'étude de chaque projet que nous avons effectuée à l'aide des documents trouvés sur le web, issus de sites institutionnels, d'articles de presse, de documentaires ou d'interviews nous a été

⁶¹³ Nous détaillerons leur projet dans la partie III de ce travail.


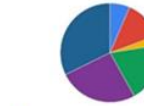
précieuse et féconde pour dresser une typologie des projets à partir de ces données. (Voir Tableau 5 : Typologie des projets d'architecture scolaire participative repérés en France en 2019). Ainsi nous avons relevé deux catégories de projets d'architecture participative : les projets de soutien au dynamisme démographique qui s'illustrent dans les communes rurales les plus importantes, se situant en périphérie d'un grand pôle urbain et les projets de redynamisation sociale qui concernent les communes plus éloignées des pôles urbains et qui se caractérisent par une faible densité de population comme Trébédan.

Par ailleurs, la dimension rurale et le nombre réduit d'habitants de l'environnement Trébédanais constituaient un avantage notable pour recueillir les informations et rencontrer les acteurs. Nous avons noté une grande convivialité, une grande disponibilité et un volontarisme exacerbé à participer à l'enquête de la part des Trébédanais. La sociabilité de proximité, l'interconnaissance et le bouche à oreille ont facilité l'accès aux informations et à la diversité des acteurs, (instituteurs, élus, parents, enfants, associations, institutions). Cette pluralité, source de la richesse des données n'est pas négligeable pour appréhender un phénomène social aussi complexe que l'architecture participative.

Nous avons donc identifié deux autres communes de moins de 500 habitants comme Trébédan qui ont réalisé des projets d'architecture collaborative pour construire leur école : Saint Ganton et Mouais. Dans la mesure où le projet de Mouais était encore en cours, nous avons fait le choix de nous pencher sur celui de St Ganton, achevé depuis plusieurs années, pour servir de base comparative au projet de Trébédan.

De plus, la description sociologique détaillée des communes de Trébédan et Saint Ganton mettait en évidence des profils sociologiques très proches (voir tableau 6) ; ce qui permettait une étude comparative des projets même s'ils n'avaient pas les mêmes situations géographiques. En effet comme nous l'avons identifié dans l'introduction générale : Trébédan est rattaché à la Zone d'emploi de Dinan (11 000 habitants) et au bassin de vie de Dinan. Trébédan se trouve à 15 mn de Dinan soit 15 km et à 50 mn de Rennes soit 60 km. La commune de Saint Ganton est, elle, apparentée à l'Aire urbaine de Rennes (216 000 habitants), à la Zone d'emploi de Rennes et au bassin de vie de Pipriac (3500 Habitants). Saint Ganton est à 10 mn de Pipriac, soit 10 km et à 40 mn de Rennes soit un peu plus de 50 km. On remarque que les habitants de St Ganton sont plus éloignés de leur bassin d'emploi que les Trébédanais même si beaucoup d'entre eux travaillent aussi à Rennes.

Tableau 10 : Profils sociologiques de Trébédan et de Saint Ganton

ÉCOLE	PROFIL SOCIOLOGIQUE DE LA COMMUNE						
	Nombre habitants ¹	Revenu moyen /mois ²	Revenu fiscal moyen /an/ foyer ³	Taux de chômage ⁴	Densité population hab. /km ²	Répartition population /CSP	
École Le Blé en herbe Trébédan Côtes-d'Armor 73 élèves	427	1 403 €	16 836 €	14,2%	39	 <p> ■ Agriculteurs exploitants ■ Artisans, commerçants, chefs d'entreprise ■ Cadres et professions intellectuelles supérieures ■ Professions intermédiaires ■ Employés ■ Ouvriers </p>	Ouvriers et employés en écrasante majorité et professions intermédiaires
École de Saint-Ganton Ille-et-Vilaine 85 élèves	422	1 363 €	16 356 €	11%	30	 <p> ■ Agriculteurs exploitants ■ Artisans, commerçants, chefs d'entreprise ■ Cadres et professions intellectuelles supérieures ■ Professions intermédiaires ■ Employés ■ Ouvriers </p>	Ouvriers employés et professions intermédiaires en écrasante majorité puis des commerçants artisans et des agriculteurs

Ce tableau a été établi à partir des sources suivantes :

¹ Données de l'INSEE 2018

² Données de l'INSEE 2015 reprises par

<http://www.linternaute.com/ville/trebedan/ville-22342>

³ Idem

⁴ Idem

IV-3 Entretiens et participation à des événements festifs

Nous avons donc complété la phase exploratoire que nous avons conduite à Trébédan, par des entretiens avec des acteurs de Saint Ganton et notamment avec le maire qui incarne la cheville ouvrière du projet d'école de sa commune. Ce premier entretien que nous avons mené à Saint Ganton, confirmera l'intuition que nous avons à l'issue des premiers entretiens de Trébédan. À savoir, la prééminence de la dimension sociale sur la dimension pédagogique dans l'objectif des projets et l'importance de la participation des usagers dans la conduite des projets. En effet, le récit du maire relatant le projet d'école fait explicitement référence à l'enjeu de développement social et local de l'école pour revitaliser son village et aux moyens qu'il a mobilisés pour y parvenir qui n'est autre que la participation citoyenne des habitants. Les visites sur les terrains à plusieurs reprises et notamment la participation à des événements festifs organisés par les associations de parents d'élèves et l'école, nous ont permis d'affiner notre questionnement par des observations parfois participantes, et de faire des rencontres avec des acteurs qui n'auraient pas toujours été accessibles d'une manière plus formelle. Nous avons pu avoir de nombreux échanges hors cadre c'est-à-dire pas formalisés sous forme

d'entretiens enregistrés, parce que soit le contexte ne s'y prêtait pas, soit la personne interrogée ne souhaitait pas au départ répondre à nos questions. Dans ces cas, nous avons effectué des prises de note ainsi qu'à l'issue de chaque événement ou visites. Nous avons été amené à visiter l'école de Trébédan à plusieurs reprises : lors d'événements pédagogiques organisés avec des intervenants extérieurs et lors de fêtes et spectacles de fin d'année qui faisaient participer tout le village. À Saint Ganton, l'accès à l'école a été moins facile ; nous n'avons pu la visiter qu'une seule fois après la sortie des enfants. Par contre nous avons pu participer à des événements organisés par l'école et l'association des parents d'élèves : le marché de Noël et la fête de l'école qui achève l'année scolaire.

Nous avons effectué 22 entretiens à Trébédan entre 2017 et 2018 et 1 en 2019, la liste exhaustive des personnes interrogées est disponible dans le Tableau 11 : Tableau des entretiens à Trébédan en Annexe 3.

Nous avons réalisé 17 entretiens à Saint Ganton entre 2017 et 2018 et 1 en 2019. ; la liste exhaustive des personnes interrogées est disponible dans le Tableau 12 : Tableau des entretiens à St Ganton en Annexe 3.

Il est à noter que nous avons effectué certains entretiens avec 2 personnes à la fois. Cette modalité s'est présentée d'elle-même indépendamment de notre volonté à plusieurs reprises sans que nous y fassions objection. Ainsi elle s'est imposée de manière naturelle lors du premier entretien à Trébédan avec les deux institutrices à l'origine du projet sans que cela ne porte atteinte à la qualité de l'entretien. Finalement elle s'est trouvée intéressante et stimulante pour certains interviewés, dont la mémoire pouvait parfois faire défaut et nous est apparue très bénéfique lorsqu'un des interlocuteurs avaient du mal à s'exprimer pour diverses raisons. (Timidité, problèmes d'élocution...).

Enfin, à défaut de pouvoir rencontrer les architectes⁶¹⁴ des deux projets bretons, nous avons comblé ce manque en menant un entretien avec Loïc Daubas, Architecte de Loire-Atlantique, spécialisé dans les démarches participatives et d'écoconstruction. Son agence a d'ailleurs à son actif plusieurs projets d'écoles qui ont été réalisés suivant ces démarches comme notamment le pôle enfance Félix Leclerc de Bouvron et le pôle enfance Écol'eau de La Chevallerais⁶¹⁵.

⁶¹⁴ L'architecte de Trébédan n'a jamais vraiment répondu à nos sollicitations. Quant à celui de Saint Ganton, étant à la retraite, nous n'avons pas réussi à le contacter.

⁶¹⁵ <https://www.atelierbelenfantdaubas.org/category/projets/>

PARTIE III : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET LEUR MISE EN PERSPECTIVE

Cette troisième partie est consacrée à l'analyse des résultats des enquêtes de terrains que nous avons réalisées et à la mise en relief des résultats que nous avons obtenus à l'aune des théories mobilisées. Il s'agit de révéler comment les projets d'architecture scolaire ont émergé dans leurs contextes respectifs et comment ils se sont mis en place. L'interprétation des résultats et la discussion nous permettront de confirmer ou d'infirmes nos hypothèses, de répondre à nos questionnements et de comparer les deux cas que nous avons choisis dans une perspective heuristique.

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DES CAS

Ce chapitre a pour ambition de présenter les deux études de cas des projets d'architecture participative. Nous mobiliserons l'approche par les réseaux d'acteurs pour ces analyses descriptives dans l'objectif de mettre en lumière la dynamique processuelle et les caractéristiques de l'organisation des acteurs qui nous permettra d'appréhender le processus d'*empowerment*. Dans un souci de clarté, nous avons réalisé cette analyse suivant les deux premières séquences chronologiques du projet, c'est-à-dire l'avant-projet et le déroulement du projet.

I - CAS 1 : L'école « Le Blé en herbe » de Trébédan

Nous avons pu reconstituer le projet d'architecture scolaire de Trébédan grâce à un travail de terrain, des entretiens avec les acteurs du projet mais aussi grâce à des comptes rendus de réunions, des plaquettes institutionnelles ou événementielles, et de nombreux articles de journaux et reportages télévisés. Ce projet sous l'égide de Fondation de France qui a été fortement médiatisé nous a permis de recueillir un nombre important de documents et de témoignages.

Les institutrices arrivent à Trébédan en 2001. Au bout d'un an, en 2002, elles s'appliquent à faire un bilan pédagogique et social de l'école de Trébédan qui les conduites à dresser un diagnostic des besoins pour élaborer leur projet d'école. Par ce diagnostic et les réponses qu'elles y apportent, elles incarnent la figure du « *primum movens* » qui selon Callon désigne celui par qui, l'idée d'une transformation est introduite et diffusée aux parties prenantes. Elles instaurent de nouvelles pratiques et multiplient les projets et les partenaires jusqu'à ce que le projet de l'école « Le blé en herbe » débute en 2007. Son inauguration a lieu le 4 septembre 2015.

I-1 Chronique de la naissance du projet participatif de l'école « Le Blé en herbe »

Cette première partie se propose de faire l'analyse descriptive de la phase qui a précédé le projet, c'est-à-dire l'avant-projet qui comprend à la fois l'état des lieux, le diagnostic et la mobilisation et l'organisation des acteurs.

A- État des lieux et diagnostic.

À l'origine du projet, tout part d'un bilan que les institutrices réalisent pour redéfinir le projet d'établissement de l'école : celui-ci entre en écho avec un diagnostic scolaire et social médiocre.

Situé dans les Côtes d'Armor, à une cinquantaine de kilomètres au nord-ouest de Rennes, le village de Trébédan compte un peu moins de 400 habitants, dont une grande part d'ouvriers et d'employés, et de famille avec de faibles ressources.

*« Alors une population rurale qui n'est plus à majorité agricole mais avec beaucoup de personnes qui travaillent dans l'agro-alimentaire. Beaucoup d'employés, d'ouvriers, beaucoup de travailleurs du bâtiment et notamment à travers une communauté portugaise importante. (...) Quand on regarde les statistiques on voit, qu'on fait partie des communes les plus pauvres du département des Côtes-d'Armor et en termes de revenus, du potentiel fiscal, on est vraiment dans le bas. Paradoxalement, il n'y a pas beaucoup de gens qui ne travaillent pas. Mais c'est des petits métiers, c'est des emplois qui sont pas très bien rémunérés. »*⁶¹⁶

⁶¹⁶ Propos du maire de Trébédan, Didier Ibagne.

Contrairement à d'autres communes bretonnes, Trébédan ne dispose ni du littoral, ni d'un patrimoine historique important et se retrouve ainsi au cœur de ce que l'on pourrait qualifier de « *désert culturel de l'arrière-pays* ». ⁶¹⁷ On y recense par ailleurs une importante communauté d'origine portugaise, venue initialement s'y installer pour travailler dans les carrières de granit des environs et une forte proportion de famille d'accueil comme le souligne Yvon Le Corre, qui était à l'époque conseiller pédagogique en arts plastiques pour le département des Côtes-d'Armor :

« La population scolaire de Trébédan est plutôt défavorisée avec historiquement un milieu de carriers de carrières, un milieu d'immigration portugaise qui ont travaillé dans les carrières avec maintenant une 2ème et 3ème génération.(...) Et puis des enfants à besoins particuliers qui sont en nombre assez important, en situation d'handicap, en difficulté sociale ou placés en famille d'accueil, je pense qu'il y en a aussi un nombre assez important parce que c'est une source de revenus aussi pour les familles, pour les gens ; une source de revenus, une source de travail.

Trébédan dispose d'une école « Le blé en herbe » accueillant environ soixante-dix élèves répartis sur trois classes. (Maternelle et primaire). L'établissement est composé d'un bâtiment datant d'une centaine d'années, extrêmement vétuste qui nécessite d'importants travaux (isolation, amiante) pour répondre aux normes et aux besoins pédagogiques actuels et d'un bâtiment préfabriqué des années soixante-dix qui tient lieu de classe de maternelle. L'état des bâtiments de l'école constitue autant d'éléments qui contribuent à la dévalorisation progressive de l'école et à sa fermeture imminente alors qu'elle n'est pas menacée par la désertion. La stigmatisation de l'école va d'ailleurs bien au-delà du village comme le relate le maire Didier Ibagne, le maire :

« Trébédan, ou on en parlait pas ou c'étaient plutôt des a priori négatifs. Et notamment les enseignants qui venaient faire les remplacements à l'école qui avaient beaucoup de mal à s'adapter. Parce que c'était rustique. »

⁶¹⁷ Fait référence à l'extrait d'une lettre des parents d'élèves envoyée au sous-Préfet en mars 2012 et s'intitulant : « Les ruraux aussi ont le droit à l'art et à l'innovation ».

Son existence est pourtant essentielle pour la survie du village comme le souligne Céline la secrétaire de Mairie :

« L'école c'est la vie d'un village. Surtout à Trébédan puisqu'on a plus de commerces, on n'a plus rien à Trébédan. Avant on avait un boucher, je ne sais pas combien de cafés. Et à mesure que les années passent, on se retrouve avec zéro commerce. »

Partant du diagnostic établi préalablement à la définition du projet d'établissement de l'école, les enseignantes constatent des résultats scolaires bien en deçà des moyennes nationales, des difficultés d'expression et un capital culturel éloigné de la culture scolaire, dans un environnement pauvre en patrimoine et en vie sociale et culturelle ; ce qui a tendance à éroder les valeurs de sociabilité. Les défaillances scolaires s'accompagnent d'un état des lieux pas plus prometteur sous l'angle social. Cette école rurale à la morphologie sociale défavorisée reçoit un public d'élèves, dont vingt pour cent d'entre eux, sont placés en familles d'accueil⁶¹⁸. De par sa réputation d'accueillir des élèves difficiles et la vétusté de ses bâtiments, l'école manque cruellement de reconnaissance au sein de la commune. Son identité négative rejaillit sur les élèves qui, ainsi dévalorisés adoptent des comportements passifs et résignés à leur sort. Par ailleurs, les règles les plus élémentaires de sociabilité et du « bien vivre ensemble » leur font largement défaut puisque lorsqu'ils sortent, ils ignorent les anciens qui jouent aux boules devant l'école. À l'inverse d'autrefois dans les campagnes où la sociabilité de proximité dominait, les différentes générations du village se croisent dans la plus grande indifférence :

« On avait constaté que les enfants et les personnes âgées se croisaient, passaient les uns à côté des autres le jour du club puisqu'ils jouaient aux boules sur la place qui est juste à la sortie de l'école. Donc les enfants sortaient de l'école, eux jouaient aux boules et il y avait aucune interaction, y avait rien qui se passait. Ils passaient comme on passe à côté... »

Enfin les parents adoptent une certaine distance à l'égard de l'institution puisqu'ils n'osent pas rentrer dans l'école comme le confirme une institutrice :

⁶¹⁸ Selon La directrice il y aurait huit familles d'accueil sur un total de quarante-cinq familles, sachant qu'une famille d'accueil peut accueillir plusieurs enfants, cela représente une proportion non négligeable des enfants scolarisées.

« On avait constaté que les parents étaient assez frileux pour rentrer à l'école. Ils restaient un peu éloignés et donc il n'y avait pas beaucoup de dialogue. »

Pour remédier à ce manque sociabilité intergénérationnel, les institutrices vont s'engager dans un processus de traduction, c'est-à-dire un processus de mobilisation d'acteurs et de construction de partenariats afin de promouvoir de nouvelles pratiques et ainsi « *faire bouger les lignes* ». Ce processus que nous allons décrire à l'aune de la théorie de la traduction de Callon s'apparente à la construction d'un réseau.

B- Le processus de traduction du projet de Trébédan : « *faire bouger les lignes* »

La théorie de la traduction de Callon⁶¹⁹ propose une grille d'analyse tout à fait opérationnelle pour décrire le projet de Trébédan qui s'est construit à l'image d'un réseau. Dans ce processus, les relations tissant et organisant le réseau, s'établissent sous la forme de « traductions » successives ou transformations consécutives : celles-ci interviennent pour identifier les acteurs, pour les faire progressivement adhérer aux valeurs et au projet du réseau par le biais de stratégies et de dispositifs d'intéressement afin de les mettre à contribution par le biais de l'enrôlement, en leur attribuant un rôle actif dans le projet. Les « traductions » n'excluent pas des formes de résistance ou de controverses de la part de certains acteurs. Bien au contraire, les controverses pouvant prendre la forme de conflits et de débats sont nécessaires à la construction du réseau. L'objectif de l'enchaînement des opérations de « traduction » est d'arriver à un équilibre consensuel des acteurs qui représente la condition ultime de la stabilité du réseau. De ce fait la « traduction » désigne un moment clé de la création du réseau. Le processus de traduction du projet comprend plusieurs étapes qui peuvent s'entremêler et être simultanées ; d'où la difficulté de délimiter des frontières précises entre les différentes étapes.

⁶¹⁹ Callon M, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'année sociologique* n°36.

1) La problématisation : recréer de la sociabilité de proximité et des liens intergénérationnels

La première étape correspond à la révélation d'un problème et à l'apport de solutions. Partant d'un état des lieux peu élogieux, les enseignantes se sont engagées à faire bouger les choses, et se sont appliquées à définir « *les lignes à déplacer* » c'est-à-dire à se fixer des objectifs pour remédier aux carences constatées. Ainsi le résumé Nolwenn Guilloux, la directrice :

« Alors on a commencé par faire un état des lieux. Donc la 2ème année, on était là, on avait le projet d'école qui est le document institutionnel demandé, à cette époque-là, encore maintenant tous les trois ans à refaire. Le projet d'école qui doit définir des actions qu'on met en œuvre dans l'école autour d'axes prioritaires qu'on aura définis. Donc on a pris le parti de travailler beaucoup sur ce projet d'école d'origine en essayant de faire le tour de tous les constats que l'on pouvait faire aussi bien constats positifs que constats que l'on pouvait observer autour de quatre axes. Alors les quatre axes : il y avait la langue, l'autonomie, l'« être élève » et le 4ème c'était sur les partenariats, le rapport à l'école. Voilà sur les partenariats extérieurs. Et donc sur ce projet d'école-là sur lequel, effectivement, on a beaucoup travaillé. Pour chacun des axes, on est parti des leviers possibles qu'on identifiait. Donc les constats positifs quoi. Les obstacles, et pour chacun des obstacles, on a cherché quelles pouvaient être les hypothèses explicatives. Par exemple, on a beaucoup d'enfants. Constat de l'époque : plusieurs enfants sont en difficulté importante au niveau de la langue. Hypothèse explicative, il y a des familles non francophones, soit des gens qui sont arrivés par besoin au niveau professionnel ou autre, pour raisons personnelles. Donc ça peut être une hypothèse et de quelle façon, nous, au niveau de l'école on va agir sur cette difficulté-là ? Plutôt que de s'arrêter au constat, on se dit peut-être qu'en permettant à ces cultures de rentrer, on va faire un premier pont qui va leur permettre à elles ensuite en retour d'entrer dans la langue française et donc nous, au niveau de l'école, d'agir auprès des enfants sur cette variable de la langue. Voilà le cheminement qu'on a fait pour chacun des constats qu'on a faits. »

La revalorisation de l'image de soi représente un axe majeur de la pédagogie des institutrices de Trébédan. Or tout l'enjeu de cette problématique réside dans la relation à l'autre et le lien social. Pour être réparée l'image de soi, l'estime de soi passent inévitablement par le regard de l'autre et son approbation. L'absence d'interactions et de relations sociales engendre une misère sociale et affective qui nourrit la peur de l'autre. Dans ce sens, c'est la prise de conscience du bénéfice social de la relation à l'autre qui permet de générer une dynamique

de changement social par la redécouverte des liens sociaux de proximité afin de retisser un tissu social digne de ce nom en termes de manifestations, d'associations et d'échanges solidaires. Dans la configuration économique et géographique de Trébédan, le pari était loin d'être gagné. En effet, Trébédan est le reflet de la plupart des profils des petites communes anciennement agricoles : dépourvue de ses derniers commerces (bar, tabac, restaurant et boucherie) depuis plusieurs années, avec une population autochtone déclinante, devenue vieillissante et inactive, et avec en toile de fond le désert culturel. La tendance s'inverse légèrement et permet à certains petits villages de ne pas disparaître. Un vent en poupe pour la « néoruralité » apporte, en effet, un certain répit à ces communes ; des citoyens majoritairement issus des classes populaires viennent s'installer à la campagne soit dans le contexte d'un retour aux sources, à la tranquillité, soit pour des raisons d'ordres financiers comme la quête de loyers plus abordables ou l'accession à la propriété plus accessible. C'est le cas de Trébédan qui est encore composé de jeunes familles avec des enfants ainsi le confirme le nombre d'enfants scolarisés et la vitalité de cette école rurale.

2) Les dispositifs d'intéressement pour « *faire bouger les lignes* » : faire entrer les parents et les anciens dans l'école et faire école « hors les murs » pour recréer des liens

Dans cette perspective de redynamisation sociale, les institutrices développent durant plusieurs années des projets reposant sur des activités pédagogiques orientées vers le développement et le maintien des relations de proximité, en renouant notamment les liens sociaux entre générations. À titre d'exemple, voici comment les maîtresses ont réactivé les liens intergénérationnels entre les enfants et les anciens du village :

« Il ne se passait rien parce qu'ils se connaissaient pas. Et nous on a eu envie d'agir là-dessus et on a invité les gens du club à venir, à bêcher le jardin. Un petit morceau de notre jardin. Et ils sont venus, à trois, donc bêcher le jardin et bin tout s'est très bien passé. Alors ils étaient un petit peu sur la réserve, parce que, eux aussi avaient des a priori, des souvenirs par rapport à l'école qu'ils avaient connus. Donc ils n'osaient pas trop entrer. Et suite à cet après-midi-là, c'est vrai que ça été un premier pas mais un grand pas et suite à ça, on les a invités pour les remercier à venir manger la galette des rois qui était juste deux mois après. Et eux pour nous remercier de la galette des rois, nous ont invités à manger des crêpes. Donc ça, c'est devenu les deux rendez-vous incontournables chaque année. Et puis on a ajouté des petits évènements

comme présenter des objets d'autrefois, nous parler de la vie d'autrefois, sur des choses comme ça. Ça, on a fait ça vraiment pendant beaucoup d'années. »⁶²⁰

De même les maitresses ont fait preuve d'imagination pour mettre en œuvre des stratégies qui fassent rentrer les parents, même les plus réticents, dans l'école. L'invitation des parents aux goûters des enfants, à participer à des activités scolaires comme la construction d'une cabane en sont quelques exemples. Progressivement et avec intelligence et bienveillance, les maitresses ont instauré des petits moments de partage avec les parents qui se sont installés au fil du temps comme autant de rituels incontournables. De plus, les activités portent souvent sur de nouvelles pratiques d'échanges, de partage et sur l'environnement naturel immédiat qui permet de découvrir et de se réappropriier collectivement un cadre de vie partagé. À ce titre, elles font appel au CAUE 22⁶²¹ :

« Alors la première fois. Donc dans notre projet d'école il y avait cette action avec les familles. On a voulu travailler, faire une classe cabane. Donc c'était les classes à Pâques à ce moment-là ; projet artistique et culturel c'était un dispositif qui était proposé par le Ministère, qui est un dispositif Éducation nationale qui permettait des partenariats avec des intervenants que, du coup, l'école ne payait pas et pour lequel on pouvait aussi avoir du matériel, éventuellement. Du coup, ce qui faisait un projet à moindre coût pour nous puisque l'intervenant n'était pas rémunéré par l'école. Et donc le CAUE, Conseil Architecture Urbanisme et Environnement du 22, est conventionné avec l'Éducation nationale pour ce type d'actions. Donc quand on a sollicité un projet de cette nature-là, on a été mis en contact, par hasard, à l'origine avec Didier Pidoux qui intervenait dans ce cadre-là. (...) Mais du coup c'est comme ça qu'on a commencé à bâtir des projets et là, aussi on a senti qu'on allait rapidement travailler bien ensemble. Y a des choses qui se faisaient. Donc à l'origine c'était dans le cadre d'une classe à Pâques. Puis c'est le conseiller départemental arts plastiques qui nous a mis en contact avec Didier Pidoux dans le cadre d'une classe à Pâques. »

Cette phase d'avant-projet est cruciale dans la mesure où elle détermine la poursuite ou non du projet, c'est le moment où commence à se former un petit réseau de partenaires locaux et où de nouvelles pratiques voient le jour. Ainsi Nolwenn, la directrice nous indique comment une sensibilisation à l'art contemporain s'est mise place :

⁶²⁰ Propos de Valérie Rousoux, la collègue de Nolwenn.

⁶²¹ Conseil Architecture Urbanisme et Environnement du 22 organisme qui œuvre à promouvoir une architecture et un environnement de qualité, notamment auprès des collectivités locales.

« Quand le logement de fonction a été cédé, donc il y avait ce jardin. L'ancien maire, il était agriculteur. Donc je lui ai dit très gentiment : « vous savez on ne va pas que faire pousser des légumes dans le jardin, on va peut-être faire des choses au niveau artistique ». Et là ce n'est pas simple. Pour les gens, c'est la terre, ça se respecte et voilà. En fait la 1ère année, pour les besoins d'une histoire, il fallait qu'il y ait un arbre rouge. Et y avait un vieux pin qui était voué à mourir et même à être enlevé et donc on a peint le tronc en rouge. C'était la première année pour les besoins de l'histoire mais l'idée c'est que comme on sollicite les partenaires pour les impliquer au fur et à mesure. En fait ce n'est pas juste les maîtresses qui ont eu l'idée de peindre l'arbre en rouge. Ça répond à un besoin et un besoin auquel ils ont participé aussi. » (...) L'arbre est rouge, voilà. Donc plus ça va, plus les lignes, les frontières. Ça fait bouger les lignes. Au fur et à mesure on décale le regard. La première année c'était un arbre rouge et au final c'est : L'arbre est rouge, voilà. Donc plus ça va, plus les lignes, les frontières. Ça fait bouger les lignes. Au fur et à mesure on décale le regard. La première année c'était un arbre rouge et au final c'est une école qui a des grandes extensions »

Comme le précise Yvon Le Corre, tous les projets menés par les maitresses font partie intégrante de leur pédagogie :

« C'est plus un choix. Il n'y a pas de directives ministérielles, y a des programmes. On ne va pas dire exactement comment les mettre en application. L'idée c'est de ne pas séparer les disciplines, c'est de donner du sens aux apprentissages par cette façon-là. Ce n'est peut-être pas forcément la seule. La dimension culturelle est aussi importante dans la mesure où on relie l'élève à quelque chose d'universel par l'intermédiaire de l'art, soit par l'intermédiaire des mythes ou des légendes qui font référence ou qui peuvent mettre au regard de leur propre existence. Ça c'était des choses qui étaient travaillées dans toutes ces histoires, dans toutes ces productions où on avait des références artistiques mais des références pas forcément visuelles. Ça pouvait être littéraire y compris chez les petits. Dans la classe de Nolwenn où on interroge ce qu'on est par l'intermédiaire de la culture ou de l'art, du conte, de ce que voulait dire un artiste pour telle production artistique. »

Changer le cadre normatif constitue donc l'objectif de cette phase comme le confirme Didier Pidoux, chargé de mission du CAUE22 :

« Le but du jeu c'était changer le regard et en fait, ce qu'on peut comprendre maintenant après ces 12-13 ans de travail, c'est qu'on a simplement changé la norme, la norme du regard. Tout travail du projet des enseignants de faire rentrer les parents dans l'école a fait que, cette école qu'on trouve un peu extraordinaire maintenant, elle n'est pas extraordinaire. Elle est normale

parce qu'on l'a changé, on a amené des anomalies dans le jardin. Après on a fait un autre projet où on est sorti de l'école. On a fait un repérage sur le petit patrimoine des lavoirs. Donc on s'est intéressé à ces lieux en déperdition, en parlant avec les anciens. Qu'est-ce que c'étaient ces lieux ? Et au départ c'est un petit peu cette idée de trouver une solution avec quelqu'un qui nous permette de mettre en valeur ces lieux. Et puis on a continué, continué, on a fait un autre projet, un projet de danse contemporaine. On a créé notre chemin à danser. Donc on est sorti de la cour d'école. On a créé notre temporalité dans le village et on a continué à créer les choses. »

Ainsi durant plusieurs années les institutrices mettent en œuvre des dispositifs d'intéressement qui ont pour but d'instaurer de nouvelles règles au sein du village et de favoriser les échanges sociaux et intergénérationnels. L'avènement des partenariats avec les parents, avec l'Amicale des anciens ainsi qu'avec le CAUE 22 incarné par Didier Pidoux sont le fruit de toutes les initiatives des institutrices. Les partenariats, qui demeurent ancrés sur le territoire local dans un premier temps, sont riches d'expériences et d'enseignements aussi bien pour les enfants que pour les parents et les anciens. Ils constituent le socle indispensable pour créer des projets plus ambitieux avec de nouveaux partenaires. Cette période peut être assimilée à une phase d'apprentissage et d'incorporation de nouvelles normes.

3) L'enrôlement : Identification des « Nouveaux Commanditaires »

En 2006, la dynamique des partenariats locaux avec l'école est bien rodée. Les projets s'enchaînent de manière presque banale. L'école est devenue un lieu d'échanges et de sociabilité incontournable de la commune. Et après avoir fait rentrer les anciens et les parents dans l'école, elles cherchent maintenant à faire sortir l'école de son enceinte comme le rapporte Valérie, l'institutrice qui seconde Nolwenn :

« Donc les gens se sont habitués à venir dans l'école. Ça été pendant un petit temps, enfin un petit temps quelques années, une année ou deux. Et puis après on s'est dit maintenant que les gens rentrent bien dans l'école, on va essayer de faire sortir l'école de l'école. Donc on a fait des choses à l'extérieur de l'école comme par exemple une randonnée ; on avait fait une randonnée un dimanche où là les gens de la commune étaient venus et puis d'autres personnes de l'extérieur. Et on a aménagé par exemple le parterre de la place de la mairie aussi. Ça,

c'étaient des projets d'un an à chaque fois où on essayait de faire sortir l'école. Et puis ensuite... »

Leur but est de faire « *L'école hors les murs...* », comme le précise Nolwenn. Mais, pour pérenniser cet élan, les institutrices pensent qu'il faut envisager un projet plus important afin que l'enthousiasme ne s'essouffle pas. C'est alors que la proposition de rentrer dans une démarche « Nouveaux Commanditaires »⁶²² intervient par l'intermédiaire de leur partenaire extérieur Didier Pidoux, paysagiste, plasticien au CAUE22. En effet, au fil de collaborations avec le CAUE 22, des liens de confiance réciproque se sont tissés avec les maitresses. Didier Pidoux, qui est en relation avec le programme des « Nouveaux Commanditaires » ; voyant d'une part qu'elles arrivent à fédérer les gens du village mais aussi à créer des liens sociaux et les ressentant, d'autre part dynamiques et combattives, les invite à visiter des villages ruraux bretons qui ont réalisé des projets dans le cadre du programme « Nouveaux Commanditaires ». Outre sa mission de conseil aux collectivités et ses interventions de sensibilisation en milieu scolaire, il joue le rôle de « passeur », de médiateur pour les NC ; c'est-à-dire qu'il teste la pugnacité des futurs commanditaires avant de les embarquer dans la démarche. Ainsi qu'il le rapporte :

« Tout ce travail-là a été fait tranquillement pendant à peu près sept-huit ans et après en fait ce qui se passe, c'est que moi je suis médiateur d'un programme qui s'appelle les « Nouveaux Commanditaires ». Les maîtresses étaient venues, en fait sur d'autres projets qui sont sur le département, le projet de Kawamata à Saint Thélo. Elles étaient venues aussi à Plougonver avec trois autres artistes Claude Lévêque, Jasper Morrison et Didier Faustino. Elles étaient venues, elles avaient vu ces projets qui se faisaient dans des petits villages ruraux et en fait, cela les a beaucoup intriguées et intéressées. Et puis, en fait on a continué le travail qu'on a fait ici. Et puis un jour ou l'autre on avait un sujet sur lequel on travaillait, c'était le petit patrimoine, les lavoirs, les fontaines et c'est comme ça qu'a commencé mon histoire ici avec les « Nouveaux Commanditaires »

⁶²² L'action « Nouveaux commanditaires », proposée par la Fondation de France permet à des citoyens confrontés à des enjeux de société ou de développement d'un territoire, d'associer des artistes contemporains à leur préoccupation par le biais d'une commande. Son originalité repose sur une conjonction de 3 acteurs privilégiés : l'artiste, le citoyen commanditaire et le médiateur culturel, accompagnés des partenaires privés et publics réunis autour du projet.
<http://www.nouveauxcommanditaires.eu>

Comme le confirme Valérie, il les a initiées petit à petit au programme des « Nouveaux Commanditaires » :

« Didier du CAUE qui nous présentait comme ça, mine de rien des actions réalisées avec la Fondation de France, les actions Nouveaux Commanditaires. Il nous montrait ce qu'il se passait dans telle ou telle commune. »

Ou encore Nolwenn :

« Tiens ! Il y a un vernissage à tel endroit. Venez voir les filles, ce n'est pas mal. Tiens, je vous ai laissé une vidéo sur l'ordi, si vous voulez regarder, c'est intéressant, c'est des gens qui parlent d'un projet qu'ils ont fait, quoi. Pour qu'on s'imprègne progressivement de qu'est-ce que c'est que la démarche. »

Du côté des maitresses, il est vrai que les projets se veulent un peu plus ambitieux, ainsi nous le confie Nolwenn :

« Faut pas refaire toujours la même chose parce qu'à un moment donné, l'intérêt s'essouffle aussi. Et pour autant faut continuer à développer puis faire plus. Donc à ce moment-là, la proposition de Didier était complètement judicieuse c'est-à-dire que cela nous permettait de continuer exactement la même démarche qu'on avait mise en œuvre jusque-là simplement en tant qu'école sauf que là, on réouvrait le champ du partenariat et de la collaboration, de la coopération. En suivant la même démarche que ce qu'on mettait en œuvre depuis cinq-six ans déjà. »

Ainsi après avoir testé leur détermination, lorsque Didier Pidoux leur conseille de faire appel au programme des « Nouveaux Commanditaires » pour réhabiliter le petit patrimoine des alentours du village comme les sources, les lavoirs, les fontaines et les revaloriser avec une signalétique qui pourrait être l'œuvre d'un artiste ; elles ne se font pas prier et obtiennent rapidement l'accord de la mairie. C'est à ce titre que se forme de manière plus ou moins informelle le groupe des « Nouveaux Commanditaires ». Ce groupe se compose d'une douzaine d'acteurs dont les institutrices, des parents d'élèves, des élus, le président du club des anciens, un ancien élève et le conseiller pédagogique départementale. Cette phase permet d'identifier les acteurs des projets et de distribuer leurs rôles au sein du réseau.

4) « La mobilisation des alliés » : le projet de rénovation de l'école

L'action Nouveaux Commanditaires requiert l'intervention de la Fondation de France et de la médiation d'Eternal Network. C'est le moment où le réseau s'étoffe et s'enrichie de nouveaux partenaires : la médiatrice d'Eternal Network, l'interlocutrice de la Fondation de France, l'artiste Matali Crasset entrent en jeu. À ce titre, Didier joue un rôle majeur comme le rappelle Didier Le Corre, le conseiller d'arts plastiques :

« Et donc le réseau ensuite, le plan du CAUE avec Didier Pidoux ont eu un rôle extrêmement important et vraiment c'est Didier qui est la cheville centrale avec Nolwenn et Valérie bien sûr. Mais pour mobiliser les réseaux, pour connaître les chemins, pour avoir accès à, au Conseil Général, au Conseil Régional, au Ministère puisque tout ça, ça a été mobilisé. La Fondation de France, la Fondation Carasso. Sans Didier Pidoux, ça se ne fait pas. »

Didier Pidoux fait alors appel à Anastassia Makridou, la médiatrice d'Eternal Network qui nous décrit le protocole des Nouveaux Commanditaires, défini par l'artiste François Hers. Ce programme s'appuie sur trois acteurs qui vont assumer une partie de la responsabilité du projet : le citoyen commanditaire, le médiateur culturel et l'artiste.

« Bien évidemment, en premier lieu, les commanditaires, Nouveaux Ccomanditaires, qui sont-ils ? Finalement tout le monde, il n'y a pas de profil type de commanditaire. Mais ce groupe qui se forme autour d'un projet qui d'une certaine façon porte la responsabilité morale qui déclenche le processus de la création d'une œuvre autour d'une question qu'ils ont pressentie, pour certains de façon assez précise, pour d'autres de façon abstraite, mais qui devient le sujet de travail d'un artiste. Donc finalement ces questions présentées par le Commanditaire, ces questions, ces besoins, cette inspiration, cette idée est la matière première sans laquelle il n'y a pas de projet. Et comme elle est en général à l'état brut, inclue des orientations erronées, des fausses pistes etc. Là intervient le second acteur du processus, le Médiateur. Le Commanditaire s'adresse au Médiateur pour lui présenter la question de travail sur laquelle il souhaite que l'artiste intervienne. Le Médiateur doit vraiment faire avec lui un travail vraiment herméneutique pour aller au fond des choses, que cette matière première puisse être vraiment travaillée, écarter les fausses pistes, peut être trouver ce qui n'était pas des bonnes pistes mais qui n'étaient pas vues au départ. Essayer aussi à travers ce travail d'écarter des comportements qui ne correspondent pas à ce qui est finalement un travail de groupe. Il ne faut pas que des désirs de pouvoir ou des egos ou des choses comme ça détruisent ce qui doit être entièrement un esprit de groupe. Donc c'est tout un travail de préparation pour aboutir à

un document qui cristallise le cahier des charges des Commanditaires et donc qui définit les enjeux de leur projet. Les enjeux symboliques, les enjeux fonctionnels, son emplacement, sa situation géographique s'il est connu. Parfois le Commanditaire est en capacité de dire que c'est la commande d'un film par exemple. À partir de ce moment le Médiateur doit leur présenter un artiste, qu'il pressent comme étant capable, à la fois artistiquement et humainement à répondre à ce projet. Il propose à ce groupe de Commanditaires cet artiste. Il représente son travail par images, livres, tout élément qui peut les éclairer sur sa démarche, son univers, ce qu'il a pu faire et aussi leur expliquer pourquoi passer par cet artiste et pas un autre. Parce que les réponses que l'on peut donner à nos questions peuvent prendre des formes très différentes. Parfois les Commanditaires ne sont pas convaincus par cette proposition, il faut revenir avec une nouvelle proposition. Tous ces projets, c'est ce que je vous ai décrit dès le départ, arrivé au cahier des charges, arrivé à un choix d'artiste, il ne faut jamais essayer d'accélérer ce processus d'une manière ou d'une autre. Il faut, avant de faire le pas suivant, qu'on soit certain qu'on est tous d'accord même s'il y a débat. Mais au moment où on fera le pas suivant on aura tout réglé. Parce tout ce qui n'a pas été réglé, il va se régler mais comment dire ? Vous arrivez d'une manière beaucoup plus renforcée plus tard. Donc on règle par étape. Le choix de l'artiste doit vraiment se faire avec conviction. Et il faut que cette conviction soit partagée par l'artiste. Donc on arrive à la faire et ensuite l'artiste viendra les rencontrer. Les relations de travail s'installent. Des relations de travail assez inédites pour les artistes et pour les Commanditaires qui ne viennent pas du monde l'art. Et pour l'artiste c'est complètement inédit d'avoir comme interlocuteur pas un directeur de centre d'art, un collectionneur, pas l'univers du monde de l'art mais des gens de tous les jours qui font des activités diverses et variées. Ce côté est très créatif pour les uns et pour les autres. Cette rencontre doit être inspirante et c'est aussi le test. En général quand les artistes acceptent une médiation des Nouveaux Commanditaires, on les informe où on va, quelles sont les personnes, le contexte etc. Ils savent en amont et ils vont faire autrement. Donc en général ça se passe très bien ces rencontres... »

La définition de la commande est une phase importante du projet, qui nécessite de multiples réunions de traductions, de débats, de concertations entre les différents partenaires. Mais avant tout il est nécessaire d'identifier le support de la commande qui va être finalement remis en cause et modifier au cours du processus de traduction du projet. Comme l'explique Didier Pidoux :

« Le temps du programme est un temps qui est long où on définit la commande et le médiateur avec le groupe de commanditaires qui est un groupe de personnes. Pour Trébédan c'était des parents d'élèves, le Club de l'Amitié et les élus. C'est ce groupe-là qui a défini le programme sur lequel ils allaient travailler. Et au départ on était parti sur le petit patrimoine et le ce qu'on

appelle le café associatif, c'était ça la commande au départ. Sauf qu'en réfléchissant, en avançant, on s'est aperçu que l'école était ce qu'elle était. Il y avait une pédagogie qui fonctionnait bien mais ils étaient dans des locaux très, très vétustes, on ne peut pas dire autrement. La classe, le Cycle 1 de Nolwenn, quand il pleuvait, il pleuvait aussi à l'intérieur. Quand il faisait chaud, il faisait très très chaud. Quand il faisait froid, il faisait très très froid dedans. Les autres classes qui étaient dans la partie plus dure parce que c'était un préfa pour le Cycle 1. Ici, en fait l'été il faisait bon mais l'hiver il faisait très froid, elles étaient très sonores, un peu humides. Ils dépensaient beaucoup de chauffage. Ils étaient dans cette logique-là de vieille école qui n'avait pas été travaillée depuis 50 ans, restaurée, quoi. Donc en tant que CAUE, on a fait une étude de faisabilité sur comment réhabiliter cette école. Donc y a une première étude qui permettait de voir combien de quantité d'argent il y avait besoin pour pouvoir la restaurer.

Au fur et à mesure des réunions entre les Commanditaires et la Médiatrice culturelle, le projet se dessine, se modifie et se recentre finalement sur la rénovation de l'école qui tombe en ruine :

« Et puis avec Anastassia Makridou qui était la médiatrice d'Eternal Network, on s'est dit et on a posé la question au groupe de personnes qui se réunissaient pour définir la commande : « mais vous ne croyez pas que c'est l'école qui fédère tout la vie du village ? » En fait c'était d'une évidence et personne n'en parlait. On l'a simplement mis en mots à un moment donné, ce qui fait qu'on a pu dire : « Ben oui c'est ça la commande ! » Et donc on fait cette proposition à Matali Crasset, l'artiste qu'on avait proposé à l'époque pour redéfinir le programme de cette école sur l'étude de faisabilité du CAUE. Elle en a fait son projet. »⁶²³

En effet Anastassia Makridou se souvient :

« Voilà l'idée initiale c'était d'inviter un artiste, donner une forme artistique à cette cartographie à la fois par une signalétique et peut être par une forme d'édition, un livre. On faisait des réunions, on découvrait le contexte, l'école etc. Et quelque chose me disait qu'il y avait quelque chose, je ne sais pas, du non-dit, quelque chose, je ne sais pas, de l'ordre de l'autocensure. Même moi, je ne l'avais pas formulé d'une façon si claire dans ma tête mais puisqu'on faisait des réunions des Nouveaux Commanditaires à l'école et surtout dans l'ancienne classe des maternels de Nolwenn qui était un préfabriqué des années 70 totalement hors normes. À un moment donné, je ne sais pas, je me suis autorisée, c'est encore l'avantage

⁶²³ Propos de Didier Pidoux.

d'être quelqu'un d'extérieur, « vous ne pensez pas qu'il y a d'autres priorités sur lesquelles on pourrait réfléchir ensemble que la signalétique des sources. Regardez dans quel espace sommes-nous là, où on est train de parler. Vous ne pensez pas que la priorité, ce serait de s'occuper de l'école elle-même ? » Finalement c'est quelque chose qui sautait aux yeux mais que personne ne s'autorisait de porter un projet aussi ambitieux. Finalement c'était une libération, s'autoriser à. Et donc se sont autorisés à porter cette ambition. »

Après un long cheminement d'environ un an, au cours duquel ont lieu de multiples réunions entre les Nouveaux Commanditaires et les partenaires de la Fondation (les médiateurs) en coopération avec la mairie, la rénovation de l'école s'impose donc comme support du projet. Au regard de l'état de délabrement de l'école, et de son risque de fermeture imminent, pour cette raison, le choix fait l'unanimité. C'est véritablement le moment où le projet débute et où le noyau des acteurs du projet se stabilise.

I-2 – Description du projet de l'école de Trébédan :

À l'issue d'un long parcours de « traductions » successives effectuées par les médiateurs du CAUE et d'Eternal Network, la rénovation de l'école s'impose. Une réflexion globale et collégiale est menée pour déterminer les grandes lignes du projet.

A- Le projet de l'école de Trébédan : une école œuvre d'art

La démarche des Nouveaux Commanditaires ne vise pas uniquement à remettre les bâtiments aux normes et à améliorer la fonctionnalité des différents espaces. Estimant que les ruraux ont aussi droit à l'art et à l'innovation, les Nouveaux Commanditaires ont souhaité faire appel à une artiste pour répondre à leurs objectifs dans la rénovation de leur école.

1) La commande des Nouveaux Commanditaires :

Nolwenn, la directrice, la résume ainsi :

« Après discussion, la demande qui a été déposée, elle est très courte. C'est pérenniser et faciliter la démarche de partenariat engagée à l'école. C'est juste ça. Donc on est vraiment dans une dynamique coopérative, sociale, humaine. Ces aspects-là sont dedans, on n'est pas

que dans la pure pédagogie. C'est pérenniser ce qui s'est insufflé à l'école, voilà la commande. »

La commande cible des objectifs sociaux et environnementaux et non pas seulement pédagogiques. Le but social de redynamiser le village se traduit par le désir, voire le besoin, de rendre visible et de renforcer le rôle social et culturel de l'école au sein du village. En faisant appel à un artiste, les Nouveaux Commanditaires souhaitent non seulement développer les activités de l'école et rendre visible la spécificité de cette école qui s'est engagée depuis déjà plusieurs années dans une sensibilisation à l'art par le biais des interventions du CAUE 22 mais aussi « symboliser » son rôle social au sein du village et en faire le lieu à partir duquel les générations se croisent, où les habitants cohabitent avec les enfants, où la culture, l'éducation et l'écologie retissent le lien social. Plus précisément, la commande porte sur la rénovation et l'extension de l'école ainsi que sur la création d'un lien physique avec la place du village.

Sa réhabilitation devra donc prendre en compte le travail d'échange entre les classes, l'ouverture vers l'extérieur et les démarches qui ont été initiées depuis plusieurs années par l'équipe enseignante. Le souci de l'hospitalité, l'ouverture aux autres, la prise en compte du contexte et l'innovation sont au cœur du projet. L'œuvre devra pouvoir fédérer les élèves et la population locale. Les commanditaires désirent, en effet, impliquer les élèves ainsi que les habitants du village qui désireraient s'engager dans le suivi et la réalisation du projet. Par ailleurs, la proposition artistique devra s'appuyer sur les modèles constructifs d'habitats écologiques et d'une manière générale sur le respect de l'environnement. Enfin, l'œuvre devra être conçue de façon à constituer un ensemble cohérent et harmonieux d'équipements. La nature de la commande se décline sous trois formes opérationnelles qui correspondent aux différents besoins actuels de l'école :

- La construction de nouveaux espaces.
- La rénovation des bâtiments existants.
- La création d'un mobilier adapté à l'enseignement et aux enfants qui devra pouvoir être modulable selon les espaces et les activités mises en place en classe.

« Le cahier des charges de la commande artistique comporte : la rénovation des bâtiments existants ; l'extension de l'école avec la construction d'une nouvelle salle pour la maternelle ainsi qu'une nouvelle cantine ; la création d'un lien physique avec la place du village ; la

création d'un mobilier spécifique. Les constructions devront respecter les normes d'habitat écologique et d'une manière générale l'ensemble du projet devra se réaliser dans le respect de l'environnement. »⁶²⁴

2) La proposition de l'artiste : une école œuvre d'art

Sur proposition d'Anastasia Makridou, la médiatrice d'Eternal Network, cette commande est attribuée à l'artiste Matali Crasset :

« J'aime les projets à la croisée de la culture et du social. Ce challenge était emblématique pour recréer du lien social dans le village et pour montrer que l'art contemporain n'est pas réservé aux zones urbaines (...) Ici, j'ai pu travailler sur l'architecture, la structure et le mobilier. C'est un projet global, ce qui permet d'avoir une autre logique. J'ai essayé d'en faire un projet exemplaire, que ce soit au niveau artistique, écologique et comme support de transmission. »

La proposition qu'elle fait en 2009 suggère de requalifier l'école et de modifier son niveau d'accessibilité pour qu'elle puisse recevoir non seulement les élèves mais aussi la vie collective de Trébédan comme elle l'explique :

« Cette idée d'ouverture est un des points clés du projet. Ouverture sur le village, ouverture des enfants sur le monde aussi. Ça en fait c'est lié pour moi. Là on fait une ouverture sur la vie, sur le monde, ouverture sur la vie d'un village, c'est une ouverture générale. C'est un changement de paradigme. Ce n'est pas simplement là qu'a eu lieu ce changement de paradigme. L'enceinte de l'école qui était complètement fermée, sécurisée et surtout dans le cas de cette petite école on avait des murs qui étaient très hauts et des fenêtres justes en haut pour garder l'attention des enfants comme c'était pratiqué en fait au siècle dernier. Au contraire de tout ouvrir parce qu'ils sortaient beaucoup des lieux pour faire des balades etc. L'idée c'était juste de matérialiser leur façon de fonctionner, c'est-à-dire de cette ouverture sur le village, de cette ouverture sur les choses de la nature quand ils vont apprendre quelque chose, aller aussi vérifier en vrai. Vous voyez ce que je veux dire. Cette première idée d'ouverture et cette idée de matérialiser aussi le fait que les parents sont partie prenante de l'école. Ce qui n'est pas souvent le cas, vous voyez en général, on les laisse à peine rentrer. Donc là ils sont vraiment partis prenante. Et pas simplement les parents, les gens du village parce que mon idée a été de mettre cette salle de partage entre le village et l'école pour bien montrer que c'était une nouvelle façon de fonctionner et en fait c'est assez logique parce qu'en somme on est dans un

⁶²⁴ <http://www.nouveauxcommanditaires.eu/fr/25/70/%C3%89cole-le-bl%C3%A9-en-herbe>

petit village, autant que les lieux puissent servir aussi quand l'école est fermée à d'autres usages. Voilà. »

Concrètement, l'approche proposée par Matali Crasset combine art fonctionnel et exigence écologique : la nouvelle école est conçue sur le modèle des bâtiments passifs selon les principes de construction bioclimatique qui intègrent la réduction des besoins énergétiques par une isolation renforcée et une récupération de chaleur « double flux ». Ainsi le précise-t'elle :

« Le choix d'une construction passive s'est imposé comme une évidence. Cela veut dire se reconnecter aux saisons, construire des volumes simples et compacts en faisant attention à l'exposition, renforcer l'isolation et diminuer les ponts thermiques en association avec une ventilation performante à double flux qui permet aussi la récupération de la chaleur, choisir des matériaux qui tiennent compte de ces critères énergétiques. Cela passe enfin par des gestes quotidiens partagés avec tous y compris les parents : penser à bien refermer la porte, aérer quand il fait trop chaud. »

Au niveau de l'architecture, elle prévoit :

- Un espace intime réservé aux élèves et à l'enseignement ; les salles de classe.
- Des espaces partagés qui permettent l'ouverture de l'école à l'ensemble de la population. Ainsi la nouvelle cantine doit servir d'espace de motricité et d'espace de partage pour les activités associatives. La bibliothèque cyberspace est accessible au public en dehors des heures d'ouverture de l'école. Un nouveau préau construit en continuité des classes est équipé de jeux de glisses (rampes, toboggans) et demeure également ouvert à l'usage public.
- Les extensions de générosité⁶²⁵ : sur les différentes plateformes multifonctionnelles se greffent quatre extensions de générosité destinées à structurer les rapports de l'école vers l'extérieur. Il s'agit de microarchitectures en bois qui permettent l'ouverture de l'école vers l'espace du village : « le cycle », « le jeu », « la rencontre » et « la lecture » : « La lecture » : organise le cyberspace à partir de cette structure centrale permettant de ranger les livres et de s'isoler à l'intérieur pour lire.

⁶²⁵ Voir les photos des extensions de générosité en annexe.

« *Le jeu* » : structure posée dans la cour de récréation incorporant un dispositif de toboggans et une cage d'écureuil.

« *Le cycle* » : une structure servant de garage à vélo pour les élèves et leurs parents, pourvue d'un meuble équipé du nécessaire pour entretenir les bicyclettes.

« *La rencontre* » : est la cellule qui fait le lien entre l'école et le reste du village ; placée sur la terrasse du réfectoire, juste devant l'école, elle permet d'organiser des petites réceptions.

Le projet comporte donc deux étapes parallèles : la rénovation de l'école, un travail classique d'architecture, dont l'objectif est de renforcer le rôle social et culturel de l'école en l'ouvrant au reste de la population grâce à des espaces partagés et le design du mobilier qui a pour but favoriser et amplifier la pédagogie singulière de l'école de Trébédan, basée sur l'autonomie des enfants et la méthode d'enseignement collaborative.

« Partant des besoins des enseignants et des élèves, Matali Crasset a imaginé un mobilier innovant, constitué d'éléments flexibles, qui permet des « scénarios de vie évolutifs ». La proposition se construit autour de principes qui sont récurrents dans son travail : générosité et polyvalence. Le Support universel, le Casier d'autonomie, les Tiges, les Pots-plantes⁶²⁶..., favorisent la mobilité, l'autonomie des élèves et la possibilité de mener plusieurs ateliers en même temps. »⁶²⁷

B- Un projet multi acteurs et pluri partenarial

Le réseau du projet de Trébédan se présente sous forme d'un noyau dur d'acteurs très actifs et d'un partenariat plus spécifiquement voués au financement du projet.

1) Les acteurs associés à la commune de Trébédan dans le projet :

Le noyau dur des acteurs qui ont participé à l'élaboration du projet se compose de :

⁶²⁶ Voir les photos du mobilier de Trébédan en annexe.

⁶²⁷ <http://www.nouveauxcommanditaires.eu/fr/25/70/%C3%89cole-le-bl%C3%A9-en-herbe>

▪ **La mairie** en tant que maître d'ouvrage porte la responsabilité financière du projet, fait les demandes de subventions et le prévisionnel du crédit. C'est ce que confirme le maire Didier Ibagne à la question du financement :

« C'est moi. C'est moi plus le Conseil municipal bien sûr. Les institutrices ont participé, je dirais, de par leur dynamisme et leur engagement. Elles ont créé des ponts, des liens avec différents organismes, et notamment la Fondation de France. Mais les dossiers de financement c'est la commune qui les a montés puisque de toute façon nous étions les maîtres d'ouvrage, donc ça ne pouvait pas être... Les enseignantes nous ont accompagnées bien sûr. Notamment quand on est allé à Paris au Ministère de la Culture pour obtenir une commande publique. »

▪ **Les Nouveaux Commanditaires**⁶²⁸ : Cette communauté de citoyen s'est auto-constituée à la demande des institutrices comme le précise Nolwenn :

« Et donc une fois que les élus nous ont dit d'accord. Là, on a constitué, on a proposé à des gens pour constituer le groupe de commanditaires parce qu'il ne s'agissait pas non plus que ce soit que les maîtresses. Ça n'aurait pas eu de sens. Ça pourrait n'être que des enseignants qui constituent un groupe de commanditaires mais dans notre cadre à nous, ça n'avait pas de sens. Donc en sollicitant le maire, le président du club de l'amitié, des parents, en essayant de représenter tous les secteurs géographiques de la commune, un ancien élève qui était à l'époque en école d'architecture et qui avait été élève dans l'école et le conseiller départemental arts plastiques de l'école pour avoir un regard extérieur aussi qui de temps en temps puisse nous dire aussi : « oh là moi je ne ferais pas ça ! », mais sans autant d'affects de ce que les gens pourraient dire, voilà. »

Elle précise qu'ils étaient douze assidus. Par ailleurs, Cattia Ricaoni, responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture précise le rôle des élus dans le programme NC :

⁶²⁸ Didier Ibagne, maire de Trébédan, Nolwenn Guillou, maîtresse des écoles et directrice de L'École Le Blé en herbe, Valérie Rousoux, maîtresse des écoles, Mesdames Patteta, Bouenard, Rodrigues, Hamoniaux et Monsieur Gueguen, parents d'élèves, Gérard Hamoniaux, ancien maire de Trébédan, Monsieur Petit, président du Club de l'amitié, Yvon Le Corre, anciennement conseiller pédagogique, actuellement principal adjoint de collège et Nicolas Rodriguez, ancien élève de l'École « Le Blé en herbe ».

« L'action « Nouveaux Commanditaires », c'est les citoyens, la société civile et les élus sont soit partie prenante soit ils doivent faire une médiation politique. (...) Là, le maire a été très partie prenante. On a toujours fait très attention. Les élus, ils ont été élus mais là ce n'est pas eux qui décident. Ils accompagnent. Ou ils peuvent être partie prenante parce que dans les NC, dans les communes où les forces vives sont dans les conseils municipaux, donc ça ne nous gêne pas plus que ça qu'ils soient aussi commanditaires. Mais dans les villes, on ne veut pas qu'ils soient commanditaires. Seulement pour accompagner ; ils sont là aussi pour être garants avec nous que tout se passe bien. »

- **L'artiste :** Matali Crasset est designer industriel de formation et de renommée internationale.

« À l'image d'un de ses objets emblématiques, la colonne d'hospitalité « quand Jim monte à Paris », elle met en place une méthodologie propre dans laquelle elle questionne l'évidence des codes qui régissent notre vie quotidienne pour mieux s'en affranchir et expérimenter. Elle développe ainsi des nouvelles typologies articulées autour de principes tels que la modularité, l'appropriation, la flexibilité, le réseau. Son travail, qui s'est imposé à partir des années 90 comme le refus de la forme pure, se conçoit comme une recherche en mouvement, faite d'hypothèses plus que de principes. Elle collabore avec des univers éclectiques, de l'artisanat à la musique électronique, de l'industrie textile au commerce équitable. Ses réalisations l'ont ainsi amenée sur des terrains qu'elle ne soupçonnait pas, de la scénographie au mobilier, du graphisme à l'architecture intérieure. »⁶²⁹

- **L'architecte :** Mathieu Le Barzic de St Briec : il a déjà assuré la maîtrise d'œuvre d'autres projets dans le cadre du programme Nouveaux Commanditaires : le projet de Tadashi Kaawamata, « *Mémoire en demeure* » à Saint Thélo et celui de Claude Lévêque, « *La Maison où j'ai grandi* » à Plougonver. Il réalise la partie architecturale du projet de Matali Crasset, qui en tant que designer, ne peut pas prendre en charge la partie technique de l'architecture. Au départ, Mathieu Le Barzic avait été missionné par la mairie dans le cadre d'une étude de diagnostic et de faisabilité. Il a ensuite été mandaté pour le projet de l'école.

- **Étude économique :** Olivier Rannou, économiste spécialisé dans la construction

⁶²⁹ <http://www.matalicrasset.com/fr/presentation>

- **Expertises techniques** : Les bureaux d'étude FLEC pour les fluides et POLENN pour les aspects thermiques ; tous 2 sont spécialistes des techniques relatives aux normes de constructions « passives ».

- **Eternal Network**, association créée en 1999 à Tours, développe des modalités innovantes dans la production et la diffusion d'œuvres d'art contemporain, que ce soit dans la réalisation d'œuvres pérennes, d'expositions ou d'interventions temporaires dans l'espace public. L'ambition de travailler avec des citoyens et d'offrir au plus grand nombre la possibilité de découvrir les multiples formes de création artistique les a amenés à aborder le hors les murs sous différents aspects : l'environnement urbain, les établissements publics, les monuments historiques ou encore le milieu rural. Eternal Network est médiateur agréé par la Fondation de France pour la procédure des NC sur l'ouest et le sud de la France pour accompagner des commandes d'œuvres pérennes, depuis leur définition jusqu'à leur réalisation et transmission et Anastassia Makridou en est la médiatrice pour le projet de Trébédan. Comme nous l'avons déjà évoqué, c'est elle qui propose l'artiste aux NC et elle travaille en binôme avec le médiateur du CAUE22, Didier Pidoux comme elle le spécifie :

« Didier est l'origine, faisait le travail de médiation quand la médiatrice Nouveaux Commanditaires et l'artiste n'étaient pas là entre le maire et les personnes sur place. Il a joué un rôle de médiateur dès le départ mais avec sa légitimité de conseiller paysagiste très ancré sur son territoire, qui connaît les interlocuteurs qu'il a en face. Moi je venais de l'extérieur et donc étrangère aux enjeux locaux, aux amitiés et aux inimitiés. Avec cette neutralité cette expérience de projets réalisés de la même façon ailleurs et avec l'expertise artistique pour dire voilà l'artiste qui pourrait vous répondre. On a co-piloté ces projets, on s'est appuyé mutuellement l'un sur l'autre et c'était le même fonctionnement pour Trébédan. »

- **Le CAUE des Côtes d'Amor** a pour mission d'apporter conseil et expertise aux collectivités, associations et particuliers pour l'amélioration des espaces. Il s'engage à participer à l'action Nouveaux Commanditaires, notamment en repérant les initiatives et les opérateurs susceptibles de s'inscrire dans la démarche et en assistant et en accompagnant l'association Eternal Network dans son travail de médiation, grâce à sa connaissance du territoire et des acteurs locaux. Didier en est la figure emblématique dans le projet de Trébédan. Ainsi le précise Anastassia Makridou :

« De toute façon vous avez bien compris que si Didier Pidoux n'avait pas identifié les NC comme action possible, activée dans le cas de certains projets, moi je ne serais jamais arrivée en Bretagne. (...) Donc oui le rôle de Didier est absolument central. Sans Didier ce projet-là n'aurait pas eu lieu tout simplement. Et pas uniquement au moment de la réalisation. Didier intervient, connaît les gens, fait d'abord lui-même une première analyse de leur maturité, de leur capacité de s'investir dans le temps etc. Donc effectivement il connaît tout le département comme sa poche, il connaît les communes, les gens qui les dirigent et tout ça et finalement il était extrêmement exigeant par rapport aux gens qui présentaient, à qui il présentait l'action NC et qu'il mettait en contact avec nous. Donc déjà lui-même, il était le juge le plus sévère par rapport à des situations qu'il connaissait et le travail qu'on pouvait faire avec eux. Donc il y a toujours ce rôle à l'origine où on trouve toujours Didier mais son rôle il est pendant toute la durée du projet. Je fais l'expertise et après ils font leurs affaires. Il est médiateur bis, le médiateur de terrain très professionnel avec des compétences professionnelles extraordinaires, qui agit toute la durée du projet et après parce que lui, il reste sur place au même titre que les commanditaires. »

Les acteurs du projet constituent le noyau dur du réseau. Il s'est formé par étapes successives pour se stabiliser et s'enrichir de nouveaux partenaires qui contribueront au financement du projet.

2) Les partenaires du projet :

Au croisement de nombreux enjeux artistiques et pédagogiques, sociaux comme environnementaux, l'école « Le Blé en herbe » a bénéficié de la forte mobilisation d'un nombre remarquable de partenaires : aux côtés de la Fondation de France et de la commune de Trébédan, au premier rang desquels le Conseil départemental des Côtes d'Armor, dans le cadre d'une convention de partenariat de longue date en faveur de l'action Nouveaux Commanditaires sur ce territoire, la Fondation Daniel et Nina Carasso, mais également le ministère de la Culture et de la Communication, l'Europe au travers des programmes FEDER et LEADER, la Région Bretagne et son dispositif ÉCO-FAUR, l'entreprise de production de design italien PLUST ainsi que l'ADEME.

- **La Fondation de France** : dans le cadre de son action NC, elle permet à des citoyens confrontés à des enjeux de société ou de développement d'un territoire, d'associer des artistes contemporains à leurs préoccupations en leur passant commande d'une œuvre. Son

originalité repose sur une conjonction entre trois acteurs privilégiés : l'artiste, le citoyen commanditaire et le médiateur culturel agréé par la Fondation de France, accompagnés de partenaires publics et privés réunis autour du projet.

- **La Fondation Daniel et Nina Carasso** : soutient des initiatives dans deux grands domaines concourant au bien-être et à l'accomplissement de l'être humain, tout en préservant l'environnement l'alimentation, durable et l'art au service de la citoyenneté. La fondation permet à tout citoyen d'être acteur de son rapport à l'art afin, de lui permettre au-delà de son enrichissement personnel, de mieux comprendre le monde qui l'entoure. C'est dans cet état d'esprit que la Fondation Daniel et Nina Carasso a décidé de soutenir l'action NC, initiée par la Fondation de France.
- **Le Conseil Général des Côtes-d'Armor** : a pour ambition de développer des projets culturels de territoire de qualité dans un département très rural. Il s'associe depuis 2007 à la Fondation de France et au CAUE pour accompagner des projets innovants touchant au patrimoine modeste révélé par des artistes contemporains.
- **L'État** et plus particulièrement le **Ministère chargé des Collectivités Territoriales** ainsi que le **Ministère de la Culture et de la Communication**, contribue à enrichir le territoire français par la production d'œuvres notamment grâce au dispositif de la Commande Publique. Il entend ainsi donner à tout un chacun la possibilité de fréquenter des œuvres de création dans un souci d'exigence artistique et de qualité de réalisation.
- **L'Europe** dans le cadre de la politique agricole commune, a mis en place le programme LEADER⁶³⁰ qui est une initiative de l'Union européenne pour soutenir des projets de développement rural lancés au niveau local afin de revitaliser les zones rurales et de créer des emplois visant au développement des zones rurales en finançant des projets pilotes et le programme FEDER⁶³¹ qui a pour objectif de renforcer la cohésion économique et sociale au sein de l'Union européenne en corrigeant les déséquilibres régionaux.

⁶³⁰ Liaison Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale.

⁶³¹ Le Fonds Européen de Développement Régional.

- **La Région Bretagne** et son dispositif **ECO-FAUR** qui promeut la réalisation de travaux d'aménagement urbain, pensée dans une logique de développement durable. Le soutien technique et financier accompagne des opérations d'aménagement durable : réflexion globale sur l'avenir de la commune, qualité et innovation environnementale, économies d'énergie et gestion de l'eau et biodiversité, mixité sociale, association des habitants au projet...
- **L'ADEME** ⁶³² participe à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de l'environnement, de l'énergie et du développement durable.
- **PLUST** ⁶³³ est une agence italienne spécialisée dans l'industrie plastique dédiée au design. Sa contribution en tant que sponsor technique est la fourniture de pots de différentes dimensions en forme de pots de fleur, intégrés dans le projet mobilier.

La liste des partenaires laisse voir des partenaires économiques privés et publics dont une part appartient au champ culturel comme la Fondation de France et la Fondation Daniel et Nina Carasso. En effet, dans son programme des « Nouveaux Commanditaires », l'aspect culturel et artistique représente la nature même des projets soutenus par la Fondation de France. « *Faire art comme on fait société* », telle est la devise des Nouveaux Commanditaires :

« Parfois, la création artistique permet de reconsidérer une situation problématique et de la réinventer. Dans le cadre de son programme Culture, la Fondation de France s'intéresse à cette conquête de l'art et de la culture par des publics qui en sont éloignés. Depuis plus de 25 ans, le programme « Nouveaux commanditaires » permet à des citoyens confrontés à des enjeux de société ou de développement d'un territoire de faire appel à l'art. » ⁶³⁴

⁶³² Agence de l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie.

⁶³³ La jeune marque PLUST de design fondée en 2007 en Italie, est la signature du groupe EURO3PLAST spécialisé dans la fabrication de luminaires, de pots, de mobiliers (tables, chaises, poufs, transats, bars et fauteuils) et de décorations, qu'elles soient lumineuses ou non.

Ils utilisent un matériau de pointe appelé le polyéthylène qui est transformé grâce à la technique du rotomoulage et qui a la capacité d'être très résistant aux fortes chaleurs, aux uv, aux chocs, à l'eau et d'être très facile d'utilisation et d'entretien.

Ainsi, leur mobiliers contemporains tout comme leurs luminaires peuvent être utilisés aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur et cela tout au long de l'année.

<http://luminaires-design-led.over-blog.com/2017/07/la-marque-plust.html>

⁶³⁴ <https://www.fondationdefrance.org/fr/laction-nouveaux-commanditaires>

La plupart d'entre eux ont contribué au financement du projet. Ainsi le réseau bien ancré localement, est pourvu d'un noyau d'acteurs et de partenaires bien stables au départ, puis les partenaires se multiplient et le réseau étend son amplitude sur le plan national avec la Fondation de France, Eternal Network et la fondation Carasso. De même lors de la phase de recherche de financements, le réseau s'étoffe encore en faisant appel à de nouveaux partenaires tels que le Conseil départemental des Côtes-d'Armor, le Ministère de la culture et l'Europe via les Fonds européens. Le réseau prospère alors au niveau européen, international. Il en est de même lors de l'étape de la réalisation de projet qui fait encore appel à de nouveaux partenaires comme l'architecte et les entreprises de bâtiments, qui ont été volontairement choisis sur le territoire local. (En Bretagne), à part l'entreprise PLUST qui se trouve en Italie. En revanche, dans ce projet, l'éducation Nationale brille par son absence. Hormis Yvon Le Corre conseiller pédagogique en arts plastiques pour le département des Côtes-d'Armor qui a permis aux maitresses de travailler avec le CAUE 22, aucun acteur de l'éducation Nationale n'a participé de manière active au projet :

« Et donc j'ai été appelé par mes maîtresses de Trébédan. C'est un rôle de conseil pédagogique pour monter les projets, pour accompagner dans les pratiques pédagogiques en art plastique. Voilà. Uniquement en art plastique. Et à ce titre-là j'ai introduit le CAUE à l'école de Trébédan. C'est-à-dire qu'on était à l'époque du plan Art et Culture de Jacques Lang et de Catherine Tasca. Je pense que c'est dans ces années-là, 2002. »

Par contre après la livraison du projet et lors de son inauguration en grande pompe, le projet sera plébiscité par les hautes instances de l'éducation Nationale comme nous le raconte Nolwenn :

« Mais pour la partie Éducation nationale, c'est des inspecteurs généraux qui sont venus en mars. C'est vrai que pour nous, ça paraît tardivement parce que ça fait quand même 16 ans qu'on met cela en œuvre. Cette démarche-là même dans les vieux bâtiments elle était déjà mise en œuvre. Donc rien n'arrive par hasard. C'est dans nos pratiques. Mais ceci étant ils se sont déplacés de Paris. On n'a jamais vu autant de costumes cravates sur la commune. Donc une délégation qui est venue de Paris, pour nous, c'est quand même, ça fait du bien d'avoir une reconnaissance de la hiérarchie. Ce n'est pas mal et en plus en ayant une reconnaissance ultra bienveillante et positive. »

Toutefois Madame Valérie Lecoeur, inspectrice de l'éducation nommée bien après le projet, nuance l'absence de rôle de l'institution dans le projet de Trébédan dans ses propos recueillis sur le site d'Archiclasse :

« Pour autant l'inspection académique a favorisé le projet et l'a encouragé en accordant des moyens humains. Que ce soit sous forme de remplaçants lorsqu'il y avait besoin d'aller à des réunions de valorisation, dans des réunions qui nécessitaient la rencontre avec différents acteurs. L'accompagnement aussi au niveau de l'expertise de l'enseignant référent du numérique. »⁶³⁵

Il est à noter que la question du numérique est arrivée en réalité tardivement, après la fin du projet.

C- Le financement du projet : des contributions privées et publiques

Le coût des travaux de rénovation de l'école de Trébédan s'élève à 1,384 million d'euros et 1,8 million avec le projet artistique qui a fait l'objet d'un financement spécifique. Des partenaires privés et publics ont pris part au financement de l'école de Trébédan. La rénovation de 1,38 million d'euros a été financée aux deux tiers par des subventions publiques et privées, le dernier tiers faisant l'objet d'un prêt. La commune a emprunté au total 400 000 € pour le financer. 60 % de subventions ont été obtenues pour les bâtiments et 75 % pour les quatre extensions. La Fondation de France et le Conseil départemental des Côtes-d'Armor ont financé l'étude et l'accompagnement. L'école a bénéficié d'une subvention de l'État à la commune au titre de la construction scolaire, la Fondation Carasso a pris part au financement de l'aménagement intérieur et à la prestation de la designer, à hauteur de deux fois 200 000 €. Le Ministère de la culture via la commande publique pour le mobilier, a versé 90 000 € et les Fonds européens ont contribué pour la création de la médiathèque.

⁶³⁵ Comment accompagner un projet de construction ? Les acteurs de l'école reviennent sur le projet de construction de l'école Le blé en herbe de Trébédan, dans l'académie de Rennes.
<https://archiclasse.education.fr/Comment-accompagner-un-projet-de-construction>

II-3 Un projet qui s'inscrit dans une démarche participative citoyenne

A- L'action Nouveaux Commanditaires : une forme participative par essence

Le groupe des Nouveaux Commanditaires se compose de citoyens hétéroclites qui ont la volonté de s'investir sérieusement et durablement dans un travail collaboratif pour réaliser un projet collectif. D'ailleurs leur responsabilisation face à cet engagement est inscrite dans la charte des actions NC, comme le précise d'Anastassia Makridou, médiatrice d'Eternal Network :

« C'est plus que participatif. Ce sont des projets qui existent parce qu'il y a des gens qui s'impliquent. Vous pouvez participer à une réunion et ce n'est pas pour autant que vous êtes impliqué dans le projet. Là il s'agit d'une véritable implication. On est une communauté de projet. Ce n'est pas j'entre à un moment donné, je ressors, je reviens si je le veux. On forme une communauté de projet où tout le monde a une légitimité pour agir et on essaie que les actions des uns et des autres puissent aller toutes dans le même sens. Le maire a légitimité pour aller voir les élus du conseil régional parce qu'il parle à ses pairs. Moi je dois aller parler à un technicien du service culturel, je suis plus légitime en tant que professionnel de la culture. Et après on est tous légitimes quand on va tous ensemble parce quand on est allé défendre ensemble devant le comité de la commande publique au ministère parce qu'on a obtenu de l'argent du ministère de la culture au titre de la commande publique avec ce processus qui est bien encadré. Il faut que la DRAC, au niveau de la région puisse proposer ce projet. Il faut d'abord convaincre nos interlocuteurs de la DRAC, de la région pour qu'elle puisse soumettre comme projet régional de commande publique à la commission nationale qui distribue les fonds du Ministère pour les Commandes publiques. Donc le mobilier de l'école a bénéficié d'une participation importante du Ministère de la culture au titre de la commande publique. Donc il fallait passer le grand oral devant la grande commission réunie à la Défense. Et donc on y est allé tous ensemble, les élus, les maîtresses, moi-même, l'artiste, la communauté de projet. Évidemment on est beaucoup plus fort comme ça. Donc on est impliqués. Ce n'est pas participer mais porter ensemble un projet. C'est beaucoup plus engageant, c'est pour ça que finalement l'action NC, cette façon de faire ensemble n'est pas devenu le modèle dominant. Les commanditaires le font en tant que citoyen, ils sont actifs. Tout le monde n'a pas envie de s'investir de cette façon-là, de ne pas rentrer le soir, voir ses enfants et sa famille parce qu'il faut faire la réunion du groupe. On n'a pas forcément envie d'aller s'expliquer avec des gens qui ne sont pas d'accord avec le projet. C'est quand même exigeant. »

Dans les actions NC, les acteurs participent activement au projet, ils ne sont pas de simples témoins, ou des représentants instrumentalisés dans un système de concertation a minima

mais de véritables actants. Ils sont engagés dans la durée et sont responsables du déroulement du projet. Par ailleurs ils jouent un rôle important dans la définition du projet, ce qui les rend légitimes face aux institutions comme le décrit très bien Nicolas Guégen⁶³⁶ :

« On est force de proposition, en fait, moi c'est comme ça que j'ai vécu l'expérience. C'est-à-dire, on vient, on se met très rapidement en fait, parce nous, on avait aucune clé que ce soit financière ou technique, on était vraiment des citoyens lambda et malgré tout, on a acquis assez rapidement, j'ai envie de dire presque une expertise. Parce qu'on s'est questionné et ensemble ! Et ensemble on est arrivé à certains consensus sur certains aspects très techniques On s'est dit : « et ben oui ça c'est la meilleure solution ». Et quand on est arrivé face à nos interlocuteurs, on avait une certaine crédibilité parce qu'on avait posé en amont toutes les problématiques qui pouvaient se poser aux enfants, aux enseignants, aux usagers de l'école. Et donc on a eu une écoute attentive parce qu'il y avait une crédibilité. »

En effet, l'égide de la Fondation de France et la notoriété internationale de la designer Matali Crasset ont également favorisé la crédibilité des NC, notamment lorsqu'il s'agira de réunir des fonds. Ainsi le reconnaît le maire :

« La renommée de l'artiste nous a permis de bénéficier d'importants financements extérieurs. Et pour le prix d'une rénovation classique, le village profite d'une école « œuvre d'art » avec un fort retentissement médiatique. »

Ainsi, tout a été réfléchi, débattu dans la collégialité lors de réunions régulières avec les NC, ainsi l'explique Didier Pidoux :

« Chacun des interlocuteurs ont fait une liste de tout ce qu'ils voulaient : les élus que ça ne coûte pas trop cher en énergie, les maîtresses qu'on ait pas froid à l'intérieur et puis y a tout le côté pédagogique qui a été mis en place par rapport à ce qu'elles souhaitaient par rapport au mobilier, par rapport à la façon d'enseigner. Tout a été pris en compte et on a rien lâché. Voilà. Et maintenant on a le résultat, une école qui est ce qu'elle est. »

⁶³⁶ Nicolas Guégen est un habitant de Trébédan, parent d'élève et membre actif des NC.

Les réunions, qui avaient lieu le soir, au départ dans les bâtiments vétustes de l'école puis dans la salle de réunion de la Mairie, se déroulaient dans la convivialité de soirées qui s'accompagnaient de galettes. Comme le relate l'épouse du président du club des Anciens :

« C'est curieux mais on n'a jamais désespéré. Le noyau qu'on faisait ensemble. Pourtant ça a duré sept ans. Ça se terminait aussi parfois avec une galette. C'est ça aussi. »

C'est ce que confirme Yvon Le Corre :

« Pratiquement j'ai participé à toutes les réunions des commanditaires dans un esprit très détendu, très convivial. Le gâteau et le café ont beaucoup d'importance comme je vous l'ai dit au téléphone, je crois. »

Enfin comme le souligne Nolwenn, chacun à sa place dans la programmation du projet :

« Et donc, après, une fois que le support a été défini, que le projet est plus affiné c'est-à-dire que la proposition de l'artiste est faite, qu'elle est validée. Là, ça devient un travail plus technique où chacun intervient à des phases différentes. On ne réintervient plus, c'est aussi le principe du groupe et du collectif. On n'est pas tous à intervention constante. Surtout le début, oui, tout ce qui était de la réflexion parce qu'il fallait que ce soit de la concertation, quoi. Après sur la mise en œuvre, c'est surtout la municipalité qui est sur la phase budgétaire. Y a une phase communication, ça va être un peu plus nous. On va rentrer dedans. Sur l'aspect, là il y a un côté participatif sur la réalisation pour refaire le mur, la terrasse. Là c'est le côté parent. Donc chacun, à un moment donné, est plus sollicité suivant la phase d'exécution, quoi. »

B- La participation des enfants : quand le projet de rénovation de l'école de Trébédan devient outil pédagogique :

Aborder la question de la participation du projet de l'école de Trébédan sans évoquer celle des enfants de l'école constituerait une aporie. En effet, même s'ils n'ont pas tous pu profiter des nouveaux bâtiments, tous les enfants scolarisés à l'école de Trébédan lors du projet, ont participé activement du début jusqu'à la fin de son déroulement comme le précise Nolwenn :

« Et là l'école, les enfants ont été impliqués comme pour toutes les démarches préalables de A à Z. Manon, la fille de Clémence que tu vas rencontrer tout à l'heure, elle dit dans un reportage qu'elle avait parfois l'impression de travailler plus sur le projet que les adultes. Parce que ça leur appartenait complètement. Et donc là encore, chacun à son niveau. C'est-à-dire ils observaient les vues de Matali qui les regardaient travailler. Ils ont posé des questions sur les murs, ils ont posé des questions sur la cour, sur l'aménagement de l'espace comme des utilisateurs de l'espace qu'ils vont être. »

Le projet d'architecture est devenu un terrain pédagogique grandeur nature. Et ils ont eu de nombreux échanges avec les partenaires du projet. La designer Matali Grasset notamment s'est rendu dans les classes pour échanger avec les enfants, les voir travailler et s'immerger un peu dans l'environnement de Trébédan ainsi le rapporte le maire :

« Donc Matali Crasset est venue, elle a passé quelques temps avec les enfants. Une journée, c'est à la mesure de ses disponibilités. Mais ça a suffi pour qu'elle nous fasse une première esquisse, sur laquelle on a ensuite travaillé. »

Les enfants ont été amenés à construire des maquettes par eux-mêmes, à observer des maquettes et des plans exécutés par l'architecte et la designer, qui représentent autant d'objets de traduction, appelés *objets-frontières* servant à rendre accessibles les connaissances des experts aux profanes. Ils ont également été sollicités pour donner leurs avis pour la nouvelle école. Ils ont participé à tous les événements inhérents au projet comme l'exposition d'un espace de générosité créé par Matali Crasset à la Biennale de Rennes. Et même sur le chantier, les échanges avec les professionnels du bâtiment leur ont été riches d'enseignements. Ainsi en fait état Didier Pidoux, du CAUE 22 :

« Donc voilà, parallèlement à ça, on a continué à faire des projets, d'autres cabanes, d'autres projets et puis est arrivé un moment donné où on a commencé à faire des plans. L'architecte est aussi venu faire des interventions auprès des enfants. On a fait des maquettes aussi. Le CAUE a réalisé des maquettes de l'école. Si bien que l'école n'était pas construite que les enfants savaient où ils allaient aller, comment, pourquoi. Déjà ils avaient eu ce rapport à l'espace, du plan, de la maquette. Même si l'école n'existait pas encore, ils savaient déjà comment ça allait se passer. La période de chantier a été aussi une période tumultueuse pour les enseignants mais très riche aussi pour les enfants parce qu'en fait, il y avait certaines entreprises qui étaient retenues ici, il y avait certains papas qui travaillaient dans les

entreprises et qui construisaient l'école, ont fait aussi la médiation en expliquant le métier de maçon, le métier d'électricien. Donc il y a eu aussi tout ce rapport-là d'interventions avec les enfants. Il y a eu des visites de chantier, il y a eu des choses extraordinaires. Et ce n'est pas arrivé comme ça. Si bien que le jour où l'école a été réalisée, en fait, ils sont rentrés dans l'école, ils connaissaient tous comment ça fonctionnait. »

Il souligne également que le choix d'un ancrage territorial local pour les entreprises du bâtiment sélectionnées, a facilité la communication et la participation des enfants. En effet, certains parents travaillaient dans ces entreprises de proximité. Enfin, de nombreux ateliers manuels de fabrication de mobiliers ont été aussi des moments forts en termes d'épanouissement social et de technique-artistique pour les enfants. De même que ceux auxquels leurs parents ont participé pour effectuer le montage du mobilier de l'école comme le remémore Clémence Essevaz-Roulet, une maman de trois enfants, élue au conseil municipal :

« Par exemple ces tables-là, ce sont les parents qui les ont montées. On a reçu les plateaux, les pièces en métal et puis les poteaux et on a tout fait nous-mêmes. On fait des ateliers participatifs bénévolat. Donc y avait des parents, des conseillers municipaux. On faisait ça le WE, ou pendant les vacances. On a fait ça pour le montage des tables, pour les huit lits aussi, la peinture. Bien sûr que ça resserré les liens. Quand on participe à quelque chose on y est plus attaché. On est un noyau dur de 10-12 personnes. (...) Mais pour tous, l'école c'est un bon souvenir. Certains ont trouvé que c'était un peu dur à certains moments mais... Pas de fausse note pour moi. »

En termes de conclusion, les propos d'Yvon Le Corre s'y prêtent d'une manière explicite :

« C'est un projet global qui part, qui met l'élève au centre et qui tient compte de son individualité. C'est une pédagogie de projet, c'est-à-dire que globalement, en dehors de l'aspect construction, y compris dans l'aspect architectural, les élèves ont toujours été associés par les maîtresses à ce qui se passait dans leur école ou pour leur école. Matali Crasset et d'autres, Didier Pidoux sont venus dans les classes, ont parlé dans les classes, ont discuté avec les élèves, ont présenté ce qu'ils faisaient. Pédagogie de projet c'est on travaille parce qu'on est en projet et ce projet qui aboutit à une production, c'est véritablement un projet, on montre quelque chose. Au bout du compte on montre quelque chose ou il se passe quelque chose. On a une communication sociale. C'est parce qu'on a ce projet-là qu'on va avoir à travailler en

français, en math, en biologie si on a des choses à planter dans le jardin ou si on construit la cabane, on va faire des maths parce qu'il faut que la cabane, elle ait des angles droits etc. »

II- CAS 2 : L'école de Saint Ganton

Contrairement au cas de Trébédan qui a été très médiatisé et qui a fait l'objet de nombreux articles et reportages, les documents que nous avons recueillis autour du projet de Saint Ganton ont été moins abondants : quelques articles de journaux plutôt locaux et des reportages télévisés régionaux ainsi que quelques comptes rendus de mairie imprimés dans la gazette de la commune et des documents trouvés sur les sites institutionnels des partenaires comme le CAU22 Et la BRUDDDED. Néanmoins grâce à notre travail de terrain et aux des entretiens réalisés, nous avons pu reconstituer le projet d'architecture scolaire de Saint Ganton et en appréhender les prémices.

II-1 Chronique de la naissance du projet participatif de l'école publique de Saint Ganton

À l'origine du projet d'école de Saint Ganton, un maire dynamique et fédérateur, à l'écoute de ses concitoyens et son conseil municipal qui n'ont de cesse de faire revivre leur village. Monsieur Gefflot, natif de Saint Ganton et maire depuis plusieurs mandats, est entièrement voué à la cause de son village et donc à son développement économique. Son constat est clair : sans vie sociale et économique, le village est destiné à disparaître.

« L'objectif a toujours été de faire vivre la commune, de sauver la commune parce qu'on était quand même le plus petit dans le canton, la plus petite commune. Et comme disait M Gefflot, si on n'a pas le droit d'exister, autant se rattacher carrément à une autre commune. Nous, on a voulu, toujours exister mais bon il a fallu prendre le taureau par les cornes. Et notre difficulté déjà c'était la fermeture des commerces. Il a fallu qu'on commence par les commerces. » Ainsi l'explique l'adjoint au maire René Bourel

A- État des lieux et diagnostic.

Saint Ganton, petit village d'un peu plus de 400 âmes, situé en Ille-et-Vilaine à 10 mn de Pipriac et à un peu plus de 50 km de Rennes est une commune pauvre comme le précise Mr Tigier, conseiller Municipal :

« On est quand même aussi au niveau du canton, dans le canton le plus pauvre, aux plus faibles revenus du département au regard même de Redon et tout ça. C'est vrai qu'on est un des secteurs des plus bas revenus. »

Il n'a pas échappé à la dernière vague d'exode rural des années soixante-dix et à la désertification des commerces et des services publics. En 1979, la classe unique de l'école privée qui subsistait encore, disparaît à son tour alors que l'école publique déjà avait fermé ses portes depuis 1942. En 1991, la commune perd la totalité de ses commerces (café, boucherie, dépôt de pain, gaz, tabac) et pour réagir et faire face à la carence d'initiatives privées, la commune s'engage dans l'opération « Mille villages de France ». Ce dispositif permet aux communes de contracter des aides pour proposer des locaux commerciaux en location à bas prix et ainsi attirer des repreneurs pour contribuer à la relance des commerces dans les villages en zone rurale. La commune fait une étude avec la Chambre de Commerce pour voir si le projet est viable et construit un commerce puis crée une station essence. Ainsi nous l'explique le Maire de Saint Ganton, Monsieur Gefflot :

Donc maire en 95, on a essayé de faire évoluer notre commune puisqu'en 91 on perdait tous nos commerces et c'est là qu'on a lancé l'opération « Mille villages de France », c'est là qu'est né l'opération « Mille villages de France ». Alors « Mille villages de France », à l'origine c'est le fait de perdre tous nos commerces en même temps, on a dit qu'est-ce qu'on fait et avec la carence d'initiatives privées, personne ne reprenait. Parce qu'on avait un café, boucherie, épicerie, tabac, dépôt de pain, gaz. Et donc on a lancé cette opération-là pour voir au niveau de la commune. C'était viable on avait fait une étude avec la chambre de commerce. Et en cours d'élaboration de ce projet, la dame qui cédait le café, le restaurant et le dépôt de pain dit : « je ne gagne pas grand-chose mais avec ma retraite je ne vais pas y arriver, donc je vais encore continuer cinq ans. Donc on ne pouvait plus partir avec le café, on ne pouvait partir qu'avec l'épicerie, le tabac et le gaz. Ça ne suffisait pas. Alors on a essayé de revoir à partir du projet. On a construit un commerce parce qu'on n'avait même pas de local. On a redémarché et on a réussi à créer une station essence. On s'est dit qu'en créant une station essence, ça

permettra peut-être de faire le plein localement et éviter d'aller faire ses achats à Redon ou plus loin. Donc on a réussi à obtenir des aides à l'époque il faut reconnaître et donc on a lancé cette épicerie qui a ouvert en 91. Et cinq ans plus tard, la dame en question fermait et il y avait le café restaurant et on avait tout imaginé pour que tout soit dans le même local. Sauf que l'épicerie du moment, victime de son succès a dit : « je ne suis pas capable de tout faire. » Et du coup on a retravaillé on a racheté un local et on refait un café restaurant dépôt de pain qui a été repris par quelqu'un d'autre qu'on a remis en place. C'étaient des gérants de la commune, le fonds de commerce du coup nous appartient. On a fait appel à l'extérieur. »

Et

« Cinq ans après on ouvrait donc le café restaurant dépôt de pain, qui lequel restaurant nous a servi à faire la cantine de l'école après. »

Avant d'en arriver à l'idée d'une école, le maire et ses élus ont dû batailler durant plusieurs années pour rouvrir des commerces de proximité. Les commerces avaient quelque peu requinqué le village mais que de manière superficielle comme le souligne le maire :

« À partir du moment où on amène nos enfants dans une autre école qui se trouve dans une commune extérieure. Bin on suit beaucoup plus l'animation de la vie locale où est notre enfant que la nôtre. C'est normal, c'est humain ça. (...) On voit bien qu'on est débordé avec les activités que chacun se crée, se donne et puis on se recrée des amis des copains de nos enfants et bien s'ils sont à l'extérieur, on abandonne le local. »

Par ailleurs, la configuration du village éclatée en plusieurs hameaux relativement dispersés sur le territoire de la commune assez vaste, ne favorise pas les échanges et la vie sociale au sein du village ; en effet, l'église se trouve dans un hameau avec les commerces et la mairie en est très éloignée. Ainsi le relate René Bourel, l'adjoint du maire de l'époque :

« La difficulté de rapprocher la mairie puisqu'elle était complètement excentrée du bourg, elle était à 1km500. C'était déjà donc de la ramener dans le bourg pour donner un peu plus de vie et d'activité aux commerces. Tout ça, ça fait partie des choses et puis ayant les deux commerces réalisés, on avait ressenti un regain de jeunesse à revenir. De la jeunesse qui souhaitait construire dans la commune. Donc on a tout fait pour obtenir des permis de

construire alors dans les petits hameaux, pas forcément, dans le bourg parce qu'il n'y avait pas de lotissement. Et donc on a eu une dizaine de jeunes. »

D'autre part, les enfants de St Ganton sont répartis au ¼ à Pipriac en école publique et en école privée et quelques autres sont scolarisés à Langon ou à Guipry en fonction du lieu de travail de leurs parents. Ce qui fait que les enfants éparpillés dans différentes écoles du territoire ne se connaissent pas. Il en est de même des parents qui n'ont pas l'occasion de se rencontrer et d'échanger à la sortie de l'école. Et la vie sociale locale s'en trouve réduite. De surcroît, les RPI définis entre communes ne satisfont pas toujours les parents dont les enfants d'une même fratrie peuvent être dispersés dans différents lieux ; ce qui entraînent des transports longs et coûteux et des difficultés de logistique pour les parents. De ce fait, la question de l'école dans les petites communes, source de multiples mécontentements, constitue un réel casse-tête pour les maires. C'est notamment le cas dans la commune de Saint Just qui dispose d'un RPI privé sur trois communes différentes, ainsi que nous l'explique un parent d'élève de Saint Just :

« À Saint Just il n'y avait plus d'école depuis longtemps et donc il y avait eu un regroupement pédagogique intercommunal, un RPI qui avait été fait entre trois communes du privé mais qui emmenait les enfants assez loin. »

Enfin, le maire de Saint Ganton pense qu'une école pourrait redynamiser les petits commerces qui ont rouvert et augmenterait l'attractivité du village pour de jeunes ménages. C'est donc en 2005, que naît véritablement l'idée d'une école à Saint Ganton :

« Et puis ayant les deux commerces réalisés, on avait ressenti un regain de jeunesse à revenir. De la jeunesse qui souhaitait construire dans la commune. Donc on a tout fait pour obtenir des permis de construire alors dans les petits hameaux, pas forcément, dans le bourg parce qu'il n'y avait pas de lotissement. Et donc on a eu une dizaine de jeunes. Bon certains permis de construire n'ont pas été faciles à obtenir parce que, avec la DD, à l'époque qui. Alors bien souvent c'étaient des anciens terrains agricoles, à proximité des exploitations agricoles. Bon, ce n'était pas toujours simple. Y a un, deux ou trois permis de construire, ça a été une propre décision du conseil municipal contre l'administration pour les avoir parce que c'est le dernier pouvoir du maire. Dernier pouvoir non, mais dernière décision du maire. Il avait donc la majorité de son conseil derrière lui. Donc on a vu ces jeunes familles arrivées là, ces jeunes

couples qui n'avaient pas forcément d'enfants et qui ont eu des enfants après. Et on s'est dit si on veut faire vivre la commune, il faut une école parce qu'il y avait une école qui existait jusqu'en 79 qui était fermée et le dynamisme d'une commune, c'est une école. Et donc dès 2004-2005, on avait déjà à l'esprit de mettre une école en place mais ce n'était qu'une idée parce que ce n'était pas simple. » Se souvient l'adjoint du maire.

Après de multiples efforts pour revitaliser l'économie du village, le maire considère que ce n'est pas encore suffisant et qu'il faut une école pour redonner de la vie à Saint Ganton. Dans cette optique, il va s'engager dans un processus de traduction du projet d'école qui s'apparente à la construction d'un réseau.

B- Le Processus de traduction du projet : Le projet d'une école communale à Saint Ganton

Dans ce processus, les relations composant le réseau, se constituent sous la forme de « traductions » successives ou transformations consécutives : celles-ci interviennent pour identifier les acteurs, pour les faire progressivement adhérer aux valeurs et au projet du réseau par le biais de stratégies et de dispositifs d'intéressement afin de les mettre à contribution par le biais de l'enrôlement, en leur attribuant un rôle actif dans le projet. Les « traductions » n'excluent pas des formes de résistance ou de controverses de la part de certains acteurs. Bien au contraire, les controverses pouvant prendre la forme de conflits et de débats sont nécessaires à la construction du réseau. L'objectif de l'enchaînement des opérations de « traduction » est d'arriver à un équilibre consensuel des acteurs qui représente la condition ultime de la stabilité du réseau. De ce fait la « traduction » désigne un moment clé de la création du réseau.

Comme pour le précédent projet, la théorie de la traduction de Callon⁶³⁷ propose une grille d'analyse tout à fait adéquate pour décrire le projet de Saint Ganton qui s'est construit à l'image d'un réseau. Le processus de traduction du projet comprend plusieurs étapes qui ne se succèdent pas forcément d'une manière chronologique. Au contraire, elles peuvent s'entremêler et être simultanées : c'est pourquoi les charnières entre les différentes phases sont floues.

⁶³⁷ Callon M, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'année sociologique* n°36

- 1) La problématisation : construire une école à Saint Ganton pour redynamiser les commerces de proximité et le village

Durant plusieurs années, la municipalité de Saint Ganton s'engage dans un long parcours de reconquête économique : elle se met en quatre pour rouvrir des commerces de proximité et mettre en œuvre des dispositifs d'insertion par le travail, qui est le cheval de bataille du maire. Ainsi déjà bien avant le projet de l'école, le maire avait initié un dispositif de réinsertion pour mettre en valeur l'environnement comme nous l'indique son adjoint René Bourel :

« Avant l'école on avait fait un projet de la sauvegarde de la Vallée de Beaucel. C'étaient des petits près qui étaient exploités par les agriculteurs à l'époque mais qui au fil du temps, ce n'était pas rentable que les agriculteurs ont abandonné. La nature a repris ses droits et avec l'association du CPI de Saint Just. À l'origine c'était le chantier d'insertion qui était chapeauté à l'époque par la communauté de commune, qui allait nettoyer les sous-bois dans les communes. »

En dépit de tous ces efforts le diagnostic est sans appel : du point de vue de la vie sociale et de la vitalité des commerces, le village demeure peu attractif, notamment parce qu'il n'y a pas d'école. C'est à ce moment que l'idée de reconstruire une école à Saint Ganton pour redonner un souffle de vitalité aux commerces et attirer de nouveaux jeunes ménages, est née. Toutefois il est impossible à la commune de Saint Ganton d'ouvrir une école avec seulement ses enfants ; l'effectif est trop réduit, ainsi le rapporte le maire Monsieur Gefflot :

« Mais en 2006, on a su qu'on ne pouvait pas faire une école, seuls à Saint Ganton. Parce qu'il n'y aurait pas eu assez d'élèves, donc on s'était rapproché de la commune de Saint Just. Saint Just qui n'avait pas d'école publique, juste une école privée. »

Le maire ne pouvant aspirer à ouvrir une école à lui seul avec les enfants de Saint Ganton décide se rapprocher de la commune voisine de Saint Just qui possède déjà une école en RPI, dispatchée sur plusieurs communes mais qui est privée. C'est en cela que la problématique de l'école est différente à Saint Just. Saint Just est une commune d'environ 1000 habitants, qui possède encore un certain nombre de commerces de proximité (notamment une boulangerie,

un garage de réparation automobile et un coiffeur) et dont l'avenir touristique est en devenir dans la mesure où la commune est au cœur du pays de Redon, dont les Landes de Cojoux forment l'un des plus importants sites préhistoriques de Bretagne, encore assez méconnu. A priori la commune ne semble pas manquer de vitalité mais le fait qu'il n'y ait pas d'école publique est problématique pour certains parents qui ne désirent pas inscrire leurs enfants dans le privé. C'est en effet une des particularités du territoire breton qui ne semble pas acceptable, comme l'exprime Monsieur Gefflot :

« On se retrouve devant l'aberration qu'il y ait des écoles privées dans certains secteurs et pas d'écoles publiques. »

Un parent de Saint Just témoigne de cette réalité :

« Moi c'est très clairement une dynamique de soutien de l'école publique par principe. Après il y a des gens pour qui c'était d'autres dynamiques. »

Il ajoute que la défense de la laïcité n'est peut-être pas le seul vecteur en faveur de l'école publique, il pointe notamment les désagréments engendrés par le RPI installés sur trois lieux différents et les difficultés financières de certains parents :

« Faudrait regarder dans le détail mais je pense que les motivations, elles sont variées. Mais par exemple, le fait que quand on a trois enfants. Sur un RPI on avait trois enfants, c'est mon cas, des enfants à gauche, à droite qui ne sont pas dans la même école. (...) Il y a aussi des gens qui ont des revenus très faibles pour qui même les 20 ou 30 € parce que l'école privée ne coûte rien en fait. Mais elle coûte quand même un tout petit peu plus cher que le public. Je pense qu'il y a aussi des dynamiques de gens qui n'ont pas forcément envie de mettre les 15 ou 20 € de plus par mois. Même si on ne parle pas d'écoles privées parisiennes. Là on parle d'école privée qui est subventionnée par l'État. »

Pour finir, la volonté politique de satisfaire une partie de la population qui souhaite une école publique fait largement défaut dans la commune de Saint Just :

« Et puis après il y a aussi l'organisation politique qui fait que la mairie actuelle de St Just a été élue par des gens qui soutiennent très fort le privé. Notamment le premier adjoint qui est la directrice du RPI, des choses comme ça. Donc il y a une volonté très, très forte et puis de dire : « ce n'était pas notre projet, donc on ne va pas vous soutenir. » »

C'est d'ailleurs pour cette raison que l'association des parents d'élèves de Saint Just a été créée comme l'explique Philippe Nevoux, également parent de Saint Just et fils de l'ancienne mairesse qui défendait le projet :

« C'est venu politiquement en fait. Suite aux élections municipales de. Quelle année ? L'école, elle est ouverte depuis 2011, 2012, donc c'était trois ans avant, les élections, 2001, 2007. Donc à ces élections-là, ... Du coup le projet d'école à Saint Just était porté par une des listes. Et puis on n'avait que la possibilité d'aller à l'école privée à Saint Just. C'était quelque chose qui était dans l'air du temps de pouvoir avoir d'autres propositions, vue le nombre d'enfants nouveaux qu'il y avait, ici sur la commune. Dû à l'arrivée de nouveaux habitants. L'équipe qui portait ce projet-là a été battue et la municipalité en place se positionnait comme étant contre. Carrément ! En disant que : « on est pour une école communale, c'est-à-dire l'école en place, l'école privée. » Donc ça s'est un petit peu défini comme un petit défi entre guillemets en disant : « on va voir si vraiment. Qui sont les forces en place dans la commune, qui veut quoi ? Jusqu'où ça peut aller ? » Donc l'association, elle avait été quand même créée avant les élections municipales et on est parti quand même un peu en bataille. »

Face à l'absence d'école publique dans la commune de Saint Just et au fait que la commune de Saint Ganton ne puisse construire une école avec ses seuls enfants, l'idée d'une alliance avec Saint Just germe dans la tête de Monsieur Gefflot.

- 2) Les dispositifs d'intéressement : Favoriser l'adhésion des habitants de Saint Ganton au projet d'école ainsi que les parents de l'association de Saint Just

Les dispositifs d'intéressement qui ont pour but de faire progressivement adhérer les habitants aux valeurs et au projet se caractérisent par différentes stratégies. Dans le projet de l'école de Saint Ganton, les stratégies mises en œuvre sont en effet de deux ordres : il y a en premier lieu celles initiées en amont par le maire et ensuite celles menées par les associations de parents d'élèves.

- Les actions initiées par le maire

C'est dans le cadre de projets de revalorisation de l'environnement et du patrimoine de la commune à partir de 2001, que M Gefflot, maire de Saint Ganton inaugure la méthodologie de projet en s'appuyant sur des citoyens regroupés en associations. Le premier projet engagé avec le soutien des citoyens organisés dans l'association « Racines » est le projet de restauration de l'église. Ce partenariat lui permet d'obtenir des subventions importantes pour financer les travaux de l'église⁶³⁸. Le second projet dans cette perspective est celui de la réhabilitation de la Vallée de Beaucel qui voit le jour à partir de 2003, en partenariat l'association « Nature et Mégalithes ». Ce projet qui est également en partenariat avec le CPIE de Saint Just se double d'un projet d'insertion des chômeurs de longue durée par le travail. Ces actions pilotées par le maire en amont du projet d'école ont pour objectif d'une part d'activer la fibre citoyenne à la participation des projets de la commune et d'autre part de faire évoluer les mentalités pour fédérer la population derrière lui dans le futur projet d'école. Il s'agit, en effet, d'accuser un revirement écologique qui s'inscrit dans le développement durable et la protection environnementale comme nous l'explique René Bourel :

« Monsieur Gefflot aussi bien que moi ; moi j'ai été un agriculteur ; j'ai fait partie des agriculteurs très intensifs ; Je suis presque arrivé à faire du lait hors-sol. Donc c'est pour dire faire de l'intensif. Dans le temps on a changé, oui on a bien évolué. De toute façon il faut évoluer par rapport à son époque, par rapport à son temps. Et on a fortement mené la commune vers la protection de l'environnement. Respecter l'environnement un peu plus, tout en sachant qu'il y a des choses des fois, ce n'est pas aussi simple que ça. Et ça, je crois, qu'on ne nous avait pas crus au départ. Avant l'école on avait fait un projet de la sauvegarde de la Vallée de Beaucel. »

Il ajoute :

« Et donc la réalisation de la Vallée de Beaucel. Ça fait onze ans que, c'est réalisé et c'est vrai que la population, un projet qui était comme celui-là, en fait protéger un peu plus la nature, protéger l'environnement. Les gens ont été un peu surpris, bin venant de nous, qu'on était aussi partie prenante. Et ça ce n'était pas innocent non plus. C'était pour amener l'ensemble de la population par rapport au projet de l'école. Comme quoi le projet de l'école a été fortement

⁶³⁸ L'église est subventionnée à 90 % son coût.

réfléchi, mûri. Il y a eu des stratégies pour en arriver jusque-là, pour qu'on ait la totalité de la population derrière nous parce qu'on l'aurait sans doute pas eu. Comme quoi M Gefflot ne laissait jamais rien au hasard, il arrivait toujours à ses fins, je peux vous le dire. Mais il prenait son temps. Il prenait le temps de dialoguer, de concerter. Il ne faisait jamais quelque chose sans et il est toujours arrivé à ses fins. »

Cette sensibilisation aux valeurs écologiques a donc permis aux habitants d'accepter les prérogatives de développement durable de l'école. Par ailleurs comme nous le confiera Monsieur Gefflot, l'adhésion à ces valeurs écologiques lui a permis de compter sur les prestations de la BRUDED et de bénéficier de certains financements comme ceux du dispositif Eco-FAUR.

- Les dispositifs d'intéressement menés par les associations de parents d'élèves des communes de Saint Ganton et de Saint Just

Dans chacune des deuxcommunes, des parents actifs et convaincus de la nécessité du projet d'une école commune pour Saint Ganton et Saint Just, même si leurs motivations de départ ne concordent pas, se regroupent en associations pour mener des actions de communication à l'encontre des autres parents. Pour les parents d'élèves de Saint Just, mobilisés à la création d'une école publique, c'était la seule solution légale dont ils disposent pour faire entendre leur voix. En effet, seule une association de parents d'élèves peut leur permettre de montrer leur existence et de communiquer dans la commune de Saint Just en faveur d'une école publique :

« On a fait une association, il y a eu beaucoup de réflexion. Il y a eu une réflexion en fait sur Saint Just. (...) Après il y a des obligations légales à avoir des associations si on veut bénéficier, par exemple, c'est des choses toutes bêtes. Mais actuellement si on veut pouvoir bénéficier d'un affichage dans la commune, il faut que l'association soit de la commune. Donc on a maintenu une structure au niveau de Saint Just qui est une structure de l'Amicale des Parents mais où finalement la seule structure qui est efficace c'est la structure de l'Amicales des Parents à Saint Ganton parce que c'est elle qui fait vivre l'école. À Saint Just, ça n'existe que parce qu'il y a eu. On a obligation et puis on veut. On ne fait presque pas de réunions. Par exemple, on veut pouvoir comme on est en opposition avec la mairie sur l'école, qui, elle, soutient directement l'école privée. Si on veut pouvoir mettre une page dans le bulletin municipal en disant qu'il y a une école publique à Saint Ganton, que les enfants de Saint Just y

vont, on est obligé d'avoir une structure à Saint Just sinon on n'aurait pas accès au canal. On ne pourrait pas mettre des papiers dans la mairie. On maintient cette structure mais la seule structure qui est fonctionnelle et opérationnelle aujourd'hui c'est celle de l'Amicale des Parents. »

Le rôle de l'association des parents de Saint Just est loin d'être anecdotique comme le confirme Philippe Nevoux un membre de cette association :

« Sans être très vindicatif, on a sollicité régulièrement des rencontres avec l'inspection académique à chaque fois qu'on avait le nombre d'enfants. Donc ils nous ont fait un peu lambiner sur les années et puis pour finir avec une réunion, je ne sais plus à quelle époque, il y avait l'association de parents d'élèves de Saint Ganton qui s'était créée l'année après nous. Voyant qu'il y avait une dynamique, les élus de Saint Ganton ont dit aux parents : « ça serait bien de bouger aussi parce que, il se passe des choses à Saint Just et ça vaut peut-être le coup. » »

Stimulé par le consentement de l'inspection académique de créer un RPI entre Saint Ganton et Saint Just et par la position de la mairesse de Saint Just, favorable à l'ouverture d'une école publique, le maire de Saint Ganton explique sa stratégie pour arriver à ses fins :

« Et donc là, c'était fin d'années 2005 et 2006 arrivait et les régions demandaient des contrats de région à l'époque déjà et il fallait déjà anticiper et voir à l'échelle 2006-2012 faire des programmes, des projets. Et donc le premier projet c'était de voir 2006-2009 et 2009-2012. Et donc on s'est réuni avec Saint Just, uniquement entre maires. Et on a été un peu précipité pour ces contrats de région et il y avait Sainte Marie, une commune d'à côté qui avait déjà un projet bien avancé sur l'école publique et on a demandé au maire de venir nous voir et de nous expliquer un peu de son projet, combien ça lui coûtait, comment. Et on a regardé qu'il pouvait à peu près correspondre au nôtre. Mais nous en le partageant. Mais nous ça nous a permis d'avoir des chiffres précis pas lancés n'importe comment, qui pouvaient s'adapter et on a dit pourquoi ne pas s'inscrire en région pour 2009 et on verra. C'est ce qu'on a fait et après on a lancé au niveau de la population de dire : « Y a peut-être une opportunité de se regrouper en école publique entre Saint Just et Saint Ganton. C'est aux parents de se prononcer, de créer une association et après on verra il n'y a rien de promis mais voilà. C'est ce qui s'est fait de part et d'autre, il y avait une volonté. »

Voyant que les parents d'élèves de Saint Just commencent à se mobiliser au sein de leur association, il invite ouvertement les parents d'élèves de Saint Ganton à se regrouper à leur tour en association pour défendre le projet d'école et s'impliquer. Comme nous le rapporte Magali Laigle, l'ancienne présidente de l'association des parents de Saint Ganton :

« C'est le maire qui nous a sollicité et nous on s'est dit que de créer une assoc de parents d'élèves, c'était le meilleur support pour, du coup, communiquer. Parce que c'était surtout ça en fait. »

« L'amicale a été créée même avant la création de l'école puisque c'est cette amicale-là qui nous a servi d'identité envers les parents. » Confirme Patricia Boulais, membre active de l'association de parents de St Ganton et conseillère municipale.

Le rôle de l'association des parents de St Ganton est clair, comme elle le précise :

« Le point de départ c'était la création de l'association pour avoir un appui supplémentaire autre que la mairie. Donc recenser la population, les enfants sur plusieurs années pour avoir un panel assez large. Donc le recensement, continuer à mobiliser au niveau des associations parce que mobiliser la population en parallèle au recensement. »

Car comme le souligne Gwénola Roger, une autre membre active de l'association des parents :

« Parce que quand il n'y a pas d'école on ne connaît pas le nombre d'enfants qui existent sur la commune et pour inciter les parents à faire une préinscription à l'école pour voir si notre projet était viable. Voilà c'est un cheminement. »

Toutefois ce travail de mobilisation et d'enrôlement de nouveaux parents à la cause de l'école n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît comme le spécifie la présidente de l'association des parents d'élèves :

« Donc c'était tout un travail de communication qui a été fait auprès des autres parents, ceux qui doutaient, ceux qui le fait d'enlever son enfant d'une école posait problème ; c'était aussi ce regard-là, des autres, pour certains parents, qui n'était pas simple. C'est particulier ici les

mentalités en milieu rural où du coup on enlève nos enfants pour les mettre dans une autre école. Bin ouais on n'est pas bien vu. Pour les autres écoles, garder dix enfants, ça peut être important pour garder une classe. Et c'est un petit peu ce qui s'est passé donc du coup il y avait quand même de la tension. »

Ce fut un travail de longue haleine où les parents de l'association ont dû engager de nombreuses actions et de multiples dispositifs d'intéressements pour persuader les parents à se rallier à leur cause :

« On a passé beaucoup d'années, presque plus de trois ans à communiquer, à mettre des manifestations en place au fur et à mesure du temps. On a mis en place un registre à la mairie, toujours en lien avec la municipalité. On était tout le temps ensemble, il y avait vraiment une cohésion intéressante et du coup ça s'est fait spontanément, on a mis en place un cahier à la mairie, un registre où les parents pouvaient venir. Mais il ne suffisait pas d'installer un registre, c'était toute cette communication qu'il fallait faire autour. Et du coup, l'assoc, on a organisé différentes manifestations : chasses aux œufs, vide-grenier, des manifestations qui permettaient de rassembler les gens et qui étaient supports à communiquer autour de cette école et à rassurer. Rassurer c'était vraiment important parce qu'on sentait que plein de parents de nos âges qui doutaient : « est-ce que ça va se faire ? » Toute cette interrogation, à deux ans près c'était un peu tôt et en même temps pas si tôt que ça. Il fallait préparer et il fallait amener des chiffres à l'académie régulièrement. Donc on leur disait : « inscrivez-vous. » Bon ça s'est fait mais au début ce n'était pas si simple que ça. Donc rassurer beaucoup, communiquer et après aussi on a pu participer, on a fait des permanences à la bibliothèque de Saint Ganton. Les moments où on pouvait rencontrer les parents et les enfants, nous, on s'est partagé, mobilisé pour venir présenter, parler du projet de l'école toujours, toujours du projet de l'école. »

Elle explique que la tactique engagée par l'association pour fédérer de nouveaux parents, a privilégié la convivialité :

« Du coup, on les invite sur nos fameuses fêtes parce que je pense que tout ce qui est convivial, c'est là où les messages passent le mieux. Pas forcément de la réunionite mais des instants conviviaux, des fêtes et on en reparlait et on rassurait et on emmenait les chiffres de inscriptions. »

D'ailleurs, l'association émergente a également pu s'appuyer sur le dynamisme associatif déjà bien ancré dans la commune. Elle compte en effet plus d'une dizaine d'associations qui vivent en bonne intelligence en s'entraidant et en mutualisant le matériel et les forces vives pour l'organisation d'évènements. Ainsi le précise René Bourel :

« Je pense que la commune a toujours eu cette chance-là, parce qu'elle a toujours eu des associations dynamiques. Quand il y a eu la naissance de l'association de parents d'élèves, le comité des fêtes a remis ses bénéfices pour faire un fond de caisse à l'association de parents d'élèves. Il y a de l'entraide. »

Ou bien encore Magali Laigle :

« On a été invité par d'autres associations qui organisaient des fêtes locales sur la commune en nous disant : « mais venez tenir un stand. » Et c'est ça aussi, cette ouverture des autres assocs qui nous ont donné notre place : « Nous, on y croit à votre projet. » Donc petit à petit on a créé des manifestations, supports de communication. Après donc quand le projet vraiment a pris forme, on a été intégré dans des commissions. Donc nous parents d'élèves de Saint Just, Saint Ganton, on a toujours été associé et c'est ça depuis le départ en fait, ce côté fédérateur que Monsieur Gefflot a, c'est ce qui a permis aussi. »

Enfin Patricia Boulais :

En fait entre associations c'est vite fait de passer de l'une à l'autre, de mutualiser les équipements, les moyens. Du coup on a des crêpières-là qui sont aussi crêpières au foot, ou quand il y a une journée détente. Chacun a son équipement que l'autre association n'a pas forcément. Oui là par exemple la sono là c'est la sono du Comité des fêtes.

Ce sont donc les associations de parents d'élèves qui se sont donc chargées de mettre en place des dispositifs d'intéressement pour capter les inscriptions de nouveaux enfants.

3) L'enrôlement : Identification des porte-parole du projet

En fin stratégie, le maire sollicite l'aide d'acteurs qu'il pressent comme dynamiques et fédérateurs et qui deviendront les ambassadeurs du projet d'école comme nous l'explique Magali Laigle :

« Alors du coup, l'équipe municipale à l'époque avait ce projet d'école en fait et donc ils nous connaissaient aussi présents sur la commune, envie de faire bouger notre commune et du coup, ils nous ont demandé et à moi particulièrement de rassembler autour de nous des jeunes parents qui étaient intéressés par la présence de l'école sur la commune. Donc voilà on a créé une assoc de parents d'élèves. Alors c'est vrai que du coup, moi, j'aime bien fédérer autour de moi. Je suis dynamique et puis voilà. Donc Monsieur le maire a aussi senti cette appétence pour s'entourer aussi des gens qu'il fallait, je pense pour mener à bien ce projet. »

En effet, elle fait preuve d'un plaidoyer en faveur de l'école si bien rodé que l'espace de quelques phrases témoigne de sa capacité à convaincre :

« Du coup, on a créé une association de parents d'élèves avec plusieurs parents, motivés sur l'idée, que voilà une école sur notre commune c'était important puisque nos enfants, nous, partaient à Pipriac. Donc du coup quand même à quelques kilomètres d'ici. Et du coup, noyés aussi dans une grande école. C'est relatif mais bon, voilà. Du coup, les enfants de Saint Ganton, sur notre commune même ne se connaissaient pas. Alors qu'on est une petite commune en fait. Mais voilà. Sachant qu'il n'y a pas beaucoup d'activités auxquelles les enfants peuvent participer non plus. Parce ce n'est pas sur ces lieux-là les assocs sportives ou autres, culturelles que les enfants peuvent se connaître. »

Par ailleurs, la sollicitation du maire est presque un gage de légitimité pour ces personnes relais qui vont faire tout le travail de communication et mettre en place des stratégies pour rencontrer les autres parents et les fédérer à la cause de l'école.

4) « La mobilisation des alliés » : la construction de l'école publique à Saint Ganton

Tout semblait bien parti de part et d'autre des deux communes, les parents au sein des deux associations s'impliquaient de manière active pour recenser les enfants et faire adhérer

leurs parents au projet d'école. Les maires des deux communes semblaient être en accord pour coopérer et lancer le projet d'une école en commun sur les deux lieux comme le remémore René Bourel :

« En 2006, on a su qu'on ne pouvait pas faire une école, seule à Saint Ganton. Parce qu'il n'y aurait pas eu assez d'élèves, donc on s'était rapproché de la commune de Saint Just. Saint Just qui n'avait pas d'école publique, juste une école privée. Et là c'était une dame qui était la mairesse à l'époque avec qui on avait beaucoup de rapprochement et avec qui on avait éventuellement décidé de faire une école publique dans les deux communes en se partageant les enfants. Notre objectif, c'était de faire une école écologique un petit peu, avec des produits sains, des matériaux sains. En gros c'était ça et Saint Just avait la même volonté. Et on avait déjà été visité des écoles, entre autres à Langouët qui sont un peu les pionniers dans la région. En 2006, 2007 et puis c'en est resté là, tout le monde murissait, cherchait des idées un petit peu dans chaque commune. »

Toutefois le coup de théâtre des résultats de l'élection municipale renverse la donne et remet le projet en question : l'équipe municipale porteuse du projet est battue par l'équipe adverse qui est contre l'implantation d'une école publique. Lors d'une rencontre à l'inspection académique avec le nouveau maire de Saint Just, celui-ci laisse toutefois entendre la possibilité de revoir le projet d'école à partir de 2011 :

« Donc il vient au RV, chacun vient avec son adjoint aux écoles qu'on avait créé et devant l'inspection académique il dit : « moi je n'ai pas été élu pour l'école publique. Je respecte mes électeurs, c'était pour une salle polyvalente qu'on est en train de faire. Ça nécessite au moins deux ans avant qu'on se prononce pour une école. Je ne peux pas faire autrement. Donc on attend patiemment 2011. » » Raconte le maire, Monsieur Gefflot

Alors que tout semble perdu encore une fois, un nouveau revirement se produit :

« Y avait déjà quand même eu à ce moment-là une association de parents d'élèves de créée dans chaque commune avec l'inscription éventuelle d'enfants qui auraient pu venir dans cette école publique à Saint Just et à Saint Ganton. Et donc on était à 80 élèves. Les élections passant, il n'y avait plus que Saint Ganton à se battre puisqu'on leur faisait du pied mais ils ne nous répondaient pas. Ce n'était pas leur idée, leur idée était de faire une salle polyvalente. Donc Mr Gefflot taquinait toujours un peu l'académie et les parents étaient toujours là, les deux

associations étaient toujours aussi motivées, faut dire ce qui est. Y a eu des rencontres avec l'académie et les associations de parents d'élèves. L'académie avait aussi rencontré la municipalité de Saint Just. Est arrivé un moment où il a rassemblé tout le monde, les deux municipalités et les deux associations. Et l'inspecteur académique s'est trouvé un peu coincé en disant : « j'ai plus de 80 élèves d'inscrits, j'en fais quoi ? Faudra bien faire une école Mr Gefflot ! », En s'adressant au maire de Saint Ganton, il dit : « et bin on fera tout à Saint Ganton. » Relate l'adjoint du maire.

Très tôt, le projet d'école a bénéficié du soutien du député de l'époque, monsieur Lesacher qui avait aussi un poste au niveau de l'inspection académique. En dépit des changements des acteurs décisionnels de l'académie et au regard du nombre d'enfants inscrits, l'académie donne finalement le feu vert pour le projet de l'école à Saint Ganton. En 2011, le terrain est acquis par la municipalité. Des commissions sont alors créées au sein de l'association des parents d'élèves, et planchent sur la thématique des bâtiments, des transports, de la cantine et de la garderie. Ces groupes de travail impliquent également d'autres acteurs : élus, habitants, institutrices... Car le projet se veut collaboratif. Et orienté « développement durable ».

II -2 Description du projet de l'école de Saint Ganton :

À l'issue de nombreux échanges et de visites d'autres écoles chapeautées par la BRUDED, les grandes lignes du projet ont émergé :

« Créer un lieu où les enfants se sentent bien, un bâtiment confortable sur le plan acoustique, lumineux, réalisé avec des matériaux sains. »

Une réflexion globale est menée sur les questions de la consommation énergétique du bâtiment et la maîtrise des coûts, de la prise en compte de l'environnement avec notamment l'utilisation de matériaux sains, de produits biologiques et locaux pour la restauration scolaire ainsi que de la démarche sociale du chantier avec l'insertion de clauses sociales dans le marché public. Et de là, émerge un cahier des charges à plusieurs dimensions et un projet participatif qui s'appuie sur un réseau de partenaires économiques et sociaux. Confort et bien-être des

élèves, préservation du cadre de vie, utilisation de matériaux sains, intégration dans le site, accessibilité sont les mots d'ordre du projet de l'école de Saint Ganton.

A- Le projet de l'école de Saint Ganton : un cahier des charges à plusieurs dimensions

Le cahier des charges du projet d'école de Saint Ganton est multidimensionnel : il comprend à la fois la dimension de confort et de bien-être pour les enfants, la dimension écologique et solidaire et la dimension sociale d'insertion.

1) La dimension de confort et de bien-être ou la volonté de créer un lieu où « les enfants se sentent bien »

C'est :

- Un bâtiment confortable sur le plan acoustique

Au sol, un linoléum naturel est prévu pour limiter les bruits d'impact. Le carrelage est uniquement réservé aux sanitaires et points d'eau. L'isolation en ouate de cellulose, le plafond en dalles de laine de bois optimisent le confort acoustique, de même que la quasi-totalité des murs intérieurs en brique de terre crue.

- Des locaux lumineux

Tous les locaux recevant du public ou du personnel sont éclairés naturellement et donnent vue sur l'extérieur.

- Un bâtiment réalisé avec des matériaux sains

L'une des caractéristiques de l'école est l'utilisation de la terre crue pour la construction de cloisons. De la terre issue des 3000 mètres cubes décaissés lors du terrassement pour les travaux de l'école. L'utilisation de la terre comporte plusieurs avantages : c'est un matériau gratuit disponible sur place, dont une mise œuvre qui ne consomme pratiquement pas d'énergie hormis celle du bras de l'homme. Enfin, c'est un bon isolant sonore et thermique : il atténue le bruit et stocke et restitue la chaleur.

- 2) La dimension écologique ou la volonté de mettre en œuvre un projet qui respecte l'environnement et les prérogatives de développement durable

Le projet d'école de Saint Ganton a bénéficié du dispositif Eco-FAUR⁶³⁹ qui consiste en un accompagnement des communes de la Région Bretagne afin qu'elles développent un urbanisme durable, respectueux de l'environnement et de la qualité de vie.⁶⁴⁰ À ce titre plusieurs options dans ce sens ont été choisies pour le projet :

- Un bâtiment réalisé avec des matériaux naturels et locaux

Le bois pour les menuiseries intérieures provient d'essences locales, les pierres servant au parement du mur extérieur de l'école ont été généreusement offertes par des habitants de Saint Ganton et sont donc également du cru. L'utilisation de la terre dans la construction témoigne de la volonté d'utiliser des matériaux naturels et locaux, peu coûteux.

- Un projet qui se veut écologique pour le bâtiment et dans sa mise en œuvre

Pour le traitement des eaux pluviales : la récupération de l'eau de pluie dans une citerne de 10 000 litres est prévue pour approvisionner le réseau de l'école notamment pour les toilettes et le jardin.

Pour le traitement des déchets, le projet adopte la charte « chantier vert » qui préconise le tri sélectif des déchets grâce à quatre bennes différentes (déchets bois, cartons et plastiques, acier, DIB⁶⁴¹)

L'utilisation de la terre dans la construction témoigne aussi d'une démarche de développement durable : la terre étant un matériau naturel, non polluant et recyclable *vitam aeternam*.

⁶³⁹ « Lancé en 2005 par le conseil régional de Bretagne, le dispositif Eco-Faur a pris la suite de l'ancien Fonds d'aménagement urbain régional en développant la notion d'urbanisme durable. Un quatrième appel à projet vient d'être lancé par la collectivité pour sélectionner des initiatives portées par les communes ou les EPCI et qui satisfont au moins partiellement aux 13 cibles environnementales et sociales de l'éco-Faur. »

<https://www.lagazettedescommunes.com/9401/bretagne-la-region-veut-developper-leco-faur/>

https://www.bretagne.bzh/jcms/preprod_39386/fr/eco-faur-vers-un-urbanisme-durable-en-bretagne?details=true

⁶⁴⁰ La BRUDED a également épaulé la commune de Saint Ganton sur les questions du développement durable en la mettant en relation avec d'autres communes qui en avaient fait l'expérience.

⁶⁴¹ Déchet industriel banal.

- Un projet qui se veut solidaire et « recycleur »

Pour faire des économies, Mr Gefflot n'hésite à faire appel aux associations et au bénévolat des habitants. Ainsi les habitants du village ont-ils collaboré à la fabrication des pierres en terre crue et à la construction du mur de parement en pierres à l'extérieur de l'école, ainsi qu'à la remise en état d'une partie du mobilier de l'école. Il a également sollicité une association d'insertion sociale pour contribuer aux travaux. Enfin, il s'est rapproché d'une association de récupération et de recyclages en tous genres pour meubler l'école que les parents ont remis en état. Ainsi nous le confirme Laetitia Brisset, future maman, à l'époque du projet :

« Les porte-manteaux par exemple c'est un papa qui les avait fabriqués avec des bouts de bois. Tout ce qu'on a pu faire en récupération on l'a fait. Les armoires, par exemple c'était une association qui récupérait et qui nous proposait, en fait, de nous faire des meubles. Pareil, les bancs, pas mal de bancs ont été fabriqués par les papas. Parce qu'ils avaient dû passer trois ou quatre samedis entre la fabrication des bancs et la peinture. Tout ce qui pouvait se faire se faisait. »

3) La dimension sociale ou la volonté d'orienter le projet vers l'insertion par le travail

La participation des chômeurs du territoire à un chantier de réinsertion, leur immersion en milieu professionnel et la conduite d'une formation appropriée témoignent de l'objectif d'insertion sociale du projet. Il s'agit d'une stratégie de territoire, inscrite depuis un certain temps dans la politique de développement de la municipalité de Saint Ganton qui s'intitule : « *Territoires, zéro chômeur de longue durée* », lancé par ADT Quart Monde où les communes de Saint Ganton et Pipriac se sont associées pour constituer une micro société qui compte déjà une soixantaine d'emplois.

« Le principe est que, ce qui sert à payer un chômeur, l'indemnité de chômage, elle sert à constituer un capital qui sert à créer des emplois. » Explique une élue ; une autre renchérit :

« Au travers de cela les gens qui sont recrutés, perçoivent un salaire mensuel qui est égal à un SMIC. C'est une société à côté, mais qui a eu l'agrément des deux communes Pipriac Saint Ganton. »

Cette initiative est une dynamique de territoire qui semble d'ailleurs avoir fait du chemin sans s'égarer comme la plupart des dispositifs d'insertion puisque créée dans les années 90, ce dispositif existe toujours. En effet, récemment,

« Tezea, l'entreprise à but d'emploi non lucrative, créée à Pipriac, dans le cadre du projet Territoires zéro chômeur de longue durée, s'apprête à ouvrir l'Epizéa⁶⁴² dans la commune »⁶⁴³ de Saint Ganton.

Ainsi, l'explique monsieur Gefflot, le maire de Saint Ganton, le projet social d'insertion était incontournable dans le projet de l'école :

« On avait obligé certaines entreprises, des peintres, des maçons à prendre aussi un pourcentage d'emplois précaires. On a aussi voulu faire du social là-dedans. Plus la partie qui était faite avec nos briques sur les cloisons intérieures où on voyait bien que... Et bien au départ ce n'était pas bien vécu quand il y a eu le chantier d'insertion qui est venu monter les briques, qui en a monté la moitié. Les ouvriers qui travaillent qui ont du boulot, ne se rendent même pas compte. C'est ça qui est malheureux dans l'humain. Ils ne se rendent même pas compte que des fois, le lendemain, c'est eux qui peuvent être de l'autre côté de la barrière. Chantier d'insertion ça veut dire des gens qui ont été un an voire deux sans travail. Quand ils reprennent le travail ils n'ont plus la même réactivité qu'on le veuille ou non. C'est mal vécu. Ça s'est pas mal passé. Mais ça a été bénéfique au final parce qu'ils ont assumé leurs tâches et après les autres n'en revenaient pas. Certains ont retrouvé de l'emploi mais on ne sait pas si c'est grâce à ce chantier parce que le CPIE (centre permanent d'insertion à l'environnement) travaille très bien au niveau de leur association du centre d'insertion et arrive à trouver des petits boulots comme ça dans les communes pour les former. Et donc eux, ça leur a donné un sacré ballon d'oxygène parce que c'était un chantier complet. Parce que souvent c'est du débroussaillage, ce n'est pas un travail très honorifique, toujours. Parce que là, les mecs, ils se sentaient parmi les autres, même si les autres les regardaient au départ un peu de travers. Venir travailler sur

⁶⁴² Un commerce local qui donne la priorité aux produits locaux et régionaux, en circuits courts.

⁶⁴³ « Saint-Ganton. Tezea crée des emplois avec une nouvelle épicerie, » 04/07/2019, *Ouest-France*, <https://www.ouest-france.fr/bretagne/saint-ganton-35550/saint-ganton-tezea-cree-des-emplois-avec-une-nouvelle-epicerie-6429636>

un chantier avec d'autres, c'était super, quoi. Mais après ce n'est pas pour ça que ça a donné une faveur derrière. Je ne sais pas moi je n'ai pas suivi tout. Mais pour les gens qui étaient au travail c'était super. D'ailleurs y en a qui reviennent des fois la voir l'école. »

L'ambition communale de favoriser l'insertion et la resocialisation de personnes ayant du mal à s'intégrer dans le monde du travail se traduit concrètement par :

- La réalisation de 50% des briques de terre crue, la mise en œuvre d'une partie des cloisons sur le chantier.
- La formation au préalable du responsable du chantier et des salariés auprès du centre de formation en écoconstruction Noria et Cie à Saint Nicolas de Redon.
- L'engagement de l'ensemble des entreprises intervenantes à favoriser les échanges avec le chantier d'insertion afin d'ouvrir aux salariés du chantier d'insertion toute la palette des activités opérant sur le chantier de l'école.

La politique d'insertion portée par la mairie s'insère donc dans le cadre plus large d'un projet de développement local qui a pour but de redonner vie au village. Toutes les initiatives prises par la commune, que ce soit la réouverture des commerces de proximité comme l'épicerie ou le restaurant, ou bien encore le dispositif d'emploi de chômeurs de longue durée pour l'aménagement de la vallée de Beaucel témoignent de cette volonté de développement social par le développement économique.

B- Un projet citoyen avec des acteurs économiques et sociaux variés

Pour atteindre ses objectifs, la municipalité a su s'entourer d'acteurs et partenaires compétents. Rien n'a été laissé au hasard. Le projet fait appel aussi bien à des acteurs ressources économiques qu'à des acteurs sociaux qui témoignent de la dimension écologique et sociale du projet.

1) Les acteurs du projet

- **La mairie** en tant que maître d'ouvrage porte la responsabilité financière du projet.

- **Les associations de parents d'élèves de Saint Just et Saint Ganton** organisés en commissions.

2) Les partenaires du projet

- **L'architecte Louvel** de Vitré a été choisi à la fois pour sa proximité géographique et pour son expérience des constructions scolaires ainsi le rapporte le maire :

« On a fait un appel d'offre au niveau des architectes. C'était dans le contrat du marché sur les références qu'on voulait obtenir sur cette école. Il a été choisi sur le vécu qu'il pouvait nous montrer sur lequel il était passé et puis malheureusement la loi des marchés fait qu'on est obligé de prendre pas forcément le moins cher parce que le moins cher...Maintenant le langage que l'on tient, c'est le « mieux disant ». Si on ne prend pas le moins cher il faut donner les explications du pourquoi qui fait la différence. Mais on a le droit de prendre « le mieux disant. » Et donc là on était dans le mieux disant. On n'a pas pris le moins cher parce que le moins cher, il répondait à notre marché sauf qu'il n'avait aucune expérience. On voulait avoir une preuve... »

La Mairie de Saint-Ganton a notamment fait appel en 2011, à la MEDEFI⁶⁴⁴ pour l'accompagner dans la mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public de sa future École Publique.

*« La clause sociale est un outil juridique, elle permet au maitre d'ouvrage de répondre aux exigences du volet social du développement durable. En faisant le choix de l'insertion de clause sociale dans son marché public, le maitre d'ouvrage oriente l'attribution et/ou l'exécution d'un marché en fonction de critères liés à l'emploi ou à la lutte contre l'exclusion. »*⁶⁴⁵

- Les partenaires d'accompagnement à la dimension écologique :
- **Le dispositif Eco-FAUR** qui consiste en un accompagnement des communes de la Région Bretagne afin qu'elles développent un urbanisme durable, respectueux de l'environnement et de la qualité de vie et dont le projet d'école de Saint Ganton a bénéficié,

⁶⁴⁴ La MEDEFI (Maison de l'Emploi, du Développement, de la Formation et de l'Insertion) du Pays de Redon Bretagne Sud a pour but le maintien et la création d'activités et d'emplois sur le Pays de Redon - Bretagne Sud, avec la volonté d'un développement équilibré du territoire.

⁶⁴⁵ https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/clauses_sociales_ecole_st-ganton.pdf

s'inscrit dans une logique d'innovation sociale comme le démontre sa plaquette de présentation. En effet, il privilégie une :

« Approche globale, transversale, participative et solidaire » qui se construit par « une réflexion globale à moyen et long terme », le développement d'une « culture de pédagogie, promouvoir et accompagner les processus de participation (information, consultation, concertation, co-décision) et d'évaluation » pour favoriser « la mixité sociale et des usages », c'est-à-dire renforcer le lien social en prévenant la ségrégation spatiale et les conflits d'usage. C'est une démarche politique qui se traduit dans les programmes d'aménagement durable par la mixité fonctionnelle (habitat, commerces, loisirs...) et par la diversité de l'habitat (locatif, accession, privé, social, typologie et taille des parcelles...). Elle peut aussi se traduire par des projets d'équipement accessibles à tous, qui favorisent les rencontres intergénérationnelles et sont conçus comme des vecteurs de cohésion sociale. »⁶⁴⁶

Tableau 13 : Mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public de l'école publique de Saint Ganton

Nature de l'intervention	Structures intervenantes
Maitre d'ouvrage de l'Ecole Publique	Mairie de Saint-Ganton Bernard GEFFLOT, Maire
Maitre d'œuvre	Atelier Louvel et Associés – Vitré
Entreprise Lot 15 : réalisation de 50% des briques de terre crue + cloisons	Terre, Chaux et Décors – Plessé
Chantier d'insertion : réalisation de 50% des briques de terre crue + cloisons par conventionnement avec la Mairie	Association Nature et Mégalithes CPIE Saint-Just
Formation des salariés de l'Association Nature et Mégalithes	Noria et Compagnie – Saint-Nicolas de Redon
Accompagnement autour du développement durable du projet	BRUDED – Langouët
Accompagnement dans la gestion énergétique de l'Ecole Publique	Conseil en Energie Partagé – Redon
Accompagnement autour de l'insertion des clauses sociales dans le marché public	MEDEFI – Redon

Tableau issu de la mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public de l'école publique de St Ganton
École Publique de Saint-Ganton : Mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public, 25 octobre 2011, P.4
https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/clauses_sociales_ecole_st-ganton.pdf

⁶⁴⁶https://www.bretagne.bzh/jcms/preprod_39386/fr/eco-faur-vers-un-urbanisme-durable-en-bretagne?details=true

À la lumière du Tableau 13, on découvre des partenaires divers, mais principalement axés sur l'écologie et l'insertion sociale par le travail :

- **La BRUDED** a épaulé la commune de St Ganton sur les questions du développement durable en la mettant en relation avec d'autres communes.

« Préalablement au début du projet, on avait fait des visites d'école toujours par l'intermédiaire de BRUDED pour voir comment elles étaient conçues et profiter des expériences d'autres communes. Donc un samedi matin on avait visité deux écoles ; l'école de la Chevalerais, nord Loire-Atlantique. Bâtiment structure bois, bardage bois, cloisons en briques de terre crue. Un bâtiment très chaleureux, très agréable en plus au niveau sonore. Le gros inconvénient parfois dans les écoles c'est que c'est bruyant. La conception fait que... Donc on avait visité à la fois l'école de la Chevalerais et puis dans la foulée, on avait été voir l'école de Vay toujours nord atlantique qui était une conception très classique : carrelage blanc, murs en plaquo blanc. » Nous, explique Gilles Belleil, conseiller municipal.

La BRUDED a été un acteur clé pour le choix des matériaux de construction.

- **Le point info énergie** de Redon a été sollicité sur les questions énergétiques
- **La Ressourcerie Mod'Récup** de Bain de Bretagne qui a fourni une partie des meubles (bancs, porte-manteaux, armoires.) de l'école.
- **Le Smictom**⁶⁴⁷ en lien avec la ressourcerie de Bain de Bretagne, le syndicat a géré les déchets du chantier.

- Les partenaires sociaux d'accompagnement à l'insertion

Un important partenariat avec des acteurs de l'insertion sociale et professionnelle a été mis en place pour accompagner l'objectif d'insertion sociale des chômeurs mené par la municipalité :

- **La MEDEFI de Redon** : La Maison de l'Emploi, du Développement, de la Formation, et de l'Insertion du Pays de Redon Bretagne Sud. En mai 2011, la Mairie de Saint-Ganton a fait

⁶⁴⁷ Syndicat Mixte pour la Collecte et le Traitement des Ordures Ménagères

appel à la MEDEFI pour l'accompagner dans la mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public de sa future école Publique.

- **Le CPIE** ⁶⁴⁸ de St Just a été partie prenante dans le projet avec **l'association « Nature et Mégalithes »** pour la formation des travailleurs en insertion. Une convention entre la Mairie de Saint-Ganton et l'Association Nature et Mégalithes (chantier Nature et Bâti -CPIE Saint-Just) pour réaliser 50 % des briques de terre crue et des murs de cloisons

- **L'entreprise Terre, Chaux et Décors** de Plessé⁶⁴⁹ s'est vue attribuée la fabrication de 50% des briques de terre crue et la réalisation de murs en pisé. Le devis établi par l'entreprise comptabilise uniquement ces fabrications et le travail de la main d'œuvre employée par l'entreprise s'y rapportant.

Ainsi « Les deux structures, l'entreprise Terre, Chaux et Décors et l'Association Nature et Mégalithes, se sont engagées à favoriser leurs échanges, en lien avec la MEDEFI (exemple : favoriser le rapprochement entre les salariés de l'entreprise et les salariés en insertion, intégrer les salariés dans le chantier de l'Ecole Publique de Saint-Ganton, échanger sur des techniques professionnelles...). » ⁶⁵⁰

- **Noria et compagnie**⁶⁵¹ a permis aux ouvriers en insertion de bénéficier d'une formation aux techniques comme la fabrication de briques en terre de crue. Ainsi l'objectif d'insertion sociale des chômeurs porte sur la participation à un chantier de réinsertion, par une immersion en milieu professionnel et la conduite d'une formation appropriée.

L'objectif d'insertion sociale des chômeurs constitue le fer de lance de la commune de Saint Ganton ; il se révèle comme marqueur d'innovation sociale avec notamment le partenariat avec la MEDEFI et l'accompagnent au développement durable avec le dispositif Eco-FAUR et

⁶⁴⁸ Centre permanent d'initiatives à l'environnement. Les CPIE sont des associations qui contribuent au développement durable des territoires, à travers la sensibilisation, la formation, l'étude et la participation à des projets de développement locaux - Extrait de la Charte nationale des CPIE.

⁶⁴⁹ Commune de Loire-Atlantique.

⁶⁵⁰ École Publique de Saint-Ganton : Mise en œuvre des clauses sociales dans le marché public, 25 octobre 2011, p. 3-4.

https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/clauses_sociales_ecole_st-ganton.pdf

⁶⁵¹ Noria et compagnie est une association loi 1901, créée en décembre 2006, dont l'activité principale est la formation professionnelle continue dédiée à l'écoconstruction bioclimatique et matériaux bio-sourcés.

la contribution de la BRUDED. Enfin, il ne faut pas négliger le soutien de l'éducation Nationale dans le Projet de St Ganton comme le rapporte Patricia Boulais :

« Le conseiller départemental était Alain-François Lesacher à l'époque. Il était partie prenante aussi. Il n'y avait pas de soucis il essayait même de faire changer d'avis la commune de St Just. »

Et de sa contribution à la définition du projet comme le souligne Monsieur Gefflot :

« Au niveau des plans de fonctionnalité interne on a quand même été aidé par l'inspectrice de Redon et ses collaborateurs, ceux qui font les contrôles des classes et tout. »

Ainsi s'il se veut écologique et social, le projet de l'école de Saint Ganton est aussi et avant tout un projet citoyen, qui a été géré durant tout son déroulement de manière collaborative avec les habitants du village. Sans la participation active des parents dans le projet du début jusqu'à la fin, le projet n'aurait sans doute jamais vu le jour.

- 3) Un projet participatif avec une très forte implication citoyenne : des parents et des acteurs ressources divers : « l'école des citoyens »⁶⁵²

L'implication des citoyens et d'acteurs ressources divers à l'élaboration du projet de l'école de Saint Ganton a été très active dans la mesure où le projet ne se résume pas seulement à la construction des bâtiments. Il a fallu également programmer le fonctionnement de l'école. Par ailleurs, certains habitants bénévoles ont participé à la construction de certaines parties de l'école et à son aménagement. L'élaboration du projet d'école : une création collaborative à part entière :

- Avec une forte mobilisation des parents à la conception du projet :

Contrairement au projet de Trébédan où il s'agit d'une rénovation des bâtiments de l'école, la conception du projet d'école de Saint Ganton a été totale car la commune ne

⁶⁵² Expression du maire Monsieur Gefflot.

disposait d'aucune école et donc il a fallu non seulement programmer la construction des bâtiments mais aussi bâtir toute l'organisation et la logistique qui permet à l'école de fonctionner. À ce titre il y a eu une forte implication des parents via les associations. Les associations de parents d'élèves de Saint Just et de Saint Ganton ont étroitement collaboré à l'élaboration du projet. Au départ, plusieurs visites d'écoles ont été organisées avec des élus, pour glaner des idées à droite et à gauche :

« Avec l'aide du Réseau Bruded, réseau de communes rurales bretonnes engagées dans le développement durable, les acteurs du projet de Saint-Ganton découvrent la construction d'autres écoles en Bretagne et Loire-Atlantique réalisées avec des matériaux écologiques, telle la terre crue, ou intégrant des systèmes de récupération d'eau de pluie. Toutes ces visites serviront à définir le cahier des charges pour la construction de l'école de Saint-Ganton, qui comprendra également une salle faisant office de bibliothèque municipale. »

À l'issue de ces visites, des commissions se sont créées au sein de l'association des parents d'élèves pour travailler sur les différentes problématiques qui concernent l'école. Des groupes de travail composés d'élus, de parents, d'habitants, et d'autres personnes ressources se sont constitués :

- Un groupe « bâtiment » a travaillé sur l'aspect fonctionnel des locaux.
- Un groupe transport a réfléchi sur la question du ramassage scolaire par le car.
- Un groupe « cantine » a cogité sur ce qu'il souhaitait offrir comme repas aux enfants.
- Un groupe garderie devait intervenir davantage par la suite.

Comme le décrit Magalie Laigle, présidente de l'association de Saint Ganton :

« Donc on a participé aux commissions avec la municipalité tout ce qui est autour des bâtiments pour dire ce que l'on voulait et surtout ce qu'on ne voulait pas en fait. C'est vrai que nous, les deux présidents d'assoc et nos membres, on voulait surtout faire remonter ce qu'on entendait, ce que les parents souhaitaient pour leurs enfants mais surtout ce qu'ils ne souhaitaient pas. Ça c'était très clair et je pense que ça a été vraiment bien entendu dans les groupes de travail aussi bien du point de vue de l'architecture. On avait parlé acoustique, on avait parlé luminosité, on avait parlé de différentes choses. Après au niveau de la cantine c'était un cheval de bataille en disant voilà ils ne voulaient pas une centrale qui vienne déposer des repas pour les enfants. Pour nous c'était le bien-vivre, le bien manger, un environnement

serein, calme dans un environnement naturel. Voilà toutes les conditions qu'on peut vouloir pour son enfant. Au niveau de la garderie c'était pareil. Du coup, on a dit nos souhaits. Il y avait différentes commissions. Avec Saint Just on a fait de très nombreuses réunions et puis après on remontait ça au groupe de travail avec la municipalité et les architectes après. Parce qu'on a aussi eu des réunions avec des architectes. »

C'est ce confirme René Bourel, ancien adjoint :

« Dans la conception, là aussi, la population a aussi été mise à contribution avec les parents d'élève. Il y avait constitution d'une commission mais une commission élargie. Tous ceux qui voulaient y participer, ils pouvaient y venir. Bien sûr les parents d'élèves, l'association des parents. Tout le monde et puis les plans étaient ouverts à tout le monde, aux associations. On n'avait rien à cacher. Fallait avoir une cohésion à 100 %. »

Et également Mr Belleil, conseiller municipal :

« Il y a eu une mobilisation assez importante à la fois de l'asso des parents de Saint Just et de l'asso des parents de Saint Ganton qui ont été très parties prenantes tout au long du projet que ce soit sur les réunions, notamment sur les réunions avec l'architecte où en fait il y avait toujours des représentants de parents présents. Les assocs avaient créé des commissions de travail : une commission bâtiment, une commission garderie, une commission transports scolaires, une commission cantine. Il y avait très régulièrement des réunions à partir du moment où le projet a été lancé, tous les quinze jours, il y avait des réunions avec l'archi à partir du moment où il a été choisi. »

Il précise aussi que :

« Les réunions avaient lieu en général le mercredi matin avec l'architecte. Alors le mercredi matin, c'était plus les élus, un représentant des asso des parents Saint Ganton, Saint Just. Donc on faisait un point avec l'archi sur l'état d'avancement, sur comment on fait si, comment on fait ça. Ça c'était plus le mercredi matin. Le mercredi soir on se retrouvait tous, je dirais un public beaucoup plus large en fait. On se retrouvait tous pour rediscuter ce qui avait été proposé le mercredi matin avec l'archi. Donc là il y avait en effet à nouveau l'asso de parents mais davantage représentée, une instit de Saint Ganton à la retraite. Il y avait assez souvent l'inspectrice académique. Donc l'idée c'était vraiment d'ouvrir au maximum la participation de tout le monde. Je pense particulièrement aux instits parce que est mieux placé qu'une instit pour expliquer comment on fonctionne au quotidien dans une école. »

Madame Boulais, une élue qui a activement participé au projet nous confie hors micro que, les parents ont collaboré via les commissions à l'élaboration des plans de l'école, que Monsieur Gefflot avait une idée bien arrêtée de ce que les parents voulaient et qu'à ce titre, il n'a rien lâché même lorsque l'architecte n'était pas d'accord. L'architecte repartait parfois dégoûté avec tous ses plans à refaire. Tout au long du projet, tous ces acteurs seront force de propositions dans le projet de Saint Ganton qui ne se réduit pas seulement à la programmation des bâtiments de l'école mais aussi à l'élaboration de toute la logistique qui permette à cette école de fonctionner. C'est pour cela que le maire a su s'entourer aussi d'acteurs ressources variés pour accompagner le projet.

- La participation d'acteurs ressources variés

Ainsi par exemple cette habitante, institutrice à la retraite, qui a été sollicitée pour apporter quelques conseils sur le fonctionnement d'une école. Ces commissions ont donc été formées en fonction des appétences et des compétences de chacun. Outre les associations des parents d'élèves, d'autres personnes sont venues soutenir le projet en apportant leur expérience du milieu scolaire comme nous l'explique encore Mme Tigier :

« J'ai été institutrice toute ma carrière et quand la municipalité a eu ce projet, Mr Gefflot, était donc maire et il m'avait demandé, un petit peu d'assister aux réunions préparatrices du grand projet, pour un petit peu donner mon point de vue sur les modalités, le fonctionnement et puis ce qui est intéressant pour les enfants dans une école. Comme j'ai beaucoup travaillé en maternelle, j'étais sur une école, où au niveau esthétique c'était magnifique mais absolument pas fonctionnel. Donc j'ai donné un petit peu mes points de vue sur par exemple la clarté, l'acoustique, des tas de petites choses presque obligatoires dans une école quand on a des petits enfants. J'étais plus là pour la maternelle. Donc j'ai participé à plusieurs réunions avec la municipalité, puis après avec l'architecte pour un peu donner mon point de vue. Des choses toutes bêtes par exemple les toilettes pour les tout-petits, dans mon école, c'était un alignement de petits bidets et chose incroyable, des enfants n'osaient pas aller aux toilettes parce que le petit copain voit. N'y a pas d'intimité. Ce n'est pas sous prétexte qu'ils sont tout petits, donc j'ai dit l'importance d'y avoir une petite cloison entre chaque siège. Oh ce sont des choses toutes bêtes. L'importance d'avoir de nombreux placards et étagères parce qu'on a du matériel énorme. Voilà. Un lavabo dans chaque classe, bon ben des petites cloisons pour faire les ateliers. »

Par contre comme elle le signale, c'est Madame Poncet, détachée par l'académie qui est intervenue, en tant que conseillère pédagogique :

« Au niveau pédagogique, ce n'est pas de mon ressort parce que moi je ne suis pas institutrice à Saint Ganton. Par contre après quand l'école a été programmée pour son ouverture en septembre je ne sais plus combien, j'ai travaillé à de nombreuses reprises avec une conseillère pédagogique pour faire le catalogage de tout ce qui allait être indispensable à l'ouverture parce que les institutrices n'étaient pas encore nommées par l'éducation Nationale et il fallait bien qu'en arrivant dans l'école, elles trouvent du matériel. Donc j'ai travaillé avec cette conseillère de l'éducation Nationale à plusieurs reprises. On a répertorié tout ce qui était indispensable en maternelle, en primaire, jeux de cours également et puis tout le matériel obligatoire pour commencer une année scolaire. Et au niveau pédagogique, je ne me suis pas du tout immiscée parce que ce n'était pas de mon ressort. »

La directrice de l'école est ensuite passée à l'action lorsque les bâtiments ont été finis, pour organiser et agencer les salles de classes. Le maire de Saint Ganton a pu s'appuyer sur une intelligence collective qui s'est créée autour du projet d'école : différents citoyens du village de Saint Ganton et de Saint Just ont activement collaboré à la conception du projet de l'école de Saint Ganton en utilisant les ressources dont ils disposaient, leurs connaissances, leurs expériences, leurs savoir-faire... Toutefois, la participation des habitants ne s'est pas réduite à la conception du projet, ils ont également participé activement à la construction de certaines parties de l'école.

- La participation des citoyens à la construction de l'école

Ils ont notamment contribué à la fabrication des pierres en terre de crue comme nous le raconte René Bourel :

« C'était quand même un pari de faire des briques, 6, 7000 briques et puis tout manuel, rien à la machine. On les faisait une part une. On avait trouvé une exploitation agricole qui avait cessé son activité et donc la personne a accepté de nous mettre les bâtiments à disposition gratuitement. Et donc on a stocké les terres pour les mettre à l'abri et pouvoir bien les travailler. Dans un premier temps, on a dû mettre huit camions complets qu'il fallait rentrer dans le bâtiment parce qu'on ne pouvait pas benner avec les camions dedans. »

Il spécifie tout de même qu'ils ont dû chercher d'autres renforts du côté de l'association d'insertion tant le travail était colossal :

« Dans un premier temps ce n'était que des bénévoles et on n'allait pas s'en sortir. Et comme Monsieur Gefflot, on avait depuis 92, une association d'insertion à Saint Just qui s'est constituée et qui venait, déjà, quelques jours, travailler sur la commune. Et c'est là où Monsieur Gefflot s'est dit : « on ne va jamais arriver à tout faire et puis ben souvent cette équipe d'insertion c'était plus le débroussaillage, pas toujours un travail valorisant. Et donc là, il avait eu, parce qu'il est toujours plein d'idées. Il se disait : « si on pouvait les mettre à faire ça, peut-être que pour eux aussi, c'est valorisant. »

De même des habitants bénévoles, pères et grands-pères ont revêtu leur bleu de travail pour effectuer le montage d'un parement en pierres sur un pan de mur donnant sur le parvis de l'école. Les pierres, généreusement fournies par des habitants de Saint-Ganton, ont été récupérées sur d'anciennes bâtisses en ruine, transportées sur le chantier de l'école puis montées et jointes. Le chantier s'est déroulé sur plusieurs mois durant les samedis, comme le rapporte René Bourel :

« Il y avait aussi des bénévoles. Et puis il y avait quelques maçons, j'avais fait mon enquête un petit peu avant. J'avais demandé à des gens. Il y avait déjà un maçon à la retraite qui était plus dans la restauration. Puis c'était un passionné de la pierre. Je l'avais demandé aussi pour faire quelques journées. Il me dit : « oui tu sais mais j'ai 74 ans. » Je lui ai dit : « on est là en tant que bénévole, ce n'est pas du rendement qu'on veut. De toute façon que ce soit bien fait. » Il avait accepté. C'était tous les samedis. On a commencé en mars pour trouver la pierre. Il fallait déjà trouver une maison à démolir. Donc là, on avait une adjointe qui avait une vieille maison à démolir et qui nous a bien aidée parce qu'en démolissant, on a trouvé de la belle pierre parce que c'était une façade avec beaucoup de fenêtres. (...) On a passé déjà deux samedis avec une quinzaine de bénévoles, en trouvant aussi les palettes parce qu'on mettait aussi les pierres sur palettes, en assurant le transport. On l'a fait en tracteur. On l'a fait en camion, il fallait charger les camions grues. Bref. Mais tout s'est toujours bien passé et donc on a commencé début avril la construction du mur. Donc on a commencé le 7 avril 2012 à poser la 1ère pierre. (...) Ça a quand même duré d'avril à fin juillet. Tous les samedis. Alors il y a eu des grosses journées parce que quand on a fait la journée des joints, on a fait 3 équipes de la journée, les 1ers ont commencé à 5h du matin et on a fini à 20h, 20h30 le soir. Il est passé une vingtaine de personnes sur le chantier dans la journée. Les uns après les autres parce que les joints de pierre c'est un métier. »

Au même titre que monsieur Gefflot a fait appel à une institutrice à la retraite pour la conception de l'école, René Bourel a su s'entourer de maçons et de bonnes volontés pour réaliser le chantier de la construction du mur. Enfin, lors de l'aménagement de l'école, des parents bénévoles ont participé pour restaurer ou repeindre des meubles récupérés dans une ressourcerie et aménager les espaces verts comme le précise René Bourel :

« Bon l'aménagement, il est fait en partie quand même mais dans le côté massifs extérieurs, pelouse. Il y a eu aussi dans la cour tout ce qui a été fait, ça a été fait bénévolement. Alors il y a eu la récupération des meubles dans le mobilier. Ah, c'est Monsieur Gefflot encore qui s'est rapproché de Bain de Bretagne, une association récup, recyclerie. Et donc en partie, le mobilier a été donc fait par cette association récup. »

Pour conclure, Magali Laigle, la présidente de l'association résume la manière dont s'est construit le réseau d'acteurs autour du projet :

« Sur Saint Ganton c'est vraiment devenu une belle aventure humaine au fur et à mesure que le projet, le travail, comment la municipalité, fin notamment Monsieur Gefflot, a intégré au fil du temps différents acteurs de différents milieux en fait. Et ce côté participatif d'aller chercher des jeunes parents, d'aller chercher des bénévoles, d'aller chercher des partenaires, les élus, les instits qui après s'y sont mis quand l'école a commencé. C'était vraiment un brassage de différents partenaires et du coup avec Saint Just aussi, c'est ce qui a permis. Si le résultat est là, c'est le travail. »

4) Le financement du projet : un financement essentiellement public

Le financement de l'école de Saint Ganton n'a ni bénéficié de fonds privés comme l'école de Trébédan, ni de subventions aussi importantes comme nous l'indique le maire :

« L'école a coûté 1 million 4, subventionnée à 50-55% sur certains trucs. On a eu le fonds rural⁶⁵³ je ne sais comment ça s'appelle. Y a eu la région qui nous a donné un petit peu et puis la Communauté de Commune un peu aussi. La commune est restée avec un crédit de 900 000. »

⁶⁵³ Il s'agit de la Dotation d'équipement des territoires ruraux (DETR).

Sa démarche globale lui a valu d'obtenir les aides Eco-FAUR de la Région Bretagne. Enfin le coût total de l'extension qui a permis l'ouverture de deux nouvelles classes en septembre 2014 s'élève à 195 600 €. Elle a été financée à 40 % par la Dotation d'équipement des territoires ruraux (DETR) et à 60 % par un emprunt de la commune. Toutefois il peut être judicieux de mettre en évidence les apports privés non financiers en matières premières (pierre pour la construction du mur de parement), en travail bénévole pour la construction de ce mur et la fabrication des briques en terre crue.

L'analyse descriptive des deux cas bretons à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau de Callon laisse apparaître que les deux projets d'architecture scolaire participative se sont construits à l'image de réseaux d'acteurs. En effet, à la suite d'un diagnostic social et pédagogique peu élogieux, les institutrices de Trébédan ont engagé leur école dans une démarche de sensibilisation à la création artistique et à la mise en valeur du patrimoine local avec l'objectif de créer du lien entre l'école et le village, et de favoriser l'implication et l'autonomie des élèves. Ce processus, mené durant plusieurs années, a permis d'ouvrir largement l'école sur l'extérieur et d'en faire un lieu de partage entre générations (personnes âgées, parents d'élèves). Cette dynamique du « vivre-ensemble », créée autour de l'école, a permis de construire un réseau d'acteurs au niveau local qui s'est étendu ensuite en se concrétisant par l'engagement du village dans le projet « Nouveaux Commanditaires » soutenu par la fondation de France qui leur a permis de rénover l'école en ruine. De même à Saint Ganton, en dépit des nombreuses actions menées pour insuffler un dynamisme social et économique à la commune, la municipalité tire un bilan bien en dessous de ses ambitions. À ce titre elle décide de maintenir ses efforts en se lançant dans le projet de la construction d'une école publique. Cette démarche qui se veut citoyenne et participative se déploie en un réseau d'acteurs qui va d'un bout à l'autre du projet s'inscrire dans un échange avec l'ensemble des acteurs du territoire. Dans un souci de rigueur scientifique, nous allons maintenant procéder à une triangulation théorique en soumettant à nouveau l'analyse comparative des deux projets aux indicateurs référentiels de la définition institutionnaliste de l'innovation sociale. Puis nous analyserons la nature de la dynamique processuelle du changement social à l'œuvre dans les projets ainsi que les résultats de cette dynamique au niveau individuel et collectif dans le but de répondre à nos questions de recherche.

CHAPITRE II : ÉTUDE COMPARATIVE DES DEUX PROJETS D'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE

L'intérêt de l'étude comparative des deux projets d'architecture scolaire participative réside dans l'intention de mettre en évidence l'aspect processuel de la transformation sociale qui s'est opérée au cours des projets afin de voir s'ils relèvent d'une innovation sociale. Nous pourrions en effet confirmer cette hypothèse en exploitant les indicateurs référentiels à la définition institutionnaliste de l'innovation sociale : le processus d'innovation sociale est territorialisé, au sens où il renvoie à la constitution d'un espace de coopération entre les acteurs localisés dans une logique de proximité ; du fait qu'il s'organise sur un certain espace temporel, il est historiquement ancré ; il sous-entend une gouvernance participative qui intègre les citoyens et plusieurs échelles de partenaires qui peuvent s'étendre bien au-delà du plan local. Les éléments clés du cadre conceptuel sur lesquels se basent les présentes analyses, mettent l'accent sur les acteurs, la construction des réseaux d'acteurs et la conceptualisation de la dynamique des projets ainsi que sur la gouvernance participative. L'importance de l'acteur dans le processus de l'innovation sociale n'est plus à démontrer, c'est pourquoi nous allons dans un premier temps nous intéresser à ceux-ci à travers leurs rôles, leurs jeux et leurs attitudes vis-à-vis des projets puis nous étudierons les processus de traductions qui peuvent être assimilés aux phases d'apprentissage et d'*empowerment* individuel et organisationnel à l'œuvre dans les projets.

Comme nous l'avons déjà souligné, les différentes étapes des projets ne s'enchaînent pas toujours de manière explicite. Elles peuvent s'entremêler et parfois se superposer de manière simultanée. C'est pourquoi les frontières entre les différentes phases sont floues. Dans une volonté de clarté ; nous avons tenté de les éclairer à l'aune du cadre théorique de l'acteur-réseau de Callon qui concède une certaine intelligibilité et permet de décrire leur processus de construction. De même ce cadre permet de mettre en évidence le processus d'*empowerment* c'est-à-dire le procédé par lequel des individus d'horizons diverses ont pu se regrouper en un réseau capable de mobiliser les ressources environnantes qui n'est autre qu'un processus d'apprentissage et d'acquisition de capacités qui nous paraît être la pierre angulaire de ces projets. En effet, la mobilisation des acteurs et plus précisément l'adhésion des acteurs à un projet est à la base même d'une possibilité d'une innovation sociale.

I - Analyse comparative des deux projets du point de vue des acteurs, de leurs rôles et de leurs attitudes

I-1 Les acteurs principaux

Les acteurs des projets que nous désignons comme principaux sont ceux sans qui les projets n'auraient sans doute pas vu le jour c'est-à-dire les acteurs à l'origine des projets appelés les *primum movens* et les traducteurs ou médiateurs, grâce auxquels le processus de traduction qu'ils ont mis en œuvre, a permis la construction du réseau. En d'autres termes, ce sont les acteurs capables de mobiliser les autres acteurs autour d'un projet commun en dépit de la multiplicité des intérêts de chacun d'eux. Enfin, les *actants-frontière* qui sont les acteurs non humains des projets comme les supports de communication essentiels dans les deux projets.

A- Les *primum movens*

Les *primum movens* des deux projets bretons jouent un rôle clé en amont du projet : ils sont à l'origine de l'analyse situationnelle d'où émerge une volonté de changement. À ce titre, ils sont stratégiquement bien placés au sein des communes.

1) Les acteurs à l'origine de la détermination de changer les choses :

Ils apparaissent à la phase d'avant-projet : ils sont à l'origine de l'émergence des problèmes et du diagnostic. La phase précédant la naissance du projet est essentielle, c'est l'étape de la formulation du problème : ce moment qui précède le processus de traduction est celui de l'état des lieux et du diagnostic où émerge un problème et la volonté de changer quelque chose pour y remédier. Cette détermination de changement ainsi que la décision d'agir est à la base initiée par celui que Callon appelle le *primum movens*. C'est par lui que l'idée d'une transformation est introduite et diffusée aux parties prenantes :

À Trébédan, ce sont les maîtresses qui sont à l'origine du diagnostic effectué par rapports aux évaluations de leurs élèves après une année d'enseignement, leur constat est sans appel :

Dès 2002, après un an d'enseignement à Trébédan, les institutrices tirent un bilan pédagogique et social de l'école peu élogieux qui les conduit à dresser un diagnostic des besoins élaboré dans le cadre de leur projet d'école. Pour parer les insuffisances qu'elles repèrent, elles élaborent un projet pédagogique axé d'une part, sur la relation humaine et sur le développement des capacités à communiquer, à échanger, à faire ensemble et d'autre part, sur l'ouverture à des partenariats, à des acteurs extérieurs à géométrie diverses. Leur volonté est de faire entrer de nouveaux acteurs au sein de l'école et d'étendre l'espace pédagogique à l'extérieur de l'école.

À Saint Ganton, c'est le maire qui est à l'origine du diagnostic :

Il n'y a plus d'école à Saint Ganton. La dernière classe de l'école privée a fermé en 1979. La commune perd ses derniers commerces en 1991. La mort du village est enclenchée si la municipalité reste inactive car la commune est vieillissante et elle n'attire pas de nouveaux habitants.

Dans ces deux projets, ce sont les maitresses de Trébédan et le maire de Saint Ganton qui incarnent la figure du *primum movens*. Ce sont eux qui alertent et mettent en évidence les problèmes : du côté de Trébédan il s'agit d'un problème dynamisme social et du côté de Saint Ganton, c'est plutôt un problème d'ordre économique qui menace la vitalité sociale. En effet, en dépit de la perte de ses commerces et de l'absence d'école, Saint Ganton dispose d'un socle associatif et d'une tradition de pratiques solidaires de voisinage bien ancrés même si les enfants de la commune ont peine à se rencontrer. En revanche à Trébédan les liens sociaux de proximité font largement défaut.

Dans les deux cas l'idée de l'école n'est pas formalisée au départ. Elle ne sera explicite qu'à la suite d'un long cheminement de traductions, autrement dit à l'issue d'un processus d'*empowerment* qui aboutira à la construction d'un réseau d'acteurs. Ainsi pour remédier aux problèmes qu'ils dénoncent, les *primum movens* engagent des initiatives qui relèvent du processus de traduction.

2) Les *primum movens* occupent des positions stratégiques au sein des communes

Dans les deux cas, les *primum movens* sont à la fois initiateurs du changement et médiateurs. Ce sont des acteurs de terrain qui connaissent bien leur environnement et les acteurs qui l'habitent. Même si les maitresses n'habitent pas Trébédan, leur place au sein de l'école les amène rapidement à rencontrer la plupart des habitants par le biais des enfants et la mise en place de partenariats de proximité. Quant au maire de Saint Ganton, lui-même natif de la commune, en tant que maire, il occupe une place stratégique pour rencontrer ses concitoyens. Ce sont des communicants qui ont la maîtrise de l'information et qui connaissent les moyens de la diffuser. En dépit de leur place stratégique, qui leur octroie une certaine notoriété, les institutrices ne disposent pas de la légitimité incontestée de Bernard Gefflot le maire de Saint Ganton. Le maire est unanimement considéré comme le père du projet d'école de Saint Ganton :

« Bernard a été le moteur, je dirais même la locomotive de tout ça. Il a su tirer derrière lui tout l'ensemble du conseil. »⁶⁵⁴

À ce titre, Bourel son fidèle premier adjoint estime que :

« Y en a beaucoup qui se sont interrogés, posés la question : « comment on doit appeler l'école ? » Moi, j'ai toujours dit on n'a pas à y réfléchir, c'est l'école Monsieur Gefflot Bernard ou Bernard Gefflot. Non. Mais pour moi, elle doit s'appeler comme ça ! Ça ne peut pas être autrement ! C'est son bébé ! »

Par contre à Trébédan même si les institutrices sont largement soutenues par les parents et les élus, et qu'elles ont incontestablement été les pivots du projet d'école ainsi que le révèlent aussi bien de nombreux acteurs du projet que les médias et des articles de presse, elles ne bénéficient pas d'un consensus aussi unanime de la part de la population de Trébédan. D'une part parce qu'elles n'habitent pas Trébédan comme le fait remarquer Nolwenn :

« C'est un état de fait, on n'habite pas sur la commune. Donc on est présente beaucoup par rapport au temps de présence école. Ceci étant on est présente à l'école malgré tout et par

⁶⁵⁴ Propos d'un élu interviewé.

exemple pendant les vacances tous les trucs informels qui se passent dans la commune, des rencontres fortuites et tout ça et des discussions. On les a pas vu parce qu'on n'est pas du tout, on est même pas du coin parce qu'on est d'Ille et Vilaine. On n'est pas du coin. Donc y a tout un côté sans doute qu'on n'a pas vu, d'inquiétudes sur les budgets. On l'a senti mais juste sous forme d'une question à la présentation de Matali alors qu'à mon avis ça a suscité plus de remarques ou d'inquiétudes de ce qu'on en a vu, nous exactement. Alors sur le budget forcément d'une façon légitime. »

C'est ce que confirme une habitante un peu remontée contre la directrice :

« C'est Nolwenn Guilloux qui a mené le projet d'A à Z. Le maire a quand même été le noyau de toute l'histoire car c'est quand même lui qui a été chercher les subventions et monter tout le projet de financement. La maîtresse a bien un projet mais elle ne peut apporter que des idées. Le financement c'est bien la commune. C'est là où parfois je me bats un peu car quand je dis que la maîtresse, elle est chez nous et nous chez elle. Parce que c'est nous qu'on paye. Elle, elle vient de Dinar. Ceci dit ça reste un beau projet parce que comme c'était innovatif. »

D'autre part, elles essuient de vives critiques vis-à-vis de leur pédagogie, qui relèvent parfois plus d'attaques personnelles que de véritables arguments. Ainsi pour ce père :

« La question pour moi, elle est plus interne à l'école, elle n'est pas dans le projet en lui-même, le projet artistique. L'école, tout ça, moi je trouve ça très bien. Après je ne suis pas forcément à l'aise avec les instits et ce qui s'y passe, leur manière de travailler. Ben je vais prendre un exemple concret, j'ai mes trois enfants qui ont été dans cette école, on a enlevé le dernier. On a enlevé le dernier parce que ben voilà on nous a expliqué lors d'une réunion avec l'équipe éducative que notre enfant était lent, il n'arrivait pas à suivre. Ce que je peux entendre mais moi, quand j'ai demandé qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il rattrape. On m'a dit alors qu'on n'était pas là pour faire de l'individualisme. C'est ce qui me met en colère. »

Leur conception de la pédagogie quelque peu avant-gardiste⁶⁵⁵ se heurte aussi à la conception traditionnelle de l'école de certains parents :

« C'est très bien. C'est chouette mais la base de l'école c'est apprendre à lire, à écrire, à calculer. Par contre ça jardiner, conter des histoires, ça ne donne pas des diplômes. Quand un

⁶⁵⁵ Inspirée des pédagogies nouvelles telles que Freinet et Montessori même si elles ne s'en revendiquent pas.

élève qui arrive au collège et qu'on voit qu'il sait à peine lire, il y a quand même un problème. Voilà c'est tout. »

À l'inverse, d'autres parents adhèrent complètement à leur pédagogie comme cette maman d'élève faisant partie de l'association des parents d'élèves qui nous donne un avis complètement opposé :

« Bin déjà c'est génial. En fait ça dépend de l'éducation qu'ont eue, certains parents et de celle qu'ils donnent à leurs enfants. Déjà moi et mon mari, nous, personnellement, on essaie d'éduquer nos enfants dans le partage, dans l'écoute de l'un et de l'autre. Bin voilà tout ça et c'est vrai que cette école là c'est génial pour ça, c'est-à-dire on apprend aux enfants à pas fonctionner tout seuls mais en groupe, à partager, à partager leur savoir, à tout partager d'ailleurs. On leur apprend à prendre les choses toujours du bon côté et pas du mauvais côté. Fin je ne sais pas comment exprimer ça. Mais pas s'énerver tout de suite sur quelque chose et puis essayer de le prendre différemment et de l'analyser avant de s'énerver ou de faire tout et n'importe quoi. C'est un aspect vraiment différent des autres écoles. Moi quand j'étais à l'école avant, c'était débrouille toi. Et je pense sincèrement et pour avoir discuté avec d'autres parents que nos enfants qui sont, aujourd'hui à l'école Trébédan sont beaucoup mieux préparés à la vie future et notamment au collège et au lycée que d'autres enfants qui sortent de primaire, je dirais d'un primaire normal. Dans une école que je dirais normale. On leur apprend beaucoup l'autonomie et c'est très important aussi. Ils sont beaucoup plus autonomes. »

Elle ajoute :

« Si y en a un en difficulté avec quelque chose, l'autre va pouvoir venir pour l'aider et ainsi de suite. Et en fait, on leur apprend dès le plus jeune âge le travail d'équipe et on voit bien aujourd'hui ce qui prime dans une entreprise c'est ce qui fait avancer une entreprise c'est le travail d'équipe. Et aujourd'hui, on montre aux enfants que travailler tout seul ça sert pas à grand-chose et que le travail d'équipe, ça nourrit de beaucoup beaucoup de choses. Et pour moi le travail d'équipe à son importance en dehors des apprentissages qu'ils peuvent avoir sur plein plein de choses. Sur le partage ou sur plein de choses. Ça, rien que le travail en classe, en équipe, c'est primordial. Et puis l'entraide. »

Enfin la médiatisation dont ont fait l'objet les maitresses à l'issue du projet, parfois au détriment du maire, n'a pas été du gout de tout le monde :

« Ça aussi c'est quelque chose qui me met en colère parce l'équipe de la municipalité s'est débrouillée toute l'année à faire sortir ce projet de l'école et aujourd'hui, j'ai le sentiment que tous les lauriers reviennent à la directrice. Elle a rien fait ! Elle était présente aux réunions mais ce n'est pas elle qui a démarché pour avoir les subventions, ce n'est pas elle qui a fait toutes les estimations financières. Tout le travail qui a été autour de ça, elle n'en a eu qu'une image, elle. Et aujourd'hui quand on la voit à la télé. Moi, ça me... je trouve qu'il n'y a pas de sens à tout ça. Quand TF1 est venu, « 7 à 8 », le maire a même pas été interviewé alors que c'est un projet de la commune, ce n'est pas un projet de Madame Guilloux, quoi. Et le projet, il était déjà en route du temps de l'ancien maire. C'est un projet communal, c'est les gens qui se sont battus pour le faire, c'est toute une équipe municipale, c'est les commanditaires, c'est les parents d'élèves. Et je trouve que c'est mal reconnu. »

En dépit de ces controverses minoritaires qui effritent partiellement leur légitimité, le rôle qu'elles ont joué dans le projet va bien au-delà de *primun movens*. De même que le maire de Saint Ganton est le pivot du projet d'école, elles représentent une des pierres angulaires du projet de Trébédan. Ainsi que l'ont confirmé de nombreux acteurs, le projet n'aurait sans doute jamais vu le jour sans elles :

« Je pense que l'école a fait beaucoup pour le village. Surtout les instits. Si elles n'avaient pas été là on en serait au même point qu'avant je pense. Je pense que si ça n'avait pas été cette équipe-là on n'aurait pas ce qu'on a là au jour d'aujourd'hui. »⁶⁵⁶

Pour les deux cas bretons, les *primun movens* incarnés par les institutrices de Trébédan et par le maire de Saint Ganton sont également pilotes du changement. En dépit de la position de leadership que la plupart des acteurs leur concèdent, ils s'en défendent et mettent en avant la dimension collective et participative des projets.

B- Les médiateurs/traducteurs

Les *primun movens* des deux projets apparaissent comme les acteurs clés et représentent une des chevilles ouvrières du processus de traduction. Mais ils n'ont pas été les seuls médiateurs des projets : Didier Pidoux du CAUE 22 a également joué un rôle important

⁶⁵⁶ Propos d'une maman de Trébédan.

dans le projet de Trébédan. Il a été présent bien en amont des projets et il a participé à tout son déroulement de manière active. Il a, lui aussi, été un acteur clé du projet de l'école de Trébédan comme nous le rapporte Anastassia Makridou ⁶⁵⁷:

« Didier c'est quelqu'un qu'on comprend très vite son engagement, son intégrité, sa façon de s'investir, cette énergie qu'il déploie, cette énergie animée par ses convictions tellement rares chez les gens qu'on fréquente tous les jours qui deviennent quelque chose qui fait que la machine à projet tourne aussi grâce à son énergie. Donc oui le rôle de Didier est absolument central. Sans Didier ce projet-là n'aurait pas eu lieu tout simplement. Et pas uniquement au moment de la réalisation. Didier intervient, connaît les gens, fait d'abord lui-même une première analyse de leur maturité, de leur capacité de s'investir dans le temps etc. Donc effectivement il connaît tout le département comme sa poche, il connaît les communes, les gens qui les dirigent et tout ça et finalement il était extrêmement exigeant par rapport aux gens qu'il présentait ; à qui il présentait l'action NC et qu'il mettait en contact avec nous. Donc déjà lui-même, il était le juge le plus sévère par rapport à des situations qu'il connaissait et le travail qu'on pouvait faire avec eux. Donc il y a toujours ce rôle à l'origine où on trouve toujours Didier mais son rôle il est pendant toute la durée du projet. Je fais l'expertise et après ils font leurs affaires. Il est médiateur bis, le médiateur de terrain très professionnel avec des compétences professionnelles extraordinaires, qui agit toute la durée du projet et après parce que lui, il reste sur place au même titre que les commanditaires. »

En tant que traducteurs ou médiateurs, ces acteurs sont au cœur des dispositifs d'intéressement et d'adhésion qui forment la colonne vertébrale de la construction du réseau d'acteurs. Ils jouent à la fois le rôle de médiateur dans la diffusion des informations, des connaissances inhérentes à la problématique et celui de traducteur, de facilitateur, de passeur entre les différents membres et groupes hétéroclites du réseau. Leur rôle s'applique donc à faire du lien, réunir, construire une coopération entre les différents acteurs par la mise en œuvre de stratégies qui participent à dissoudre les intérêts individuels au profit de la promotion d'un projet de transformation commun et collectif. À ce titre, ils sont fédérateurs, fins stratèges et sont en capacité de repérer les acteurs dynamiques et de les motiver pour construire le réseau, et de se reposer sur des porte-parole ou médiateurs opérationnels pour traduire à leur tour le projet dans différents registres.

⁶⁵⁷ Médiatrice d'Eternal Network pour le programme « Nouveaux Commanditaires » de la Fondation de France

1) Ils sont fédérateurs

Les relations entre les acteurs étant orchestrées par des jeux de « pouvoir » qu'il serait plus approprié de qualifier de jeux d'influence, il s'agit en effet plus de convaincre que contraindre : le maire et les institutrices disposent d'une capacité d'influence qui les prédispose à fédérer comme l'explique Marie-Pierre Bourhis, une habitante de Saint Ganton, originaire de Rennes, venue s'installer avec son mari pour la retraite :

« Moi je dis que c'est grâce à Bernard parce qu'il a toujours su rassembler. Parce que comme dans tous les petits villages, il y a des différends entre les gens, des petites jalousies entre les associations. Il ne faut pas se leurrer. Mais lui, il a toujours voulu rassembler, motiver chacun et puis il est tenace. C'est quelqu'un de tenace. Et moi j'ai beaucoup d'admiration pour lui. Il laissera sa trace. Même s'il a été soutenu il a été le pivot. (...) Même s'il y avait des divergences au sein de l'équipe municipale, il savait toujours avoir le dernier mot, apporter l'argument qui et faire confiance. »

C'est que Matali Crasset confirme aussi pour les maitresses :

« Voilà c'est arrivé comme ça et puis voyant la façon dont Nolwenn et Valérie arrivaient à fédérer les gens mais aussi à créer ces liens sociaux »

La capacité à convaincre de ces acteurs n'est pas seulement inhérente à leur personnalité, elle est également liée à leur position stratégique : ils sont bien connus des habitants et souvent reconnus pour leurs actions. Ainsi par exemple, Didier Pidoux qui n'habite ni la commune et qui n'y travaille pas non plus en permanence, a acquis sa notoriété à Trébédan par l'intermédiaire des actions qu'il a menées à l'école avec les enfants qui ont fait le lien avec leurs parents. De ce fait, les médiateurs, traducteurs bénéficient d'une certaine légitimité qui accroît leur pouvoir de dissuasion. Par ailleurs, ils disposent de la maîtrise des divers canaux de communication et sont en capacité d'organiser et d'évaluer la faisabilité des actions.

2) Ils sont fins stratèges

Ils sont aussi de fins stratèges : ils anticipent, ce qui est la clé de voute de toute stratégie comme le révèle 1^{er} adjoint du maire de Saint Ganton :

« Comme quoi le projet de l'école a été fortement réfléchi, mûri. Il y a eu des stratégies pour en arriver jusque-là, pour qu'on ait la totalité de la population derrière nous parce qu'on l'aurait sans doute pas eu. Comme quoi Monsieur Gefflot ne laissait jamais rien au hasard, il arrivait toujours à ses fins, je peux vous le dire. Mais il prenait son temps. Il prenait le temps de dialoguer, de concerter. Il ne faisait jamais quelque chose sans et il est toujours arrivé à ses fins. »

Ou encore le chargé de mission du CAUE 22 Didier Pidoux :

« C'est le fruit d'un travail de quinze ans. Ce n'est pas venu du jour au lendemain. Et quand vous regardez le projet d'école, tout est écrit il y a quinze ans et tout a été validé. Cette école n'est que le résultat du projet qu'ils ont réalisé il y a quinze ans sur le projet d'école. »

Et comme le révèle Anastassia Makridou, la médiatrice culturelle d'Eternal Network, le travail de persuasion pour l'adhésion et la participation de nouveaux acteurs au projet, repose sur une stratégie très subtile qui consiste à ne pas braquer directement les contrevenants au projet :

« Mais on n'a pas atteint un niveau de polémique comme dans certains cas de villages qui se déchirent parce que les gens ne sont pas d'accord mais il y a eu quand même une position au départ un peu hostile quand même. Minoritaires mais elles ont existé et au fil du temps absorbé au final. Je pense qu'il faut laisser tout le monde s'exprimer, on est en démocratie. Mais je pense qu'il ne faut pas tout de suite entrer dans un système de réponse dans un dialogue qui est très clivé parce qu'il faut toujours laisser le temps pour permettre aux gens de changer d'avis. Mais si on crée dès le départ un clivage très affirmé, après les gens ils ont leur amour propre, les gens ne voudront jamais changer d'avis. »

En tant qu'interface , les traducteurs mettent en œuvre une variété de moyens et d'outils pour exercer leur « pouvoir » de dissuasion et faire adhérer les autres acteurs à leur cause ; ceux-ci prennent la forme de projets qui ont pour but d'initier les acteurs à de nouvelles pratiques

sociales et de les sensibiliser à des problématiques qui permettent de changer leur regard, de « faire bouger les lignes »⁶⁵⁸, de « changer les mentalités »⁶⁵⁹. Ces dispositifs mis en place pour fédérer d'autres acteurs ne se sont ni autoritaires ni contraints. Au contraire, leurs stratégies reposent sur la bienveillance, l'écoute, le sens du bien commun et le volontariat.

*« Moi ce qui m'a bien plu en fait, c'était ce travail, où du coup on était quand même entendu. C'est-à-dire qu'on allait aux réunions, il me semble qu'on a eu un maire et des élus qui ont toujours été à l'écoute de ce que nous, on a voulu faire remonter. »*⁶⁶⁰

Ils ne sont d'ailleurs pas avares du temps qu'ils mettent à disposition pour communiquer, expliquer, traduire et mener à bien la mission, dans laquelle ils se sont engagés en plus de leur travail.

*« Ces maîtresses, elles faisaient classe, et puis elles travaillaient sur le projet. Donc c'est le temps. Comment elles faisaient ? On rigolait au début ; elles disaient qu'elles faisaient des réunions Tupperware pour présenter le projet. La première fois que je les ai entendues, je me suis dit, c'est bon on va y arriver. C'est à-dire qu'elles bossaient toute la journée et après elles allaient faire un peu du porte à porte pour aller parler du projet. Je ne suis pas sûre que ça puisse se faire partout de cette façon-là. »*⁶⁶¹

De même à Saint Ganton :

« Dans nos petites communes, il y a la vie d'élu mais derrière il y a le bénévolat. Déjà monsieur le maire quand il était en place, pour moi il était déjà aux 35 h rien qu'à la vie de la commune. Mais il avait sa vie professionnelle et sa vie de famille. Moi ce n'était pas les 35 h mais j'étais quand même à 25h en plus de mon travail. Aujourd'hui ils ne vont pas pouvoir le faire. Les gens sont moins disponibles. Même au niveau professionnel, c'est plus difficile de se libérer. Monsieur Gefflot avait une chance, c'est qu'il était responsable et donc ce qu'il ne pouvait faire là, il pouvait le faire le soir après les horaires. Donc ça lui donnait une petite liberté dans la journée pour pouvoir participer à certaines réunions importantes ou des fois à la mairie,

⁶⁵⁸ Selon les propres mots de la directrice de Trébédan.

⁶⁵⁹ Selon les propres mots du 1^{er} adjoint du maire de Saint Ganton.

⁶⁶⁰ Propos de Magali Laigle, présidente de l'association des parents de Saint Ganton.

⁶⁶¹ Propos de Cattia Riccaoni, responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture qui a suivi de très près le projet de Trébédan.

quelques RV importants. Ce n'est pas facile. C'est pourquoi un jeune retraité, je trouve que maire ça correspond bien, ça fait une transition de la vie active tout en ayant une occupation. »

Par ailleurs ils doivent pouvoir identifier les personnes relais sur lesquelles ils pourront s'appuyer pour le travail d'adhésion et l'émergence du réseau d'acteurs.

3) Ils savent repérer les porte-paroles qui deviennent à leur tour médiateur

Même si au départ, ils peuvent être moteurs de la démarche et force de proposition, la place de leader dans les projets n'apparaît pas comme une fin en soi. Au contraire il est important pour les médiateurs de faire rentrer en action d'autres acteurs qui se partagent à la fois les tâches et les responsabilités. À ce titre, la répartition des tâches leur permet de passer progressivement le relais aux autres acteurs pour l'animation des actions, puis du projet. Cette passation s'identifie à une démarche apprenante dans et par le travail de collaboration collectif, avec l'apport des propres connaissances de chacun des acteurs et l'acquisition de nouveaux savoirs. Le rôle des médiateurs s'attèle donc à repérer les acteurs de proximité motivés et rassembleurs, capables de leur servir de relais ou de porte-parole pour communiquer auprès des autres habitants, à les solliciter pour rejoindre la dynamique et à les aider à trouver leur place au sein du projet. Leurs stratégies s'appuient donc sur des acteurs relais qui deviennent à leur tour traducteurs pour favoriser l'adhésion de nouveaux acteurs. Ainsi les maîtresses se reposent-elles d'abord sur le médiateur du CAUE 22, Didier Pidoux qui les aide à mettre en œuvre des actions collectives. Puis Anastassia Makridou d'Eternal Network, médiatrice culturelle mandatée par la Fondation de France pour le programme « Nouveaux Commanditaires », chargée de recruter l'artiste qui propose une œuvre en fonction de la commande des citoyens, viendra le rejoindre et s'appuiera sur lui comme médiateur de terrain ainsi qu'elle nous l'indique :

« Didier à l'origine, faisait le travail de médiation quand la médiatrice NC et l'artiste n'étaient pas là entre le maire et les personnes sur place. Il a joué un rôle de médiateur dès le départ mais avec sa légitimité de conseiller paysagiste très ancré sur son territoire, qui connaît les interlocuteurs qu'il a en face. Moi je venais de l'extérieur et donc étrangère aux enjeux locaux, aux amitiés et aux inimitiés. Avec cette neutralité cette expérience de projets réalisés de la même façon ailleurs et avec l'expertise artistique pour dire voilà l'artiste qui pourrait vous répondre. On a copiloté ces projets, on s'est appuyé mutuellement l'un sur l'autre. »

De la même manière, le maire de Saint Ganton s'appuie sur les membres fédérateurs des associations de parents d'élèves pour élaborer des dispositifs d'adhésion à l'encontre des parents qui pourraient potentiellement inscrire leurs enfants dans la future école.

« Alors du coup l'équipe municipale à l'époque avait ce projet d'école en fait et donc ils nous connaissaient aussi présents sur la commune, envie de faire bouger notre commune et du coup, ils nous ont demandé et à moi, particulièrement, de rassembler autour de nous des jeunes parents qui étaient intéressés par la présence de l'école sur la commune. Donc voilà on a créé une assoc de parents d'élèves. Alors c'est vrai que du coup, moi, j'aime bien fédérer autour de moi. Je suis dynamique et puis voilà. Donc Monsieur le maire a aussi senti cette appétence pour s'entourer aussi des gens qu'il fallait, je pense pour mener à bien ce projet. »⁶⁶²

Les médiateurs, à quelque niveau qu'ils soient ont un rôle essentiel de communication et de traducteur, ils encadrent les négociations en veillant à ce que chacun soit entendu mais ils permettent aussi de mettre en relation les différents acteurs et partenaires.

« Donc le réseau ensuite, le plan du CAUE avec Didier Pidoux ont eu un rôle extrêmement important et vraiment c'est Didier qui est la cheville centrale avec Nolwenn et Valérie bien sûr. Mais pour mobiliser les réseaux, pour connaître les chemins, pour avoir accès à, au Conseil Général, au Conseil Régional, au Ministère puisque tout ça, ça a été mobilisé. La Fondation de France, la Fondation Carasso. Sans Didier Pidoux, ça se ne fait pas. »⁶⁶³

Pour être en capacité de faire le pont entre les divers acteurs ressources et les différents partenaires, les médiateurs doivent faire partie de multiples réseaux qui leur permettent d'avoir une bonne connaissance des terrains et des ressources mobilisables ; ce qui requiert également qu'ils aient une certaine stabilité. En effet, que ce soient les institutrices, Didier Pidoux du CAUE, le maire de Saint Ganton, de par leur fonction et leur présence sur les terrains, ils témoignent d'une certaine pérennité. Comme en témoigne la secrétaire de mairie de Trébédan :

⁶⁶² Propos de Magali Laigle, présidente de l'association des parents d'élèves de Saint Ganton.

⁶⁶³ Propos d'Yvon Le Corre.

« C'est parce que ça fait longtemps qu'elles sont sur Trébédan aussi. C'est rare de voir des enseignantes plus de 10 ans sur une école. Si on avait eu sans arrêt du va et vient, je pense qu'on aurait perdu notre école. »

C'est ce que Didier Pidoux du CAUE22 confirme en effet :

« Après je pense quand on a une équipe stable d'enseignants c'est quand même plus facile. Souvent on a des enseignants qui tournent, ce qui fait au bout du compte, ils peuvent lancer un projet nouvelle école et après ils bougent de par leur mutation et au bout du compte... On a vraiment de la chance c'est qu'on a une équipe qui est très stable : il y a Valérie et Nolwenn qui sont là depuis le début. Après il y a Manuela qui est absente en ce moment mais qui reste toujours. On a une bonne équipe qui a bien continué. Y a un bon suivi avec les enfants. »

D'ailleurs la stabilité des acteurs pivots des projets est facteur de confiance et de légitimité. Comme le souligne Nolwenn la directrice :

« Donc le temps, la stabilité de l'équipe aussi bien pour nous au niveau enseignant que pour la confiance que les différents partenaires vont avoir aussi. »

En outre, ces acteurs sont à même d'identifier de nouveaux partenaires lorsqu'une alliance échoue afin de ne pas faire capoter le projet. Ainsi le maire de Saint Ganton ne pouvant compter sur la municipalité de Saint Just s'est-il rabattu sur l'association des parents d'élèves. Pour finir, les traducteurs doivent être capables de diffuser les connaissances et les savoir-faire. Autrement dit, ils doivent faire preuve d'une certaine pédagogie pour se mettre à la portée de tous leurs interlocuteurs. D'ailleurs dans toutes les actions qu'ils entreprennent, ils utilisent les *actants-frontière*.

C- Les *actants-frontière*, des acteurs non humains

Selon Callon, les *actants-frontière* regroupent les moyens et les ressources mis à la disposition des acteurs principaux pour traduire, convaincre, faire adhérer les autres acteurs au réseau. Il peut s'agir d'objets matériels (supports de communication, lieux de rencontre...) et immatériels (cadre législatif, subventions, ...). Ainsi les plans et maquettes ont-ils aidé les

médiateurs dans leur travail de traduction des projets. D'autre part, en outre des réunions publiques qui ont été organisées dans les deux communes, il paraît important de souligner l'importance des supports de communications tels que les réseaux sociaux comme Facebook et les sites internet, les affiches et flyers sur les panneaux municipaux, des commerces ou des écoles. Tous ces supports ont contribué à diffuser les informations à l'ensemble des populations des deux des communes dans le but de les renseigner régulièrement de la situation des projets, de les mobiliser, de les convaincre à se joindre au réseau et de les convier à participer ponctuellement à des actions collectives. Ils ont également servi à réaliser des retours sur les manifestations et les événements organisés afin de les faire connaître et de les valoriser. À Trébédan par exemple, le blog du collectif « le mouton noir »⁶⁶⁴ à l'initiative des parents, le compte Facebook de l'école « Le blé en herbe » ou encore le cahier de liaison des enfants, de même que les nombreux affichages ont participé à informer les habitants sur le projet de la rénovation de l'école et sur les différents projets collectifs. De même le bulletin d'information communale « l'Alouette » de Saint Ganton représente un outil-clé pour communiquer sur le projet de l'école et ses étapes d'avancement. Il permet également d'informer les habitants sur les événements et manifestations à venir ainsi que de valoriser ce qui a été organisé au sein de la commune. Enfin la petite taille des communes et les échanges de proximité ont incontestablement favorisé la diffusion des informations par le bouche-à-oreille.

Pour ce qui est de la communication vers l'extérieur, le projet de Trébédan a bénéficié des nombreux relais nationaux et des supports de communication de ses partenaires institutionnels comme la Fondation de France, de la Fondation Carasso, le CAUE 22 tandis que Saint Ganton a essentiellement profiter de relais régionaux comme la BRUDED ou locaux comme le CPIE et la MEDEFI. Les projets ont par contre tous deux été médiatisés par de multiples articles de presses régionaux et nationaux et par des reportages télévisés. Grâce à leur promotion par ces relais d'informations, les deux projets bretons dont les expériences et les engagements collectifs ont élargi le champ des possibles en dépit de leur petite taille, ont suscité la curiosité et l'engouement d'autres acteurs et communes et sont à ce titre, devenus des modèles de références pour d'autres projets.

⁶⁶⁴ <http://collectifmoutonnoir.over-blog.com/2016/09/le-ble-en-herbe-ecole-de-trebedan.html>

Maintenant que nous avons énoncé les rôles des acteurs principaux des projets, nous allons à analyser les attitudes et les rôles des autres acteurs locaux des réseaux.

I-2 Les attitudes des acteurs locaux en termes d'adhésion et de participation au projet

Les attitudes des acteurs locaux varient à la fois en fonction de leur adhésion ou pas aux projets et de leur position stratégique par rapport ceux-ci : non participant, participant actif, participant passif. Leurs choix dépendent à la fois de leurs statuts (de parents ou non, d'usagers ou pas, d'élus ou pas...) d'où découle leur intérêt pour l'école, de leur capital social ainsi que de nombreux autres paramètres qui peuvent être d'ordres professionnels, psychologiques, sociaux, culturels ou religieux. Par ailleurs dans les deux communes, les acteurs sont totalement libres de s'impliquer ou pas dans les projets et leur participation peut relever d'un engagement dans la durée ou se limiter à quelques d'évènements ponctuels. En premier lieu, on observe une distinction en entre ceux qui adhèrent au projet même s'ils n'y participent pas et ceux qui s'y opposent.

A- Les adhérents aux projets :

Les adhérents aux projets regroupent les acteurs qui n'y sont pas opposés. Toutefois, ce n'est pas parce qu'ils n'y sont pas opposés qu'ils y participent. En effet, parmi les acteurs qui adhèrent aux projets, il ressort plusieurs niveaux d'implication que nous avons définis en trois profils : les partisans et deux types de convaincus qui se distinguent par leur participation ou pas.

1) Les partisans

Ce sont les acteurs favorables au projet et qui sont prêts à y contribuer en se mobilisant d'une manière assidue et responsable. Il s'agit des « Nouveaux Commanditaires » de Trébédan et des membres actifs des associations de parents d'élèves de Saint Just et de Saint Ganton et des habitants et élus qui se sont greffés aux différentes commissions de travail. Ces acteurs collaborent à la conception et la programmation des projets en participant régulièrement aux

réunions de travail. Comme cette habitante de Trébédan qui s'est prise au jeu même si elle minimise son rôle :

« Dès le départ, Nolwenn nous a, enfin m'a incitée, en tant que parent d'élève à assister aux réunions, aux réunions d'information dans un premier temps et puis comme ça m'intéressait, j'ai mis le pied dans la porte et j'ai essayé aussi d'intervenir aux réunions qui incluaient la mairie, les architectes, etc, Matali Crasset, quand il y avait des choix à faire et puis j'ai été élue au conseil municipal en 2014 et donc là j'ai eu un rôle en plus. Au fur et à mesure du temps je ne m'en souviens plus mais on va dire que j'ai eu un rôle plus prononcé, juste en tant que soutien témoin, je n'ai rien fait de plus. Je me souviens de notre sortie à Paris, on est allée à la DRAC à la défense pour défendre le projet du mobilier et c'était un bon souvenir. Pour moi c'était sympa de me dire que j'ai participé un petit peu et qu'en même temps c'était une belle expérience. Alors après je ne saurais vous dire si j'y ai été plus en tant qu'élue qu'en tant que parent d'élève. »

Comme le relate également Laetitia Brisset, une ancienne habitante de Saint Ganton qui s'est investie dès le début dans le projet :

« On s'est réuni à la salle polyvalente pour dire : « ouais est-ce que tout le monde est partant ? Si on en a envie, est-ce qu'on est prêt à porter le projet ? » Parce qu'on savait que c'était un investissement d'un an, deux ans. C'était un projet qu'il fallait investir et puis y aller. Voilà. Donc c'est vrai que du coup, on s'est retrouvée une dizaine de mamans. Et après on a monté l'association et puis dans la nôtre, il fallait élire une présidente, une trésorière, une secrétaire. Du coup j'ai pris le poste de secrétaire parce que personne ne voulait trop de responsabilités dans le sens du temps. »

D'ailleurs même certains acteurs qui ne sont pas directement concernés s'impliquent tout de même comme elle le précise :

« Parce qu'ils trouvaient ça bien pour la commune. Par rapport au projet de la municipalité de leur village, je pense que c'était cette fameuse année où il ne restait qu'un an. Après voilà, on respecte. Mais du coup, dans le groupe de départ il y avait vraiment des parents qui n'avaient aussi rien à voir avec l'école, qui n'avaient pas forcément d'enfants aussi et qui soutenaient et qui sont venus nous rejoindre. On a senti ça au départ, c'était vraiment chouette. »

Les partisans s'engagent dans la durée pour participer activement au projet et ils sont amenés à motiver d'autres acteurs à participer au cours du projet notamment lorsqu'il s'agira de la construction et de l'aménagement à Saint Ganton et pour le montage du mobilier à Trébédan.

2) Les convaincus

Ils adhèrent également au projet mais avec plus ou moins de conviction et leur participation s'effectue d'une manière plus distanciée. Parmi les convaincus, il y a :

- Ceux qui sont prêts à collaborer de manière ponctuelle lorsqu'il y a besoin :

Comme l'explique un père de famille de Trébédan qui n'a pas toujours été en phase avec les institutrices ; cela ne l'a pas empêché de participer à certaines actions :

« Par interactions, on est forcément impliqué dans un petit village comme ça. Moi, suis déjà président d'une association, le club de foot. Je sais qu'on y a déjà, participé humainement parce que, voilà, à un moment on avait un projet de recycler un bâtiment, un ancien bâtiment de l'école pour le club de foot. On a mobilisé tous les joueurs pour démonter un bâtiment par exemple. Donc on s'est donné physiquement. Après je trouve que c'est un projet qui est très bien. La question pour moi, elle est plus interne à l'école, elle n'est pas dans le projet en lui-même, le projet artistique. »

- Ceux qui ne s'impliquent pas du tout ont diverses raisons

Soit ils sont indifférents et ne sentent pas directement concernés :

« Alors moi, j'en ai connu. Des parents qui disaient oh ben, moi, ma fille elle quitte l'école l'année prochaine. Donc je ne me sens pas concernée, donc ça ne m'intéresse pas. Des gens qui ne voyaient pas l'intérêt public de l'école, qui voyait juste leur intérêt personnel. Comme leur gamine allait être grande, ils disaient : « ah ben non, ça ne m'intéresse pas. » »⁶⁶⁵

Soit ils se sentent exclus pour diverses raisons qui peuvent être d'ordre relationnel. Comme cette native de Trébédan qui ne remet pas en question le projet mais qui s'est exclue elle-

⁶⁶⁵ Propos de Clémence Essevaz-Roulet, maman de trois enfants, élue au conseil municipal de Trébédan en 2014.

même à cause d'une soi-disant rivalité entre les gens du cru et ceux qui viennent de la ville comme les institutrices :

« Non. Ça me faisait peur, c'est vrai. Au départ ce n'était pas comme ça que c'était amené. Ça a pris une tournure après. Au départ c'était rénover justement cette salle de partage pour l'inclure dans l'école et tout avec la Fondation de France. Et après il y a eu ce projet d'école qui est sorti comme un champignon. Par le fait, on nous a mis presque devant le fait accompli et moi, je n'ai pas adhéré à ça. Tant que le projet soit comme ça c'est très bien mais je trouve que ça pas été amené d'une façon. Ils ont monté leur projet, ils ont réussi leur coup c'est très bien mais parce que nous, on est trop rural. On n'a pas été. Et puis ça fait peur. Une commune comme ça, un projet pareil. Quand on a vu les premières esquisses, on s'est dit Waouh... »

En réalité il s'agit plus d'un problème relationnel avec les institutrices parce qu'elles ne l'ont pas sollicitée directement :

« Oui et je vous dis ce n'est pas notre projet. Par le fait, c'est devenu le projet de la commune, mais au départ c'est le projet de la directrice. (...) Il n'y avait que quelques commanditaires triés sur le volet déjà. (...) Des gens qui étaient susceptibles d'aller dans leur sens. »

Parmi ceux-ci, il y a aussi ceux qui s'auto excluent parce qu'ils pensent qu'ils ne sont pas à la hauteur et préfèrent s'écarter d'entrée. Enfin il y a les sceptiques qui ont regardé le projet de loin parce qu'ils ne croient pas vraiment que le projet pourra se réaliser comme en témoigne une mère d'élève de Trébédan :

« J'avais du mal à projeter cela dans un avenir proche parce qu'on est quand même une petite bourgade. Je ne voyais pas ça se créer en fait. (...) Moi, je ne voyais pas du tout ça. Pour moi on allait réhabiliter l'école un point c'est tout. Je ne voyais pas ça aussi grand. Pour moi c'était difficile de me projeter dans l'avenir. »

B- Les opposants aux projets

Ils s'opposent aux projets pour des motifs variés et leurs oppositions peuvent être classées en deux catégories : soit elles sont internes aux villages, soit elles sont externes.

1) Les oppositions internes

Dans les deux communes, nous n'avons ni rencontré ni eu échos de fervents opposants aux deux projets au sein des communes. Il est vrai qu'au regard de la réussite des deux projets, il eut été difficile pour eux de se manifester après coup. Généralement, les opposants virulents à un projet s'organisent rapidement pour protester et mettre tout en œuvre pour le faire échouer par des campagnes de désinformation, des pétitions et des mobilisations qui peuvent prendre parfois la forme d'attaques personnelles et de calomnies. Il n'en fut rien de cette envergure, dans des deux villages bretons. Toutefois des formes de résistance d'ordres financiers, religieux, culturels et politiques ont tout de même émergé.

- Les oppositions d'ordre financier

Ainsi dans les deux communes, des d'oppositions internes sous formes de critiques et de craintes émanaient d'acteurs qui étaient plutôt frileux par peur que leurs impôts n'augmentent ou qui ne se sentaient pas concernés par les projets. Comme le rapporte un habitant de Trébédan :

« Ceux qui ont été contre ce projet ou qui ont eu des choses à dire, je dirai que ce sont plutôt les gens de la vieille école. Les anciens, certains anciens, pas tous. On ne peut pas mettre tout le monde dans le même sac. Y a des gens quoi qu'ils disent, ils sont toujours contre. C'est ceux-là qui étaient contre au niveau financier, c'est ce qui a fait grincer des dents. Oh les impôts alors qu'on est la commune qui payons le moins d'impôts. Forcément quand on arrive avec un projet comme ça, les gens ils se voient payer des taxes d'habitation, des choses comme ça. »

Ces controverses se sont toutefois limitées à des questions, des réflexions mais n'ont en rien entravées les projets dans la mesure où les maires, ont pu rassurer les habitants dans tous les cas et leur démontrer la nécessité des projets. À Trébédan, la menace de la fermeture de l'école en ruine et le besoin d'ouvrir une école à Saint Ganton pour enrayer le déclin de la commune ont été des arguments de taille pour contrecarrer les oppositions locales. De plus, contrairement aux craintes de certains, les projets n'ont pas impacté le montant des impôts. Comme le signale la secrétaire de mairie de Trébédan :

« Ce qui est assez étonnant c'est que la mairie n'a pas augmenté ses taux. À chaque fois qu'il y a une augmentation des taux de la commune pour les trois taxes c'était une augmentation due à la fusion des communautés de communes ou alors la fusion quand le département n'a plus pris sa part de taxe d'habitation. Et donc les taux ont été recalculés de façon que ça revienne à la commune mais sans faire une augmentation de la part communale. Donc ils ne peuvent pas dire que la commune a augmenté les taux par rapport à l'école, ce n'est pas vrai. Mais on l'entend tout le temps. »

Et une habitante de Trébédan :

« Après il y a ceux qui sont pour et ceux qui sont contre ce projet. C'est vrai que ça a aussi entraîné des tensions entre certains habitants parce qu'ils trouvent que c'est un investissement trop lourd pour notre commune. Ça n'a rien augmenté mais c'était des a priori. Vous savez ici, dès qu'il y a quelque chose de nouveau, ça perturbe certains. Pour Mr le maire ça n'a pas toujours été facile. C'est vrai qu'après voilà pour ce projet, c'est un investissement c'est clair. »

Il en est de même à Saint Ganton, comme le rapporte une habitante :

« Il y en a toujours qui sont contre. J'ai entendu récemment : « oh bin ce n'est pas étonnant que la mairie n'a plus de sous avec un projet complètement dingue comme ça. Ne fallait pas d'école dans un petit bled comme ça. » Et pourtant si on est bien honnête, on doit reconnaître que les impôts locaux n'ont pas tellement augmenté. Qu'en sera-t-il cette année, c'est l'automne 2018 qui nous réserve la surprise. Jusqu'à présents les impôts n'ont pas fait de grands bons et donc on ne peut pas dire qu'il y ait eu une nuisance financière en fonction de ce projet. Mais y a toujours un petit conservatisme, il y a toujours des gens qui freinent. »

- Les oppositions d'ordre religieux

À Saint Ganton, qui se trouve en Ille-et-Vilaine au cœur du bastion de l'enseignement catholique, c'est aussi la dichotomie entre enseignement privé et public qui divise les habitants comme en témoigne, Gilles Belleil, un conseiller municipal :

« Oui mais qui ne se sont pas manifestés de manière violente. Qui n'était pas forcément pour parce que ça fonctionnait très bien comme ça. Parce qu'il y avait une école à Pipriac et pourquoi on allait faire une école à St Ganton. Et puis les impôts patate et patate... sauf que peut être ces mêmes personnes quand il y a eu le chantier de rénovation de l'église, ça les a

peut-être un peu moins gênés. Fin je caricature un peu. Mais bon c'est l'école publique et il y a toujours ces vieilles histoires public/privé. Même si par ailleurs beaucoup de gens qui avaient leurs enfants dans le privé à Pipriac, ont rapatrié leurs enfants sur l'école publique de St Ganton parce que c'était sur leur commune et que ça leur semblait logique de faire vivre leur commune. »

- Les oppositions d'ordre culturel

À Trébédan, c'est la dimension artistique du projet et notamment les extensions de générosité conçues par Matali Crasset ; qui a posé question à certains comme le révèle la directrice :

« Et sur l'aspect aussi qui va un peu dans la même ligne, la partie artistique que sont donc les extensions de générosité qui sont placés à l'extérieur et à l'intérieur, y en a quatre et de dire : « alors ça c'est de l'art, ça sert à rien et en plus ça coûte cher. » Voilà. Plusieurs fois. Après le truc c'est aussi d'expliquer aux gens ce que c'est d'une part dans l'idée dans la conception et aussi ce que ça permet. Y a des gens à qui on a dit que si n'y avait pas toute cette partie artistique-là, on n'aurait pas eu tous ces fonds-là de la Fondation de France et personne nous aurait financé et on n'aurait jamais pu refaire l'école, même juste basiquement rénover. Donc y a ce côté-là aussi. »

- Les oppositions d'ordre politique

Enfin, dans les deux communes où l'agriculture est par tradition intensive, les choix écologiques des deux maires n'ont pas fait l'unanimité comme le souligne un père de Trébédan :

« C'est politique aussi. Y avait tout de mélangé mais la mairie écolo, assimilée écolo parce je ne sais pas s'il a une réelle étiquette. Mais déjà rien que ça, ça fait grincer des dents parce qu'on a beaucoup d'agriculteurs autour et l'écologie, ça ne va pas trop avec. Alors sortir un projet comme ça, il s'est battu et il a eu des fonds. »

De même à Saint Ganton, le premier adjoint du Maire explique la nécessité mais aussi la difficulté de rassembler sur ce point :

« Moi j'ai toujours oui dire que et j'ai dû déjà vous le dire, une petite commune, elle n'a pas le droit de se diviser. Sa force ça ne peut qu'être sa solidarité entre elle de par les associations. Mais on ne peut pas se diviser. On ne peut pas se diviser malgré que chacun a le droit d'avoir ses différences, d'avoir ses opinions, ses idées mais à un moment ou à un autre, il va falloir passer au-dessus. Si ce n'est pas ses idées, on doit adhérer pour avancer sinon on est mort d'avance. Monsieur Gefflot aussi bien que moi ; moi j'ai été un agriculteur ; j'ai fait partie des agriculteurs très intensifs ; Je suis presque arrivé à faire du lait hors-sol. Donc c'est pour dire faire de l'intensif. Dans le temps on a changé, oui on a bien évolué. De toute façon il faut évoluer par rapport à son époque, par rapport à son temps. Et on a fortement mené la commune vers la protection de l'environnement. Respecter l'environnement un peu plus tout en sachant qu'il y a des choses des fois, ce n'est pas aussi simple que ça. Et ça, je crois, qu'on ne nous avait pas crus au départ. Avant l'école, on avait fait un projet de la sauvegarde de la Vallée de Beaucel. »

Pourtant il faut reconnaître l'orientation écologique des deux projets d'écoles a permis aux deux maires d'obtenir des subventions comme le souligne un « Nouveau Commanditaire » de Trébédan :

« L'ancien maire n'aurait sans doute pas eu l'énergie pour mener à bien un tel projet. Il y a aussi un nouveau maire qui est enseignant, plus en phase, plus sensible qui est écolo aussi. Donc plus sensible d'une manière générale parce que il y a un élément passif dans la salle des partages. Elle est passive et ça c'est un élément voulu par la municipalité mais c'était aussi une façon d'avoir des subventions. »

Et de bénéficier de l'assistance technique d'organisme comme la BRUDED comme le signale le 1^{er} Adjoint de Saint Ganton :

« On a adhéré à l'association BRUDED qui était un petit peu une association pour pouvoir nous aider à la fois dans la conception, un petit peu dans le financement quelque part, donner des conseils. »

2) Les opposants extérieurs :

Les deux projets d'école bretons ont connu des oppositions extérieures aux communes. En effet, comme le signalent différents acteurs interviewés, les véritables critiques sont venues de villages alentours, jaloux de l'école :

*« Au départ c'était un projet qui était largement critiqué par une centaine de gens dans le village et puis surtout par les villages voisins. Parce que c'est un projet quand même colossal pour un village comme Trébédan. C'est un peu de la jalousie je pense. »*⁶⁶⁶

Ce qu'une autre habitante de Trébédan confirme :

« J'organisais un vide grenier ici, quand le projet a été lancé, que les subventions étaient attribuées, ça a été journalisé et j'avais eu un monsieur, un dimanche matin, au vide grenier qui vient me voir et qui commence à me parler de l'école. « Oui ce n'est quand même pas normal que Trébédan ait une école comme ça avec de subventions de l'Europe. Elle appartient à tout le monde, dans ce cas ! » Et je n'ai pas eu assez de tact pour lui répondre : « mais vous savez, on a des enfants d'Yvignac à Trébédan. » Sur le coup je suis restée bête. Donc ça a fait, on a des gens même extérieurs de la commune qui étaient un peu râleurs sur le projet. Je pense que c'était de la jalousie. »

Nicolas Guégen, Nouveau Commanditaire, tranche même sur le cas de Trébédan en identifiant deux formes de critiques : les jaloux et les sceptiques qui ne croient pas à la réalisation du projet de Trébédan :

« Y a eu pas mal de vents contraires, je vais appeler ça comme ça. Pour beaucoup de concitoyens, de Trébédanais et au-delà, il y a eu, fin moi, je les range en deux catégories. Il y a eu les sceptiques qui étaient fort nombreux au départ et puis il y a eu les jaloux. Il y a eu de la jalousie aussi. Ça me sidère toujours parce que, encore une fois, il n'y a pas à être jaloux de ça, c'est juste se dire, voilà, ce n'est pas une école comme ça dans le désert » (...) Voilà on a eu ces deux chemins-là et ce qui se passe c'est qu'aujourd'hui, on n'a plus de septiques. L'école, elle est là. On n'a plus de personnes qui remettent en cause la démarche. Mais on a encore des jaloux on va dire. Ça n'a rien de très méchant. Mais c'est une forme d'incapacité à se dire que c'est possible. La remarque que j'ai souvent c'est : « Ah oui mais vous, c'est Trébédan, c'était

⁶⁶⁶ Propos d'un père de Trébédan.

facile à Trébédan, quoi. » Alors qu'on a passé plusieurs années à se battre, que ça a été un combat de tous les instants, encore maintenant. »

Par contre, à Saint Ganton, les oppositions de l'extérieur ont été plus virulentes. Notamment de la part des communes qui accueillait les élèves de Saint Ganton qui craignaient de perdre des élèves dans leurs propres écoles. Ce fut le cas notamment de la municipalité de Saint Just, nouvellement élue, qui redoutant de mettre en péril les effectifs des écoles privées alentours dont son propre RPI, qui recevait nombre d'élèves de Saint Ganton, ne s'associa jamais au projet de Saint Ganton. Comme l'explique Gwennaëlle Renault, habitante de Saint Just qui a soutenu le projet de l'école de Saint Ganton, où ses trois enfants sont maintenant scolarisés :

« C'est signe d'une vie active d'avoir une école dans une commune. À Saint Just pour le coup ça n'a pas fait du tout plaisir à la commune de Saint Just qu'il y ait une école à Saint Ganton qui s'ouvre parce que je sais, on ne me l'a jamais dit complètement mais y a certaines personnes qui disent que nous, qui mettons nos enfants à l'école de Saint Ganton, on veut la mort de l'école de Saint Just. Cela date d'il y a très longtemps ces espèces de querelles de personnes qui durent. »

Toutefois ce n'est pas la seule raison, il s'agit encore d'une question culturelle vis-à-vis du débat sur l'école publique et privée qui prend l'envergure d'un débat politique comme nous l'explique un père d'élève, habitant de Saint Just :

« Et puis il y avait une volonté avec Saint Ganton de réfléchir comment on pouvait avoir une école sur le territoire ; et l'historique fait qu'à Saint Just, ils étaient fortement opposés de toute façon à ce que ce soit une école publique. Mais le débat n'était pas complètement centré là-dessus. (...) La dynamique des gens qui vivent ici c'est comme ça. La question ne se pose pas vraiment. Et puis après il y a aussi l'organisation politique qui fait que la mairie actuelle de St Just a été élue par des gens qui soutiennent très fort le privé. Notamment le premier adjoint qui est la directrice du RPI, des choses comme ça. »

C'est donc l'échec de l'alliance avec la mairie de Saint Just qui a constitué le principal frein du projet de l'école qui n'était pas, au départ, prévue à Saint Ganton. Finalement, il ne l'a pas fait échouer, il l'a remis en question plusieurs fois, l'a retardé et a permis à Saint Ganton d'avoir l'école sur son territoire comme le rapporte un conseiller municipal de Saint Ganton :

« Donc après la problématique sur Saint Just est un peu plus complexe, elle est un peu politique et même pas mal politique d'ailleurs. (...) Donc au départ c'était une dame qui était maire et il y avait des accords entre la municipalité de Saint Ganton et celle de Saint Just et effectivement la municipalité a basculé à un moment et celle qui a été élue après Mme Gevoux, n'était plus pour un rapprochement d'école publique entre Saint Ganton et Saint Just. Ce qui a fait quelque part notre bonheur. (Rires) Parce que au tout départ le projet c'était une école avec des classes sur Saint Ganton et des classes sur Saint Just et à un certain moment l'académie a dit : « non c'est une école pour les deux. Il n'y a pas de soucis mais ce sera sur un lieu ou sur l'autre. » Compte tenu de la dimension de Saint Just, c'aurait été très certainement sur Saint Just. Donc nous, on n'aurait pas eu d'école et on n'aurait pas eu non plus ce super projet qui a vu le jour. Sauf que l'histoire en a voulu autrement. Saint Just a dit : « non, non ben nous on a déjà une école et en fait ça ne nous intéresse pas » a dit la municipalité à l'époque. Fin à l'époque c'est toujours la même d'ailleurs. Ils ont dit ça ne nous intéresse pas et donc le maire de Saint Ganton à l'époque Bernard Gefflot a dit : « ben dans ce cas-là, on la fait à Saint Ganton. » Voilà après c'était un peu compliqué il a fallu qu'il se batte dur pour trouver les financements. Donc là je ne saurais pas rentrer dans les détails des financements. Et je pense que de ce recul de la municipalité de Saint Just, nous, on y a gagné quoi, même si effectivement du coup, les rapports sont un peu froids depuis. »

D'ailleurs, les relations entre les deux municipalités ne sont toujours pas pacifiées :

« Après voilà on a eu quand même pas mal de bâtons dans les roues avec Saint Just. Monsieur Gefflot a dû vous en parler. Et aujourd'hui la municipalité se braque toujours avec la municipalité de Saint Just. Aujourd'hui il est très difficile d'avoir le moindre soutien financier ou autre de la part d'eux. Ils donnent maintenant leur part parce que c'est passé au tribunal. Mais ils n'ont pas le choix. Ils sont obligés de donner leur part de fonctionnement. Aujourd'hui si le maire de Saint Just vient, il ne mettra pas les pieds dans l'école. »⁶⁶⁷

En dépit de ces oppositions qui auraient véritablement pu contrarier voire entraver la poursuite des projets, ils ont remporté tous deux une forte adhésion de la population et ce, en raison des stratégies anticipatrices des acteurs pivots, qui ont fort bien joué leurs rôles de traducteurs en s'appuyant aussi sur les médiateurs relais pour dissiper les controverses émanant le plus souvent d'inquiétudes financières. Maintenant que nous avons étudié les différents positionnements et attitudes des acteurs locaux par rapport aux projets, nous allons

⁶⁶⁷ Propos de Gwenola Roger, mère de famille, membre active de l'association de parents de Saint Ganton.

analyser leurs interactions et la manière dont se sont construits et élargis les réseaux d'acteurs.

II- La construction des réseaux d'acteurs

L'analyse de la construction des réseaux d'acteurs permet d'éclairer et de comprendre pourquoi les projets n'ont pas rencontré des oppositions assez fortes pour les faire échouer. Cela rejoint le principe de Michel Callon qui déclare que c'est la manière dont se construit le réseau qui prime dans la réussite de tout projet.

II-1 Des projets dont les stratégies anticipatrices sont ancrées dans la durée et la proximité géographique

À Trébédan :

De 2002 à 2007 : Durant cette période d'avant-projet, les institutrices instaurent de nouvelles pratiques sociales et s'investissent dans les premiers partenariats locaux. Cela se traduit par la mise en œuvre d'une forte communication et de multiples actions d'échange, d'ouverture, de collaboration, de coopération, d'entraide. Au fil des actions, les institutrices ont entrepris d'insuffler dans cette commune rurale, pauvre en patrimoine et peu encline à la vie culturelle, des valeurs de sociabilité et un nouveau dynamisme. Le processus de sensibilisation à l'art mené en partenariat avec le CAUE 22 change les regards, fait « *bouger les lignes* » également. Les projets auxquels s'associent étroitement élèves, parents d'élèves, et anciens et même la commune, animent la vie de l'école et celle du village : l'école s'en trouve revalorisée et devient le moteur de la vie communale. Une fois la dynamique enclenchée, craignant de retomber dans la routine et de lasser les gens, elles se permettent des projets de plus en plus ambitieux. Ainsi lorsque Didier Pidoux, le chargé de mission du CAU22 leur conseille, après avoir testé leur détermination, de faire appel au programme des « Nouveaux Commanditaires » pour réhabiliter le petit patrimoine des alentours du village comme les sources, les lavoirs, les fontaines et les revaloriser avec une signalétique qui pourrait être l'œuvre d'un artiste, elles ne se font pas prier. C'est à ce moment que se forme de manière plus ou moins informelle le groupe des « Nouveaux Commanditaires ». Ce groupe se compose d'une douzaine d'acteurs

dont les institutrices, des parents d'élèves, des élus, le président du club des anciens, un ancien élève et le conseiller pédagogique départementale. Didier Pidoux fait alors appel à Anastassia Makridou, la médiatrice d'Eternal Network qui travaille en collaboration avec la Fondation de France.

À Saint Ganton :

De 1991 à 2005 : durant cette période d'avant-projet la municipalité tente de remédier à la désertification des commerces et entreprend de constituer le bourg du fait de l'éparpillement de la commune. À la suite de la perte de ses derniers commerces en 1991, la commune s'engage dans l'opération « Mille villages de France »⁶⁶⁸ pour pallier la pénurie d'initiatives privées : ce qui lui permet d'ouvrir une épicerie et cinq ans après un café restaurant dépôt de pain. De même la mairie excentrée, est déménagée près de l'église et des commerces en 1995 pour former un centre bourg. Ensuite une revalorisation de l'environnement et du patrimoine de la commune est engagée. C'est véritablement à partir de 2001, avec le projet de restauration de l'église que le maire de Saint Ganton inaugure la méthodologie de projet en s'appuyant sur des citoyens regroupés en associations. Les travaux de restauration de l'église s'élèvent à 1 100 000 €, la commune ne pouvant prendre en charge à elle seule un tel montant, le maire propose à des citoyens de se rassembler en association afin de créer un projet de revalorisation du patrimoine qui permette d'obtenir des subventions importantes :

« C'était la condition avant d'envisager la fermeture de l'église mais la commune ne pouvait seule envisager les travaux. Nous avons alors proposé de créer une association pour réfléchir et construire un projet. » C'est ainsi que naît l'association Racines qui rassemble une dizaine de personnes sous la présidence de Jean-Luc Baudu passionné par le patrimoine communal. Un sentier d'interprétation est conçu pour relier l'église au bourg, « Du p'tit rotiet vers la Cohue » : Le rotiet, c'est en gallo un sentier abrupt ; la Cohue est le nom du village situé dans le bourg. L'historique de l'église est retracé et exposé au Conseil général par l'Abbé Blot ; cette présentation et la création du sentier ont permis au Conseil général de constater que l'église avait suffisamment d'atouts pour être visitable. De ce fait, il a octroyé une aide financière de 630 000 € pour la rénovation de cette église. D'autres subventions ont également été versées :

⁶⁶⁸ L'opération " 1000 Villages " a connu un succès incontestable et incontesté, a donné aux communes rurales, par l'intermédiaire d'aides directes et indirectes, la possibilité de maintenir une desserte commerciale de proximité, avec des effets sur le maintien de la population, de l'emploi, permettant ainsi d'envisager dans les secteurs concernés un développement local.

150000 € de la Région et 78 000 € de Pipriac Communauté. En 2007, les travaux de rénovation de l'église sont lancés pour une durée de vingt-trois mois. En janvier 2010, l'église était inaugurée pour la plus grande joie des habitants. Elle accueille désormais un office chaque troisième dimanche du mois.»⁶⁶⁹

L'association « Racines » s'associe au projet de l'église et le pari est joué : le projet remporte de très grosses subventions pour ses travaux. C'est également dans cette perspective que le projet de la réhabilitation de la vallée de Beaucel voit le jour à partir de 2003, en partenariat l'association « Nature et Mégalithes ». Comme le stipule Magali Laigle, également présidente de cette association :

« Ça existait avant l'école et c'était porté par la municipalité et ils ont demandé à créer une assoc, ce qui n'est pas mal aussi. La municipalité, son rôle n'est pas d'organiser mais d'accompagner les gens à créer une assoc. »

La première inauguration a lieu en 2006. Comme nous l'a très bien expliqué l'adjoint du maire, René Bourel, la réhabilitation de la vallée de Beaucel marque un changement de vision de la mairie par rapport au développement durable et à la préservation de l'environnement qui vise à changer également les mentalités des administrés. Ce projet qui est également en partenariat avec le CPIE de Saint Just se double d'un projet d'insertion des chômeurs de longue durée par le travail.

« C'est le CPIE de Saint Just qui nous a proposé ce projet pour aménager ces fonds de vallée de Beaucel, petits prés restés à l'abandon depuis le remembrement, explique Patricia Boulais, responsable de la commission environnement de Saint Ganton. Après avoir passé un contrat nature avec l'association Nature et Mégalithes et la Région Bretagne sur quatre années, nous avons recensé toutes les parcelles qui appartenaient à une trentaine de propriétaires. » Ont suivi des travaux de nettoyage et d'aménagement. Le sentier a été inauguré en septembre 2009 et la réflexion se poursuit pour imaginer des liaisons avec d'autres sentiers. »⁶⁷⁰

⁶⁶⁹ Propos recueillis Le magazine du canton Pipriac Communauté, Juin2010, n° 3, p. 9, http://www.tugdual-ruellan-communication.eu/wp-content/uploads/2014/11/Pipriac_Communaute/2010.06.Pipriac_Communaute.pdf

⁶⁷⁰ Propos recueillis dans Le magazine du canton Pipriac Communauté, Juin2010, n° 3, p. 9. http://www.tugdual-ruellan-communication.eu/wp-content/uploads/2014/11/Pipriac_Communaute/2010.06.Pipriac_Communaute.pdf

Dans une large mesure, tous ces projets ont contribué à revaloriser l'image de Saint Ganton et à créer de nouveaux partenariats sur le territoire. Les citoyens ont été associés aux différents projets par le biais des associations. Ces projets témoignent de la volonté du maire d'impliquer les citoyens dans les projets de la commune. En dépit de toutes ces initiatives, le bilan du dynamisme économique de la commune demeure peu probant. C'est alors que l'idée d'une école émerge dans la tête du maire : son ambition s'oriente vers la création d'une école ou du moins d'une partie d'école en partenariat avec une autre commune pour revitaliser la commune et les commerces afin d'attirer de nouveaux habitants. À partir de 2005, conforté par l'inspection académique qui accepte l'idée d'ouvrir une école en RPI avec Saint Just qui ne dispose que d'une école privée en RPI et par la position favorable de la mairesse de Saint Just, le maire de Saint Ganton invite les parents de sa commune à se prononcer sur le projet puis à s'organiser en association de parents d'élèves pour accompagner la municipalité :

« On a lancé au niveau de la population de dire : « y a peut-être une opportunité de se regrouper en école publique entre Saint Just et Saint Ganton. C'est aux parents de se prononcer, de créer une association et après on verra il n'y a rien de promis mais voilà. » C'est ce qui s'est fait de part et d'autre, il y avait une volonté. »⁶⁷¹

Le maire se repose alors sur les membres actifs des associations de Saint Ganton et de Saint Just pour communiquer et faire connaître le projet d'école aux parents des deux communes. L'objectif étant de persuader le maximum de parents et de les rallier à la cause de l'école pour persuader les autorités académiques d'ouvrir une école publique. C'est à ce moment que le véritable travail de traduction pour le projet d'école se met en place pour faire adhérer les parents.

Que ce soit à Trébédan ou à Saint Ganton, les périodes d'avant-projets durant lesquelles les institutrices et le maire de Saint Ganton ont mis en place des projets pour sensibiliser la population et préparer les habitants au changement de pratiques sociales ont duré plusieurs années.⁶⁷² Ces expériences ont permis de développer des partenariats sur le territoire local et

⁶⁷¹ Propos de Monsieur Gefflot, maire de Saint Ganton.

⁶⁷² Se référer aux chronologies des projets en Annexe 3.

de les pérenniser de manière à ce qu'ils soient assez solides pour que les réseaux existants s'étendent à de nouveaux partenariats. Les stratégies mises en place par les acteurs pivots sont à la fois ancrées dans la durée et dans la proximité géographique comme nous allons le montrer dans l'analyse de la construction du réseau.

II-2 Le travail d'adhésion et l'émergence du réseau : la stratégie du « petit pas »

Pour persuader et coordonner les forces vives autour de tout projet, les *primum movens* devenus médiateurs exploitent « *la démarche du petit pas* » pour reprendre les propos de la directrice⁶⁷³ de l'école de Trébédan. Pour elle, chaque projet se traduit à trois niveaux : « *la présentation du projet, la sollicitation des partenaires et la coopération.* »

Il en est de même à Saint Ganton où le maire inaugure une démarche de projet qui invite les citoyens à se regrouper en association pour se l'approprier, le défendre et le mettre en œuvre. Comme il nous le résume lors d'une conversation téléphonique :

« Il faut faire éclore l'idée, prendre le temps de sensibiliser les gens et une fois qu'ils sont prêts à adhérer, c'est réalisable. »

Son premier adjoint complète :

*« Je crois qu'on n'arrive pas à faire des projets comme ça en se disant on y va, on écoute personne, on va au fiasco complet. C'est en mettant tout bout à bout qui a permis de faire des réalisations aussi fortes que ça. »*⁶⁷⁴

L'émergence et la construction des réseaux d'acteurs se déroulent en trois phases difficilement repérables parce qu'elles sont en réalité superposées et entremêlées et donc difficile à distinguer : la rencontre avec partenaires de proximité ; la mise en action de la dynamique collective et la stabilisation du réseau d'acteurs locaux et son extension à des échelles géographiques plus larges.

⁶⁷³ Interview de Nolwenn.

<https://archiclasse.education.fr/Comment-accompagner-un-projet-de-construction>

⁶⁷⁴ Propos du premier adjoint du maire.

A- La rencontre avec les partenaires : le réseau émerge de la proximité géographique

La phase inaugurale est marquée par les rencontres, au cours desquelles les principaux protagonistes, soient les acteurs pivots et les partenaires de proximité entrent en contact. Comme le souligne Nolwenn :

« Mais tout a réussi avec les bonnes rencontres. Tout s'est fait par rencontre, alors nous on ne se connaissait pas avant, donc c'est déjà la première rencontre. Celle avec Didier Pidoux là encore, on peut passer notre carrière d'enseignantes sans jamais connaître Didier Pidoux et puis du coup en passant à côté de beaucoup de choses. Il n'est pas avare de son temps non plus et il est dans la même dynamique. Il est super positif et puis il est encourageant. »

Ces rencontres s'effectuent dans un espace géographique de proximité et d'interconnaissance ; ce qui facilite les prises de contacts et les interactions. Comme en convient Nolwenn qui privilégie les sollicitations à participer des parents en face à face pour les rassurer :

« Après on fonctionne beaucoup de la voix à la voix, c'est l'avantage d'être assez stable dans la même école. C'est-à-dire qu'on se connaît depuis un moment avec beaucoup de familles. On est assez accessible d'une façon générale et si on a besoin de quelque chose. Par exemple là les familles qui viennent pour le kamishibai. Y a une famille, si j'avais mis un mot dans le cahier en demandant qu'est-ce qui peut venir ; elle n'aurait pas osé venir. Alors que j'ai demandé oralement en insistant sur le fait qu'on avait vraiment besoin, et puis en dédramatisant le côté. Parce que les parents s'inquiètent. Sur ces trucs-là ils se mettent beaucoup la pression. Présenter un truc aux enfants et devant l'enseignante, ce n'est pas rien, donc faut vraiment déjà soi-même, se mettre très humble en disant : « ben moi déjà j'y connais rien si c'est moi qui présente, si c'est moi qui parle roumain ça va être une catastrophe. » Forcément parce que je ne parle pas roumain. Puis soit dédramatiser la position de l'enseignant et aussi dédramatiser le moment. C'est-à-dire, là quoi ce qu'ils apportent ce sera un plus. »

De même à Saint Ganton, le maire réunit les acteurs susceptibles d'être intéressés par l'ouverture d'une école à Saint Ganton. Au départ, comme nous l'indique Laetitia Brisset, ce sont principalement des mamans ou des futures mamans qui répondent à l'appel et qui préfigurent la future association de parents de Saint Ganton. Durant ces échanges, les acteurs

apprennent à se connaître et confrontent leurs perspectives et les ressources dont ils disposent en termes d'apports de savoirs et de compétences ; ce qui fondent les premiers partenariats. C'est à ce moment que les relations de confiance réciproques s'installent afin d'aller plus avant dans les projets et comme le précise Nolwenn, il faut du temps :

« Donc les obstacles éventuels à la mise en œuvre de tout ça. Le temps, forcément parce que c'est très chronophage. Même en dehors de l'action « Nouveaux commanditaires » et on dit souvent quand on travaille beaucoup en amont on peut avoir la sensation que du coup on va être tranquille après. Mais en fait non, on ne se prend pas moins de travail parce que pour tous ces projets-là, on fait des cahiers de projet, des rencontres tout ça. Donc le temps, la stabilité de l'équipe aussi bien pour nous au niveau enseignant que pour la confiance que les différents partenaires vont avoir aussi. »

Cette mise en réseau des acteurs à l'échelle locale repose sur la construction relationnelle et un travail d'engagement des partenaires. Elle s'inscrit dans une durée relativement longue, de plusieurs années de préparation pour mobiliser les ressources et entériner les collaborations qui préparent la phase suivante avec l'élargissement et la diversification des acteurs locaux pour la participation aux projets collectifs de manière bénévole.

B- La mise en action de la dynamique collective territoriale

La seconde phase difficilement dissociable de la première, précède le « grand » projet de l'école dans les deux communes bretonnes et se caractérise par la réalisation d'actions et de projets collectifs par lesquels le collectif et la dimension partenariale entrent en synergie et s'incarnent dans une existence concrète. Cette phase est cruciale car elle établit des interactions créatrices de réciprocité en termes de partage, de confiance et de reconnaissance de chacun des acteurs pivots, des médiateurs et des partenaires de la première heure. La valorisation des projets quelle que soit leur importance et la célébration des petites victoires permettent de remercier les acteurs impliqués, d'entretenir leur motivation et de susciter de nouvelles recrues.

« On dit toujours on fait humblement des projets ambitieux. Collectifs. Quand je dis ambitieux ce n'est pas ambitieux pour nous. C'est ambitieux collectivement. Alors quand on parle de la

cabane par exemple ; la cabane à la fin a été faite quand même avec un architecte du CAUE, paysagiste, avec des matériaux apportés par les familles et puis la contribution de chacun où il pouvait apporter son aide. À la fin on a fait une énorme inauguration avec un grand discours de l'inspecteur, voilà, qui a été dithyrambique sur ce type de démarche. Voilà un truc où y avait presque autant de monde qu'à l'inauguration de l'école finalement. On a surdimensionné les choses pour valoriser à chaque fois, valoriser quelque chose dans lequel chacun avait participé, quoi. »⁶⁷⁵

De même à Saint Ganton, il est primordial de remercier les bénévoles comme le note René Bourel, après la construction du mur de parement de l'école :

« Mais ça a quand même été une journée intense et le samedi d'après pour récompenser tous ces bénévoles-là, on a mis le bouquet comme ça se faisait il y a 50 ou 100 ans. Le bouquet en haut du mur au bout d'une perche parce que fallait pas prendre des risques supplémentaires, donc je l'avais mis au haut d'une perche et on a fait un petit repas festif sur les lieux, à l'école pour récompenser tous ces bénévoles qui étaient de Saint Ganton, qui étaient de Saint Just mais on en a aussi de Pipriac, qui étaient bien souvent des frères, des sœurs, des beaux-parents de parents d'élèves qui sont venus nous donner la main »

1) Des stratégies de sensibilisation et d'apprentissage à de nouvelles pratiques

Les capacités d'écoute et d'empathie des traducteurs sont certes importantes mais elles ne suffisent pas pour convaincre. Pour persuader de nouveaux acteurs à adhérer aux projets, les médiateurs doivent aussi faire preuve d'imagination pour inventer des stratagèmes qui les conduisent à bousculer leurs routines, à dépasser leurs réticences et leurs préjugés dans le but d'attiser leur intérêt et leurs réflexions.

« À chaque fois on essaie d'innover, de trouver des petites nouveautés, quoi. Et en plus on ajoute quoi ? Alors c'est pareil faire sortir l'école on fait aussi des choses, là je n'ai pas en tête. On fait toujours des choses par rapport à ça. Donc le travail avec le club s'est mis en route. Donc nous, on a fait notre travail, avec nos projets avec hors les lignes tout ça. Et puis on travaillait aussi avec Didier du CAUE. »⁶⁷⁶

⁶⁷⁵ Propos de Nolwenn la directrice de Trébédan.

⁶⁷⁶ Propos de Valérie, l'institutrice de Trébédan.

De même pour le projet de Saint Ganton :

« On a passé beaucoup d'années, presque plus de trois ans à communiquer, à mettre des manifestations en place au fur et à mesure du temps. On a mis en place un registre à la mairie, toujours en lien avec la municipalité. On était tout le temps ensemble, il y avait vraiment une cohésion intéressante et du coup ça s'est fait spontanément, on a mis en place un cahier à la mairie, un registre où les parents pouvaient venir. Mais il ne suffisait pas d'installer un registre, c'était toute cette communication qu'il fallait faire autour. Et du coup, l'assoc, on a organisé différentes manifestations : chasses aux œufs, vide-grenier, des manifestations qui permettaient de rassembler les gens et qui étaient supports à communiquer autour de cette école et à rassurer. »⁶⁷⁷

La mise en œuvre des dispositifs d'intéressement, susceptibles de recruter de nouveaux acteurs pour étendre le réseau, reposent sur l'organisation d'actions collectives. Ces actions collectives s'inscrivent dans un processus de socialisation, qui s'organise sous forme de traductions successives, aux cours desquelles les expériences vécues deviennent sources d'apprentissage de savoirs et de nouvelles pratiques. C'est-à-dire que ces actions collectives sont créatrices de formes sociales inédites pour les habitants et de ce fait, elles génèrent de nouvelles normes et amènent ainsi les acteurs à modifier leur regard en laissant de côté leurs a priori. Il s'agit par exemple du projet de la Vallée de Beaucel où les habitants sont mobilisés pour défricher des chemins de randonnées dans le cadre d'un projet de réinsertion qui inaugure des perspectives de revalorisation de l'environnement et de protection de la nature à Saint Ganton ; il s'agit de faire découvrir l'art et la culture contemporaine aux habitants de Trébédan par l'organisation de spectacles de danse contemporaine, de visites culturelles où tout le village est convié.

2) Des manifestations locales conviviales créatrices de sociabilité de proximité :

Il peut s'agir aussi de moments conviviaux et festifs comme les chasses aux œufs et les pots de l'amitié programmés par les associations des parents à Saint Ganton ou bien encore la fête de l'été avec le traditionnel poulet grillé à la portugaise à Trébédan qui apparaissent au fil du temps comme de nouveaux usages sociaux qui s'instaurent petit à petit comme de

⁶⁷⁷ Propos de Magali l'aigle, présidente de l'association des parents de Saint Ganton.

nouvelles habitudes ou des petits rituels incontournables. D'ailleurs l'ambiance conviviale de ces manifestations communales suscite le plaisir de se rassembler et la joie de « faire ensemble ». Dans ce sens, la convivialité représente un atout véritable pour séduire les acteurs même le plus récalcitrants et les inciter à adhérer aux projets ou bien encore pour faire naître de nouvelles vocations pour agir, chez ceux qui croient en l'intérêt du projet et en la démarche participative. À ce titre, la dimension conviviale incarne un vecteur de communication très efficace ainsi que l'explique Magali Laigle de Saint Ganton :

« Ça a été quand même deux années de réunions régulières et une dynamique toujours bien installée et puis d'être associé et aussi du coup se mouiller un peu auprès des autres parents. Du coup on les invitait sur nos fameuses fêtes et tout ce qui est convivial parce que je pense du coup tout ce qui est convivial c'est là où le message passe le mieux. Alors pas forcément de la réunionite, mais des instants conviviaux, des fêtes. »

En outre, le faible nombre d'habitants dans les deux communes rend les prises de contact directes et les approches personnalisées plus accessibles lors des manifestations : ce qui facilite les rencontres comme en témoigne un papa de Trébédan :

« Déjà y la proximité et puis il y a toujours des projets à l'initiative de l'école ou indirectement liés à l'école et ça a beaucoup rassemblé de gens dans le village. Et ça a rapproché, ça a fait sortir des projets artistiques. Ça a fait sortir des convivialités qu'il n'y avait peut-être pas avant. Et puis toute une génération de personnes, qui ont la quarantaine, on va dire, qui se mettent à se côtoyer depuis quelques années maintenant, deux ou trois ans. »

Ainsi, ces projets collectifs sont territorialisés, au sens où ils renvoient à la constitution d'un espace de coopération entre acteurs localisés dans une logique de proximité. Effectivement, ils contribuent à rassembler et à tisser des liens sociaux entre des acteurs multiples qui n'avaient pas forcément l'habitude de se côtoyer dans l'espace local comme l'exprime un père de Saint Ganton⁶⁷⁸ :

⁶⁷⁸ Qui a souhaité garder l'anonymat.

« Du coup, on a fait quelques réunions. C'est vrai que ça permet aussi de connaître des gens qu'on n'aurait pas connus, c'est sûr soit en venant le matin et le soir pour chercher notre enfant. Après ce n'est pas pareil. Là au moins, on a un but commun. »

3) Des actions collectives qui réactivent les réseaux de solidarité et d'entraide existant

Ces projets collectifs sont d'ailleurs l'occasion de réactiver et de s'appuyer sur les formes de solidarité déjà existantes comme celle de la communauté portugaise de Trébédan qui est loin d'être anecdotique comme le précise Matai Crasset :

« C'est des jeunes de 17-18 ans qui ont tout quitté, arrivés à trois, quatre en même temps dans le village, ils sont forcément beaucoup plus soudés et après les ramifications se sont faites avec les familles françaises. Vous voyez ça c'est quelque chose de singulier, moi je viens d'un tout petit village où il n'y a pas du tout ça. Il n'y a pas ce maillage en fait. Ça fait une sorte de dynamique et c'est important parce qu'on ne peut pas créer des projets participatifs s'il n'y a pas ça à un moment donné. Si n'y a pas quelque chose qui fédère, quelque chose qui permet de trouver des relais sur lesquels on peut s'appuyer aujourd'hui, demain. Et des relais qui vont petit à petit même si ce n'est pas leur domaine, entrer en compréhension avec ce qui se passe et après essayer de leur côté avec des façons très simples, avec leurs mots pour que ça diffuse dans le lieu, que ça s'incarne en même temps. »

D'ailleurs comme le mentionne un père de Trébédan :

« Ils ont toujours été présents. Oui ça fait des années maintenant. Je ne suis pas un natif du village, ça fait 22 ans que je suis avec ma femme, je les ai toujours vu impliqués dans la vie du village. Fin surtout pour la vie de l'école. C'est des gens qui sont aussi impliqués au niveau du foot. Moi en tant que président du club de foot, ils se sont donnés à 2000 % dans les projets du club. Ils étaient avant le projet d'école. Ils participent à tout. Il y a aussi tous les poulets qu'on grille tous les ans. S'ils n'avaient pas amené ça, on n'aurait pas cette notoriété-là dans le village. Parce que, nous, on a commencé à faire et puis dans les villages voisins on en fait aussi. »

De même à Saint Ganton, le maire et les associations de parents ont bénéficié du dynamisme associatif de la commune, composé d'une douzaine d'associations qui s'entraident, mutualisent leur matériel pour les événements :

« On est une petite commune qui a toujours été quand même riche d'associations. Riche d'associations et puis des associations dynamiques et ce qui a peut-être toujours fait notre force dans la commune ; peut-être qu'on ne serait jamais arrivé à des projets comme cela, même les travaux de l'église, la restauration de l'église, qu'on soit croyant ou pas croyant, pratiquant ou pas pratiquant mais ça, ça fait partie de la force de la municipalité depuis toujours. »⁶⁷⁹

Et d'une tradition solidaire bien enracinée dans la commune :

« Et puis les gens se connaissent, les gens se parlent mais il n'y a pas une forme de solidarité et de bienveillance. Là, toujours c'est assez facile de demander au voisin un coup de main pour faire un truc ...etc. Etc. Les gens viennent et puis ils proposent. On sent oui qu'il y a une philosophie de vie qui est différente. Déjà c'est utile, déjà tout le monde se connaît, tout le monde fait attention aux autres. C'est peut-être aussi parce que c'est des endroits où finalement les gens ont peut-être moins d'opportunités pour travailler. Ils ont peut-être moins de moyens et donc que c'est un peu le royaume de la débrouille. Et que souvent les gens se filent des coups de mains parce que c'est comme ça que ça marche. On ne fait pas appel à une société mais on demande au voisin qui est maçon, qui est couvreur et puis et puis ça marche comme ça. Le royaume de la débrouille, c'est un peu ça au bon sens du terme. Vraiment tu me rends service, je te rends service et puis... »⁶⁸⁰

Le socle solidaire de la communauté portugaise de Trébédan et le dynamisme associatif et la tradition solidaire locale de Saint Ganton s'établissent donc en points forts pour soutenir les projets collectifs dans la mesure où ils constituent un noyau d'acteurs facilement mobilisables pour entrer rapidement en action. Reconnus au sein des communes comme des acteurs actifs, ils peuvent créer l'émulation et entraîner d'autres acteurs.

4) La construction d'une identité collective : un travail au long cours

La mobilisation collective qui permet aux acteurs de s'identifier à un groupe, à une communauté et de se forger une identité collective, favorise la cohésion sociale et revalorise le territoire local. Ainsi les multiples projets menés par les maîtresses, réactivent la sociabilité de proximité et réhabilite l'image de l'école de Trébédan qui devient le centre névralgique du

⁶⁷⁹ Propos de René Bourel, le 1^{er} adjoint du maire.

⁶⁸⁰ Propos d'un papa.

village. À Saint Ganton, les différents projets initiés par la mairie en amont du projet de l'école ont également permis de revaloriser l'identité du village : l'ouverture de commerces de proximité, le déménagement de la mairie dans le centre bourg, la restauration du patrimoine comme l'église et la Vallée de Beaucel ont joué dans ce sens. Ils ont préparé le terrain aux associations de parents qui ont pu à leur tour entrer en action. Toutefois, l'émergence d'une identité collective et la manifestation d'une cohésion sociale nécessitent un espace temporel de plusieurs années d'échanges et de production de liens sociaux afin d'intégrer des normes et des valeurs communes et d'acquiescer de nouvelles pratiques sociales. Comme le formule Matali Crasset⁶⁸¹ :

« Avant il y a eu dix ans de projet, dix ans de création de liens. Elle n'est pas partie de rien. Ce sont des situations qui ont besoin de temps. Non seulement il faut un terrain mais il faut un maillage d'acteurs et il faut du temps sinon ça ne peut pas aboutir. »

C'est ce que René Bourel, premier adjoint de Saint Ganton confirme :

« Tout ce qu'on a dit, on l'a fait ! Avec beaucoup de temps des fois, c'est vrai. L'école, on a mis. Avant qu'elle ne sorte de terre, on a mis quand même sept, huit ans. C'est des gros projets, surtout pour 400 habitants. »

En anticipant et en incitant les habitants à se rassembler autour de projets collectifs, les acteurs pivots et médiateurs ont contribué à changer les habitudes et les usages, à déplacer les normes et à faire émerger une dynamique collective territoriale avec la création d'une identité collective, source de revalorisation territoriale et de cohésion sociale. En effet, les pratiques collectives sont initiatrices de changements au niveau des représentations des acteurs :

« Une modification durable de l'environnement, entendu ici comme complexe à la fois matériel et cognitif, naturel et social, entraîne une modification des pratiques sociales (...) ; celle-ci génère à son tour, à moyen ou long terme, une modification de la représentation sociale

⁶⁸¹ Artiste-designer du projet de Trébédan.

*correspondante ou des représentations sociales afférentes. Ainsi les pratiques occupent-elles une position de médiation entre l'environnement et les représentations. »*⁶⁸²

Ce long cheminement qui a permis d'ajuster les représentations des acteurs en fonction des nouvelles normes promues par les pratiques sociales collectives, a sans doute contribué à désamorcer et à apaiser d'éventuelles dynamiques conflictuelles qui auraient pu apparaître s'il n'y avait pas eu tout ce travail d'anticipation. Travail d'anticipation qui a permis de créer une identité collective garante de cohésion sociale. Ainsi que l'explique Édith Bour dans sa thèse consacrée aux représentations de l'identité communale :

*« Denise Jodelet (1989, 1993), par exemple, rejoint Moscovici dans son approche sociocognitive des représentations sociales qu'elle pense être un « vecteur de la pensée », assimilé dans le but de comprendre et de vivre dans le monde environnant. Les représentations sociales engendrent ainsi des solidarités par l'adhésion consensuelle d'un groupe à des valeurs et des normes, réelles ou implicites, établissant et renforçant le lien social entre ses membres. (...) Elles contribuent en ce sens à la formation et l'affirmation des identités sociales (Moliner, 2001). Ces considérations renforcent la pertinence du concept dans l'étude de l'identité de la communauté que peut former un village. »*⁶⁸³

Enfin, la mobilisation des acteurs locaux dans les projets collectifs témoigne de la capacité des acteurs à s'organiser et à exploiter les ressources dont ils disposent et de ce fait, elle justifie et amorce la phase suivante dans laquelle ils seront amenés à se connecter à des acteurs opérant à d'autres échelles géographiques afin d'obtenir des ressources supplémentaires, notamment financières.

- C- La stabilisation du réseau local et l'extension du réseau à des échelles à géographiques variables : l'élaboration des projets et leur mise en œuvre

La troisième phase, dans le prolongement des deux premières, s'illustre par la stabilisation du réseau d'acteurs locaux, qui ont à cœur de s'impliquer dans le projet d'école

⁶⁸² Flament C, Rouquette M-L, 2003, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, P. 39 cité par Bour É, 2013, *Les représentations de l'identité communale : psychosociologie d'un village recomposé Gigouzac*, Thèse de Sociologie. Université Toulouse le Mirail, p. 121.

⁶⁸³ Op. cit., p.113.

et par l'extension du réseau à des échelles géographiques plus larges, avec des partenaires extérieurs variés (professionnels, institutionnels), pouvant offrir des services ou apporter des subventions pour concevoir et réaliser le projet. C'est dans cette phase que les différents types d'attitudes des acteurs locaux⁶⁸⁴ par rapport aux projets d'école se profilent en terme d'adhésion ou non et de participation ou pas et que les rôles des participants sont distribués. Les acteurs convaincus s'engagent dans la durée au sein du groupe dans « Nouveaux Commanditaires » à Trébédan et dans l'organisation de différentes commissions de travail à Saint Ganton. Ils s'insèrent dans les groupes de travail de manière volontaire plus ou moins informelle. Certains sont sollicités par les médiateurs, d'autres d'engagent de leur propre chef. En général, les premiers adhérents appartiennent déjà à la sphère active de la commune. Puis, petit à petit, les multiples partenaires extérieurs, professionnels ou acteurs ressources se greffent aux réseaux locaux pour contribuer à l'élaboration du projet et à sa mise en œuvre : de nouveaux médiateurs comme la médiatrice culturelle d'Eternal Network, la designer Matali Crasset, l'architecte rejoignent le groupe Trébédan. Il en est de même à Saint Ganton où le réseau s'élargit de professionnels comme l'architecte, le chargé de mission de la BRUDED, la conseillère pédagogique, les partenaires associatifs et d'autres personnes ressources de la commune comme l'ancienne institutrice ou des maçons bénévoles qui ont participé à la construction du mur en pierres de l'école. C'est donc aussi durant cette phase que se matérialisent les projets et que les processus de traduction sont les plus significatifs.

Au regard de la manière dont se construisent les réseaux des deux communes, nous pouvons d'ores et déjà affirmer que leur émergence est ancrée sur le territoire local et donc dans la proximité géographique. D'ailleurs selon Pecqueur et Zimmermann⁶⁸⁵, *la proximité géographique* qui facilite les échanges et les interactions, promeut d'autres formes de proximités : *la proximité organisationnelle* c'est-à-dire l'agencement de règles définies par les participants, organisant les pratiques collectives comme par exemple le choix de « faire ensemble » et *la proximité institutionnelle* qui concerne l'élaboration de principes et de valeurs au fondement de l'organisation comme les dimensions sociales et écologiques des

⁶⁸⁴ Que nous avons étudiées précédemment.

⁶⁸⁵ Pecqueur B, Zimmermann J-B. (dir.), 2004, *Économie de proximités*, Hermès-Lavoisier, Paris in Richez-Battesti Nadine, 2008, *Innovations sociales et dynamiques territoriales. Une approche par la proximité : L'expérience des banques coopératives, Marché et organisations*, Vol 7, n°2, pp. 36-51, p.40.

<https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2008-2.htm-page-36.htm>

projets. L'imbrication des trois formes de proximité favorise les interactions sociales et le tissage d'un tissu social diversifié qui prend la forme de coopérations, d'associations, de partenariats et de réseaux. De ce fait, toute innovation sociale qui s'inscrit dans la contextualisation d'une demande sociale conjoncturelle est territorialisée, dans le sens où elle « renvoie à la constitution d'un espace de coopération entre les acteurs locaux dans une logique de proximité (géographique, organisationnelle et institutionnelle). »⁶⁸⁶

D'autre part le travail d'adhésion, orchestré en maintes traductions, s'opère sur le long terme : la création de liens sociaux, la production de cohésion sociale et d'une identité collective ne se réalisent pas du jour au lendemain. Ainsi l'explique Anastassia Makridou⁶⁸⁷ pour le projet de l'école de Trébédan :

« Tous ces projets, c'est ce que je vous ai décrit dès le départ, arrivé au cahier des charges, arrivé à un choix d'artiste, il ne faut jamais essayer d'accélérer ce processus d'une manière ou d'une autre. Il faut, avant de faire le pas suivant, qu'on soit certain qu'on est tous d'accord même s'il y a débat. Mais au moment où on fera le pas suivant on aura tout réglé. Parce tout ce qui n'a pas été réglé, il va se régler mais comment dire ? Vous arrivez d'une manière beaucoup plus renforcée plus tard. Donc on règle par étape. Le choix de l'artiste doit vraiment se faire avec conviction. Et il faut que cette conviction soit partagée par l'artiste. Donc on arrive à la faire et ensuite l'artiste viendra les rencontrer. Les relations de travail s'installent. »

Maintenant que nous avons procédé à la vérification de l'ancrage temporel et local des réseaux bretons, nous allons nous consacrer à l'analyse de la forme participative des projets et aux processus d'*empowerment* afin d'appréhender le processus de transformation sociale et son résultat.

⁶⁸⁶Hillier Jean, Moulaert Frank, Nussbaumer Jacques, 2004, « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, Vol. 6, n° 2, pp. 129-15, p. 137.

⁶⁸⁷ Médiatrice culturelle des « Nouveaux Commanditaires ».

II-3 La diversité des acteurs et la symétrie des interrelations, et comme preuves d'une participation effective des acteurs

La forme « idéale » de la participation, c'est-à-dire la forme la plus démocratique dans laquelle les citoyens sont « égaux » et ont un véritable pouvoir d'influence ; ne peut être effective qu'à deux conditions : qu'il y ait une pluralité des acteurs participants et que leurs positions stratégiques soient symétriques autrement dit, qu'il y ait une égalité des statuts. Même s'il n'est pas exclu qu'il y ait parfois des tentatives de prise de pouvoir par certaines personnalités au sein des groupes.

A- La pluralité des acteurs

Les deux réseaux bretons répondent bien à la première condition : ils s'identifient à des regroupements de personnes d'horizons variés, aux professions, aux représentations, aux valeurs différentes, et disposant de capitaux sociaux divers. En effet, que ce soit à Trébédan ou à Saint Ganton, il y a des citoyens, des élus, des professionnels, des partenaires associatifs et institutionnels qui viennent de secteurs et de champs d'actions très divers. D'après les professions relevées dans les entretiens, la plupart des catégories sociales professionnelles sont représentées (ouvriers, employés, cadres), les âges des participants y sont aussi très variés. Cela peut aller de l'ancien qui a pris part au groupe des Nouveaux Commanditaires, au « papy » qui a participé au chantier de construction à Saint Ganton, aux parents ou futures parents, jusqu'aux enfants de l'école de Trébédan qui ont également été largement impliqués dans la programmation du projet ; comme nous l'ont indiqué de nombreux acteurs et notamment Marina Derouillac, une parent d'élève de Trébédan :

« Et surtout un point hyper important et très très bien c'est que les enfants ont été inclus dans ce projet-là. C'est-à-dire que les enfants ont eu leur mot à dire sur plein plein de choses et ils ont aussi suivi toutes les étapes de la refonte de cette école. Et donc je trouve ça très très important. (...) Nous, déjà parents, on était inclus dans le projet, c'était génial justement parce que la commune ou même l'école ou la directrice, les institutrices disons ; elles ont vraiment fait ça en équipe, un vrai travail d'équipe avec les parents, avec les enfants et surtout avec les habitants de Trébédan. Ça c'était déjà hyper important. »

Par ailleurs l'élargissement à des collaborations avec de multiples acteurs et partenaires extérieurs à la commune témoigne de la réalité de cette pluralité dans les deux projets.

B- La symétrie interrelationnelle comme principe de légitimité à la participation de tout acteur

La symétrie interrelationnelle est la seconde condition majeure pour assurer une réelle implication des acteurs. La symétrie entre acteurs agit comme marqueur de l'égalité entre les acteurs. C'est-à-dire qu'en dépit de leurs différences statutaires, professionnelles ou autres, les acteurs sont considérés comme égaux au sein du réseau et méritent, tous, respect et attention. C'est bien le cas dans les deux projets bretons où les échanges reposent sur des interrelations symétriques entre professionnels dits experts et les « profanes » ; c'est-à-dire que les simples citoyens, ceux qui ne disposent que d'une « expertise expérientielle »⁶⁸⁸, que de savoirs d'usage et d'expériences pratiques ont autant de légitimité dans le jeu des négociations que les autres dans la mesure où leurs « savoirs profanes » ou ordinaires sont tout autant porteurs de ressources que ceux des « experts » ou des professionnels.

Anastassia Makridou confirme que tout le monde a sa place au sein du projet et que cette ouverture à des acteurs divers est l'essence même de la participation :

« Là il s'agit d'une véritable implication. On est une communauté de projet. Ce n'est pas j'entre à un moment donné, je ressors, je reviens si je le veux. On forme une communauté de projet où tout le monde a une légitimité pour agir et on essaie que les actions des uns et des autres puissent aller toutes dans le même sens. Le maire a légitimité pour aller voir les élus du conseil régional parce qu'il parle à ses pairs. Moi je dois aller parler à un technicien du service culturel, je suis plus légitime en tant que professionnel de la culture. Et après on est tous légitimes quand on va tous ensemble parce quand on est allé défendre ensemble devant le comité de la commande publique au ministère parce qu'on a obtenu de l'argent du ministère de la culture au titre de la commande publique avec ce processus qui est bien encadré. Il faut que la DRAC, au niveau de la région puisse proposer ce projet. Il faut d'abord convaincre nos interlocuteurs de la DRAC de la région pour qu'elle puisse soumettre comme projet régional de commande publique à la commission nationale qui distribue les fonds du Ministère pour les Commandes

⁶⁸⁸ « L'expertise expérientielle qui se traduit par une compétence à mobiliser le savoir expérientiel pour apporter des réponses à des problèmes formulés en termes généraux ou spécifiques. », in Akrich, Madeleine, et Vololona Rabeharisoa, 2012, « L'expertise profane dans les associations de patients, un outil de démocratie sanitaire », *Santé Publique*, vol. 24, n° 1, pp. 69-74.

publiques. Donc le mobilier de l'école a bénéficié d'une participation importante du Ministère de la culture au titre de la commande publique. Donc il fallait passer le grand oral devant la grande commission réunie à la Défense. Et donc on y est allé tous ensemble, les élus, les maîtresses, moi-même, l'artiste, la communauté de projet. Évidemment on est beaucoup plus fort comme ça. »

Cette ouverture à des acteurs divers et variés, reposant sur le même pied d'égalité et pouvant apporter des compétences et des ressources complémentaires est source d'une grande richesse pour le réseau : elle permet la circulation et les échanges de savoirs et de connaissances de manière horizontale ; ce qui entraîne l'émancipation des moins à l'aise, des moins « savants » des citoyens, qui sont mis face à des situations inédites mais riches d'enseignements.

« C'est comment à un moment on laisse rentrer d'autres avec des savoirs, des savoir-faire, de nouveaux parlant d'un autre endroit si bien que chacun est obligé de faire un pas de côté. Et si on arrive à faire des pas de côté, c'est le début d'une danse, quoi. Quand on voit ces gens-là en action. Ces projets NC, c'est aussi voir des gens devenir de véritables commanditaires. Au début ouais ils y vont un peu comme ça mais quand ils commencent à travailler, quand ils commencent à s'investir et tout. On a vu des gens à un moment où il y a pu avoir des difficultés, où là ils sont montés au créneau. Et le médiateur il n'a plus qu'à être là mais un peu en retrait. Et c'est la société civile qui s'engage. »⁶⁸⁹

Toutefois cette diversité peut aussi être à l'origine de tensions entre acteurs des projets. Ainsi par exemple à Trébédan, il n'a pas toujours été facile pour l'architecte Le Barzic de s'harmoniser avec le travail de la designer qui désirait s'accorder le plus possible avec les choix des « Nouveaux Commanditaires », comme se le remémore la médiatrice d'Eternal Network :

« Je pense que c'est parfois presque une histoire de langage et de culture professionnelle. À un moment donné ils se sont retrouvés tous les deux enfermés dans leur culture professionnelle, dans leur langage professionnel qui était inaudible et incompréhensible par l'autre et ça a créé déjà de la crispation. Et la crispation a été quelque part transformée en défiance. »

⁶⁸⁹ Propos de Cattia Riccaoni, responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture au sujet du projet de Trébédan.

De même à Saint Ganton, l'architecte de l'école a eu du mal à se conformer aux exigences du maire et de ses concitoyens au niveau de la dimension écologique de l'école et de la dimension participative du chantier. Néanmoins cette collaboration entre professionnels et citoyens peut aussi engendrer une adaptation des professionnels et un ajustement des projets en fonction des choix des citoyens. Ainsi qu'en témoigne le 1^{er} adjoint de Saint Ganton :

« Déjà dans le choix de l'architecte. On en a passé plusieurs en commission alors qu'on n'avait pas forcément cette formation-là. Mais on savait ce qu'on voulait. On voulait un architecte qui avait déjà les mêmes sensibilités, les mêmes idées. Et on a trouvé un architecte dont l'activité était à plus de 50 % sur le domaine scolaire. Donc il avait quand même beaucoup de connaissances mais on lui a apporté beaucoup sur les connaissances de produits écologiques. Il essayait d'avoir une approche mais bon. C'est sûr qu'il a appris beaucoup grâce à l'association BRUDED. »

Enfin le principe de réciprocité qui est à la base de toute relation humaine qui perdure, est à l'œuvre dans les projets participatifs.

C- La réciprocité des échanges au fondement de la dimension solidaire et émancipatrice de la participation

La réciprocité des comportements comme principe fondateur de toute relation humaine s'engageant dans la durée, est clairement établie au sein des échanges solidaires, des pratiques de dons et de contre dons, relevées par certains acteurs interrogés. Ainsi l'explique joliment une habitante de Trébédan :

« Belle aventure humaine faite dans la simplicité aussi parce qu'à Trébédan on n'a pas grand-chose d'autre à offrir que juste notre gentillesse et notre générosité. Et en fait on se rend compte que ce n'est déjà pas si mal. Donc si on peut continuer à cultiver juste ça, c'est bien. » ⁶⁹⁰

À ce titre, les extensions de générosité et de partage, créées par l'artiste Matali Crasset autour de l'école de Trébédan ne sont-elles pas l'expression symbolique du projet en termes de

⁶⁹⁰ Clémence Essevez-Roulet, une mère d'élève de Trébédan.

dévouement et d'engagement des acteurs ? En effet, que ce soient les institutrices, les maires ou les bénévoles fortement impliqués dans les deux projets, ils concèdent une part importante de leur temps à investir le projet, en dehors de leur activité professionnelle et au détriment de leur sphère familiale comme l'explique la médiatrice d'Eternal Network :

« Donc, on est impliqué. Ce n'est pas participer mais porter ensemble un projet. C'est beaucoup plus engageant, c'est pour ça que finalement l'action NC, cette façon de faire ensemble n'est pas devenu le modèle dominant. Les commanditaires le font en tant que citoyen, ils sont actifs. Tout le monde n'a pas envie de s'investir de cette façon-là, de ne pas rentrer le soir voir ses enfants et sa famille parce qu'il faut faire la réunion du groupe. On n'a pas forcément envie d'aller s'expliquer avec des gens qui ne sont pas d'accord avec le projet. C'est quand même exigeant. »

La générosité n'a d'ailleurs pas été le seul apanage des habitants de Trébédan comme le formule encore la médiatrice culturelle :

« Y a une forme de fierté aussi très importante je crois et puis il faut aussi parler de cette générosité incroyable de Matali Crasset qui n'a pas compté ses heures. Je pense qu'on est tout à fait en dehors de toute considération économique. Sur ce projet, il a la question du don, quelque chose qui est très fort. »

La participation citoyenne observée dans les deux projets ne se réduit donc pas à un simple investissement affectif. Que ce soit au travers des actions menées par les acteurs, de leur sens de l'effort et des responsabilités ou de leur disposition à partager et à faire preuve de générosité envers les autres pour le bien commun, on observe une implication totale de leur part.

D'ailleurs la grille de Sherry R. Arnstein⁶⁹¹ permettant de déterminer l'intensité de la participation des citoyens, au sein d'un projet, en fonction de leur degré d'implication, est très éclairante au sujet des deux projets bretons. À la lecture de cette échelle qui se présente sous forme de huit niveaux ascendants renvoyant aux degrés croissants de participation suivant le type de dispositif participatif mis en place (manipulation, thérapie, information, concertation,

⁶⁹¹ Tableau 7 : Échelle de la participation de Sherry R. Arnstein, se reporter à la Partie II, Chapitre I, p. 162 de la thèse.

partenariat ...), on constate que le pouvoir tangible des citoyens se restreint au trois derniers niveaux (soit le six, sept et huit), c'est-à-dire que lorsque la participation prend la forme d'un partenariat, d'une délégation du pouvoir et d'un contrôle citoyen. Les deux projets bretons qui s'incarnent dans des formes partenariales, se situent au niveau six de l'échelle. C'est à partir de cette forme organisationnelle partenariale que la participation citoyenne devient effective. Le partenariat garantit en effet une redistribution du pouvoir par négociation entre les citoyens et ceux qui le détiennent. Dans les deux projets, les partenariats se concrétisent par la création de comités associant des parties, qui portent ensemble le projet et deviennent à ce titre, responsables des décisions concernant la conception et la programmation des écoles. De par le groupe des Nouveaux Commanditaires et les commissions de Travail, les associations, les projets bretons entrent bien dans ce cadre.

La symétrie interrelationnelle qui bannit la hiérarchisation des savoirs et des acteurs et confère un statut d'égalité à chacun des membres du réseau, n'apparaît donc pas comme un objectif à atteindre mais comme le point de départ du processus d'émancipation. En effet, la symétrie des interactions induit un design organisationnel de type collaboratif entre les acteurs, où prédominent l'échange des savoirs et leur mutualisation. C'est donc seulement au prix de la diversité des acteurs et de la symétrie de leur légitimité que le projet est réellement participatif et non un avatar de participation. Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, les modes participatifs prennent la tournure de consultations ou de concertations minimalistes, où les citoyens sont exempts de réelles prises de décisions ; ils sont alors instrumentalisés et la participation sert davantage à légitimer les actions des institutions qu'à donner du pouvoir aux citoyens. À la lumière de l'échelle de la participation élaborée par Sherry R. Arnstein⁶⁹², les deux projets bretons sont de type partenarial, c'est-à-dire que la prise de décision s'effectue par négociation entre les pouvoirs publics et les citoyens. Nous pouvons dès lors affirmer qu'il s'agit réellement de projets participatifs. D'autant plus que les formes participatives relèvent toutes deux d'une configuration de type « bottom up » c'est-à-dire ascendante, qui a donc été initiée par la base et localement. En effet, à Trébédan il s'agit des maitresses qui sont à l'origine et à de Saint Ganton, c'est le maire, et les associations de

⁶⁹² Se reporter au Tableau 7 : Échelle de la participation de Sherry R. Arnstein Partie II Chapitre I de la thèse, p. 162.

parents. Dans ce sens, le pouvoir des citoyens est bien réel. Or seule la participation concrète des citoyens et leur pluralité deviennent source d'émancipation et de lien social. À ce titre, on peut dire que la forme participative est inclusive.

L'analyse comparative des deux projets d'architecture scolaire participative bretons nous permet de croiser les résultats avec ceux du chapitre précédent et de confirmer ce que nous avons démontré dans les études de cas à la lumière de la théorie de l'acteur-réseau de Callon. À savoir que les projets se sont construits comme des réseaux d'acteurs et de ce fait, ce sont des innovations sociales. En effet, nous venons de prouver grâce aux indicateurs référentiels à la définition institutionnaliste de l'innovation sociale qu'ils relèvent tous deux d'une innovation sociale. D'une part, ils sont ancrés dans un espace temporel relativement long ; ils ont une chronologie de plusieurs années comprenant plusieurs phases et d'ailleurs les acteurs soulignent à de nombreuses reprises la temporalité comme source de doutes mais aussi comme condition inexorable à la réussite de ce type de projet. Ils y font référence en termes « *d'histoire* », « *d'aventure humaine* » :

« Et bin fait c'était un tout. Parce que du coup ça crée une histoire. Ça crée une histoire où on s'est dit tout le monde a participé même ceux qui n'avaient pas des enfants, pour venir construire le week-end, etc. »⁶⁹³

D'autre part, nous avons également vérifié que les deux projets sont territorialisés c'est-à-dire qu'ils renvoient à la constitution d'un espace de coopération entre acteurs localisés dans une proximité géographique dans un premier temps et enfin que les gouvernances participatives des deux projets sont bien tangibles : ils relèvent tous les deux d'une forme de participation ascendante ou de type « *bottom up* ». Les formes participatives sont partenariales : elles intègrent les citoyens et plusieurs échelles de partenaires qui peuvent s'étendre bien au-delà du plan local ; ce qui témoigne de la diversité des acteurs. De plus, la légitimité de leur participation repose sur la symétrie de leurs échanges quel que soit leur statut. Aussi, dans la mesure où ces deux projets peuvent être assimilés à des innovations sociales à part entière, cela signifie que les deux projets incarnent des leviers de transformation sociale pour les communes. À cet égard, dans les deux cas, les acteurs ont fait l'objet d'un processus de

⁶⁹³ Propos de Nathalie Denis qui n'a pas participé parce qu'elle est arrivée avec son mari et son fils après le projet et c'est justement l'histoire de l'école qui les a convaincus de venir habiter à Saint Ganton.

traduction que l'on peut qualifier de processus d'*empowerment* et le résultat de cette *empowerment* n'est autre que la transformation sociale.

C'est pourquoi, nous allons maintenant nous intéresser à la dimension transformationnelle des deux projets. Dans un premier temps nous allons analyser le processus d'*empowerment* qui a transformé les capacités d'agir des acteurs au niveau individuel et collectif et ensuite nous appréhenderons les résultats de la transformation en termes de changements observés sur les deux terrains pour voir si les capacités organisationnelles des communes relèvent aujourd'hui d'une « communauté apprenante ».

III – Les projets d'architecture scolaire participative comme vecteurs de transformation sociale

Comme le soulignent Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener :

*« L'empowerment articule deux dimensions, celle du pouvoir, qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder. Il peut désigner autant un état (être empowered) qu'un processus. Cet état et ce processus peuvent être à la fois individuels, collectifs et sociaux ou politiques »*⁶⁹⁴

Dans les deux cas Bretons, la démarche transformatrice incarnée par l'*empowerment*, réside plus dans l'acquisition de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être qui se déploient plus en capacités d'action et d'organisation qu'en contre-pouvoir interprétés comme tels. En effet, leurs actions ne s'inscrivent pas dans une démarche d'opposition à l'ordre établi mais plutôt dans une perspective de développer leur citoyenneté et de prendre part au développement social et culturel pour Trébédan et social et économique pour Saint Ganton. L'accompagnement institutionnel des deux projets en témoigne : la Fondation de France est garante d'une certaine conformité institutionnelle. Il en est même à Saint Ganton où le maire a propulsé la participation des habitants organisés en associations qui répondent d'un cadre légal. D'ailleurs comme le précise un commanditaire :

⁶⁹⁴ Bacqué Marie-Hélène et Biewener Carole, 2013/3, « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, n°173, pp. 25-33, p. 2.
<https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm>

« Alors, elles [les institutrices]. Elles sont plus que dans les clous ! C'est ce que je dis, c'est d'autant plus ubuesque. C'est-à-dire, concrètement ce qui se passe par rapport à l'institution, c'est que l'institution dit : « Oh bien oui, vous faites comme ça. Ah bon. » Et donc il n'y a aucun frein, c'est au contraire, c'est un soutien. Par contre ce qui se passe pour les écoles qui ne fonctionnent pas de cette manière-là, c'est une montagne, c'est un Everest. Alors qu'il suffit de s'y mettre. Après c'est un état d'esprit et une culture. C'est vrai que la pédagogie de projet, ça ne convient pas à tout le monde. Mais bon, c'est salvateur quand même. »

La dimension transformationnelle des deux projets est double : d'une part il y a la transformation sociale qui œuvre en tant que processus d'*empowerment* lors de la construction du réseau et ensuite le résultat du processus d'*empowerment* qui est observable et identifiable comme preuve de la transformation sociale. Il s'agira dans la partie suivante de déterminer si les acteurs ont connu une transformation sociale individuelle et collective, qui se manifeste par la transformation de leurs pratiques et de vérifier si leurs capacités organisationnelles relèvent aujourd'hui d'une « communauté apprenante ». Pour ce, nous disposons de la définition de David A Garvin qui repère une organisation ou communauté apprenante à l'aune de cinq critères qui sont : 1 Une communauté apprenante apporte des solutions aux problèmes de manière collective ; 2. Elle utilise son expérience des projets comme source de connaissances et d'apprentissage ; 3. Elle tire le bilan de ses expériences et en capitalise les connaissances ; 4. L'apprentissage à l'œuvre s'effectue entre et avec partenaires et acteurs de divers horizons 5. Elle transfère ses connaissances et les met à disposition de ceux qui en ont besoin. Cette dernière étape est capitale pour déterminer le statut d'une organisation apprenante.

Afin de répondre à cette question, nous allons d'abord démontrer que l'*empowerment* à l'œuvre dans les projets, en tant que processus de traduction est révélateur de l'existence d'un phénomène d'apprentissage entre acteurs et partenaires d'horizons divers et que celui-ci est ancré dans l'expérience. Ensuite, nous examinerons les résultats du processus d'*empowerment* pour mettre en évidence les transformations sociales qui se sont produites dans les deux communes bretonnes.

III-1 L'empowerment comme processus de traduction : révélateur d'un apprentissage entre acteurs et partenaires d'horizons divers, ancré dans l'expérience

L'empowerment qui s'incarne dans le processus de traduction du réseau se définit comme une démarche d'apprentissage permettant aux individus, aux communautés, aux organisations d'acquérir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur leur environnement et leur vie. Cette approche processuelle qui se présente comme un processus de construction identitaire dynamique comporte une double dimension : individuelle et collective. Cet apprentissage peut se réaliser de manière formelle lors d'un programme de formation institutionnalisé. Comme celui que les enfants ont reçu à l'école de Trébédan :

« La démarche collaborative, participative et voilà, dès que les enfants sont acteurs de leur connaissance, il n'y a aucun souci d'apprentissage. Ya plus de question du manque d'envie, de pas de curiosité, non. Chaque enfant est un chercheur à sa manière, donc il faut le laisser chercher. Il faut lui offrir la possibilité de chercher et expérimenter par lui-même. Et quel que soit l'âge et quel que soit le potentiel. »⁶⁹⁵

De même, dans le projet de Saint Ganton, la formation au préalable du responsable du chantier et des salariés auprès du centre de formation en écoconstruction Noria et Cie à Saint Nicolas de Redon demeure la seule facette de la formation formelle du projet.

Toutefois dans les deux projets bretons, la majeure partie des apprentissages individuels et collectifs s'est réalisée de manière informelle. L'empowerment ou processus de traduction à l'œuvre dans les deux innovations sociales se présente comme un apprentissage qui consiste à acquérir des références communes, à la fois garante de la cohésion sociale du réseau et créatrice d'une identité collective, où les capacités d'émancipation individuelles et collectives s'inscrivent dans la pratique et l'expérience d'actions collectives.

A- L'empowerment comme processus d'acquisition d'un cadre normatif commun : un apprentissage entre et avec partenaires et acteurs de différents horizons

La diversité des acteurs regroupés en réseaux assure une certaine pluralité et complémentarité des ressources et la richesse des interactions. Cependant l'hétérogénéité

⁶⁹⁵ Propos de Nicolas Guégen.

sociale et culturelle des acteurs peut aussi générer des tensions voire des conflits dus à des incompréhensions, des quiproquos qu'il est indispensable de résoudre. L'acquisition d'un cadre normatif commun ou « *répertoire commun* » pour reprendre les mots de Wenger, contribue à dissoudre les divergences et demeure une condition incontournable à la construction de l'identité collective du réseau et à sa cohésion sociale. En effet comme nous l'avons noté auparavant, les pratiques collectives instituant ce nouveau cadre normatif par l'expérience modifient les représentations des acteurs. C'est à ce titre que le travail de sensibilisation et d'apprentissage engagé en amont prend tout son sens et continue tout au long des projets par l'intermédiaire des médiateurs qui interviennent aux différents niveaux pour traduire les informations et les rendre intelligibles au plus grand nombre surtout lorsqu'il s'agit d'informations techniques et pas toujours accessibles à tous. Ils contribuent ainsi à la fabrication d'un socle de références commun grâce à la discussion, au partage et à la confrontation des points de vue. Mais ils doivent aussi comme le souligne la médiatrice d'Eternal Network :

« Essayer aussi à travers ce travail d'écartier des comportements qui ne correspondent pas à ce qui est finalement un travail de groupe. Il ne faut pas que des désirs de pouvoir ou des egos ou des choses comme ça détruisent ce qui doit être entièrement un esprit de groupe. »

Les diverses traductions mises en œuvre par les médiateurs ont donc pour objectif que les acteurs impliqués acquièrent un même langage et un système de références commun qui leur permettent de construire ensemble un cadre suffisamment clair et accommodant pour que tous puissent y adhérer de manière consensuelle. La construction de cet imaginaire commun forge l'identité collective du réseau qui produit lien social et cohésion au sein du groupe. Pour ce, il s'agit de mettre en place les conditions d'apprentissage et de partage des savoirs et des connaissances. C'est ce qu'on désigne par processus d'*empowerment* qui y participe. Celui-ci est d'ailleurs déjà opérationnel en amont des projets d'architecture scolaire puisqu'il a permis de combattre les préjugés de certains acteurs, de faire évoluer leur ressenti et leur opinion. Ainsi par exemple le partenariat entre les institutrices de Trébedan et le président de

l'association des Anciens a permis à ce dernier de se réconcilier avec le monde l'école comme le révèle Cattia Riccaoni⁶⁹⁶ :

« Par exemple le président du club de personnes âgées, avant tout ce projet, il ne voulait plus aller à l'école parce qu'il avait été lui-même dans cette école et il en avait des souvenirs absolument terrifiants. C'était encore à l'époque où on tapait sur les doigts des enfants. Là c'était aussi comment on remet quelque chose qui a été difficile pour des personnes. Comment on peut montrer qu'on peut faire autrement. »

De même à Saint Ganton, le maire et son adjoint ont menés des projets en amont de celui de l'école pour amener les citoyens à s'engager dans vie collective et à se forger un nouveau regard sur l'écologie. Comme nous le rappelle René Bourel :

« De toute façon il faut évoluer par rapport à son époque, par rapport à son temps. Et on a fortement mené la commune vers la protection de l'environnement. Respecter l'environnement un peu plus tout en sachant qu'il y a des choses des fois, ce n'est pas aussi simple que ça. Et ça, je crois, qu'on ne nous avait pas crus au départ. Avant l'école on avait fait un projet de la sauvegarde de la Vallée de Beaucel. (...) Et donc la réalisation de la Vallée de Beaucel. Ça fait onze ans que, c'est réalisé et c'est vrai que la population, un projet qui était comme celui-là, en fait protéger un peu plus la nature, protéger l'environnement. Les gens ont été un peu surpris, bin venant de nous qu'on était aussi partie prenante. Et ça ce n'était pas innocent non plus. C'était pour amener l'ensemble de la population par rapport au projet de l'école. Comme quoi le projet de l'école a été fortement réfléchi, mûri. Il y a eu des stratégies pour en arriver jusque-là, pour qu'on ait la totalité de la population derrière nous parce qu'on l'aurait sans doute pas eu. »

Ainsi la préparation d'un contexte propice à la cohésion et à l'émancipation individuelle et collective est un pré requis pour activer la dynamique de groupe participative : elle s'inscrit déjà dans le processus d'*empowerment* qui se caractérise au départ par la mise en place des dispositifs pour informer, intéresser et faire adhérer. En effet,

« Les processus d'empowerment supposent, en premier chef, une approche dite d' « organizing » : mobilisation des habitants par leurs pairs à travers diverses techniques dont le

⁶⁹⁶ Responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture.

porte à porte ; moments forts et symboliques mais aussi engagements dans la durée ; travail autour du sentiment d'appartenance à la collectivité (community building) ; renforcement des solidarités primaires pour mieux agir et pour créer, le cas échéant, des rapports de force... »⁶⁹⁷

Comme en témoigne Cattia Riccaoni pour le projet de Trébédan :

« Elles [les institutrices] bossaient toute la journée et après elles allaient faire un peu du porte à porte pour aller parler du projet. Je ne suis pas sûre que ça puisse se faire partout de cette façon-là. »

Et Gwenola Roger, une membre active de l'association des parents de Saint Ganton :

« Donc on a fait du porte à porte on a fait des manifestations qui montraient qu'on était là et qu'on existait en tant que parents d'élèves, d'association de parents d'élèves. On a créé tout bêtement la chasse aux œufs le dimanche de Pâques et là on a invité tous les enfants, ce qui nous a permis de toucher des parents qu'on ne croyait pas motivés pour ce projet-là aussi. »

Ensuite il s'agit d'aller plus loin et de convaincre les acteurs de s'impliquer activement au travers de l'organisation d'actions collectives qui vont leur procurer le goût et les moyens d'apprendre à agir. Et pour ce, ils profitent d'un apprentissage réalisé lors de la construction des réseaux qui relève de la pratique.

B- *L'empowerment*, un apprentissage ancré dans la pratique : l'expérience des projets comme source de connaissances et d'apprentissage

Dans les deux projets bretons, la majeure partie des apprentissages individuels et collectifs s'est réalisée de manière informelle. *L'empowerment* ou processus de traduction à l'œuvre dans les deux innovations sociales se présente comme un apprentissage qui consiste à acquérir des références communes sous formes de valeurs et de représentations forgeant une identité collective garante de la cohésion sociale du réseau et la transmission de ces capacités d'émancipation individuelles et collectives est ancrée dans la pratique. C'est-à-dire que l'acquisition de connaissances, de nouvelles normes, de nouveaux « savoir-faire » et

⁶⁹⁷ Dane C, « L'empowerment, un concept pour la France ? », *Vie sociale*, 2007/2 n° 2, pp. 59-72, p. 68.

« savoir-être » est avant tout issue des rencontres et des interactions entre les acteurs hétérogènes. La symétrie des interrelations et la réciprocité des relations ont privilégié les attitudes d'ouverture, d'accueil de l'autre, d'écoute, les capacités de dialoguer, de négocier, de s'entraider et de construire un cadre de référence et une identité collective commune relevant essentiellement des actions et des expériences. L'apprentissage entre véritablement en action lors de la participation effective des acteurs. L'exercice de la collaboration entérine l'engagement des acteurs et met en action le transfert des connaissances et des savoirs entre eux de manière pragmatique. À ce titre le concept de communauté de pratique formalisée par Etienne Wenger permet de clarifier le processus d'*empowerment* qui est à l'œuvre dans la création d'un réseau d'acteurs. En effet,

« Le concept de communauté de pratique est basé sur le principe de collaboration dans la participation avec trois dimensions qui selon Wenger (1998), permettent de caractériser le type de relation qui fait qu'une pratique constitue la source de cohésion d'un groupe d'individus : l'engagement mutuel des membres basé sur la complémentarité des membres et sur la capacité de ces derniers à relier de manière efficace leurs connaissances ; leur implication dans une entreprise commune soit une entité sociale, assure la cohésion de la communauté et le recrutement de nouveaux membres (Habhab-Rave, 2006) ; et la constitution d'un répertoire de ressources partagé. »⁶⁹⁸

Autrement dit, la dynamique interactionnelle générée par la pratique d'actions collectives engendre l'apprentissage et le partage des connaissances et aboutit à la construction de l'identité collective du groupe. Ce processus contribue à la mise en place d'un référentiel commun, ou « *répertoire partagé* » basé sur l'adoption d'un langage, de normes et de représentations partagés par toutes les parties prenantes. Le processus d'*empowerment* qui est à l'œuvre dans les projets participatifs est donc perçu comme un outil de renforcement du pouvoir d'agir des communautés dont tout l'enjeu réside à la fois dans leur émancipation collective par le biais de l'émancipation individuelle de chacun des membres et dans la création de systèmes de développement alternatifs fondés sur leur participation dynamique.

⁶⁹⁸ Karoui Zouaoui Samia, et Rym Hchich Hedhli, 2014, « Communautés de savoir et innovation : le rôle de l'apprentissage. Une analyse sous l'éclairage d'une théorie basée sur les connaissances », *Management & Avenir*, vol. 67, no. 1, pp. 155-176, p. 159.

Les opérateurs de projet tels que Cattia Riccaoni de la Fondation de France en ont bien conscience :

« C'est vraiment une aventure. Nous on très fier de ce projet. Vraiment. Ça montre aussi une autre image, on pense toujours que les gens sont assistés et pas du tout. Là on voit des capacités d'agir qui sont vraiment. Elles s'appuient sur des ressources qui font qu'à un moment les gens ne peuvent être que partie prenante »

Outre, les capacités d'ordre relationnelles ou administratives, de réels savoir-faire ont pu être transférés grâce aux chantiers participatifs comme par exemple le montage du mobilier de l'école de Trébédan effectué par les parents ou bien encore la participation de bénévoles et de chômeurs à la construction de l'école de Saint Ganton. Ainsi Monsieur Gefflot, maire de Saint Ganton explique les bénéfices de la participation d'un chantier d'insertion à la construction de l'école pour des chômeurs :

« Et bien au départ ce n'était pas bien vécu quand il y a eu le chantier d'insertion qui est venu monter les briques, qui en a monté la moitié. Les ouvriers qui travaillent qui ont du boulot ne se rendent même pas compte. C'est ça qui est malheureux dans l'humain. Ils ne se rendent même pas compte que des fois le lendemain c'est eux qui peuvent être de l'autre côté de la barrière. Chantier d'insertion ça veut dire des gens qui ont été un an voire deux sans travail. Quand ils reprennent le travail ils n'ont plus la même réactivité qu'on le veuille ou non. C'est mal vécu. Ça s'est pas mal passé. Mais ça a été bénéfique au final parce qu'ils ont assumé leurs tâches et après les autres n'en revenaient pas. Certains ont retrouvé de l'emploi mais on ne sait pas si c'est grâce à ce chantier parce que le CPIE (centre permanent d'insertion à l'environnement) travaille très bien au niveau de leur association du centre d'insertion et arrive à trouver des petits boulots comme ça dans les communes pour les former. Et donc eux, ça leur a donné un sacré ballon d'oxygène parce que c'était un chantier complet. Parce que souvent c'est du débroussaillage ce n'est pas un travail très honorifique toujours. Parce que là les mecs, ils se sentaient parmi les autres, même si les autres les regardaient au départ un peu de travers. Venir travailler sur un chantier avec d'autres, c'était super quoi. Mais après ce n'est pas pour ça que ; après ça a donné une faveur derrière. Je ne sais pas moi je n'ai pas suivi tout. Mais pour les gens qui étaient au travail c'était super. D'ailleurs y en a qui reviennent des fois la voir l'école. »

Toutefois l'acquisition des savoirs ou de compétences enracinée dans la pratique, dans le vécu d'expériences signifie aussi que ceux-ci sont le plus souvent transmis de manière informelle.

C'est d'ailleurs ce qui distingue la communauté de pratique des autres communautés : l'essence même de la communauté de pratique réside dans l'apprentissage informel et la transmission des savoirs tacites. Les savoirs tacites font référence aux travaux de Michael Polanyi :

« Celui-ci fait le constat qu'il y a des choses que nous savons faire mais dont nous ne pouvons pas parler : « There are things that we know but cannot tell » (Polanyi, 1962). (...) Ceci est particulièrement vrai pour nos compétences pratiques. Les connaissances que nous mobilisons dans la pratique ne font pas l'objet d'une prise de conscience : ce sont des connaissances qui sont implicites (tacit knowing) c'est-à-dire liées au déroulement de l'action. »⁶⁹⁹

De ce fait, un bon nombre d'acteurs qui ont bénéficié d'une émancipation individuelle significative et d'un transfert de connaissances n'en n'ont souvent pas conscience ou ont des difficultés à l'exprimer de manière explicite. En effet, dans la plupart des témoignages que nous avons recueillis, les participants ne semblent pas ressentir personnellement une transformation de manière évidente. Par exemple, Marina Derouillac, parent de l'école de Trébédan ne le formule pas de manière explicite même si le travail collectif lui a ouvert de nouveaux horizons et lui a permis de participer à un projet qu'elle pensait auparavant irréalisable :

« Personnellement, pour moi ? Moi j'ai bien aimé assister à cette collaboration entre les élus, les citoyens, les parents d'élèves, les élèves, les maîtresses et puis aussi l'association Network, les Nouveaux commanditaires, Matali Crasset, l'archi, je pense aussi au CAUE des Côtes-d'Amor qui a été hyper présent, Didier Pidoux. C'était vraiment chouette d'assister à ce fourmillement et à cette collaboration. De voir effectivement ce qu'on peut faire sans se rendre compte en tant qu'adulte qu'on peut avoir des rêves et que finalement ils se réalisent, en étant persévérant. Finalement, il faut y aller, il faut bosser quand même. Ça demande de l'énergie, mais c'est de l'énergie qui est bien utilisée, alors ce n'est pas un problème. Et puis de l'énergie, on en fabrique. »

⁶⁹⁹ Rix-Lièvre G, Lièvre P, 2012, « La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 16, pp.21-28, p. 22.

Tout au plus, certains acteurs évoquent le plaisir et la fierté d'avoir participé à un tel projet, la satisfaction de partager l'histoire du projet, la plus-value d'avoir créé des liens sociaux de proximité.

« Moi maintenant je suis étonnée ; je n'imaginai pas que ça pouvait marcher comme ça et le lien entre parents d'école. Moi maintenant je connais tous les parents de l'école en tous cas ceux avec qui ça va, on crée des affinités. Et ça c'est quelque chose d'important et c'est pareil une école à taille humaine. Après quand on fait partie de l'association c'est encore un autre lien. D'ailleurs je confonds aussi ces deux liens, le fait de faire partie de l'association c'est peut-être encore plus fort comme lien entre parents peut-être. Je ne sais pas comment j'aurais dit si je n'avais pas été dans l'association. J'ai vécu le projet de près avec l'association. J'avais une certaine vision des problématiques. »⁷⁰⁰

Pourtant certains d'entre eux, même s'ils ne font pas le lien avec le projet, ont toutefois connu une émancipation individuelle qui se caractérise par le développement de l'estime de soi, la confiance en soi, la reconnaissance sociale, la motivation à l'action citoyenne. Ceci se traduit alors par la pérennisation de leur engagement dans de la vie associative ou politique. Ainsi Laetitia Brisset de Saint Ganton qui réalise que l'engagement associatif est devenu une vocation pour elle :

« Oui du lien social et puis de servir à quelque chose aussi pour le bien de la commune. Ça m'a donné envie de continuer. Je ne me voyais pas arrêter ici mais après...Je continuerais même si les gens critiquent. Alors qu'à Saint Ganton on n'avait pas du tout ça. Celui qui n'était pas content, il relevait les manches et puis il y allait. »

D'autres acteurs qui se sont sentis plus armés après le projet, sont devenus conseillers municipaux. En revanche quelques acteurs minoritaires sont plus lucides sur les apports des projets au niveau individuel comme Didier Ibagne, maire de Trébédan :

« Mais pour moi ça a été un projet qui a été extrêmement formateur à la fois en tant que maire, en tant que citoyen. J'ai rencontré des gens extraordinaires. Je vois la Fondation de France, elle

⁷⁰⁰ Propos de Patricia Boulais, maman de deux enfants, élèves à Saint Ganton et conseillère municipale.

est fantastique cette association-là. En dehors de ce projet-là je ne les aurais jamais rencontrés. »

De même, Nicolas Guégen, commanditaire de Trébédan perçoit qu'il a acquis des savoirs et des compétences qui ont contribué à asseoir sa légitimité et à développer sa capacité à convaincre :

« On est force de proposition, en fait, moi c'est comme ça que j'ai vécu l'expérience. C'est-à-dire, on vient, on se met très rapidement en fait, parce nous, on avait aucune clé que ce soit financière ou technique, on était vraiment des citoyens lambda et malgré tout, on a acquis assez rapidement, j'ai envie de dire presque une expertise. Parce qu'on s'est questionné et ensemble ! Et ensemble on est arrivé à certains consensus sur certains aspects très techniques On s'est dit : « et ben oui ça c'est la meilleure solution ! ». Et quand on est arrivé face à nos interlocuteurs, on avait une certaine crédibilité parce qu'on avait posé en amont toutes les problématiques qui pouvaient se poser aux enfants, aux enseignants, aux usagers de l'école. Et donc on a eu une écoute attentive parce qu'il y avait une crédibilité. »⁷⁰¹

Il note également l'impact positif relevé sur ses enfants au niveau de l'apprentissage à la citoyenneté :

« Mais tous les deux gardent un souvenir très très fort de l'école de Trébédan. Ça a été fondateur dans leur apprentissage. Et aujourd'hui sur le plan de leur citoyenneté, j'ai envie de dire, elle s'est construite, ici, à Trébédan. »

Enfin, la promotion du « bien commun » en tant qu'objectif dans les deux projets révèle et confirme l'existence de l'empowerment réalisé dans la démarche des projets. En effet,

« L'empowerment privilégie un autre registre : celui de bien commun. À la différence de l'intérêt général qui, d'un point de vue théorique, préexiste à l'action collective et qui ne demande qu'à être révélé (par le biais de l'action de l'administration), le bien commun repose sur une autre conception du pouvoir politique, qui n'est pas compris comme une situation figée, résultant de l'asymétrie des ressources et de formes de légitimité des acteurs. Il s'agit bien davantage d'un processus au cours duquel institutions et acteurs, agissant en position de

⁷⁰¹ <https://archiclasse.education.fr/Comment-accompagner-un-projet-de-construction>

domination mais également de contre-pouvoirs, tentent d'aboutir à des compromis institutionnalisés dans le cadre de procédures de négociations. »⁷⁰²

C'est d'ailleurs ce que les propos de Cattia Riccaoni de la Fondation de France résument :

« C'est aussi montrer aux enfants que quand on travaille pour le bien commun, d'autres vont pouvoir utiliser ça mais que les premiers qui ont participé à ça, ils n'ont rien perdu en fait parce que ça a été une expérience. Ça a été quelque chose qui j'espère les a fait grandir. Et je pense que pour les parents, ça a été aussi important de voir à un moment : oui il y a des engagements, des engagements publics et privés qui dessinent de faire en sorte que le projet puisse se faire. »

Les propos de René Bourel vont d'ailleurs dans le même sens pour Saint Ganton :

« Il n'a jamais voulu. Mr Gefflot n'a jamais voulu prendre une étiquette politique. Alors qu'à la tête de la municipalité, je savais qu'il était du parti PS. Moi j'étais plutôt de droite et on conduisait une mairie sans étiquette. Et ça on ne l'a jamais voulu. La politique, on ne s'est jamais heurté par rapport à ça. On ne s'est jamais heurté par rapport à ça. On en a discuté des fois et puis quand on avait notre conseiller général à élire ou notre député. Moi, je peux vous dire, malgré qu'il fût PS, il a des fois voté pour un député de droite, de notre circonscription, bien sûr. Il n'est pas du tout fermé. Il dit : « moi je peux voter pour le candidat qui peut nous apporter le plus dans notre commune. » Il a toujours dit ça. L'intérêt général, ça a toujours été. Malgré qu'il y ait des sujets, il n'était pas forcément d'accord. Mais c'est normal. Là-dessus ça a toujours été. Bon ben j'ai des exemples pour le Conseil Général, que ce soit le député. À l'époque c'était Alain Madelin, notre député. Notre conseiller général, oui c'était François Le Sacher, après ça a été Franck Pichot. On a toujours voté et ça c'était en accord, après dans l'isoloir, on avait une pleine confiance l'un comme l'autre et je pense qu'il n'a pas dû vous dire le contraire non plus. Je ne pense pas. On savait pour qui on allait voter. On allait voter plus pour notre commune ; à chaque fois c'était l'intérêt de notre commune et ça, ça fait, je pense notre force. »

Force est de constater que l'analyse de l'*empowerment* en tant que processus d'apprentissage individuel recèle des limites à être appréhendé en tant que tel par une large marge d'acteurs qui n'ont soit pas conscience d'avoir vécu des situations d'apprentissage informelles soit parce qu'ils ne sont pas habitués à la pratique réflexive de manière régulière et intentionnelle, et il

⁷⁰²Jouve B, décembre 2006, Politiques publiques et empowerment l'exception française, *Économie & Humanisme*, n° 379, p. 101-102.

est donc difficile pour eux de réaliser une exploration cognitive de leurs propres actions et d'en mettre en évidence les causes et les conséquences. En revanche il va leur être plus facile d'effectuer un retour de leur expérience sur le plan collectif. C'est pourquoi nous allons maintenant orienter notre analyse sur l'*empowerment* collectif qui s'appréhende comme le résultat des projets en termes de pratiques collectives

III-2 Le résultat du processus d'*empowerment* comme preuve de la transformation sociale.

L'observation lors d'évènements festifs organisés par les deux communes ainsi que certains entretiens menés plusieurs années après la réalisation des projets d'école permettent d'apprécier les changements que les projets d'architecture scolaire participative ont induits au sein des deux communes au niveau des pratiques sociales et des organisations collectives et de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les suites des projets ? Y-a-t-il eu de nouveaux projets depuis les projets d'école et si oui, s'organisent-ils de manière à révéler une transformation organisationnelle et une capitalisation des expériences ? Enfin, l'étape déterminante pour identifier une organisation apprenante est de savoir s'il y a un transfert des connaissances vers d'autres acteurs ?

A- Des répercussions perceptibles sur la dynamique sociale

Les résultats inhérents au processus d'*empowerment* sont très explicites dans les retours de terrains, aussi bien dans les entretiens que nous avons menés que lors des observations plus ou moins participantes que nous avons réalisées lors de visites de l'école de Trébédan ou lors de manifestations collectives comme la fête de l'été à Trébédan ou la préparation du marché de Noël et la fête de l'école à Saint Ganton. En effet, ces évènements nous ont donné l'occasion de mesurer le dynamisme collectif des habitants :

1) Des retours de terrain révélateurs d'une dynamique collective opérationnelle

Pour illustrer la perception de la dynamique collective, nous proposons les comptes rendus de terrains que nous avons effectués après les visites sur les terrains. Il s'agit de deux

événements auxquels nous avons participé dans les deux communes : à Trébédan, il s'agit de la fête de l'été et à Saint Ganton c'est la fête de l'école.

À Trébédan :

« J'ai loupé la fête de l'école qui était vendredi dernier, où 300 poulets à la portugaise ont été vendus. J'arrive vers 10h30, le matin et déjà, tout le village est en effervescence : des habitants, des parents s'activent pour monter le chapiteau qui doit accueillir le pic-nic partagé, pour aménager le « bistrot éphémère » dans une des extensions de partage et mettre en place les décors en torchis réalisés par les élèves pour le spectacle de danse, dont la chorégraphie a été créée par un danseur professionnel qui a travaillé avec l'école. L'ambiance est conviviale, les enfants surexcités et les institutrices courent partout. Je reconnais plusieurs acteurs que j'ai rencontrés : le maire, Didier Pidoux, des enfants qui me saluent ainsi que des parents et des habitants. Les enfants m'ont très souvent identifiée à une enseignante et les habitants à une journaliste. Qu'importe, je suis très vite mise à contribution pour aider à décorer la place du village devant l'école avec les photos de tous les enfants. Pour cette belle journée d'été et de fête, parents, amis, familles ont été conviés et ils n'ont pas manqué à l'appel car ils sont très nombreux. Les gens sont très accueillants et les échanges vont bon train. Il n'y a pas de place pour la mauvaise humeur et la discorde. Même les acteurs les plus récalcitrants à l'égard des maitresses sont présents et fiers de participer. Le spectacle est une réussite, tous les enfants de l'école et les maîtresses participent à la chorégraphie. Après le jeu des félicitations, les adultes se regroupent autour du bar pour prendre le pot de l'amitié et peu à peu les gens se dispersent et s'installent sous les tonnelles pour déjeuner. Toute la journée je constate une forte dynamique de groupe, des échanges en continue, des groupes qui se forment et se déforment. Tout le monde semble satisfait et prend part avec joie aux festivités qui doivent continuer jusque dans la soirée. Un groupe de chanteur et musiciens est en effet venu prendre le relais, le bar associatif a ouvert et les bénévoles s'activent pour que tout soit parfait. Cette journée m'est parue être le reflet de ce que le projet a apporté à la commune. Et c'est vrai que d'un point de vue extérieur, cette richesse des échanges et des actions collectives est très attrayante. »⁷⁰³

À Saint Ganton :

« En fin de matinée, je me rends à la salle polyvalente où les associations de parents de Saint Just et de Saint Ganton aident les institutrices à préparer les stands pour la fête de l'école. Il fait beau et chaud, l'ambiance est joviale et tous les participants m'embrassent à mon arrivée

⁷⁰³ Compte rendu de terrain du dimanche 8 juillet 2018 : La fête de l'été à Trébédan.

comme si j'étais une des leurs. Et pourtant je suis loin de tous les connaître. C'est très appréciable d'être accueilli de la sorte. J'ai vite l'impression de faire partie du village. Les gens me parlent, m'offrent à boire, à manger. Je rencontre deux nouveaux arrivants. Un australien qui est marié avec une bretonne de Saint Just et qui veut que son enfant profite de ses grands-parents français. Ils sont là depuis six mois et ils se sentent bien introduits. L'autre est arrivé depuis deux mois seulement avec sa famille, il revient des Antilles où il a passé plusieurs décennies. Idem, il paraît déjà bien intégré puisque qu'il fait partie de l'association des parents. Il me confie que lui et sa femme ont choisi ce village parce qu'ils ont trouvé la location d'une maison qui leur plaisait et qui avait un prix raisonnable et pour l'école car ils ont une fille de neuf ans. Je me fonde dans l'assemblée et je discute avec diverses personnes. Au fil des rencontres, j'ai des entretiens informels avec des habitants avec le mari de Gwenola Roger. Pour lui, l'école a contribué à la revitalisation du village. Il a participé au chantier du mur extérieur de l'école trois ou quatre week-end avec son beau-père qui est maçon. Une équipe de quatre ou cinq maçons de métiers supervisait les novices bénévoles. Le chantier a duré une vingtaine de week-end et a rassemblé des retraités, des passionnés de Saint Ganton et de Saint Just. Il garde un très bon souvenir de la construction du mur durant laquelle l'association des parents leur préparait à manger. Beaucoup d'habitants les rejoignaient d'ailleurs pour le repas ; ce qui a créé du lien. Je rencontre la plupart des acteurs avec qui j'ai eu un entretien à un moment ou à un autre. Des habitants des villages voisins ou des parents dont les enfants viennent à Saint Ganton sont là également. Les grands parents, les amis et autres familles se sont déplacés pour découvrir le spectacle des enfants. Les parents aident les institutrices à costumer les enfants. Les enfants et les institutrices entrent en scène et le spectacle commence. Puis il s'achève et les enfants sont ovationnés. L'ambiance est à son comble, la kermesse peut alors commencer : les gens se dispersent pour acheter à manger et boire un verre sur les différents stands tandis que des jeux sont installés pour que les enfants puissent jouer avec leurs parents. Le match de la demie finale de la coupe du monde de foot France Argentine aurait pu compromettre la fête mais tout a été prévu pour que les gens restent. En effet, un groupe s'est activé à monter la sono et un grand écran à l'intérieur de la salle pour retransmettre en direct le match afin que la fête ne soit pas désertée et comme me fait remarquer un monsieur : « cela crée du lien social. ». C'est en effet, ce que je constate : une bonne part des gens s'installe pour regarder le match, tandis que les festivités continuent dehors. L'atmosphère à l'intérieur est survoltée, à chaque tir de but, les voix s'élèvent. Il y a de l'ambiance ! Cette journée m'a donnée une bonne impression. J'ai en effet pu observer une belle dynamique de groupe et des échanges très conviviaux entre les gens. Tout le monde semble se connaître. Toutefois j'ai aussi remarqué pas mal de parents demeurent juste spectateurs et ne s'investissent pas dans l'organisation et les préparatifs. »⁷⁰⁴

⁷⁰⁴ Compte rendu de terrain samedi 30 juin 2018 : Fête de l'école à Saint Ganton.

La participation à ces manifestations nous a effectivement permis de vérifier le dynamisme social qui règne dans les deux communes depuis les projets et c'est ce que confirment aussi les entretiens que nous avons réalisés avec les acteurs.

2) Des répercussions significatives au niveau du dynamisme social selon les habitants

Dans les deux communes bretonnes, tous les acteurs s'accordent à dire que les projets d'architecture scolaire menés de manière participative ont eu des répercussions significatives au niveau du dynamisme social, en terme de sociabilité, d'inclusion des plus isolés et de pérennisation de la participation citoyenne : il y a un avant et un après :

- Une sociabilité de proximité redynamisée :

Céline, la secrétaire de mairie de Trébédan confirme que de nouvelles formes de sociabilités pour un « vivre ensemble » ont vu le jour depuis le projet de l'école :

« Avant les gens, je ne vais pas dire qu'on les voit plus, on ne les voit pas plus mais c'est d'autres personnes qu'on voit. Qu'on ne voyait pas avant peut-être et on peut se permettre plus de faire des journées citoyennes. Pour les travaux, on fait un appel citoyen au bénévolat pour venir faire ci ou faire ça. On revoie toujours les mêmes mais je trouve que l'énergie est là. Il y a eu un changement d'énergie en fait. Avant c'était chacun chez soi et puis oui, les gens ils étaient plutôt aigris. Voilà fallait pas entendre parler de l'école, fallait pas ci pas ça. Et que depuis que ça y est, le projet est terminé qu'il y a des choses qui se font par le biais de la fabrique ou par le biais de l'école ou par le biais des associations de la commune parce qu'on est une commune avec beaucoup d'associations. Alors on a le foot, le comité des fêtes, on a « la Cabriole », on a « Tous ensemble pour Jack », on a l'Amicale laïque qui est très importante pour l'école. On a le Club de l'amitié qui est très important pour l'école aussi puisqu'ils travaillent ensemble. On est six, ou sept avec les chasseurs pour une petite commune de 424 habitants. »

De même les propos de Magali Laigle, présidente de l'association de parents de Saint Ganton confirment cette évolution :

« Après entre parents, justement ça a resserré parce que nos enfants étaient éparpillés. C'est dommage, on habite la même commune mais la commune est très étendue. Et tant qu'on n'a pas des lieux de rencontre culturels, sportifs ou autre, où se crée le lien. Et bin du coup on ne se connaît pas plus que ça et cette école, déjà, j'en suis persuadée, elle a recréé du lien sur la

commune et aussi avec des personnes qui soutenaient ce projet, même des personnes âgées qui étaient. Elles, elles venaient voir le chantier et elles disaient : « nous, on vous soutient. » Et c'était des gens qu'on ne voyait pas non plus, plus que ça dans la commune et qui venaient jusqu'à l'école nous voir. Et donc c'était une vie de village. On a retrouvé un peu du coup une vie où les gens se parlaient. C'était autour de cette école et les enfants, du coup, on le voit encore aujourd'hui, des enfants qui habitaient pas très loin les uns des autres et qui ne se connaissaient pas, qui maintenant se connaissent grâce à l'école et qui sont au collège ensemble et le lien a continué en fait. Donc n'empêche quand on a une école sur sa commune, ça recrée aussi du lien entre les enfants. Donc je trouve que ce point de vue-là c'est très réussi. »

Les retombées au niveau de la création de nouveaux liens sociaux sont bien identifiables dans les deux projets. En revanche le caractère inclusif n'a pas joué de la même manière dans les deux communes.

- Le caractère inclusif des projets des deux communes a favorisé des liens avec les « plus isolés »

L'élargissement des liens sociaux intergénérationnels qui a été le fer de lance du projet de Trébédan avec, en l'occurrence, les maintes projets organisés par les maitresses en collaboration avec le club de l'amitié se perpétue ; les multiples rituels qui rassemblent enfants et anciens à l'école ainsi que de nouveaux projets rythment toujours l'année scolaire de l'école de Trébédan.

« Ah pour ça elles ont intégré le club, enfin les aînés à aller régulièrement à l'école. Alors ça c'est génial. Parce que je vois ma maman tout le monde l'appelle grand mamie. C'est la grande mamie de tous les élèves mais des fois, y en a un qui va dire : « mais ce n'est pas ta grand-mamie. » Ma mère leur répond : « Ah si ! Moi je suis la grande mamie de tout le monde. » Et puis maintenant maman un peu moins, parce que comme Gérard, elle a fait un AVC au mois de septembre. Donc elle a du mal à se bouger maintenant, elle a 83 ans. Mais monsieur et madame Petit sont très investis à l'école. Ils ont fait des danses ensemble, le Club les invite à aller manger les crêpes. Moi je trouve ça génial. Ils ont bien fait ça d'inviter le Club à leur raconter leur histoire. Ils ont même fait l'histoire de l'école de dans le temps avec les élèves et tout. Alors ça c'était génial. Je trouve ça. J'aime bien qu'on fasse la relation de génération entre génération. »⁷⁰⁵

⁷⁰⁵ Propos d'une habitante, femme de l'ancien maire.

Et les projets de l'école se poursuivent avec toujours l'idée de l'inclusion de nouveaux public comme nous l'explique Valérie :

« Alors il [le projet d'école] est terminé depuis 2015, ça fait à peu près quatre ans que, c'est terminé et oui on est toujours dans le collectif. Alors après, sous différentes formes. Mais ça continue, ça continue. (...) Alors au sein de l'école, chaque année on a un projet. Il y a deux ans, on avait fait un gros projet danse avec les personnes du club du 3ème âge, les jeunes de l'IME de Dinan et les enfants de l'école. Et les adultes. (...) C'était une classe qui accueillerait des enfants de l'IME de Dinan, trois ou quatre matinées, sur des temps définis, ça pouvait être trois ou quatre matinées par semaine, où ils venaient dans cette classe-là et après ils avaient les temps de récréation, tous les temps du midi par exemple, avec les autres enfants, plus des temps de travail sur des séances spécifiques, avec des enfants de nos classes. Le but c'était vraiment de créer du lien, que les enfants s'habituent, soient amenés à travailler avec des gens différents. Quelque soient leurs différences, qu'ils soient mis à travailler ensemble et que tout se passe naturellement, finalement. Comme ce n'est pas des choses qui se faisaient si naturellement que ça, et bin, nous, on voulait travailler ça. On a élargi parce qu'on s'est rendu compte que finalement au niveau besoin, ça pouvait aussi être intéressant pour d'autres. (...) Et donc cette année, on a un projet de musée. Donc c'est créer un musée éphémère. On a appelé ça musée mais ça pourrait s'appeler installation ou performance, on ne sait pas encore le... Toute l'année est orientée vers ça. Donc toute l'année les enfants réfléchissent à ce qu'est un musée, comment c'est fait, à quoi ça sert ? Et là, ils vont réfléchir à ce que nous, on peut faire comme musée pour travailler sur l'axe de l'hospitalité. Parce que c'est le lien avec la classe qu'on voudrait créer aussi. Cette pièce-là d'accueil. Donc travailler sur l'hospitalité et puis, en plus des enfants, là c'est faire travailler les parents mais aussi, plus largement, les gens qui ont envie, de Trébédan ou d'ailleurs. Là en fait c'est un projet qu'on mène avec le musée d'art et d'histoire de St Brieuc. On a eu un financement par la DRAC. Eux ont déjà mené des projets de ce type-là, de création de musée. Et là par exemple, on a fait un goûter vendredi soir, il y a avait des gens de Rennes qui ont fait un musée comme ça, qui ont participé à un musée comme ça, à la Villa Rohannec'h à côté de St Brieuc et là ils venaient parce qu'ils vont aussi s'engager dans ce travail-là aussi. Donc ça fait vraiment du lien entre Trébédan et ailleurs. Le territoire s'agrandit ! »

Par contre à Saint Ganton, la vague d'effervescence et de solidarité intergénérationnelle créée par la participation des retraités bénévoles aux activités des Temps d'Activité Périscolaires pour régler de manière collective et peu onéreuse les temps libérés par la semaine des quatre jours, s'est quelque peu estompée, au fil du temps, pour disparaître totalement lors du retour

de la semaine à quatre jours et demi, qui a mis un terme aux TAP. Comme le confirme Fabienne Cottais ⁷⁰⁶:

« Non ça n'existe plus. Ça, c'étaient avec les TAP, les temps d'activités périscolaires. Non, il n'y a plus ces activités et donc il n'y a plus ce lien intergénérationnel. Moi je m'occupe de la commission Jeunes et on voulait essayer de faire le lien avec les jeunes. On a un foyer des jeunes, donc des jeunes ados, l'école et les plus anciens. Voilà donc on n'a pas réussi à trouver l'activité qui pourrait faire se rejoindre tout ça. Malheureusement, on n'a pas non plus, d'espace, de local dédié pour eux aujourd'hui. »

Mme Bourhis, une retraitée qui a participé bénévolement aux TAP relève d'ailleurs que beaucoup de retraités faisant partie du groupe de bénévoles se sont peu à peu découragés et épuisés dans la mesure où c'étaient toujours les mêmes qui apportaient de leur temps et que ces temps pouvaient paraître astreignants au fil du temps. Si bien que parfois certains renonçaient à continuer. En revanche, la dimension inclusive des chômeurs au travers des dispositifs de réinsertion par le travail se pérennisent et ont donné des résultats très concluants en termes de lutte contre l'isolement des chômeurs. Comme le fait remarquer Fabienne Cottais ⁷⁰⁷ :

« Alors « Territoires, zéro chômeur de longue durée. », c'est une expérimentation sur dix territoires de la France. Qui est menée depuis... Que je ne dise pas de bêtise, on est à la fin, c'était cinq ans. Il me semble que c'était 2014. À vérifier. Et donc l'expérimentation, là, est menée sur notre territoire sur Saint Ganton et Pipriac. Et donc le but de l'entreprise est d'embaucher des chômeurs de longue durée, c'est-à-dire depuis plus d'un an et de leur retrouver du travail, mais du travail qui ne rentre pas en concurrence avec les entreprises du secteur. Donc ça c'est la difficulté bien évidemment. Mais on y arrive. Aujourd'hui, on doit être à 76 salariés. Donc on a quand même remarqué qu'au niveau de l'école, moins de factures de cantine impayées, c'est vraiment un souffle d'oxygène pour les familles, cette entreprise. Au niveau de l'épicerie sociale, on a une baisse aussi. Fin, voilà pour le territoire de Pipriac Saint Ganton, c'est vraiment... Moi j'adhère complètement à ce projet. Malheureusement, il semble que ça ne va pas être reconduit. Il y avait d'autres territoires qui devaient se lancer mais a priori le gouvernement n'a pas donné son accord. »

⁷⁰⁶ Qui a été élue maire de Saint Ganton aux élections 2020.

Que ce soit au travers des observations directes réalisées sur les terrains d'investigation ou dans les entretiens menés avec les acteurs, l'émergence d'un dynamisme sociale est facilement perceptible par rapport à ce qu'il existait dans les communes respectives avant les projets : nous avons en effet été témoin d'une sociabilité de proximité très animées entre les habitants même s'il demeure toujours certains acteurs passifs qui ont des difficultés à participer activement aux collectifs. Dans les deux communes, il semble s'être créé un tissu social autour d'un noyau d'actifs qui mènent les manifestations collectives. De plus il semble que les deux projets aient réussi à mener à bien la dimension inclusive qu'ils portaient. En effet, les institutrices de Trébédan ont gagné le pari de faire le pont entre les générations et s'activent maintenant à ouvrir l'école à d'autres publics issus la sphère du handicap. Comme en témoigne Valérie :

« C'était une classe qui accueillait des enfants de l'IMEO de Dinan, trois ou quatre matinées, sur des temps définis, ça pouvait être trois ou quatre matinées par semaine, où ils venaient dans cette classe-là et après ils avaient les temps de récréation, tous les temps du midi par exemple, en avec les autres enfants, plus des temps de travail sur des séances spécifiques, avec des enfants de nos classes. Le but c'était vraiment de créer du lien, que les enfants s'habituent, soient amenés à travailler avec des gens différents. Quelque soient leurs différences, qu'ils soient mis à travailler ensemble et que tout se passe naturellement, finalement. Comme ce n'est pas des choses qui se faisaient si naturellement que ça, et bin, nous, on voulait travailler ça. On a élargi parce qu'on s'est rendu compte que finalement au niveau besoin, ça pouvait aussi être intéressant pour d'autres. Si ça fonctionne avec la classe l'IME et qu'ils ne viennent que trois ou quatre fois, ça permet de dire, le jeudi, ils ne viennent jamais, le jeudi, on va dire aux de l'EPHAD de SD de venir passer une journée de temps en temps. C'est en plus. L'aspect artistique parce qu'on s'est dit que c'était vraiment dans la ligne de ce que l'on fait depuis toujours et que c'était dommage de s'en priver. On n'aurait pas eu l'idée immédiatement mais en fait c'est venu assez vite. En réfléchissant à ce lieu-là, on s'est dit pourquoi ne pas lui rajouter une petite touche artistique ? »

Par contre à Saint Ganton, si le rapprochement intergénérationnel a été de courte durée, la lutte contre l'isolement des chômeurs de longue durée marque des points positifs par la pérennisation des dispositifs de réinsertion par le travail. Dans les deux cas, les projets se succèdent et révèlent la poursuite du mode d'organisation collectif et participatif qui laisse entendre que les projets d'architecture scolaire ont joué le rôle de catalyseur de changement organisationnel. C'est ce que nous allons vérifier maintenant.

B- Des répercussions au niveau organisationnel : l'adoption d'un mode de gestion des projets collectif et participatif

Les répercussions au niveau organisationnel se découvrent par l'adoption d'un mode de gestion de projet impliquant les citoyens et par la capitalisation des expériences. Une dynamique participative citoyenne est bien installée dans les deux communes même s'il est admis que ce sont toujours un peu toujours les mêmes qui se mobilisent. Ainsi à Trébédan, comme nous le rapporte la secrétaire de mairie :

« On voit toujours les mêmes dans les associations où plus ou moins tous s'entraident et c'est cette énergie qui a changé. C'est plus du chacun pour soi, maintenant on essaie de faire tous ensemble main dans la main. Après tout le monde n'adhère pas mais on essaie d'aller chercher. Après il faut aller chercher les mains. Fin faut aller chercher les gens par la main. Leur prouver, c'est ça il faudrait leur montrer que maintenant ce n'est plus comme avant. (...) J'ai l'impression que ça y est, c'est ancré et que l'énergie de vivre tous ensemble est là, est ancrée dans nos têtes à Trébédan. »

D'ailleurs Clémence Essevez-Roulet, habitante de Trébédan développe :

« Je ne sais pas, je remarquais l'évolution mais je pense que les liens sont forts entre les vieux et. Les vieux, on les connaît. Y a une solidarité dans le village. Du coup, on a ouvert un café associatif, parce qu'en fait, on était quelques parents comme ça à avoir participé à l'école et il avait un élan de solidarité, fin d'enthousiasme qui s'était soulevé et on ne voulait pas que ça retombe. Et on a créé un assoc, dont je suis coprésidente qui s'appelle « la Fabrique d'Énergie Citoyenne » et on a ouvert un café associatif, il y a un an. Et donc les gens viennent. Nous, on fait des animations pour les enfants, pour les adultes, plutôt dans le domaine de l'art plastique. On fait des concerts et puis c'est aussi un bar où on boit des coups. Et les maîtresses viennent prendre leur café là, le vendredi soir. Quand il y a un truc, elles nous préviennent et inversement. Fin il y a un échange déjà et puis avec les anciens aussi, Ninon l'a dit. Avec les élus tout fonctionne. Il y a un dialogue en tout cas. E il y a une entraide aussi et tout ce qu'on peut faire ensemble, on le fait ensemble. Et en général, les gens du bourg viennent facilement au café. Après tout le monde ne vient pas non plus. Mais je pense que l'école c'était un pari osé et ça a fonctionné. Y a des gens qui ont dit : « c'est trop beau pour nous ! Non ce n'est pas pour nous, c'est beaucoup trop beau. » Maintiennent que l'école est là, je pense que tout le monde est super content et les gens vont se rendre compte que c'est hyper important qu'il y ait l'école déjà dans le village. Sinon c'est la fin. Et puis après s'il a eu des gens qui auraient pu être choqués au niveau esthétique. Enfin je suppose parce que personne n'est venu se plaindre

à moi de ça. Et je pense ce qui a changé dans la vie du village, ça a remis l'école au centre du village et c'est vrai que c'est super important le savoir, le partage, l'échange. C'est vrai que si on remet ces notions-là au centre du village, je pense qu'on est bien parti. »

Il en est de même à Saint Ganton où le modèle participatif a pris le pas en dépit du constat que, ce sont aussi souvent les mêmes qui s'impliquent comme le souligne Magali Laigle :

« Après on retrouve plus ou moins les mêmes personnes sur la commune. On est une petite commune, on est 428. Donc on retrouve plus ou moins les leaders et les personnes porteuses de cette dynamique participative. Je pense qu'on a sur la commune, quand même des personnes qui ont envie de faire avec les gens. On n'est pas dans une dimension où ça descend et toc et c'est imposé. Non, ici on travaille avec les forces du terrain, avec les gens. Et je pense que c'est comme ça que ça réussit. Et donc du coup dans ces personnes-là qui portent le projet éolien dont Mr Belleil et d'autres. Du coup, sur cette dimension de faire avec les gens, d'investir la population et au départ du projet, on a quelque chose de construit et avec ce côté. »

Elle ajoute :

« Après ce n'est pas l'histoire d'une personne non plus. Y a plein de commissions et donc moi j'y participe encore. Et d'ailleurs ce qui est bien à Saint Ganton, c'est que la population est invitée à venir participer sur les différentes commissions. Alors pas toute. Ben moi je suis toujours dans la commission école, la commission animation. Y a des commissions environnement, bâtiment voilà, où les gens prennent leur place. Ça c'est chouette. »

La pérennisation du modèle de participation citoyenne dans les projets qui ont succédé aux projets d'école est donc révélatrice d'un changement organisationnel. Elle indique non seulement qu'il s'est produit une transformation organisationnelle mais laisse entendre la capitalisation des expériences passées. En effet, toute transformation organisationnelle suppose un travail d'apprentissage et de dialogue collectif qui permet d'accompagner au changement et aux manières de faire. Les projets d'architecture participative des deux communes ont donc servi d'expérimentations pour mener collectivement et de manière participative les projets. En cela, l'objectif de toute expérimentation est de tirer les conséquences et les enseignements qui pourront être capitalisés et mutualisés. C'est d'ailleurs ce qui a été accompli comme nous le verrons dans la section suivante lorsque les communes

deviennent des références pour d'autres communes qui désirent se lancer dans un projet d'architecture scolaire. De fait, les projets d'architecture scolaire des deux communes bretonnes ont constitué des catalyseurs de transformation organisationnelle, comme le prouve la poursuite de projets sur ce même modèle de gestion.

À cet égard, dans les deux communes, les projets d'architecture participative peuvent être assimilés à des tremplins vers d'autres projets citoyens. À Trébédan, la dynamique du projet de l'école a accouché d'une association qui de par son nom évocateur « la Fabrique des Énergies Citoyennes » et l'ampleur de son champ d'action démontre l'enracinement et la vivacité de l'implication citoyenne dans la commune.

« Il y a une association qui est née suite à la... Une association qui s'appelle « la Fabrique des Énergies Citoyennes » et qui est arrivée dans le souffle du projet de la nouvelle école. Où là des gens se sont dits c'était tellement une aventure extraordinaire que l'on ne peut pas en rester là. (...) Alors c'est quand même dommage... Parce maintenant que l'école, elle est construite que tout doit s'arrêter et qu'on va plus rien faire. Donc ils ont créé cette association-là. Ils avaient plein d'idées. Ils ont plein d'idées ; ils font plein de choses. Alors au départ c'était un groupe de personnes qui était une collection d'énergie et qui pouvait arriver en cas de besoin, quelqu'un avait besoin pour un évènement ou je ne sais pas quoi. Et hop, eux ils arrivaient ! Ils étaient prêts. On savait que ces gens-là, c'étaient des personnes prêtes à agir et il n'y avait pas de limites. »⁷⁰⁸

Les initiatives de projet émanent en général de l'école qui représente de centre de gravité de la dynamique de projet :

« Ils ont su faire quelque chose de bien, après, pour le village, c'est de maintenir un peu cette énergie qu'ils ont mis. Ils ont ouvert un café associatif et ce café associatif est directement en lien avec l'école. Par ce que les gens qui y sont, les enfants qui y viennent. Déjà y a la proximité et puis il y a toujours des projets à l'initiative de l'école ou indirectement liés à l'école et ça a beaucoup rassemblé de gens dans le village. Et ça a rapproché, ça a fait sortir des projets artistiques. Ça a fait sortir des convivialités qu'il n'y avait peut-être pas avant. Et puis toute une génération de personnes, qui ont la quarantaine, on va dire, qui se mettent à se côtoyer depuis quelques années maintenant, deux ou trois ans. Et là encore le week-end dernier, on a fait un cochon grillé dans le quartier et on a encore retrouvé les mêmes personnes. Je ne dirais pas que c'est toujours les mêmes parce qu'on voit tout le temps des nouvelles personnes arriver. Et puis ça fait venir aussi des gens qui sont, je ne sais pas

⁷⁰⁸ Valérie, une des deux maitresses.

comment dire, un peu écolos, voilà. Et puis qui vivent sainement, qui sont bien. Ça aussi, ça a attiré vers l'école parce que je pense que le projet d'école, école passive, ça séduit voilà ; ça a fait je trouve qu'au village, ça a fait du bien. Parce qu'on est un petit village, il a une sorte de « mortitude » qui s'installe des fois dans des villages comme ça. »

Et de ce fait, l'école en tant que lieu, est aussi devenue un lieu stratégique de la commune :

« Alors maintenant il y a le bar associatif qui s'est monté à côté. Et l'école est devenue le lien de la commune et c'est ce que voulait Didier Ibagne et je pense qu'il a réussi. L'école est devenue le noyau de la commune. L'école et ses alentours mais ses alentours très très proches. C'est devenu le centre de rencontre de la commune et c'est tant mieux. »⁷⁰⁹

Ainsi, l'école de Trébédan constitue le réservoir de la dynamique sociale et culturelle de la commune. C'est le lieu qui favorise les rencontres, les échanges entre individus profondément disparates qui n'auraient peut-être pas eu vocation à se rencontrer ailleurs et qui permet l'émergence de nouveaux projets. Ce qui n'est pas le cas de l'école de Saint Ganton qui est plutôt demeurée dans sa représentation traditionnelle en dépit des efforts du maire pour en faire un espace ouvert aux rencontres comme le regrette Fabienne Cottais :

« C'est vrai qu'on en avait parlé au tout début de la construction de l'école, qu'on aurait mutualisé les salles. Ça s'est fait quelque fois mais c'est vrai que ce n'est pas un automatisme. »

Et d'ailleurs, les projets qui continuent d'émerger ne proviennent pas de l'école mais toujours de la municipalité. Même s'ils sont aussi, au final, portés par des associations de citoyens, ils sont toujours initiés par la Mairie au départ. Ainsi le projet éolien qui a donné naissance à une association citoyenne puis à la création d'une entreprise comme elle nous l'explique :

« Alors le projet éolien aussi, on est en plein dans ce projet. Donc ça c'était à l'initiative de la municipalité au départ. Ensuite, il y a eu une association qui s'est créée et aujourd'hui, on en est à la société créée pour pouvoir commencer les études et courant novembre, on a le mât de mesure qui va être mis en place sur le site, pendant un an, qui nous permettra de mesurer les vents. Donc on avance vraiment très bien. (...) C'est une société qui a été créée, la société

⁷⁰⁹ Marina une mère d'élève de Trébédan.

Landiset puisqu'une association ne peut pas porter les études au niveau des frais. Donc on a été obligé de créer ça. On a gardé l'association, parce qu'on se dit que pour faire de la communication, l'association a sa place. Alors l'association s'appelle Saint-Gant'Eole et la société c'est la société Landiset. Landiset c'est le nom du site où se trouvent les éoliennes. »

Bien que la municipalité soit toujours à l'origine des projets de la commune, elle n'a qu'un rôle de relais comme en témoigne Gilles Belleil, un autre élu de Saint Ganton :

« Alors à la base c'était porté par la municipalité. Et depuis janvier 2018, il y a une association qui s'est créée pour réellement porter le projet. Parce qu'en fait l'idée de la municipalité c'était de faire le tremplin et passer le relais à une association dans un premier temps et après une société de projet qui est une structure plus conséquente en fait »

Par ailleurs, d'après certains acteurs qui ont participé activement au projet d'école, l'école de Saint Ganton n'est pas ouverte sur son territoire. Elle semble fonctionner sur elle-même et les relations avec la municipalité demeurent distantes :

« En fait, elles [les institutrices] sont arrivées, le projet était ficelé. Maintenant elle avait quand même de faire tourner la boutique madame Hirvy. Après moi, ce que je ressens c'est d'un côté la municipalité et d'un autre côté, le côté instits et pédagogique. Je ne sais pas comment ils travaillent maintenant si c'est encore ça. C'est-à-dire que c'est telle heure, c'est du rôle de la municipalité, c'est telle heure, c'est celui des instits. C'est très carré et en même temps, c'est comme ça l'école mais dans une école comme ça il ne faut pas que tout soit compliqué. Quand on est sur un truc de bien vivre ensemble, en fait. Si on a trop de, comment dire, mais il en faut, trop de cadre, on sent que rien n'est possible. Ça va forcément compliquer la vie de l'école. Sur des sorties, sur des choses, fin voilà dans la commission animation dans la commission école, moi j'y suis et du coup, on sent bien qu'il y a ce qui relève de l'école et ce qui relève de la municipalité. Alors que, du coup, il y aurait plus de maillage, mais c'est un boulot d'un autre côté à faire le travail de lien. Je ne sais pas comment elle travaillait avant, la directrice dans sa précédente école. Alors que nous, on est plutôt dans le travailler ensemble. Et après c'est peut-être le côté académique qui fait ça. Après moi je ne sais pas comment fonctionne les autres écoles. »⁷¹⁰

C'est ce qu'un élu confirme en filigrane :

⁷¹⁰ Une membre de l'association des parents de Saint Ganton.

« Si on en revient à l'école, on en revient à un fonctionnement assez classique de l'école, ça reste compliqué de ... C'est vrai qu'ils ont toujours du mal lorsqu'ils essaient d'organiser des trucs de solliciter les parents. Il n'y a pas forcément beaucoup de répondant quoi. On en revient toujours un peu aux mêmes difficultés. (...) Au niveau pédagogique il y a eu quelques petites choses. Après le lien, je dirais que les instits, elles ont leur programme pédagogique un peu défini et c'est toujours un peu contraignant dans leur programme à suivre. Des fois c'est toujours un peu compliqué de faire le lien. Même nous aussi, des fois on les sollicite pour essayer d'impliquer les enfants dans quelque chose. Je n'ai pas d'exemples précis. Oui il y a des choses qui peuvent rentrer dans le cadre pédagogique. Mais après, elles, elles sont aussi sur leur fonctionnement purement pédagogique et elles fonctionnent peut-être un peu en vase clos. Après elles n'habitent pas non plus Saint Ganton, donc elles n'ont pas ce lien... »

En dépit de la différence de leur fonctionnement et du contraste de leur place en tant que lieu et de leur rôle au sein des deux communes, les deux projets d'architecture scolaire participative ont été des tremplins vers d'autres projets comme le confirment certains acteurs des deux communes :

À Trébédan,

« On ne fait pas tous les jours une œuvre d'art qui est aussi une école, une table, une chaise. Et j'ai l'impression en tout cas que c'est une sorte de joie permanente. Ça a tellement réconforté les personnes qui étaient à l'origine du projet que j'ai le sentiment qu'aujourd'hui elles prennent d'autres initiatives, toujours évidemment dans le cadre de leur fonction. Mais ce n'est pas : « on a fait tout ça et maintenant on en profite. » C'est : « on a ça et là c'est un formidable tremplin pour faire ceci et puis encore cela. » Et donc elles n'arrêtent jamais. Donc ça c'est ma plus grande joie ! »⁷¹¹

Il en est de même à Saint Ganton,

« Alors l'intérêt de ce projet, c'est vrai que si on le rapproche un peu de l'école justement. C'est que l'école a été quelque part une initiative citoyenne aussi même s'il n'y a pas eu de financement participatif sur le projet. Il y a eu l'apport de main d'œuvre de participation physique sur ce projet-là. Et ça a pu donner une dynamique pour aller vers d'autres projets citoyens dont ce parc éolien. Le but du parc éolien c'est de fournir de l'électricité sur le

⁷¹¹ Anastassia Makridou, médiatrice d'Eternal Network.

territoire, de miser sur une autonomie énergétique du territoire. (...) Donc voilà la mairie a déjà un peu travaillé sur le foncier et ensuite on peut imaginer que l'association va bien travailler avec l'école sur cette sensibilisation. Ce qui donne du lien aussi sur le territoire parce qu'on n'a pas d'un côté l'école, d'un côté le parc éolien et ailleurs autre chose peut-être. Voilà ce qui est important c'est de donner du lien sur le territoire. Et on s'aperçoit aussi en fin de parcours que ça participe à une dynamique de territoire sur des communes comme les nôtres, qui sont des communes rurales avec pas d'industrie, très peu d'artisanat. Voilà donc très peu de moyens mais où les gens en fait, je crois que moins on a de moyens plus on se débrouille. En fait c'est ça et l'école c'était ça aussi. Avec des moyens limités on s'est débrouillé pour la faire. Et là c'est un petit peu pareil. En se débrouillant comme ça on enrichit aussi le territoire. On l'enrichit d'idées, on l'enrichit d'initiatives, on l'enrichit financièrement voilà. » ⁷¹²

Que les nouveaux projets citoyens émanent de l'école comme à Trébédan ou de la Mairie comme à Saint Ganton, ils révèlent tous deux, l'ancrage de la dimension participative et du « faire ensemble » dans la conduite des projets ; ce qui relève d'une transformation organisationnelle indéniable. Les changements induits par les projets d'architecture scolaire au niveau de la dynamique sociale et au niveau organisationnel s'apparentent donc aux résultats des processus d'*empowerment* qui ont opérés lors de leur déroulement.

Enfin pour déterminer si les communes de Trébédan et de Saint Ganton sont devenues des communautés apprenantes à part entière, il faut voir comment ont évolué leurs images et savoir si elles sont devenues des modèles de références pour d'autres communes.

C- La promotion des communes comme modèles de référence et comme vecteurs d'expériences

Pour démontrer que les deux communes sont devenues des modèles de référence et des vecteurs d'expériences via la rénovation et la construction de leur école, il est important d'appréhender comment elles ont capitalisé leurs expériences. Les changements observés dans les communes au niveau de la dynamique sociale et de l'organisation collective via l'ancrage du mode participatif dans la conduite des projets, ont également remodelé leur identité. En effet comme le démontre Édith Bour dans sa thèse,

⁷¹² M Tigier Conseiller Municipal, spécialiste de l'éolien

*« L'identité collective d'un village n'est pas figée, elle se construit au fil du temps en fonction des différentes expériences affectives, relationnelles, collectives du groupe villageois qui s'accumulent progressivement pour former une histoire commune, point de départ et référence d'une continuité temporelle. Le partage d'une mémoire collective est de ce fait indissociable d'une identité collective. »*⁷¹³

En d'autres termes, la capitalisation des expériences vécues au sein des communes s'incarne dans la mémoire collective et celle-ci redéfinit leur identité en fonction de celles-ci et des transformations qu'elles ont produites. À ce titre, la mémoire collective, devient source d'identification pour les habitants des communes et vecteur de transfert des expériences au sein de la commune et vers l'extérieur. C'est en effet que ce que nous avons constaté, les mémoires collectives des deux communes bretonnes, alimentées par les projets d'architecture participative et rapportées au travers de récits des acteurs, traduisent une revalorisation identitaire et à ce titre deviennent source d'identification positive et vecteurs de transmission.

1) La mémoire collective comme une source d'identification positive :

Dans les deux projets, le bénéfice des projets sur la mémoire collective est double : elle est à la fois source d'identification positive pour les habitants et pour les communes. Le caractère participatif des projets et leur réussite, bien entendu ont largement concouru à la construction d'une mémoire collective gratifiante pour les acteurs qui sont fiers d'y faire référence dans la mesure où elle valorise leur appartenance à la commune ou/et leur action dans le projet. De même, en vertu de tous les changements qu'elles ont connus, les communes se sont façonnées une nouvelle identité qui revalorise de manière évidente leur image vue de l'extérieur. Ainsi en témoigne Didier Ibagne, maire de Trébédan :

« Oui je pense que ça a apporté un autre regard sur la commune de l'extérieur. C'est-à-dire, Trébédan, ou on en parlait pas ou c'étaient plutôt des a priori négatifs. Et notamment les enseignants qui venaient faire les remplacements à l'école qui avaient beaucoup de mal à s'adapter. Parce que c'était rustique. Et puis il y avait quelques situations difficiles. Après c'est

⁷¹³ Bour É, 2013, *Les représentations de l'identité communale : psychosociologie d'un village recomposé Gigouzac*, Thèse de Sociologie. Université Toulouse le Mirail-Toulouse II, p. 106, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00861132/document>

dans toutes les écoles, pareil. Il y a toujours des situations un peu compliquées. Non mais c'est le regard extérieur qui a changé et je pense qu'il y a une certaine fierté de la population du fait qu'on ait parlé de l'école à une heure de grande écoute à la télévision, que ça paraisse dans les journaux et beaucoup de reportages qui ont été fait et qui font du bien. Voilà. Après on ne va pas changer la mentalité des gens. Je pense que les gens ont un regard bienveillant sur ce qui se fait. »

C'est également, ce que Monsieur Tigier, élu de Saint Ganton affirme :

« Pour les personnes du territoire ça a redonné une identité. C'était l'image de Saint Ganton qui était la commune, j'allais dire décadente mais ce n'est pas décadente quand même, en train de complètement tomber, en décrépitude. Ça a changé vraiment le regard des personnes extérieures de Saint Ganton et des personnes habitant sur Saint Ganton. Parce voilà c'est un projet qui a quand même mobilisé pas mal de monde même si personnellement je n'y ai pas participé parce que je considérais que c'était aussi aux futurs parents d'élèves de l'école que moi qui n'avais plus d'enfants à scolariser ni même de petits-enfants à l'époque. Mais quand même ça a redonné ce petit coup de fouet et quand l'école a ouvert, là on a fait la une de plein de journaux et bon voilà ça reste ce que ça reste mais le fait de voir parler de Saint Ganton sur les journaux et les télévisions, les magazines, ça redonne une image positive aux citoyens de Saint Ganton qui des fois en ont bien besoin. Parce que des fois on a eu des, on va dire on a eu des votes malheureux. Sur certaines élections on s'est retrouvé aussi en première ligne du vote Front National. C'est aussi des réflexions qui sont intéressantes à essayer d'analyser. Comment est-ce qu'en fait, on peut avoir des projets citoyens comme ça et à côté à un moment, comment on peut avoir des votes extrêmes si importants. Pourtant la population n'a pas changé. Ça a peut-être créé un petit peu de mouvement dans la population dans le sens quand on a une école, les futurs habitants vont peut-être mieux louer ou acheter sur Saint Ganton. Parce que voilà si on a un service scolaire qui n'est pas loin, c'est quand même mieux que d'envoyer les enfants à dix kilomètres voire plus. C'est quand même des choix qui existent. Donc la population n'a pas beaucoup changé, il y a eu un peu plus d'achats peut-être mais ça n'a pas été une explosion démographique. On est loin de ça. Donc effectivement sur cet aspect-là on a beaucoup de mal. En d'autres temps on aurait dit qu'on est la France profonde mais ça ne se dit plus, voilà. »

C'est ce qu'un habitant de Saint Just confirme :

« Bin ça a fait bouger des lignes, certainement, au niveau de l'image du territoire. Ça a fait un gros buzz médiatique à l'ouverture. Tout le monde connaissait Saint Ganton alors que quand on disait Saint Ganton au téléphone, faut l'épeler, pour le faire comprendre. (Rire) Oui après

ça positionne le canton de Pipriac en dynamisme au-delà de l'école. Au-delà de Saint Ganton et puis de Saint Just, il y a eu un peu de la récupération politique. Et c'est super. Tant mieux que l'élu local du Conseil départemental se targue d'avoir pu ouvrir une école. »

La transformation identitaire des deux communes s'est traduite par la reconquête d'une image positive par l'école. À ce titre, les écoles ont été promues comme référence pour les parents des communes extérieures. En effet, le principe participatif citoyen des projets d'école, l'envergure écologique de leurs matériaux ou de leurs modalités de construction ont joué dans ce sens, comme en témoigne les dires de Magali Laigle :

« Pour Monsieur le Maire ça n'a pas toujours été facile. C'est vrai qu'après voilà pour ce projet, c'est un investissement c'est clair. Mais c'est un investissement pour l'avenir et aujourd'hui le résultat, il est là quand même. Il y a quand même je ne sais pas une centaine d'enfants il me semble, je crois. On a quand même commencé avec sixante et quelques et donc c'est que réussi, voilà. Après ce qu'elle a apporté l'école, je dirais sur Saint Ganton. Quand on parlait de Saint Ganton, on parle de son école en fait. Même sur les communes environnantes. Je pense que c'est... Sur son côté durable, sur son côté bien-être etc. C'est ce qu'on entend sur les communes environnantes en fait. « Votre école, qu'est-ce qu'elle est chouette, cette belle aventure humaine et c'est vrai, ce côté participatif et puis voilà elle est belle. C'est vrai qu'elle est très belle cette école. » Et donc voilà. »

De même la promotion des valeurs de bien être pour les enfants avec notamment l'offre de produits de qualité dans les restaurants scolaires respectifs et la pédagogie bienveillante développée par les institutrices de Trébédan ont participé à l'avènement des écoles comme modèles de références hors des frontières des communes. À cet égard, les écoles sont devenues des références pour les parents des communes voisines et les municipalités avouent même être victimes de leur succès : elles sont amenées à refuser des enfants de communes voisines. Comme le signale la secrétaire de mairie de Trébédan :

« Là, cette année, on a beaucoup de personnes extérieures à la commune qui souhaitent inscrire leurs enfants à l'école de Trébédan. Donc on n'a pas fait de pub pour quoi que ce soit sauf qu'il y a eu des articles dans les journaux, sauf qu'il y a eu un film, court métrage, « les folles envies » qui a été diffusé au cinéma. Et ça a donné des envies à certains parents de les inscrire ici, sauf qu'on doit aussi respecter au mieux la carte scolaire. Donc on a été obligé de refuser des enfants qui viennent des villages à côté. Soit disant qu'on prône la méthode Freinet

alors que non on ne prône rien. Voilà soit disant qu'à l'école ils prônent la méthode Freinet. Moi, j'en ai parlé avec la directrice, elle m'a dit : « on ne prône pas, on s'inspire de la méthode Freinet, on essaie de faire l'acceptation de tous les enfants avec toutes leurs différences et voilà. Et l'enfant essaye d'évoluer comme il le peut. Et on ne prône pas cette méthode. » Donc les parents qui ont vu le court métrage au cinéma, pour eux, c'était l'idéal, l'école idéale pour leur enfant. »

Et comme le corrobore Didier Ibagne le maire :

« Bin les atouts, c'est qu'on a une école qui est extrêmement dynamique, qui fonctionne bien. Je suis même obligé de refuser des inscriptions de communes voisines, de l'extérieur. Là pour l'instant on est en réflexion là-dessus mais ça c'est des choses qui arrivent et qui mériteraient d'être repensées. Bon tant qu'on a la place ça peut le faire mais je ne peux pas, non plus me fâcher avec mes voisins maires, c'est délicat. Sinon ça c'est l'aspect positif, le fait qu'il y ait des dynamiques intéressantes, des gens qui veulent s'installer à Trébédan parce qu'il y a l'école. Tous ne le réalisent pas mais on a un lotissement qui va sortir de terre à partir du mois de juillet et je pense aussi que ça va redynamiser un petit peu la commune. »

2) La mémoire collective comme vecteur de transfert des expériences

La mémoire collective qui conserve le souvenir des événements et des expériences qui ont marqué l'histoire des communes et de ses habitants, constitue une composante majeure dans la construction de l'identité communale. Dans le cas des deux communes bretonnes, l'histoire du projet d'architecture scolaire a impacté positivement l'identité de la commune et de l'école, c'est pourquoi, il est important de garantir sa pérennité et pour cela, la mémoire collective devient le vecteur de transmission des expériences. Ainsi le souligne Nolwenn :

« Ah bien que déjà c'est le projet de tous. C'est pour ça qu'on peut dire que c'est un beau projet parce ce n'est pas le nôtre, c'est le projet de tout le monde et toutes seules, on en serait pas venus à bout, les élus tous seuls non plus sans doute, les parents tous seuls non plus. C'est le projet de tout le monde et notre difficulté, là maintenant c'est justement, pour les nouvelles familles qui arrivent de faire percevoir ça par rapport à l'école que c'est un projet collectif. Donc on continue par tout le travail de partenariat qu'on avait déjà initié. Mais par rapport à cette école, spécialement, il faut qu'on continue à expliquer aux familles l'histoire de l'école, quoi. »

Ou bien Fabienne Cottais⁷¹⁴, élue de Saint Ganton :

« Alors, en fait quand on a ouvert l'école en 2012, on était un gros noyau de parents, un gros collectif, de Saint Just et de Saint Ganton. Et du coup, au fil des années, quand elle a ouvert en 2012, ça a toujours été ces mêmes personnes très dynamiques, qui connaissent l'histoire de l'école. Aujourd'hui, on est en 2019, ces parents-là sont partis, parce que, voilà quand on n'a plus d'enfant, on sort de l'association. Et c'est vrai que, ce n'est pas qu'on a des difficultés à trouver du monde parce que je crois qu'il y en a encore trois parents qui sont rentrés cette année. C'est qu'ils n'ont plus la même vision de l'école que nous, où on l'avait à l'époque, en 2012. Puisque, nous, on se rappelle que l'école a été faite avec les parents, que le mur devant l'école a été fait par des bénévoles. Et ça c'est peut-être un travail qu'on doit faire en communication. Les parents qui arrivent n'ont pas forcément cette dynamique-là. (...) On a quand même des parents qui nous disent : « nous, on vient à l'école de Saint Ganton parce qu'on en entend que du bien parce qu'il y a des choses qui ont été faites par les parents, par des bénévoles. On sait que c'est une école saine. » On a quand même des retours, des parents qui viennent pour ça. Il y a encore quand même des choses qui se savent et qui s'entendent. Mais c'est vrai qu'il va falloir qu'on fasse de la communication. Aujourd'hui, on a des parents qui arrivent de Saint Anne sur Vilaine qu'on n'avait pas forcément avant. Alors là, ce sont certainement des parents qui ne connaissent pas l'histoire et... C'était un challenge. Alors, au départ c'est vrai que comme c'était le RPI, on devait avoir qu'une petite partie sur Saint Ganton. Et du fait du changement de municipalité qui n'était plus d'accord avec le RPI. Et pour autant Bernard Gefflot nous a poussés. Pour le coup c'est lui qui nous a insufflé cette dynamique encore plus puissante pour que l'école se fasse quand même à Saint Ganton. Et finalement c'est viable. On a ouvert en 2012 à 62 élèves avec trois classes et on a ouvert notre 4ème classe l'année d'après. On est monté jusqu'à 101 élèves et aujourd'hui, on est 91. »

De plus pour diffuser et faire-valoir les expériences des projets d'architecture scolaire à l'extérieur, la mémoire collective est un outil de capitalisation et de mutualisation immuable ; elle sert de ressource et permet de structurer les connaissances apportées par les expériences et d'en partager les enseignements produits. Loin d'être édulcorée, elle récapitule les points forts et les faiblesses des projets dans le but de mutualiser les connaissances et de valoriser les bonnes pratiques. Ainsi, outre les acteurs porteurs des projets comme les institutrices de Trébédan ou le maire de Saint Ganton ou les habitants des deux communes qui représentent les « mémoires vivantes » des projets, les deux projets ont disposé des abondants moyens de leurs réseaux pour faire connaître leur expérience : le projet de Trébédan a bénéficié des

nombreux relais nationaux et des supports de communication de ses partenaires institutionnels comme la Fondation de France, de la Fondation Carasso, le CAUE 22 tandis que Saint Ganton a essentiellement profiter de relais régionaux comme la BRUDED ou locaux comme le CPIE et la MEDEFI. Les projets ont par contre tous deux été médiatisés par multiples articles de presses régionaux et nationaux ainsi que par des reportages télévisés.⁷¹⁵ Ils ont d'ailleurs tous deux été reconnus comme des modèles exemplaires, des cas d'école comme le souligne Anastasia Makridou pour l'école de Trébédan :

« La réalisation du projet est irréversible et après lorsqu'on attend ce stade d'assurance, on est toujours très inquiets jusqu'au moment où on voit que matériellement les choses sont à la hauteur, les attentes, les fonctions qu'il doit remplir. Et après jusqu'à la fin, inquiet pour savoir ce qu'on produit à l'échelle de l'humain. On ne fait pas le mur pour le mur pour constater s'il sera beau ou pas beau. On fait tout ça pour participer à un projet de société. À l'échelle d'une commune c'est quand même une société en soi. Parce que parfois on peut partir avec plein de bonnes intentions mais ce n'est pas pour ça que l'on produit du bien. L'inquiétude est là jusqu'à la fin avec les bonnes intentions des uns et des autres. Ont produit ces bons effets attendus auxquels on a tous rêvé dès le départ. Donc y a tout ça et sincèrement je suis très fière de ce projet. C'est un cas d'école, il faut le dire ! Non, non mais c'est vrai qu'on ne fait pas tous les jours des projets comme ça. C'est un projet exceptionnel. »

D'ailleurs les inaugurations, les prix⁷¹⁶ décernés et les subventions associées, ont servis de gages de reconnaissance des projets en récompensant les initiatives et l'engagement des acteurs :

« Apparemment c'est devenu le « please to me » ici ! C'est une école qui a été extrêmement médiatisée. On a beaucoup parlé d'elle. L'éducation Nationale s'intéresse à son cas. Ils ont eu des prix. Évidemment quand, nous, on intervenait dans le projet, il commençait. Nous, on a

⁷¹⁵ Qui ont permis à certains parents d'être informés du projet d'école et d'être amenés à habiter St Ganton grâce à ce projet comme en témoignent les propos de Nathalie Denis : *« Mais on s'est renseigné un peu plus en avant et surtout on a vu pas mal de reportages sur l'école sur internet. Et ce qui nous a plu, c'est que non seulement c'était un projet qui a englobé ou emmené toute la commune parce que c'était une volonté très très forte du maire de l'époque qui en avait marre de payer pour ses enfants les autres communes où étaient les autres écoles. Du coup, voilà, les reportages qu'on a vus, ça nous a bien plu. L'école, elle est vraiment très sympa, toute mignonne, bien faite, de manière écologique, voilà. En fait tout ça, ça faisait des plus si bien que bon, ok bin on essaye ici. »*

⁷¹⁶ L'école « Le Blé en Herbes » de Trébédan par exemple reçu en 2016, les lauriers du jury et du public de la Fondation de France.

<https://www.fondationdefrance.org/fr/lauriers-2016-la-fondation-de-france-remet-ses-prix>

terminé la fabrication de l'outil après. Cette vie nouvelle grâce à cet outil existe, durera très longtemps ; c'est pour ça que j'appelle cette phase transmission. Nous on a fabriqué quelque chose, on a un peu transmis quelque chose. »⁷¹⁷

Alors que les porteurs des deux projets avaient eux-mêmes visité d'autres écoles pour s'inspirer : avec l'aide du Réseau BRUDED, réseau de communes rurales bretonnes engagées dans le développement durable, les acteurs du projet de Saint-Ganton avaient notamment visité l'école de Langouët en Bretagne et celle de La Chevalerais en Loire-Atlantique réalisées avec des matériaux écologiques, telle la terre crue, ou intégrant des systèmes de récupération d'eau de pluie ; ce qui leur servi à définir le cahier des charges pour la construction de leur école. De même les acteurs de Trébédan, ont découvert d'autres projets artistiques par le relais des « Nouveaux Commanditaires », qui leur ont permis d'appréhender l'envergure des projets de la Fondation de France et d'en comprendre la finalité comme nous l'explique Nolwenn qui a reçu des personnes de Nouvelle-Zélande en retour :

« Alors eux ils veulent développer des actions Nouveaux commanditaires en Nouvelle-Zélande et donc ils font un tour de France d'actions Nouveaux commanditaires, qui ont été mises en place. Comme nous, on a fait, en fait au niveau français, quand Didier nous emmenait (...) On est resté assez local, on a juste été dans les Côtes-d'Armor, voir un vernissage ou voir comment les commanditaires reçoivent les propositions d'artistes. Donc toutes ces étapes-là, eux ils viennent prendre retour aussi à leur échelle du coup ils se déplacent plus loin, retour de terrain sur des actions Nouveaux Commanditaires. »

Ainsi aujourd'hui grâce à leur promotion par ces mêmes relais d'informations, les deux projets bretons dont les expériences et les engagements collectifs ont élargi le champ des possibles en dépit de leur petite taille, ont suscité la curiosité et l'engouement d'autres acteurs et communes et sont à ce titre, devenus des modèles de références pour d'autres porteurs de projets. C'est ce que confirment les institutrices qui sont sollicitées régulièrement pour faire visiter l'école de Trébédan et relater l'histoire du projet⁷¹⁸. À ce titre le projet de l'école est devenu une ressource mobilisable pour d'autres communes comme en convient Didier Ibagne, le maire :

⁷¹⁷ Propos d'Anastasia Makridou de la Fondation de France

⁷¹⁸ De nombreuses interviews sur internet vont dans ce sens.

« On est un petit peu ressource, j'ai des élus qui viennent pour savoir comment on a réalisé notre projet. C'est aussi ça le rôle d'un projet comme ça ; on participe aujourd'hui à la journée européenne du patrimoine. Ça permet à des gens de l'extérieur de venir visiter. »

Il en est de même à Saint Ganton comme en témoigne Gilles Belleil :

« Oui j'ai encore fait une visite il y a un mois de gens de je ne sais plus où. Mais on a régulièrement, c'est un peu moins souvent maintenant. On a eu beaucoup de visites en fait. Régulièrement BRUDED nous sollicitait pour faire la promotion. Moi, j'ai fait beaucoup de tours dans l'école avec des élus de Bretagne ou même d'ailleurs ; y compris des Belges. Oui on a eu pas mal de visites et c'était vraiment un beau projet et puis à la rentrée 2012, c'était la seule école à ouvrir en France. On parle toujours de fermeture de classes et là on était en fait la seule école à ouvrir. Et donc ça a vachement attiré les médias à la fois parce que c'était une école un peu hors normes entre guillemets écologique. On a eu pas mal d'articles dans la presse. Ce n'était pas que « Ouest-France », dans « le Monde » on a eu des articles dans des revues d'architecture, comme « le Moniteur ». Dans toutes sortes de revues y compris « le Chasseur français », dans le journal « La Croix » qui est pourtant... Dans « Ouest-France », l'article intitulé « Saint Ganton, l'école écolo » Après ça ne plaisait pas à tout le monde non plus. C'est le truc un peu vendeur et les médias jouent aussi avec ça. »

Ainsi par l'exemple, l'école de Treffieux en Loire Atlantique s'est-elle inspirée de l'école de Saint Ganton, comme le rapporte René Bourrigaud, élu maire de Treffieux en 2014 :

« Nous avons visité beaucoup d'écoles en lien avec BRUDED, notamment le pôle enfance de Bouvron, l'école de La Chevallerais, celle de Saint-Ganton. L'association EPAT⁷¹⁹ était présente à nos côtés, et nous avons tous été séduits par les cloisons terre crue qui rendent le bâtiment chaleureux », se souvient le maire. Et de préciser : « Nous avons mentionné dans notre cahier des charges de recrutement des équipes d'architecture, notre volonté de recourir à la terre dans la construction ». »⁷²⁰

Le transfert des connaissances et leur mise à disposition à d'autres acteurs ou communes qui en ont besoin pour construire leur propre projet est l'étape capitale qui prouve que les communautés des deux communes se sont érigées en organisations apprenantes.

⁷¹⁹ EPAT, association pour une École Publique À Treffieux.

⁷²⁰<https://www.bruded.fr/treffieux-44-nouveau-groupe-scolaire-en-bois-et-terre-crue-construit-collectivement-en-coeur-de-bourg/>

CONCLUSION : Des communes devenues communautés apprenantes :

L'étude descriptive des deux cas d'architecture scolaire participative réalisée à la lumière de la théorie de l'acteur-réseau de Callon nous a permis de démontrer que les deux projets se sont construits sous forme de réseaux ; nous pouvons maintenant confirmer avec leur analyse comparative soumise aux indicateurs référentiels de la définition institutionnaliste de l'innovation sociale, qu'il s'agit d'innovations sociales. En effet, nous avons pu vérifier que dans les deux cas, les projets ont émergé de la constitution d'un espace de coopération entre acteurs localisés dans une logique de proximité géographique ; que les réseaux ne se sont pas construits du jour au lendemain. Effectivement, ils ont traversé plusieurs phases superposées ou entremêlées qui se déclinent ainsi : la rencontre avec partenaires de proximité ; la mise en action de la dynamique collective et la stabilisation du réseau d'acteurs locaux et son extension à des échelles géographiques plus larges. Il a donc fallu de nombreuses années avant que les réseaux n'émergent et ne se stabilisent pour accueillir de nouveaux acteurs extérieurs. Par ailleurs la diversité des acteurs qui compose les réseaux ainsi que la symétrie des interrelations témoignent d'une forme participative démocratique effective. Les organisations participatives sont effectivement de type partenarial : elles intègrent les citoyens et plusieurs échelles de partenaires qui s'étendent bien au-delà des communes. Enfin la symétrie des interactions qui induit un design organisationnel collaboratif entre les acteurs et suppose l'échange des savoirs et leur mutualisation, est source d'inclusion et d'émancipation.

En tant qu'innovations sociales, les deux projets d'architecture scolaires sont porteurs de changement social. Leur dimension transformationnelle est double : il s'agit d'une part de la transformation sociale qui œuvre en tant que processus d'*empowerment* lors de la construction du réseau et ensuite, et d'autre part du résultat du processus d'*empowerment* qui est identifiable à la preuve de la transformation sociale. L'*empowerment* qui s'incarne dans le processus de traduction du réseau se définit comme une démarche d'apprentissage permettant aux individus, aux communautés, aux organisations d'acquérir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur leur environnement et leur vie. Plus concrètement l'*empowerment* participe à la préparation d'un contexte propice à la cohésion du groupe et à l'émancipation individuelle et collective qui est un pré requis pour activer la dynamique participative : il s'inscrit déjà dans le processus de traduction qui se caractérise par la mise en

place des dispositifs pour informer, intéresser et faire adhérer les acteurs. Cet apprentissage qui se présente d'ailleurs sous forme d'un processus de construction identitaire dynamique individuel et collectif peut se réaliser de manière formelle lors d'un programme de formation institutionnalisé ; mais nous avons constaté qu'il s'opère surtout de manière informelle. En effet, *l'empowerment* est un apprentissage essentiellement ancré dans la pratique. Autrement dit, la dynamique interactionnelle générée par la pratique d'actions collectives engendre l'apprentissage et le partage des connaissances qui aboutissent à la construction de l'identité collective du groupe. Identité collective qui garantit l'existence et la cohésion du groupe. Ce processus contribue, en effet, à la mise en place d'un référentiel commun, ou « répertoire partagé », caractérisé par l'adoption d'un langage, de normes et de représentations par toutes les parties prenantes.

Le processus d'*empowerment* qui est à l'œuvre dans les projets participatifs est donc assimilable à un outil de renforcement du pouvoir d'agir des communautés dont tout l'enjeu réside à la fois dans leur émancipation collective par le biais de l'émancipation individuelle de chacun des membres et dans la création de systèmes de développements alternatifs fondés sur leur participation active. Toutefois *l'empowerment* en tant que processus d'apprentissage individuel recèle des limites à être appréhendé en tant que tel par une large marge d'acteurs. En effet les connaissances issues de l'expérience que Michael Polanyi nomme les « savoirs tacites » ne sont souvent pas intentionnels et explicites et de ce fait, ils sont difficilement perceptibles en tant que tels par les acteurs. En revanche les transformations collectives sont plus facilement détectables : sur les deux terrains, les acteurs perçoivent un renouveau du dynamisme social qui se traduit par l'émergence d'une sociabilité de proximité et le tissage de liens sociaux en dépit du fait que le noyau d'acteurs actifs demeure toujours le même. Les deux projets ont également réussi à inclure les publics isolés qu'ils ciblaient : les anciens pour Trébédan et les chômeurs de longue durée pour Saint Ganton. Ils ont ainsi redonné du sens au « vivre ensemble » même s'il n'est pas exclu que des acteurs demeurent encore isolés par choix ou peur de s'engager. Nous constatons d'ailleurs que nous n'avons rencontrée aucune personne ayant participé activement aux projets, au chômage ou vivant des minimas sociaux. Les acteurs qui se sont portés volontaires pour un entretien avaient tous une activité professionnelle ou étaient à la retraite. Cela relève un certain biais.

De plus, la pérennisation du modèle de participation citoyenne dans les projets qui ont succédé aux projets d'école est révélatrice d'un changement organisationnel indéniable dans les communes. Elle indique non seulement qu'il s'est produit une transformation du mode d'organisation mais laisse présumer la capitalisation des expériences passées. En effet, toute transformation organisationnelle suppose un travail d'apprentissage et de dialogue collectif qui permet d'accompagner au changement et aux manières de faire. Les projets d'architecture participative des deux communes ont donc servi d'expérimentations pour mener collectivement et de manière participative les projets. À cet égard, ils ont été des tremplins vers d'autres projets citoyens :

« L'enjeu c'est donner l'autonomie ; ça c'est le plus grand des enjeux. Après, l'enjeu à Trébédan, vous voyez, y a aussi cet enjeu de faire de l'école cet espèce de point central dans le village qui va donner des liens. Il les donne déjà mais qui va, en plus, va donner les liens, qui recrée des liens sociaux mais qui va aussi permettre d'envisager le futur parce que l'école étant devenue un peu l'emblème de comment on peut dépasser ces situations qui sont difficiles, vous voyez, dans un espace rural où il n'y a pas grand-chose qui se passe, où y a pas beaucoup d'atouts. Le fait de faire des projets, de faire ce premier projet. Fin ce n'était pas le premier projet mais le grand projet quand même on va dire. Ça donne, ce qui est le plus beau avec cette école, ce n'est pas tant d'avoir fait cette école. Mais là c'est un outil qui va continuer à évoluer etc. Et que d'un seul coup une population, une communauté parce que pour moi, c'est plus une communauté, s'aperçoit qu'elle peut prendre en main son destin et elle va continuer de le faire avec d'autres projets. »⁷²¹

De ce fait, les projets d'architecture participative ont joué le rôle de leviers de transformation sociale. D'ailleurs la capitalisation des expériences vécues par le biais des projets s'incarne dans la mémoire collective et celle-ci a redéfini l'identité de chacune des communes en fonction de ceux-ci et des transformations qu'ils ont produites. À ce titre, la mémoire collective, devient source d'identification pour les habitants et vecteur de transfert des expériences au sein de la commune et vers l'extérieur. En effet, pour diffuser et faire-valoir les expériences des projets à l'extérieur, la mémoire collective est un outil de capitalisation et de mutualisation immuable ; elle sert de ressource et permet de structurer les connaissances apportées par les expériences et d'en partager des enseignements. Loin d'être édulcorée, elle

⁷²¹ Propos de Matali Crasset.

récapitule les points forts et les faiblesses des projets dans le but de mutualiser les connaissances et de valoriser les bonnes pratiques. Dans ce sens, les écoles des deux communes bretonnes sont devenues des modèles qui peuvent inspirer d'autres acteurs ou municipalités. C'est dans ce but qu'elles sont maintenant visitées par d'autres comme le relève Madame Petit⁷²² :

« Au patrimoine j'avais ouvert l'église. Je suis responsable de l'église, je l'avais ouverte pour le patrimoine et puis j'étais resté à un moment dans coin de l'église à lire et j'entendais les gens qui montaient et qui disaient : « c'est quand même bien ce village-là. Oh ils ont une belle école quand même. » En fait ils appréciaient de voir, parce que l'école était ouverte à la visite. Ils appréciaient de voir l'évolution et voilà c'était des gens de l'extérieur qui viennent et le bouche à oreille fait que, on voit d'autres écoles qui viennent qui prennent rendez-vous pour visiter : « oh bien oui notre école est à refaire, on vient prendre des idées. »

Toutefois il est important de noter qu'une innovation sociale n'est pas répliquable à l'identique comme le souligne la médiatrice d'Eternal Network, Cattia Ricaoni :

« Déjà ce projet, il existe parce qu'il y a des gens qui l'ont porté. Ce serait absurde de refaire un projet à l'identique parce qu'on était dans un contexte extrêmement précis et de refaire cette école à l'identique dans plein d'autres endroits. Moi je crois que ces projets là c'est un peu des laboratoires du possible, de qu'est-ce qu'il est possible de faire. Mais il y a d'autres écoles, j'ai vu une école à St Denis qui a l'air super. »

C'est ce que Matali Crasset, la designer de Trébédan, confirme :

« Ah non ce n'est pas duplicable et en même temps, moi ce que j'ai fait je ne peux pas le donner n'importe où parce que c'est aussi très très compliqué de donner des outils à des gens qui ne sont pas dans la même ouverture. Ça ne marche pas, c'est simplement ça. C'est du sur-mesure, en fait, qu'on a fait. C'est des choses qui pourraient fonctionner dans d'autres écoles parce que cette idée d'ouverture peut fonctionner mais encore faut-il que les instits soient dans cette idée-là. (...) C'est ce que j'appelle un peu des micro-utopies, c'est-à-dire que moi, je suis très attachée, je fais pas mal de recherches en ce moment sur cette idée de communauté parce que, je pense que c'est à ce niveau de relation entre les gens que ça se passe et que l'on peut en tous cas développer, justement des nouvelles logiques et puis de voir comment ça

⁷²² Épouse de Michel Petit, président du club des anciens de Trébédan.

s'organise, comment à partir de ces communautés, on peut faire des projets, voilà des projets qui sont singuliers. Bon ça ne veut pas dire qu'on peut faire du copier-coller. Au contraire chaque projet doit être différent en fonction du contexte, en fonction des gens qui le porte. »

Par contre cela ne signifie pas que ce soit impossible de transposer le projet dans un autre contexte avec d'autres acteurs comme l'explique Didier Pidoux du CAUE 22 :

« Oui je pense que c'est possible dans toutes les écoles. La structure du projet qu'on a mise en place à Trébédan peut être remis dans d'autres écoles mais ça demande un fort investissement des enseignants. C'est-à-dire qu'en fait, il faut vraiment un projet d'école et puis à partir de ça, sur la durabilité le temps parce que je vous ai raconté c'est 15 ans de vie de cette école. Et à chaque fois c'est le projet d'école qui a permis d'arriver à ça. Ce n'est pas un problème d'argent parce qu'en fait, quand il y a des problèmes, on trouve les moyens. C'est un petit village de 450 habitants, ils n'ont pas beaucoup d'argent et on a fait attention à ce que ça ne leur coûte pas trop cher. On a eu beaucoup d'aides de fondations privées mais du département aussi. Les Côtes d'Armor a beaucoup abondé sur ce projet mais si le projet est bon, on est passé en commande publique auprès de l'État. Donc on s'aperçoit que quand on est ambitieux, toutes les portes s'ouvrent. Mais il faut qu'il y ait du sens. S'il n'y a pas de sens, les portes se referment rapidement. »

Le projet de Saint Ganton permet, cependant, de nuancer ces propos dans la mesure où il n'y avait ni institutrices, ni projet d'école au départ. En effet, tandis qu'à Trébédan, l'enjeu du développement social s'est avant tout reposé sur un projet artistique : les institutrices de l'école ont engagé leur école dans une démarche de sensibilisation à la création artistique et à la mise en valeur du patrimoine local. Cette démarche, conduite sur plusieurs années, a permis d'ouvrir largement l'école sur l'extérieur et d'en faire un lieu de partage entre générations (personnes âgées, parents d'élèves, enfants notamment). En revanche à Saint Ganton, l'enjeu de développement social du projet d'école s'est plutôt greffé aux perspectives du développement économique menées depuis de nombreuses années : la municipalité s'est, en effet, mobilisée pour encourager une redynamisation économique en endiguant la fermeture des commerces et en proposant des dispositifs de réinsertion professionnelle des chômeurs. Cela démontre qu'il n'y a pas un seul chemin pour construire une école de manière participative mais qu'une multitude de dynamiques locales peuvent atteindre des objectifs

similaires dans des contextes divers et variés avec des acteurs différents. Ainsi le confirme Nolwenn :

« Reproduire non, mais au moins diffuser. Cette démarche-là, elle, quand on dit qu'elle part du projet d'école. Elle est vraiment propre à ce qu'on a fait comme constat ici. On nous demandait est-ce que vous auriez fait çà ailleurs. Du coup, si on avait été ensemble ailleurs, on aurait fait d'autres constats à l'origine, on aurait fait un truc mais peut-être autre chose. Mais qui répond à la problématique de là où on aurait été. Par contre sur la démarche de partenariat, ce n'est pas dupliquer mais c'est s'inspirer. Voilà c'est ce qu'ils essaient de faire, voilà. »

Cela démontre que le mode de diffusion d'une innovation sociale se distingue de celui de l'innovation technologique :

« La diffusion de l'innovation sociale est analysée comme des processus non linéaires (Richez-Battesti) qui invitent à la penser différemment d'un modèle diffusionniste (exploration, sélection, exploitation) inspiré de l'adoption d'un standard technologique ou d'une mise sur le marché d'un nouveau produit. »⁷²³

En effet,

« Plusieurs auteurs insistent sur la dimension contextuelle et contingente de l'innovation sociale, allant jusqu'à affirmer que « le processus d'émergence conditionne la diffusion sur le territoire » (Besançon). L'importance des agencements locaux et des médiations institutionnelles conduit à une prise de distance vis-à-vis des formes de généralisation des innovations qui relèveraient de l'essaimage ou de la réplique de pratiques normalisées et standardisées d'un territoire à l'autre.»⁷²⁴

Au-delà de la pluralité des modes de diffusion ou de transposition des innovations sociales, les projets d'architecture scolaire participative étudiés pointent l'importance des acteurs et de leur engagement dans la durée, ce qui implique leur stabilité : ils constituent la colonne vertébrale des projets et c'est grâce à leur perspicacité, à leur sens du collectif et à leur

⁷²³ Bucolo E, Fraisse L, Moisset P, 2015, « Innovation sociale, les enjeux de la diffusion », *Sociologies pratiques*, vol. 31, no. 2, pp. 1-6, P.4.

⁷²⁴ Op. Cit.

dévouement pour le bien commun qu'ils ont pu surmonter tous les obstacles liés essentiellement au temps et au financement ainsi que le souligne Matali Crasset :

« Donc les freins c'est plutôt la complexité de faire un chantier, la complexité de rassembler l'argent pour le faire et puis l'accompagnement. Là c'était un peu long ; donc il fallait faire des étapes pour que tout le monde reste bien. Quand Nolwenn a dit je veux faire une école, oh là là, tout le monde a dit... Je pense que beaucoup de gens pensaient qu'elle n'arriverait jamais à le faire. Voilà c'est un rêve, un doux rêve. Avant il y a eu dix ans de projet, dix ans de création de liens. Elle n'est pas partie de rien. Ce sont des situations qui ont besoin de temps. Non seulement il faut un terrain mais il faut un maillage d'acteurs et il faut du temps sinon ça ne peut pas aboutir. »

C'est ce que les acteurs de Saint Ganton confirment également. De même les dispositifs de médiation et de traduction ont joué un rôle majeur pour construire le réseau dans la proximité géographique dans un premier temps et l'étendre ensuite à d'autres échelles géographiques. Le projet de Saint Ganton s'est étendu à de multiples partenaires du territoire régional tandis que le réseau Trébédan s'est affilié à des réseaux nationaux voire internationaux comme la Fondation de France. Cette prolifération du réseau lui a d'ailleurs permis de prétendre non seulement à des prestations mais aussi à des subventions très importantes. Et d'ailleurs, son extension ne s'arrête pas là, l'école de Trébédan continue ainsi son travail de « réseautage » puisque le réseau s'agrandit de nouveaux partenaires à chaque projet qui tisse des liens avec par exemple le réseau Ashoka, la Volumerie, le Bâtitteur de possible, les Champs libres de Rennes...⁷²⁵

Dans la mesure où, à ce jour et ce depuis les projets d'architecture participative scolaire, les acteurs des deux communes ont adopté un modèle d'organisation et de gestion des projets qui impliquent les citoyens pour apporter des solutions aux besoins de manière collective, ils tirent parti des projets en tant que source de savoirs et d'apprentissage en coopérant avec des acteurs et des partenaires d'horizons divers, tout en capitalisant leurs expériences pour l'avenir et dans le but de les transférer à d'autres qui en ont besoin. De ce fait, nous pouvons conclure que les communautés d'acteurs de Trébédan et de Saint Ganton sont devenues des organisations apprenantes à part entière et symbolisent l'avènement d'une intelligence

⁷²⁵ Se reporter à l'entretien de Valérie Rousoux en annexe 3.

collective qui revisite les manières de « faire société ». Ainsi ces stratégies de collaborations citoyennes capables de faire « *bouger les lignes* » dans nombreux domaines comme l'éducation, le « vivre ensemble », l'écologie ont permis à des espaces ruraux laissés pour compte, de renouer avec un certain dynamisme social, de revaloriser leur territoire et ont ainsi ouvert le champ des possibles à d'autres qui ont envie de s'engager dans le changement social. D'ailleurs la citation d'une habitante de Saint Gantou en dit long sur cette expérience : « *Tout seul, on va plus vite mais ensemble, on va plus loin.* »

CONCLUSION GÉNÉRALE

Bien que des chercheurs de différentes disciplines œuvrent aujourd'hui à remettre en cause l'architecture scolaire traditionnelle instituée depuis des siècles sur des modèles et des standards ignorant les usagers et pointent la nécessité de les introduire dans le processus programmatique des bâtiments scolaires pour améliorer les conditions d'apprentissage et répondre aux besoins des pratiques collaboratives et des TIC⁷²⁶, la question de la participation des usagers à l'architecture scolaire demeure le plus souvent sous silence et occultée au profit des dimensions pédagogiques et des enjeux du numérique. Pourtant, en tant qu'incarnation physique des principes et des symboles véhiculés par l'institution scolaire et en tant que projection spatiale de son organisation, l'architecture scolaire définit en partie les comportements et les représentations individuelles et collectives. À ce titre, elle s'inscrit sur le territoire à long terme et conditionne le développement des générations à venir. De plus, l'école primaire, de par sa fonction première, qui est d'instruire pour former les générations futures et assurer l'avenir de la société, concerne tout le monde de près ou de loin, à des degrés d'implications différents (en tant qu'élus, enseignants, parents, élèves). C'est pourquoi elle suscite tant d'intérêt mais cristallise aussi beaucoup de tensions et d'attentes. Enfin l'école primaire n'est plus seulement réduite au lieu de transmission du savoir mais elle s'apparente de plus en plus à un lieu de socialisation. En tant que telle, elle est devenue le pilier de l'apprentissage du « vivre ensemble » et du « faire société ».

La réhabilitation des usagers à la programmation des écoles est, certes, une question compliquée mais non dénuée d'utilité sociale au regard des bouleversements sociaux, législatifs et scientifiques qui ont impacté l'institution scolaire ces quarante dernières années. En effet, de même que chaque système éducatif est partie prenante d'un projet politique, l'architecture scolaire est ancrée dans un système de valeurs sociales et d'objectifs politiques qui la déterminent. Qui plus est, dans une conjoncture de globalisation de l'éducation des enfants, de territorialisation de la question scolaire et de décentralisation de la compétence architecturale, l'architecture scolaire se voit aujourd'hui obligée d'intégrer non plus uniquement les dimensions pédagogiques mais aussi les dimensions sociales, culturelles et politiques du contexte local : celles-ci s'articulent entre elles, interfèrent pour composer un

⁷²⁶ Technologies de l'information et de la communication.

projet global qui se concrétise notamment par l'élargissement de l'équipe pédagogique et le développement des partenariats, la mutualisation des espaces à des activités périscolaires, l'ouverture sur la ville, le village et le territoire. Ce qui complexifie d'autant plus la commande architecturale des établissements scolaires contemporains, et rend caduque l'idée de concevoir un modèle d'école idéaltype du XXI^{ème} siècle et de penser la configuration des espaces scolaires et leurs aménagements sans y associer les usagers. Outre la métamorphose de la question scolaire, l'évolution des connaissances pédagogiques et en particulier la reconnaissance de l'influence de l'espace dans les apprentissages, a promu la diffusion d'une nouvelle conception de l'espace. Conception qui n'envisage non plus l'espace comme un cadre figé et contraignant mais comme le produit des interactions sociales. Dans cette perspective, l'espace se présente comme l'expression d'un système social dynamique en perpétuel interaction avec ses usagers où, ce sont les usagers qui construisent l'espace. À ce titre, ils s'érigent comme les seuls véritables experts de leurs besoins et de leurs usages.

La première partie de cette thèse consacrée à la contextualisation politique, sociale et scientifique de l'architecture scolaire nous a donc permis de montrer comment la question de l'introduction des usagers dans l'architecture scolaire a émergé en France ; toutefois d'un point de vue « théorique » uniquement parce que dans la réalité des faits, les programmations scolaires ont peu changé, elles continuent à procéder traditionnellement sans les usagers. Cela fait d'ailleurs immédiatement écho à la quasi absence des travaux scientifiques relatifs à la participation dans ce domaine et au caractère expérimental ou marginal des projets existants. En effet, les expériences d'architecture scolaire participative sont peu nombreuses sur le territoire national et elles restent difficilement accessibles et chiffrables. Pour autant elles émergent aussi bien de l'urbain que du rural avec tout de même une prédisposition pour le milieu rural si on se réfère aux différents projets que nous avons pu répertorier : nous avons observé une concentration des projets dans le milieu rural ; ce qui peut s'expliquer par la complexité d'engager une démarche participative à grande échelle. Alors que les projets participatifs foisonnent dans le domaine de l'habitat collectif privé ou public, ceux de la sphère scolaire sont épars et difficiles à trouver lorsqu'ils n'ont pas été médiatisés par une institution ou la presse. Suite à de longues investigations, nous avons finalement recensés seulement 18 projets d'architecture participative d'écoles sur le territoire métropolitain achevés ou en cours en 2019. Parmi ces projets, une bonne majorité se situe en milieu rural et se concentrent dans deux régions de prédilection qui sont la Bretagne et les Pays de la Loire. Ces projets

d'architecture scolaire participative, que ce soient des constructions nouvelles ou des rénovations, visent tous à replacer l'usager au centre, de manière à prendre en compte ses besoins et attentes dans le but d'assurer une meilleure cohérence entre les espaces et les usages et de favoriser leur appropriation. Inscrits dans une démarche de qualité de confort et de bien-être, ils comportent tous également une dimension écologique plus ou moins poussée qui est devenue le fer de lance de l'architecture scolaire contemporaine. Certains projets vont même jusqu'à valoriser le choix de matériaux de construction naturels et respectueux de la santé des usagers et de l'environnement. Outre la dimension écologique et au-delà de la perspective pédagogique, ces projets portent également des objectifs sociaux qui répondent à des enjeux qui leur sont propres et qui correspondent à des problématiques locales. Ainsi une école rurale de village à faible densité de population ne recouvre pas les mêmes enjeux sociaux qu'une école dans une zone périurbaine en pleine effervescence démographique.

Depuis une quarantaine d'années, le paysage politique et économique de concentration des petites écoles en grands regroupements scolaires menace de plein fouet le monde rural à faible population, déjà enclin à la perte des commerces et des services publics, de fermeture des petites écoles communales. De fait, la question de l'école en milieu rural est des plus sensibles dans la mesure où elle met parfois en balance la pérennité du village. Aussi, l'école devient-elle le porte étendard des résistances des villages les plus petits qui revendiquent le droit d'avoir une école et une qualité éducative pour leurs enfants au même titre que les urbains. Ces résistances accouchent parfois de projets novateurs qui bousculent les normes, les représentations et les croyances des acteurs. C'est le cas des deux projets d'architecture scolaire participative sur lesquelles nous nous sommes penchés : il s'agit de deux villages Bretons, de moins de 500 habitants qui se sont investis dans une aventure humaine et sociale tout à fait étonnante pour reconstruire leur école en mettant en œuvre une démarche de participation de la population (usagers, parents, élèves, anciens du village, habitants et parfois même enseignants) dès le début du projet. Ainsi le village de Trébédan s'est mobilisé pour rénover son école qui aurait dû fermer, à terme, en raison de la vétusté de ses bâtiments et le village de Saint Ganton s'est évertué à faire ouvrir une école alors que celle, dont il disposait auparavant avait été fermée dans le courant des années 70, lors de la grande vague de « désertification » des campagnes. Dans cet environnement conjoncturel de croissance des inégalités en termes d'éducation, de concurrence des territoires, défavorable à l'école rurale, comment ces villages ont-ils réussi à relever le défi du fatalisme ambiant ? Quels sont les

enjeux de ces projets collaboratifs d'architecture scolaire en milieu rural en termes de développement local ? Comment ces stratégies de mobilisation citoyenne opèrent pour valoriser leur territoire ?

Loin d'être seulement une simple échelle d'intervention, le local est un poste d'observation privilégié pour appréhender le monde global en mutation. La participation comme mode d'action local, est étroitement liée au concept de démocratie participative. Pour autant contribue-t-elle au renforcement du pouvoir des acteurs à agir sur leur destin (*empowerment*) ou au contraire traduit-elle une instrumentalisation politique de la démarche à des fins consensuelles ou/et au service du processus d'individuation néolibérale ? En d'autres termes quelle est la signification sociologique et politique d'une telle démarche dans la sphère scolaire ? Et qui plus est en milieu rural à faible densité de population. Ce travail de thèse s'est donc donné l'objectif d'analyser les processus participatifs qui ont donné lieu à la rénovation de l'école de Trébédan dans les Côtes-d'Armor et à la construction et l'ouverture de l'école communale de Saint Ganton en Ille-et-Vilaine afin de mettre en lumière l'importance des liens tissés entre l'école et la communauté des habitants et de voir comment ils agissent et évoluent. À ce titre, nous nous sommes posé les questions suivantes : quelle peut être l'interprétation d'une relation forte au local, à la proximité dans un monde régi par la globalisation des échanges, des réseaux et l'uniformisation des modes culturels et éducatifs ? Quels peuvent être ses avantages et les réponses qu'elle peut apporter à l'offre éducative en termes d'environnement, de développement local, de citoyenneté et « de vivre ensemble » ? En d'autres termes l'architecture scolaire participative constitue-t-elle un outil de changement social du monde rural ? Et l'élaboration collaborative d'une école en milieu rural est-elle la traduction de l'émergence d'un nouveau modèle de développement local, basé sur le mode relationnel participatif ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons émis l'hypothèse principale que l'architecture scolaire participative en milieu rural est un outil de transformation sociale qui permet à la communauté des habitants d'accéder à un statut d'organisation apprenante.

Autrement dit l'architecture participative scolaire se situe sur un horizon de développement social local qui a pour objectif d'améliorer les conditions de vie de la population des villages ruraux concernés, dans le sens d'une revitalisation des liens sociaux de proximité, d'une inclusion des individus les plus isolés comme les chômeurs de longue durée et les personnes âgées et de permettre aux communautés villageoises d'instaurer et de pérenniser des

modalités organisationnelles collectives, formatrices et émancipatrices. De fait, si nous considérons l'architecture participative scolaire comme un outil de transformation sociale, cela revient à l'interpréter comme une innovation sociale. À cet égard, nous avons posé l'hypothèse sous-jacente que l'architecture participative scolaire en milieu rural s'apparente à une innovation sociale.

Rompant avec les approches traditionnelles qui abordent le changement social en termes de modernisation ou de révolution technologique dont l'efficacité explicative se heurte aujourd'hui à des perspectives macrosociales qui ne peuvent rendre compte que de transformations désastreuses aussi bien à l'échelle nationale que mondiale, l'analyse du changement social sous l'angle micro et méso de l'innovation sociale peut révéler de nouvelles pratiques portées par des acteurs qui tentent d'apporter des solutions à des problèmes sociaux de manière pragmatique et localisée. En effet, en dépit de la prospérité des richesses produites, la succession des crises sociales économiques et financières, ont donné un coup d'arrêt à l'amélioration du bien-être des populations et ont, au contraire, provoqué le recul des acquis sociaux et l'accroissement fulgurant des inégalités sociales. Pour faire face à ces dysfonctionnements, des acteurs souvent issus de la société civile, ont fait preuve « d'imagination sociale » et ont contribué à l'essor d'expérimentations sociales qui ont parfois abouti à des innovations sociales.

Compte tenu de la nature processuelle de notre objet de recherche, de son caractère exploratoire dans le monde scolaire, de l'importance de la composante temporelle et contextuelle, nous avons axé notre stratégie d'accès à la connaissance sur l'étude de cas et nous avons exploité des méthodes de recherche qualitatives telles que la recherche documentaire, l'observation directe (parfois participante) et les entretiens semi directifs qui entrent en parfaite résonance avec la sociologie de l'interactionnisme symbolique qui postule que tout acteur social condense en lui une vision, plus ou moins probante de la réalité sociale et des phénomènes sociaux, qui est à la fois fonction de sa position stratégique par rapport au phénomène étudié, dans notre cas l'indicateur sera la participation au projet (non participant, participant actif, participant passif), elle-même interdépendante des autres statuts (comme celui de parent ou non, d'usagers ou pas, ...), et fonction de son capital social et de nombreux autres paramètres qui peuvent être d'ordres psychologiques, sociaux, culturels, religieux. Tout phénomène peut donc être appréhendé comme le résultat d'actions, de croyances, et de comportements individuels. C'est pourquoi l'entrelacement de ces

multiples attributs qui forgent la personnalité de l'individu ou son « identité personnelle », pour reprendre l'appellation interactionniste, fait que chaque acteur cristallise une pièce du puzzle de la réalité sociale que nous proposons de reconstituer à la lumière de leurs discours. Pour vérifier si les deux projets d'architecture scolaire participative bretons relèvent bien d'une innovation sociale, nous avons eu recours à plusieurs cadres théoriques. Dans l'étude descriptive des deux cas d'architecture scolaire participative, nous avons mobilisé la théorie de l'acteur-réseau de Callon qui identifie le réseau à une innovation sociale. Ce cadre théorique nous a permis de démontrer de manière significative que les deux projets bretons se sont effectivement déployés sous forme de réseaux. Toutefois, dans un souci de scientificité, nous avons procédé à une triangulation théorique et avons soumis leur analyse aux indicateurs référentiels de la définition institutionnaliste de l'innovation sociale qui a également confirmé qu'il s'agissait d'innovations sociales : les projets ont en effet émergé de la constitution d'un espace de coopération entre acteurs localisés dans une logique de proximité géographique ; ils ont une histoire qui est ancrée dans la durée ; la diversité des acteurs qui compose les réseaux ainsi que la symétrie de leurs interrelations ont révélé une participation effective des acteurs ; la symétrie des interactions entre acteurs a induit un design organisationnel collaboratif qui a engendré l'échange des savoirs et leur mutualisation. À la lumière de l'échelle de la participation élaborée par Sherry R. Arnstein, nous avons pu vérifier que les deux projets bretons se présentant sous forme partenariale, sont réellement des projets participatifs. D'ailleurs ils relèvent tous les deux d'une participation de type « bottom up » (ascendante) : le projet de Trébédan a été initié par la base, en l'occurrence par les maitresses ; de même que celui de Saint Ganton qui a été l'origine entrepris localement par la maire et les associations de parents. Dans ce sens, le pouvoir des citoyens est bien réel. Or seule la participation tangible des citoyens et leur pluralité deviennent source d'émancipation et de lien social. À ce titre, nous pouvons en déduire que la forme participative est inclusive.

Dès lors que les deux projets d'architecture scolaire bretons s'apparentent à des innovations sociales, cela signifie qu'ils sont porteurs de transformation sociale. À cet égard nous avons mobilisé le concept d'*empowerment* comme indicateur de transformation sociale, dans la mesure où celui-ci se détermine à la fois comme le « process » d'une transformation sociale et comme son produit. La dimension transformationnelle est effectivement double : il s'agit d'une part de la transformation sociale qui œuvre en tant que processus d'*empowerment* dès

la construction du réseau et ensuite, et d'autre part du résultat du processus d'*empowerment* qui est identifiable à la preuve de la transformation sociale. L'*empowerment* qui s'incarne dans le processus de traduction du réseau se définit comme une démarche d'apprentissage permettant aux individus, aux communautés, aux organisations d'acquérir plus de pouvoir d'action et de décision, plus d'influence sur leur environnement et leur vie. Concrètement l'*empowerment* participe à la préparation d'un contexte propice à la cohésion du groupe et à l'émancipation individuelle et collective qui est un pré requis pour activer la dynamique participative. En d'autres termes, il s'agit d'un processus de construction d'un imaginaire commun forgeant une identité collective garante de la cohésion sociale du réseau, qui se réalise par l'acquisition de références communes sous formes de normes, de valeurs et de représentations et l'apprentissage de nouveaux « savoir-faire » et « savoir-être » qui sont avant tout issus des rencontres et des interactions entre les acteurs hétérogènes. Le processus d'*empowerment* qui s'opère dans les projets participatifs est donc assimilable à un outil de renforcement du pouvoir d'agir des communautés dont tout l'enjeu réside à la fois dans leur émancipation collective par le biais de l'émancipation individuelle de chacun des membres et dans la création de systèmes de développements alternatifs fondés sur leur participation active. Toutefois l'*empowerment* en tant que résultat du processus d'apprentissage au niveau individuel recèle des limites à être appréhendé en tant que tel par une large marge d'acteurs dans la mesure où il est ancré dans la pratique et se réalise en grande partie de manière informelle.

En revanche la dimension collective du changement social est plus facilement perceptible par les acteurs : elle se réalise dans les pratiques et les changements organisationnels. Ainsi les résultats inhérents au processus d'*empowerment* au niveau collectif se révèlent par la renaissance d'un dynamisme social, en termes de sociabilité de proximité, d'interactions sociales et d'inclusion des plus isolés et par l'émergence d'une dynamique participative citoyenne et collective de projet qui tend de se pérenniser. La pérennisation du modèle de participation citoyenne dans les projets qui ont succédé aux projets d'école témoigne en effet d'un changement organisationnel et démontre que les projets d'architecture scolaire ont joué le rôle de catalyseur de changement social. Dans ce contexte, l'architecture scolaire participative peut donc être assimilée à un outil de transformation sociale.

L'adoption d'un nouveau mode organisationnel collectif suppose un travail d'apprentissage, de dialogue collectif, de mutualisation des savoirs qui permet d'accompagner au changement

les pratiques en capitalisant les expériences passées et en tirant les enseignements. Dans cette perspective, l'architecture scolaire participative évoque en quelque sorte un outil pédagogique grandeur nature pour les acteurs qui bénéficient d'un apprentissage. La capitalisation des expériences vécues au sein des communes s'incarne dans la mémoire collective. Cette dernière redéfinit l'identité des communes en fonction des expériences et des transformations qu'elles ont produites. À ce titre, la mémoire collective, devient source d'identification pour les habitants et vecteur de transfert des expériences au sein de la commune et vers l'extérieur. En effet, nous avons constaté que les mémoires collectives des deux communes bretonnes, alimentées par les projets d'architecture participative et rapportées au travers de récits des acteurs, révèlent une revalorisation identitaire et à ce titre deviennent source d'identification positive et vecteurs de transmission. Les stratégies de mobilisation citoyenne, la réussite des projets fortement médiatisée et la promotion des valeurs écologiques et de bien être pour les enfants ont participé à la reconquête d'une image positive des écoles qui a rejailli sur l'identité des communes et leur territoire respectif. À cet égard, les écoles sont devenues des modèles de références hors des frontières des communes, pour les parents des communes voisines et les municipalités.

Ainsi, aujourd'hui, grâce à la médiatisation par les multiples relais d'informations, les deux projets bretons dont les expériences et les engagements collectifs ont élargi le champ des possibles en dépit de leur petite taille, suscitent la curiosité et l'engouement d'autres acteurs et communes ; devenus des modèles de références pour d'autres porteurs de projets, ils jouent leur rôle de transmetteur d'expériences avec fierté.

Le transfert des connaissances et leur mise à disposition à d'autres acteurs ou communes qui en ont besoin pour construire leur propre projet est l'étape capitale et la preuve ultime que les communautés des deux communes se sont érigées en organisations apprenantes selon les critères définis par David A Garvin : elles apportent des solutions aux problèmes qu'elles rencontrent de manière collective ; elles utilisent leurs expériences des projets comme source de connaissances et d'apprentissage ; elles tirent le bilan de leurs expériences et en capitalise les connaissances ; l'apprentissage à l'œuvre s'effectue entre et avec partenaires et acteurs de divers horizons ; enfin elles transfèrent leurs connaissances et les mettent à disposition de ceux qui en ont besoin.

Ces critères dépeignent les similitudes auxquelles les deux projets d'architecture scolaire bretons ont aboutis, ils n'ont néanmoins pas suivis les mêmes parcours en dépit de leurs

profils sociologiques proches : le projet de Trébéban s'est avant tout engagé dans le développement social intergénérationnel et de proximité par l'intermédiaire de l'art et de la culture alors que celui de Saint Ganton a choisi la voie du développement social par le soutien économique et la réinsertion professionnelle des chômeurs. Ces deux projets démontrent qu'il n'y a pas un seul chemin pour construire une école de manière participative mais qu'une multitude de dynamiques locales peuvent atteindre des objectifs similaires ou proches dans des contextes divers et variés avec des acteurs différents. Cela révèle plus globalement qu'une innovation sociale se distingue d'une innovation technologique dans son mode de diffusion : une innovation sociale n'est pas répliquable à l'identique mais en revanche, elle peut devenir source d'inspiration pour d'autres projets en s'adaptant à d'autres environnements, contextes et enjeux. À ce titre elle est transposable et peut faire l'objet d'un essaimage mais vouloir en faire un idéaltype relève d'une ineptie.

Enfin cette recherche comporte l'intérêt majeur de montrer comment des projets d'architecture scolaire participative ont promu l'école en un véritable actant en prise directe avec des problématiques territoriales telles que le développement social et économique, la culture, la citoyenneté et l'écologie. À cet égard, peut-on considérer que ces projets d'architecture scolaire participative témoignent de l'émergence d'un nouveau modèle de développement local en milieu rural, basé sur le mode relationnel participatif ? Il serait présomptueux et audacieux de généraliser ces deux cas à l'avènement d'une tendance. Ce n'est d'ailleurs pas la vocation de ce travail de recherche. Qui plus est ces projets d'architecture scolaire participative relèvent d'innovations sociales que Lévesque⁷²⁷ désigne comme « incrémentales » c'est-à-dire qu'elles opèrent sur le long terme, par paliers et de ce fait n'entraînent pas des révolutions imminentes.

En revanche, à la lumière d'une actualité exposant une opinion publique de plus en plus hostile à la démocratie représentative et au « jacobinisme » à la française, qui, en effet, laissent peu de latitude d'expression et de pouvoir aux citoyens quant à leur destin collectif et au regard de l'abandon dont sont victimes les espaces ruraux suite à des choix technocratiques parfois dénués de bon sens et d'humanité, il n'est pas exclu que des revendications pour une vie meilleure en termes de bien être, d'éducation, de citoyenneté et d'environnement affluent et donnent lieu à de nouvelles expérimentations participatives. D'ailleurs les propos de

⁷²⁷ Lévesque B, 2007, « Le potentiel d'innovation sociale de l'économie sociale : quelques éléments de problématique », *Économie et Solidarités*, vol. 38, n° 1, pp. 13-48.

l'architecte Loïc Daubas, spécialisé et précurseur dans les démarches d'architecture participative et les projets écologiques en Loire-Atlantique nous répondant à la question de savoir si ces projets avaient de l'avenir vont dans ce sens :

« Oui, je pense. On le voit aujourd'hui, on a une demande de la population à s'impliquer. Je ne vais pas faire des raccourcis autour des gilets jaunes mais il y a un élan démocratique fort. Les gens ont envie d'être associés. Et évidemment ce sont des dispositifs qui correspondent aux attentes du jour. Et on le voit sur l'habitat participatif, ça explose l'habitat participatif en France. Il y a une vraie demande d'implication et de ne pas subir les choses et les comprendre. »

Dans la perspective de répondre à cette question, il serait intéressant de poursuivre cette enquête, d'étudier les autres cas d'architecture scolaire participative qui ont vu le jour en France, d'engager une veille des futurs projets à venir et pourquoi pas investiguer de nouvelles pistes de recherche dans les autres formes de projets citoyens ?

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

Ouvrages

Akrich M, Callon M et Latour B, 2006, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Paris, Les Presses des mines.

Bachelard G, « *La poétique de l'espace.* », 1957,1961, Version électronique Produite par Daniel Boulognon, professeur de philosophie en France et disponible sur [http : //bibliothèque.uqac.ca](http://bibliothèque.uqac.ca)

Besançon E, Chochoy N, Guyon T, 2013, *L'innovation sociale : Principes et fondements d'un concept*, Paris, L'harmattan.

Bherer L, 2008. *La démocratie participative peut-elle fonctionner ?* Collectif des professeurs de science politique de l'UdeM. La politique en questions. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Blondiaux L, 2008, *Le nouvel esprit de la démocratie. Actualité de la démocratie participative*, Paris, Seuil

Bouillon A, 1832, *Projets pour maisons d'école primaire*. Projet n°1. Petite commune, Paris, Hachette

Bourdieu P, Passeron JC, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.

Bouvier A, 2001, *L'Établissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement*, Paris, Broché,

Brigode (de) G, 1996, *L'architecture scolaire*. Paris, PUF.

Cambon J, Delchet R. et Lefèvre L, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, PUF, 1974

Castel R, 1995, *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris, Fayard

Castoriadis C, 2001, *Le projet d'autonomie*, Paris, Michalon

Chanial P, 2009, *La délicate essence du socialisme : L'association, l'individu & la République*, Paris, Le bord de l'eau

Chambon J-L, Alix D et Devevey J-M, 1982, *Les innovations sociales*, Paris, Presses Universitaires de France. Collection Que sais-je ?

Charlot B, (dir.), 1994, *La territorialisation des politiques éducatives : une politique nationale, L'École et le Territoire*, Paris, Armand Colin.

Châtelet A-M, 1999, *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion.

Châtelet A-M, 1999, *De la Construction des maisons d'école primaire*, Paris, L. Hachette

Châtelet A-M, 2002, *Histoire d'un projet pédagogique et architectural (1904 – 1952), Le souffle du plein air*, Métis Presses.

Châtelet A-M, Lerch D, Luc J-N (dir.), 2003, *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle*, Paris, Éditions Recherches.

Choay F, 1965, *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*, Paris, Seuil

Chombart de Lauwe M-J, 1987, *Espaces d'enfants, la relation enfant-environnement, ses conflits*, Lausanne, Éditions Delval

- Cousinet R, 1950, *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.
- Debarbieux E., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial*, Paris, Armand Colin.
- Debarbieux E., 1999, *La violence en milieu scolaire. 2- Le désordre des choses*, Paris, ESF.
- Debarbieux E., 1996, *La violence en milieu scolaire. 1- État des lieux*, Paris, ESF.
- Derouët-Besson M-C, 1998, *Les murs de l'école*, Paris, Métailié.
- Dubar C, 1991, *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubet F, 1991, *Les lycéens*, Paris, Le Seuil.
- Dubet F, 2002, *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- Dubet F, Duru-Bellat M, Veretout A, 2010 ; *Les sociétés et leur école*, Paris, Seuil
- Dubet F, Martuccelli D, 1996, *À l'école*, Paris, Le Seuil.
- Durkheim E, 1992, *L'éducation morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim E, 1993, *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Fischer G N, 1981, *La Psychosociologie de l'espace*, Paris, Presse Universitaire de France -Que sais-je ?
- Fischer N.-G., et V Dodeler, 2009, *Psychologie de la santé et environnement –Facteurs de risque et prévention*, Toulouse, Dunod.
- Foucault M, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Kayser B, 1990, *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental*, Paris A. Colin.
- Kroll S et L, 2015, *Ordres et désordres, Une architecture habitée*, Broché
- Glasman D, 1992, *L'école hors l'école : Soutien scolaire et quartiers*, Paris, ESF.
- Gauchet M, 1985, *L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique*, Le Débat, 37.
- Goffman E, 1968, *Asiles*, Paris, Éd. de Minuit.
- Hubert R, 1949, *Histoire de la pédagogie*, Presses universitaires de France.
- Latour B, 2005 [1989], *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.
- Latour B, 2006, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, collection « Armillaire ».
- Lainé M, 1996. *Les constructions scolaires en France*, Paris, PUF.
- Lave J, Wenger E, 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, New York, Cambridge University Press.
- Lawrence R, 2006, *Représentations sociales de l'habitat Rennes*, Presse Universitaire de Rennes.
- Lefebvre H, 1974, *La production de l'espace*, Paris, Économica.
- Lelièvre C, Nique C, 1994, *Bâtisseurs d'École. Histoire biographique de l'enseignement et France*, Paris, Nathan.
- Lévy-Leboyer, C, 1980, *Psychologie et environnement*, PUF, Paris.

- Löw M, 2015, *Sociologie de l'espace*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme, coll. « Bibliothèque allemande », Traduit de l'allemand par Didier Renault
- Mabillon-Bonfils B, Saadoun L, 2001, *Sociologie politique de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mabillon-Bonfils B, Saadoun L, 2005, *L'école en crise ?* Paris, Broché
- Mabillon-Bonfils B, Durpaire F, 2012, *Indignons-nous pour notre école !* Lamentin, Caraïbéditions
- Mabillon-Bonfils B, Durpaire F, 2014, *La fin de l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Martucelli D, 1999, *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard
- Mayeur F, 2004, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, Paris, Perrin, Collection « Tempus »
- Mazalto M (dir.), 2007, *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris, Fabert.
- Mazalto M, 2010, *L'accueil au collège et au lycée*, Paris, Fabert.
- Mazalto M, 2013, *Cours de récréation et espaces de détente au collège et au lycée*, Paris, Fabert.
- Medici A, 1972, *L'Éducation nouvelle*, 14e édition Poche Que sais-je ?
- Meirieu P, 2014, *Le plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement.
- Mellet E, Cristol D, 2018, *Développer une université d'entreprise : Créer un levier de business développement*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Merlin P, 2009, *Essai de définition de l'urbanisme, dans L'urbanisme*. Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? »
- Mesmin G, 1973, *L'enfant, l'architecture et l'espace*, Paris, Casterman.
- Miles MB, Huberman A M, 2003, *Analyse des données qualitatives* (2 éd.), Paris, De Boeck
- Montessori M, 2004, *La pédagogie scientifique, la maison des enfants*, T1, Broché
- Moles A, Rohmer E, 1977, *Psychologie de l'espace*, Casterman, Paris.
- Morin E, *Pour une réforme de la pensée*, ifrance,
<https://inventin.lautre.net/livres/Morin-r%20E9forme%20de%20la%20pens%20E9e.pdf>
- Moser G, 2009, *Psychologie environnementale : La relation homme-environnement*, Bruxelles, de Boeck.
- Moser G & Weiss K, 2003, *Espaces de vie : Aspects de la relation homme-environnement*, Paris, A. Colin, Collection « Regards »
- Nicolas G, 2004, *Le grand débat de l'école au XIX e siècle : les instituteurs du second Empire*, Paris, Belin.
- Nique C, 1990, *Comment l'école devint une affaire d'État (1815-1840)*, Paris, Nathan.
- Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), 2004, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang.
- Paillet P, Mucchielli A, 2003, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Piaget J, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

- Piaget J, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Prost A, 1992, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Prost A, 2004, *De l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.
- Ragon M, 1977, *L'architecte, le prince et la démocratie*, Paris, Edition Michel.
- Robert A, 2010, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG.
- Rouet G, 1993, *L'Invention de l'école : l'école primaire sous la Monarchie de Juillet*. Presses universitaires de Nancy.
- Rousseau J-J, 1992, *L'Émile ou de l'éducation*, Paris, Bordas.
- Ségaud M, 2010, *Anthropologie de l'espace, habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin.
- Senge Peter, 1990, *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*, Broché
- Senge, P., Kleiner A, Roberts C, Ross R, and Smith B, 1994, *The Fifth Discipline Fieldbook : Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, New York, Doubleday.
- Sintomer Y, *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*, Paris, La Découverte.
- Tapie G (dir), mars 2018, *La culture architecturale des Français*, coll. Questions de culture chiffres, Ministère de la Culture / Presses de Sciences Po
- Vincent G, 1980 *L'école primaire française : étude sociologique*, Lyon, PUL.
- Vincent G, 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles...*, Lyon, PUL.
- Wacheux F, 1996, *Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion*, Economica, Paris

Thèses et mémoires de M2

- Benrekassa H, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au XIXe siècle, 1833-1889*, Thèse de 3e cycle, EHESS, 1983-1984. 2 vol., 746 psous la diection de M. Agulhon.
- Birck J-N, 2010, *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale. Pratiques et usages de la participation citoyenne à Nancy et au Conseil général de Meurthe-et-Moselle*, Thèse en science politique, soutenue à l'Université Nancy 2.
- Boiteau K, 2011, *La sociologie de la traduction comme révélateur des freins et des facilitateurs de la conduite du changement à l'hôpital public : le cas du projet de fidélisation du personnel infirmier de psychiatrie*. Thèse en Sciences de Gestion.
- Bour É, 2013, *Les représentations de l'identité communale : psychosociologie d'un village recomposé Gigouzac*, Thèse de Sociologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Bourel I, 2013, *Designers versus architectes : quelle(s) approche(s) du projet architectural ?* Mémoire Master 2, ENSA Paris-Malaquais.

Demilly Estelle, 2014, *Autisme et architecture : Relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients*, Thèse d'architecture soutenue à Lyon.

Fraysse M, *L'implication citoyenne dans la construction de la Métropole de demain. D'une stratégie globale à une stratégie collective négociée*, Mémoire de Master 2, Sous la direction de Julie Ambal et Xavier Guillot, Bordeaux, 2017

Hurteau P, 2018, *Coopération, utopie et liberté politique : étude sur le socialisme du premier 19e siècle français*, Thèse en science politique, soutenue à Ottawa, Canada,

Iliou R, *Modernité et architecture scolaire (1870-1940). Origines et histoire des groupes scolaires construits dans la banlieue parisienne durant les années 1930*, Thèse en histoire du patrimoine, soutenue à Milan (Italie) le 16 février 2017 sous la direction d'Ornella Selvafolta

Lacombe C, 2006, *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*, thèse en Mesure architecture, soutenue, à Laval(Québec)

Lainé M, 1992, *L'École élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992*, Thèse de sciences en l'éducation sous la dir. de G. Vigarello, Université de Paris V, 425 p. publiée sous le titre *Les Constructions scolaires en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1996, 240p.

Le Maire J, 2009, *La grammaire participative. Théories et pratiques architecturales et urbanistiques 1904-1968*, Thèse de doctorat d'architecture soutenue à l'Université Paris I Panthéon-Sorbonne

Macaire E, 2006, *Actions pédagogiques et participatives, construction d'une hypothèse sur la socialisation "démocratique" de l'activité de l'architecte*, master de sociologie, EHESS.

Mallon J, 2013, *Architecture Citoyenne. Vers une réinterprétation des rôles de l'architecte*. Mémoire présenté à l'Université d'Architecture de Liège.

Martin A, Mir E, Janvier 2014, *Réflexion sur les enjeux scolaires : un outil pour les conceptions architecturales*, Énoncé théorique EPFL - Master en Architecture,

Mc Cluskey Z, 2009, *Espaces scolaires urbains : « Entre renforcement du rôle de l'école et ouverture à la communauté »*, EPFL - Master en Architecture, Suisse.

Nakib F, 2015, *Lieux scolaires flexibles et adaptables-Modèles conceptuels pour les écoles publiques primaires en Algérie*, soutenue à Alger, sous la direction d'Ewa Berezowska-Azzag.

Rabinovich Behrend A, 1996, *Participation et architecture : mythes et réalités quelques cas d'habitats groupés en suisse*, Thèse en architecture, soutenue à Lausanne.

Resendiz-Vazquez A, 2010, *L'industrialisation du bâtiment Le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France. (1951-1973)*, Thèse en Histoire des Techniques et de l'Environnement Soutenue à Paris, sous la direction de Sabine Barles ?

Rusling T, Automne 2014, *Concevoir l'architecture participative*, Énoncé théorique PFL, Master d'architecture,
https://archivesma.epfl.ch/2016/073/rusling_enonce/Enonc%c3%a9%20th%c3%a9orique_Thomas%20Rusling.pdf/

Tenailleau N, 2016, *L'école ouverte de Bégon (1971-2016) : l'innovation aux prises avec le temps.*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Sous la direction d'Yves Dutercq, soutenue à Nantes

Tsoukala Ki, 1990, *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique : étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermé » et « ouvert »*, thèse en psychologie environnementale sous la direction de P. Clanche, Bordeaux II.

Rapports

Bacqué M-C, Mechmache M, Juillet 2013, *Citoyenneté et pouvoir d'agir dans les quartiers ...* - Politique de la ville, Rapport au ministre délégué à la Ville

Debarbieux, E, Anton N, Astor, R-A, Benbenishty R, Bisson-Vaivre C, Cohen J, Giordan A, Hugonnier B, Neulat N, Ortega Ruiz R, Saltet J, Veltcheff C, Vrand R, 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 p. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoint/climat-scolaire2012.pdf>

Derouët-Besson M-C, 1984, « L'École et son espace : essai critique de bibliographie internationale », 1972-1982. Paris, INRP, 2 vol., 437 p. Rapports de recherches

Dubout H, 1983, *Ensemble refaire la ville : rapport au Premier ministre du président de la Commission nationale pour le développement social des quartiers, La documentation française*, <https://conseilcitoyen75014.wordpress.com/1983/04/30/le-rapport-dubout-de-1983>

Hall P, 2002, *Cities of tomorrow*, 3rd ed., Blackwell Publishing, Oxford cité in Roderick J. Lawrence, Katia Horber-Papazian et al, Novembre 2009, Rapport final: *Informer, consulter, concerter, codécider pour aménager. Dispositifs de partage des informations et des connaissances pour les processus d'aménagement concerté* (DPICPAC), https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_7117443BBFFD.P001/REF

CDE (Concertation Décision Environnement), *La concertation citoyenne dans les projets d'éco quartiers en France : évaluation constructive et mise en perspective européenne* (sous la dir.) Jodelle Zetlaoui-Leger, Rapport final - Janvier 2013

CURAPP/CRAPS, 1999, *La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, 1999, 424 pp

IRDP, Décembre 2004, « *Architecture Scolaire* », Bulletin CIIP, N° 15, Neuchâtel.

IRDP, Juin 2007, *Rapport Annuel de l'IRDP 2006*, Neuchâtel.

OECD, Octobre 2005, PEB Échanges, *La Revue du Programme de L'OCDE pour la Construction et l'Équipement de l'Éducation*, n° 56, Volume 3, Paris

OCDE, 1973, *La construction scolaire, aujourd'hui et demain*.

OCDE, 1992, *Les nouvelles technologies et leurs incidences sur la construction scolaire*, Paris.

OCDE, 1998, *Sous un seul toit, la prestation de services collectifs intégrés dans les pays d'OCDE*, Cahiers du PEB,

Ministère Français de l'Éducation Nationale, IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale, Février 2005, « *Dossier : Construire pour Enseigner* », la Revue de l'Inspection Générale, n° 2

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (IGEN/IGAENR), *Rapport annuel des Inspections générales 2015*

Observatoire EPA - CFA 21, *Ce qui change dans l'architecture des lycées et des CFA*, www.agefa.org/agefa-pme/...content/.../agefapme-ressources-architecture-scolaire.pdf

Catalogue de l'exposition « Deux siècles d'architecture sportive à Paris, piscines, gymnases », Paris, mairie du XXe, 26janv. – 19 fév. 1984, mairie du XVII, 25fév. - 25 mars 1984. Paris : Délégation à l'action artistique de la Ville, 1984. 80 p. : ill.

« Penser l'architecture et la ville : un abécédaire », Approches Théoriques, École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble,
<http://www.grenoble.archi.fr/abecedaire/files/assets/common/downloads/1KNOP-POMMIER-intro%20DEF.pdf>

Articles, comptes rendus de conférences, notes

Akrich M, et Vololona R, 2012, « L'expertise profane dans les associations de patients, un outil de démocratie sanitaire », *Santé Publique*, vol. 24, n° 1, pp. 69-74.

Ariès P, 1960, « L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime », Paris, *Revue française de sociologie*.

Arnstein S.R, 1969, "A ladder of citizen participation, *Journal of the American Institute of Planners*", 35 (4), pp. 216-224

Bacqué M-H, Gauthier M, 2011/1, « Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein » », *Participations*, n°1, pp. 36-66.

Balandier G, janvier-juin 1961, « Phénomènes sociaux totaux et dynamique sociale », *les Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 30, pp. 23-34. Paris, PUF

Balandier G, 2002, « L'anthropologue à l'épreuve du temps », *Recherches sociologiques*, vol. 33, n°2, p. 1-7.

Barbier R et Larrue C, 2011, « Démocratie environnementale et territoires : un bilan d'étape », *Participations*, n°1, pp.67-103.

Badariotti D, Pairet L, Villette J-P, Woehl B et Conesa A, 2015, « L'urbanisme en question », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*,<http://journals.openedition.org/tem/3192>

Baret C, Grenier C, Nobre T, 2014, « Élaborer et piloter des projets dans les organisations sanitaires et médico-sociales : acteurs, savoirs, outils », *Journal de gestion et d'économie médicales*, vol. 32, N° 7, pp. 427-429.

Barrère A, Martuccelli D, 1998, « La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique ». *Revue française de sociologie*, 39-4. pp. 651-671 ;

Barrett P, Zhang Y, 2009, "Optimal learning spaces: design implications for primary Schools: technical report", *SCR I: Salford Centre for Research and Innovation, University/Salford*, 2009, 45 pp.
<http://usir.salford.ac.uk>

Ben Ayed C et Broccolichi S, 2001, « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échecs », *Ville école intégration enjeux*, n° 127, CNDP.

Berger C, 2004, « L'architecture scolaire : dossier », *Bulletin CIIP*, n°15, 36 p.

Berry V et Garcia A, 2016, « Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale) », *Éducation et socialisation*, N°41,

Bertrand F, 2005, « Aménagement du territoire et du développement durable. » Bonnard M. Les collectivités territoriales en France, *La documentation française*, pp.136-142, *Les notices de La documentation française*, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/catalogue/9782110058744/>. <halshs-01321871>

Besançon E, Chochoy N, avril 2015, « Les marqueurs d'innovation sociale : une approche institutionnaliste. », *Revue internationale de l'économie sociale*, n° 336, pp. 80-93

Biau V, le 30/01/2012, « Les architectes de l'habitat participatif, entre militance et compétence », Dossier : Effervescences de l'habitat alternatif, <http://www.metropolitiques.eu/Les-architectes-de-l-habitat.html>

Blatrix C, Premier trimestre 2002, « Devoir débattre. Les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective », *Politix*, vol. 15, n°57, Démocratie et délibération. pp. 79-102

Blondiaux L et al, 1999, « La démocratie locale : mythe et réalités », in *CURAPP/CRAPS*, 1999, *La démocratie locale. Représentation, participation et espace public*, PUF, P.7, https://www.u-picardie.fr/curapp-revues/root/43/loic...al.../loic_blondiaux1_al.pdf

Blondiaux L, Sintomer Y, 2002, « L'impératif délibératif », *Politix*, n°57

Blondiaux L, Fourniau J-M, 2011/1, « Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? », *Participations*, n°1, p. 8-35, <https://www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-8.htm>

Bresson M, 2014, « La participation : un concept constamment réinventé », *Socio-logos*, n°9 <http://journals.openedition.org/socio-logos/2817>

Bucolo E, Fraisse L, Moisset P, 2015, « Innovation sociale, les enjeux de la diffusion », *Sociologies pratiques*, vol. 31, no. 2, pp. 1-6, P.4, <https://www.cairn.info/journal-sociologies-pratiques-2015-2-page-1.htm>

Callon M, 1979, « L'État face à l'innovation technique : le cas du véhicule électrique », *Revue française de science politique* n°3

Callon M, 1986, « Éléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles St Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de St Brieuc », *L'année sociologique* n°36

Casteigts M, 2003, « Le management territorial stratégique », in Sedjari A (dir.), *Gouvernance et conduite de l'action publique au 21ème siècle*, L'harmattan, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01528106>

Cerisier J- F, 2011, « La forme scolaire à l'épreuve du numérique », Université de Poitiers, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01216702/document>

Cerisier J-F, Marchessou F, 3/2001, « Accessibilité numérique et éducation : réalités, contextes, cultures », *Les Cahiers du numérique*, Vol.), p. 185-203, www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2001-3-page-185.htm

Chanal V, 2000, « Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* », http://mersadier.org/cop/CoP_et_Projet_wenger98FR.pdf

Châtelet A-M et Le Cœur M, 2004, « L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale. », *Institut national de recherche pédagogique*, Lyon.

Châtelet A-M, mai 2004, « L'architecture des écoles au XXe siècle. Essai d'historiographie I », in Châtelet A-M, Le Cœur M, « L'architecture scolaire : essai d'historiographie internationale : dossier », *Histoire de l'éducation*, 102, p. 5-37.

Coutelle P, 2005, Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion, Cours du CEFAG – séminaire d'études qualitatives, <https://fr.scribd.com/document/333503037/COUTELLE-Intro-aux-methodes-qualitatives-2005-pdf>

Cristol D, 2017/1, « Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble », *Savoirs*, n° 43, pp.10- 55.

Cloutier J, nov. 2003, « Qu'est-ce que l'innovation sociale ? », *Cahier du CRISES*, Collection Études théoriques, Québec.

Danduran L, 2005, « Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. » *Revue française d'administration publique*, n°115, (3), pp.377-382.

Dane C, 2007, « L'empowerment, un concept pour la France ? », *Vie sociale*, n° 2, pp. 59-72, <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2007-2-page-59.htm>

Davodeau H, Geisler É, Montembault D, Leconte L, 2014, « La participation par les architectes et les paysagistes : vers une hybridation des pratiques ? », *Paysage versus architecture:(in)distinction et (in)discipline*, pp.171–184.<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01239109/document>

Derouët-Besson M-, Vayer P, Du Val A, Roncin C, 1993, « Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles. » *Revue française de pédagogie*, volume 102, p. 121-122 ;

Derouët-Besson M-C, Note de synthèse « Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique ». *Revue française de pédagogie*, volume 115, 1996. Les collèges. pp. 99-119.

Derouët-Besson M.-C, 1998 b, « Naissance et affirmation d'une administration locale en France dans le domaine des constructions scolaires. Compétences techniques et légitimité politique. », *L'éducation, l'État et le local. Éducation et sociétés*, n° 1, p. 73-90

Derouët-Besson M-C, 2004/1, « Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », *Éducation et sociétés*, n° 13, p. 141-159.

Derouët-Besson M-C, février 2005, « L'apport de l'école à la construction d'une culture architecturale en France », *Revue de l'Inspection générale*, n°2, p. 4-19

Derouët-Besson M-C, 2006, « Architecture scolaire : des repères pour une utilisation polyvalente des établissements scolaires », Conférence, Tours, www.cemea.asso.fr/spip.php?article5542

Dontenwille (de) F, février 2005, « Histoire et pilotage des constructions scolaires » *Revue de l'Inspection générale*, «Construire pour enseigner : le pilotage des constructions », n° 2, pp. 29-41, <http://media.education.gouv.fr/file/71/9/3719.pdf>

Dorier-Apprill É, Jaglin S, 2002/1, « Introduction. Gestions urbaines en mutation : du modèle aux arrangements locaux », *Autrepart*, n° 21, pp 5-15. <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2002-1-page-5.ht>

Dugas E et Hébert T, 2017, « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Éducation et socialisation*, n°43, <http://journals.openedition.org/edso/1904>

Dupont J, « Quelles sciences de l'éducation » *L'Éducation-hebdo*, n° 54, 9 février 1984 ; p. 3-4 cité dans Histoire de l'école nouvelle en France, <http://hmenf.free.fr/>

Durand C, Callon M, Lascoumes P, Barthe Y, « Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique. », *Revue française de sociologie*, 2002, 43-4. Actualités wébériennes : perspectives d'analyses et principes de traduction. pp. 782-784, https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2002_num_43_4_5547

Duriez F, 12 septembre 2017, « L'organisation apprenante : dix principes et plus encore. Un concept qui prend tout son sens avec le numérique », https://cursus.edu/articles/37674/lorganisation-apprenante-dix-principes-et-plus-encore#.XYtBYH_gq4Q

Durpaire F, Durpaire J-L, « La fin d'une école, le début d'une autre ? », *Éducation et socialisation*, n°43, 2017, <http://journals.openedition.org/edso/1939>

El Moustafid S, Février 2014, « Méthodologie de recherche par étude de cas dans les sciences de gestion au Maroc », Conférence Paper.

https://www.researchgate.net/publication/312918973_Methodologie_de_recherche_par_etude_de_cas_dans_les_sciences_de_gestion_au_Maroc/link/5889d3a84585157012036217/download

Forster S, 2004. « Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir », Bulletin CIIP, <https://www.irdp.ch/data/secure/440/document/architecture-scolaire-440.pdf>

Forster S, « Architecture scolaire : un regard historique tourné vers l'avenir » in Rhyn E, Micel-Alder E, Stadelmann W, *Les enveloppes architecturales des lieux d'apprentissage de demain : rapport de congrès, CDIP : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique/Berne, 2006*, p. 44-52.

Fourcaut A, 1er juillet 2007, « Les banlieues populaires ont aussi une histoire », *Revue Projet*, www.revue-projet.com › Questions en débat › Banlieues, cités dans la cité

Freinet C, 15 juillet 1938, « Une organisation nouvelle de l'école. Une architecture nouvelle pour une pédagogie nouvelle. » *L'éducateur prolétarien*, 6ème année, n°20, pp. 403-404.

Freinet C, 1964, « L'organisation de la classe », *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n° 5, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15560>

Gilbert N, « Châtelet A-M, Lerch D, Luc J-N (dir.). L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle », *Histoire de l'éducation* <http://histoireeducation.revues.org/1122>

Giugni M, 24 /12/ 2019, « Le paradigme positiviste et le paradigme interprétatif », Baripedia, https://baripedia.org/wiki/Le_paradigme_positiviste_et_le_paradigme_interpr%C3%A9tatif#Distinction_entre_le_paradigme_.28post-.29positiviste_et_le_paradigme_interpr.C3.A9tatif

Go H-L, « Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence », *Carrefours de l'éducation* 2/2006, n° 22, p. 83-93, <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2006-2-page-83.htm>

Grimand A, « L'entreprise apprenante, une conceptualisation inachevée », <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/15-viiieme-conference-de-l-aims/communications/2311-lentreprise-apprenante-une-conceptualisation-inachevee/download>

Gueneau M, 2011, « L'école en milieu rural : dispersions en tous sens », *Pour*, Vol. 208, n°1, pp. 49-55, <https://www.cairn.info/revue-pour-2011-1-page-49.htm>

Gutman M, Mai 2004, « Entre moyens de fortune et constructions spécifiques : Les écoles de plein air aux États-Unis à l'époque progressiste (1900-1920) », *L'Architecture scolaire : Essai d'historiographie internationale, Histoire de l'Éducation*, N°102 (Numéro spécial), *Recherches*, Paris

- Hillier J, Moulaert F, Nussbaumer J, 2004, « Trois essais sur le rôle de l'innovation sociale dans le développement territorial », *Géographie, économie, société*, Vol. 6, n° 2, pp. 129-152.
<https://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2004-2.htm-page-129.htm>
- Hottin C, Mai 2004, « Compte de l'Architecture Scolaire, Essai d'historiographie internationale », *Revue d'Histoire de l'Éducation*, n° 102, INRP, Paris
- Jacob L et Desage F, 2015, « Présentation : Les aménagements de la participation : design, innovation et controverses socio spatiales. », *Lien social et Politiques*, n°73.
- Jouve B, décembre 2006, « Politiques publiques et empowerment l'exception française », *Économie & Humanisme*, n° 379, pp.99-101,
www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/.../r379_99_politpubl_empowerment.pdf
- Korganow A, 2005, « L'heure de gloire de l'équipement intégré. Une forme de centralité en ville nouvelle ». In : *Les Annales de la recherche urbaine*, n°98, Les visages de la ville nouvelle. p. 74-82 ;
http://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_2005_num_98_1_2600
- Lavigne Delville P, 2008, « Problématisation, intéressement, enrôlement La sociologie de la traduction est-elle utile pour le développement ? »
<https://anthropo-impliquee.org/2013/12/04/2008-problematization-interessement-enrolement-la-sociologie-de-la-traduction-est-elle-utile-pour-le-developpement/>
- Leclerc M et Labelle J, 2013, « Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés », Volume XLI, n°2, *ACELF*,
https://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF_41-2_complet2-Web.pdf
- Le Cœur M, mai 2004, « Essai d'historiographie II : Des collèges médiévaux aux campus », *Histoire de l'éducation*, n° 102, p. 39-69
- Lefebvre Henri, 1974, « La production de l'espace », *L'Homme et la société*, n° 31-32, Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32.
www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1974_num_31_1_1855
- Lefebvre R, Nonjon M, 2003, « La démocratie locale en France : ressorts et usages », *Sciences de la société*, n°60
- Le Maire J, 2005, « L'architecture participative : Essai de chronologie. », « De la participation urbaine. La place Flagey », coll. Les cahiers de la Cambre - *Architecture*, n°3 P. 123-132.
<https://dpearea.files.wordpress.com/2015/10/larchitecture-participative-j-le-maire.pdf>
- Le Maire J, Février 2013, « Arpenter, guider, jalonner la marche, outil des processus participatifs en architecture et urbanisme du XXe siècle. », *Clara architecture recherche*, Éditions Mardaga Faculté d'Architecture de ULB, n°1, P. 135-150.
<https://dpearea.files.wordpress.com/2015/10/lemairearpenterguiderjalonner.pdf>
- Le Maire J, 2013, « Le Corbusier ou la participation malgré lui (1932-1944) », *Histo. Art.* N°5, Paris, Publications de la Sorbonne, 360 P, <https://dpearea.files.wordpress.com/2015/10/jlmhisto.pdf>
- Lévesque B, 2007, « Le potentiel d'innovation sociale de l'économie sociale : quelques éléments de problématique », *Économie et Solidarités*, vol. 38, n° 1, pp. 13-48
- Lippman P C, September 2003, "Advancing Concepts about Activity Settings with Learning Environments", CAE Quartely Newsletter, AIA Committee on Architecture for Education
- Lippman P C, 2010, « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? », CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces, 13, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5km4g20sbt7l-fr>

Loncle P, Rouyer A, 2004/4, « La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale », *Revue française des affaires sociales*, pp. 133-154

Mabilon-Bonfils B, Martin V, 2017, « Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? », *Éducation et socialisation*, n° 43. <http://journals.openedition.org/edso/1925>

Macaire E, 2009, « Des architectes à l'épreuve de la participation », in De Coninck F et Deroubaix J.-F, (dir.), pp. 135-147, *Ville éphémère, ville durable - Nouveaux usages, nouveaux pouvoirs*, éditions de l'Œil d'Or, Paris.

Mahil A, Tremblay Diane-Gabrielle, 2015, « Théorie de l'acteur-réseau », *Sciences, technologies et sociétés d'A à Z*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, pp. 234-237, <http://books.openedition.org/pum/4363>

Martinho M et Freire da Saliva JMR, 2008, « Portugal : Les écoles bâties sur le modèle de l'espace paysager : Échec ou innovation, escola da ponte, un exemple à suivre », *PEB Échanges*

Mazalto M, Paltrinieri L, décembre 2013, « Introduction: Espaces scolaires et projets éducatifs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, décembre 2013, <http://ries.revues.org/3592>

Mazalto M, Paltrinieri L, Quirot B, Robine F Tournier P et Zoughebi H, décembre 2013, « Les espaces scolaires en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, <http://journals.openedition.org/ries/3615>

Meier O, Missonier A, Missonier S, 2012, « Analyse des systèmes d'interactions à l'œuvre au sein d'un projet TI : mise en évidence d'une perspective dynamique et relationnelle. », *Système d'Informations et Management - SIM*, 17 (1), ffhalshs-00788089ff

Meirieu P, Sciences de l'éducation et pédagogie, meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf

Monnet É, 2007, « La théorie des « capacités » d'Amartya Sen face au problème du relativisme », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, <http://journals.openedition.org/traces/211>

Monnoyer-Smith L, Wojcik Stéphanie, 2014/1, « La participation politique en ligne, vers un renouvellement des problématiques ? », *Participations*, n° 8, pp. 5-29.

Morin B, 2011/2, Qui habite en milieu rural ? *Informations sociales*, n° 164, pp. 11-22, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2011-2-page-11.htm>

Musset M, mai 2012, « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », *Dossier d'actualité de la Veille et Analyses*, n° 75, 19 p. <http://ife.ens-lyon.fr>

Neveu C, 2011/1, « Démocratie participative et mouvements sociaux : entre domestication et ensauvagement ? », *Participations*, n° 1, pp. 186-209.

Obin J-P, IGEN, « L'innovation a-t-elle un sens ? » In Françoise Cros (éd.), *L'innovation, levier de changement dans l'institution éducative*, Paris: *CNDP* (1997-2002), http://www.ac-nice.fr/pasi/old/innovations/archives/ancien-site/publications/innovation_levier_changement.pdf

Orazio (d') A, 6-8 juin 2012, « L'habitat participatif, entre innovation et recyclage. Regard sur des expériences alternatives « ordinaires » », *Communication*, http://base.socioeco.org/docs/_index59.pdf

Pawar M, 2005, « Committees and Boards in Healthcare Organizations: Barriers to Organizational Learning? » *Reflections, The Society for Organizational Learning Journal*, SOL, vol 6, n° 4/5, pp. 12-22 ; 13, https://www.appliedsystemsthinking.com/supporting_documents/Leveraging_Ford.pdf

Pinson D, 2007, « De l'anthropologie pour l'architecture et l'urbanisme ? », Postface à l'ouvrage Villanova R, (dir.), *Conjuguer la ville, Architecture, Anthropologie, Pédagogie*, L'harmattan.

Polère C, 2007, « Synthèses Millénaire 3 » sur le thème de la démocratie, Teillet P, 2006, « Démocratiser les politiques territoriales ? Premières observations et bilan provisoire des conseils de développement », Journées d'études à l'IEP de Grenoble (2006), http://www.millenaire3.com/content/download/1377/19231/version/1/file/Polere_democratie_participative.pdf

Pugin V, janvier 2008, « *L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain* », *Millénaire*, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon/Lyon, 23 p. <http://www.millenaire3.com>

Rabinovich A, « Projet urbain : entre innovation et tradition dans l'action urbaine », Communication <https://www.unil.ch/files/live/sites/ouvdd/files/shared/.../C4/A.%20Rabinovich.pdf>

Rix-Lièvre G, Lièvre P, 2012, « La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles : une mise en perspective théorique et méthodologique. », *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 16, pp.21-28., P. 22, <https://doi.org/10.7202/1012390ar>

Savidan P, 2008/2, « Démocratie participative et conflit », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 58, pp. 177-189, <https://www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2008-2-page-177.htm>

Tebourbi N, 2000, « L'apprentissage organisationnel : penser l'organisation comme processus de gestion des connaissances et de développement des théories d'usage », Note de recherche de la Chaire Bell en Technologies et organisation du travail, pp.19-20, https://www.telug.quebec.ca/chairebell/pdf/4120-appr_org.pdf

Tenailleau N, 2015, « L'évolution d'un projet social vers un projet architectural et éducatif : le cas d'une école ouverte », *Lien social et Politiques*, n° 73, pp. 139-154, <http://id.erudit.org/iderudit/1030955ar>

Toulier B, «1982, L'architecture scolaire au XIXe siècle : de l'usage des modèles pour l'édification des écoles primaires » *Histoire de l'éducation*, Volume 17 n°1 pp. 1-29

Trompette P, Vinck D, 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 3, 1, n° 1, pp. 5-27

Viñao Frago A, 1998, « L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire. », *Histoire de l'éducation*, n° 78, L'enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles. pp. 89-108.

Walsh I, Renaud A, 2010/9, « La théorie de la traduction revisitée ou la conduite du changement traduit. Application à un cas de fusion-acquisition nécessitant un changement de Système d'Information », *Management & Avenir*, n° 39, pp. 283-302. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2010-9-page-283.htm>

Worms J-P, 2005/2, « Crise de légitimité des élites gouvernementales et politiques françaises, et conditions d'une refondation de la république », *Revue du MAUSS*, n° 26, pp. 105-120. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2005-2-page-105.htm>

Ximena López Rieux C, 2010, « L'aménagement participatif. Un nouvel objet d'étude » », *L'Ordinaire des Amériques*, 214, <http://journals.openedition.org/ora/640>

Yusoff M, 2005/3, " Le service public: une organisation apprenante. L'expérience malaisienne", *Revue Internationale des Sciences Administratives*, Vol. 71, pp. 497-510. <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-administratives-2005-3-page-497.htm>

Zetlaoui-Léger J, 2013, « Urbanisme participatif », in Casillo I. Avec Barbier R., Blondiaux L., Chateauraynaud F., Fourniau J-M., Lefebvre R., Neveu C. Et Salles D. (dir.), *Dictionnaire critique et*

interdisciplinaire de la participation, Paris, GIS Démocratie et Participation,
<http://www.dicopart.fr/en/dico/urbanisme-participatif>

Sources

https://www.lemonde.fr/smart-cities/article/2017/03/30/democratie-participative-les-villes-sont-devenues-les-lieux-de-l-innovation-politique_5103329_4811534.html

<http://www.oecd.org/education/innovation-education/architectureplanninganddesign.htm>

<https://unesco.delegfrance.org/Qu-est-ce-que-le-Reseau-Mondial-des-villes-apprenantes-de-l-UNESCO>

<http://www.nouveauxcommanditaires.eu/fr/25/70/%C3%89cole-le-bl%C3%A9-en-herbe>

<https://www.fondationdefrance.org/fr/laction-nouveaux-commanditaires>

<http://www.matalicrasset.com>

<http://luminaires-design-led.over-blog.com/2017/07/la-marque-plust.html>

<https://archiclasse.education.fr/Comment-accompagner-un-projet-de-construction>

<https://www.ouest-france.fr/bretagne/saint-ganton-35550/saint-ganton-tezea-cree-des-emplois-avec-une-nouvelle-epicerie-6429636>

https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/clauses_sociales_ecole_st-ganton.pdf

https://www.bretagne.bzh/jcms/preprod_39386/fr/eco-faur-vers-un-urbanisme-durable-en-bretagne?details=true

<https://www.dailymotion.com/video/xw6nac>

<https://www.bruded.fr/treffieux-44-nouveau-groupe-scolaire-en-bois-et-terre-crue-construit-collectivement-en-coeur-de-bourg/>

ANNEXES

Annexe 1 :

Tableau 1 : Récapitulatif descriptif des projets d'architecture participative scolaire recensés en France en 2019

Ce tableau a été établi par nos soins grâce aux documents institutionnels et aux articles de presse. Le classement a été effectué suivant la population croissante des communes. Différentes couleurs sont utilisées pour différencier les différents départements et repérer les projets des mêmes départements.

ÉCOLE	POPULATION	PROJET ARCHITECTURE PARTICIPATIVE
<p>PROJET 1 École maternelle et élémentaire 44 590 Mouais 31 Élèves Mouais s'est inspiré du projet de Bouvron</p> <p>https://www.bruded.fr/document-technique/retour-sur-visite-projet-de-renovation-extension-de-lecole-mouais-44-le-4-janvier/</p> <p>https://www.bruded.fr/mouais-44-permis-de-construire-depose-pour-la-future-ecole-en-bois-local-paille-et-terre/</p>	376 habitants	<p>À Mouais, petite commune de 376 habitants, l'idée du conseil municipal est de faire du développement durable un lien entre tradition et modernité, un lien social entre habitants et visiteurs, un sujet qui interpelle par l'originalité de ses réalisations. C'est dans cet esprit qu'a été conçue la salle multifonction en ossature bois et paille avec mur en terre crue avec des chantiers d'insertion, de formation et d'habitants en 2010. C'est toujours dans cette philosophie que les élus portent la réhabilitation-extension de l'école publique avec bois, paille et terre communaux, et mise en œuvre collective !</p> <p>Projet en cours 2018</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 2 École Le Blé en herbe 22 980 Trébédan « Une idée folle », un film de Judith Grumbach 73 élèves La commune appartient : à l'Établissement Public de Coopération Intercommunale de CA Dinan Agglomération à la Zone d'emploi de Dinan au bassin de vie de Dinan</p> <p>http://www.nouveauxcommanditaires.eu/fr/25/70/%C3%89cole-le-bl%C3%A9-en-herbe</p> <p>https://archiclasse.education.fr/Comment-accompagner-un-projet-de-construction-Interviews</p>	422 hab.	<p>Risque de fermeture de l'école, projet pédagogique incluant un projet social de renaissance des liens sociaux au sein de la commune.</p> <p>Initiative portée au départ par les enseignantes.</p> <p>L'idée de départ de l'association des institutrices, repose sur le constat d'une faible mobilisation des habitants à la vie de leur village et sur un pari : parvenir à éduquer les jeunes à la citoyenneté, tout en les sensibilisant à leur cadre de vie. Bâtiment passif</p> <p>CAUE 22 Fondation de France, Les « Nouveaux commanditaires » Designer Matali Crasset Ouverture rentrée 2015</p> <p>Le Protocole des Nouveaux commanditaires définit les rôles et les responsabilités des acteurs qui mènent ensemble une action dont la finalité est l'émergence d'œuvres d'art, en tout domaine de création.</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 3 École de Saint-Ganton (Maternelle et élémentaire) 35 550 Saint-Ganton 85 élèves Saint Ganton s'est inspiré de Langouët et de La Chevallerais</p> <p>La commune appartient : à l'Établissement Public de Coopération Intercommunale de CA Redon Agglomération à l'Aire urbaine de Rennes à la Zone d'emploi de Rennes au bassin de vie de Pipriac</p>	414 hab.	<p>33 ans après la fermeture de son école, la commune de Saint-Ganton a souhaité accueillir à nouveau les élèves de son territoire et d'ailleurs, face à une progression démographique régulière. Elle s'est ainsi lancée dans la construction d'un nouvel équipement, ambitieux sur les plans écologiques, santé et confort, et avec des coûts maîtrisés</p> <p>Le projet de cette petite commune de moins de 500 habitants s'illustre par une mobilisation très forte de nombreux acteurs : association des parents d'élèves, élus, et bénévoles. Soutenus par des organismes institutionnels et professionnels variés, comme la BRUDED, leur implication s'est tout d'abord traduite par un travail sur les différentes thématiques clefs (aspects fonctionnels des locaux et modes constructifs, ramassage scolaire, restauration, garderie) afin de définir des objectifs à atteindre et proposer des solutions pour respecter ces exigences.</p> <p>L'école a ouvert ses portes à la rentrée de septembre 2012. Elle est équipée d'une garderie et d'un restaurant scolaire.</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p> <p>https://www.bruded.fr/projet/ecole-de-saint-ganton-35-un-projet-mobilisateur/ https://www.bruded.fr/projet/saint-ganton-35-chantiers-dinsertion-de-formation-et-de-benevoles-pour-lecole-des-habitants/</p>
<p>PROJET 4 École primaire publique Janusz Korczak 35630 Langouët Village pionnier, a inspiré St Ganton</p> <p>https://rennes.maville.com/actu/actudet_langouet-veut-de-l-enseignement-durable-_7-704589_actu.htm</p> <p>http://www.lefigaro.fr/conso/2018/06/15/20010-20180615ARTFIG00088-langouet-petit-village-gaulois-100-ecole.php</p>	600 hab.	<p>Logement passif, café participatif, cantine bio... Grâce à l'implication de ses habitants, le village breton fourmille de projets qui attirent l'attention du monde entier.</p> <p>À la fin de 1999, quand Daniel Cuffe devient maire de la commune, l'école n'est pas en forme. « Elle était presque insalubre. Il fallait la fermer ou la rénover. » Ce sera la rénovation mais avec une forte ambition écologique comprenant le mélange de bois et de matériaux respectant l'environnement, la production d'électricité à partir du soleil, la récupération de l'eau de pluie...</p> <p>Le résultat se voit immédiatement : l'école passe de 49 à 64 enfants à la rentrée 2004.</p> <p>« Parce que le développement durable ne se fait pas sans dimension humaine, explique le maire. La rénovation a été conçue à partir d'un projet d'école, du souci de la circulation dans les classes, de la qualité acoustique et de la lumière... Si on nous lâche en termes de postes, ça ne marche plus. »</p> <p>Ouverture en 2004</p> <p>Enjeux : le développement durable</p>

<p>PROJET 5 École publique de Monoblet (Maternelle et élémentaire)</p> <p>30 170 Monoblet Film : « La davalande, une école pour demain » 97 élèves</p> <p>https://www.midilibre.fr/2015/09/14/monoblet-et-sa-nouvelle-ecole-passent-a-la-tele,1212884.php</p> <p>http://www.prixnational-boisconstruction.org/panorama-des-realizations-en-bois/item/7703-ecole-de-monoblet-30</p>	<p>700 Hab.</p>	<p>Monoblet, petite commune des Cévennes accueille la construction d'une nouvelle école malgré un contexte socio-économique difficile? Une école dans l'air du temps, écologique et durable, "l'école de tous les désirs". Quel est le secret de cette réussite ; la richesse intérieure de ses habitants ou une volonté affirmée d'un conseil municipal ; la volonté de résister à une désertification programmée ou le désir de construire un avenir serein ? C'est "une école pour demain", une école du XXIe siècle. Chronique de cinq ans d'histoires qui se mêlent et se succèdent, construit comme un "thriller", le film narre une tranche de vie où les enjeux et les investissements de chacun sont différents.</p> <p>Financement participatif (cagnotte des habitants) ; Enseignants, parents, élus, associations ; Volonté de bien-être et de réussite des élèves</p> <p>Pédagogie de projet axée sur le village (sorties, échanges avec l'ancienne génération sur la vie d'autrefois, bus à disposition) Jusqu'à présent l'école de Monoblet ne possédait pas de lieu adapté pour les maternels. Maintenant il y a une salle agencée comme un petit théâtre avec des petits gradins à la taille des enfants.</p> <p>Parti pour un projet d'éco construction pour obtenir des subventions ; Cloisons en béton de chanvre = absorption de la tension nerveuse, classe plus sereine en fin de journée. Pas toujours une très bonne acoustique.</p> <p>Ouverture en 2014</p> <p>Mais plus d'espace et de lumière naturelle. Les élèves ont participé à l'édifice en faisant poterie mosaïque pour décorer une salle</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 6 École maternelle et élémentaire 44 170 Treffieux 43 Élèves</p> <p>S'est inspiré de St Ganton https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2018/07/fiche-treffieux_construction_ple_scolaire.pdf</p>	<p>841 hab.</p>	<p>Le nouveau groupe scolaire public, baptisé La Hulotte, a ouvert en septembre 2017. « C'est un temps fort pour notre commune, dont l'école publique avait fermé ses portes en 1981 », se rappelle le maire René Bourrigaud. Le nouvel équipement comprend une école de 3 classes ainsi qu'un restaurant scolaire, une salle de motricité et un accueil périscolaire mutualisés avec l'école privée.</p> <p>Le nouveau groupe scolaire public fait la part belle aux éco matériaux avec une ossature bois partielle, et de nombreuses cloisons intérieures en terre crue issue du site. Celles-ci ont été réalisées par des chantiers participatifs et d'insertion. Ce sont ainsi plus de 80 bénévoles qui ont participé à la fabrication des briques de terre crue, sous l'égide du chantier d'insertion AIRE (Blain) qui a fait jouer sa garantie décennale.</p> <p>Des visites inspirantes« Nous avons visité beaucoup d'écoles en lien avec BRUDED, notamment le pôle enfance de Bouvron, l'école de La Chevallerais, celle de Saint-Ganton. Cela nous a aidés à définir nos objectifs et à les traduire dans le cahier des charges », se rappelle le maire.</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 7 École primaire publique Georges Morin 56 700 Sainte-Hélène 80 Élèves</p> <p>https://www.bruded.fr/projet/construction-dune-ecole-en-economie-circulaire-a-impact-positif-a-sainte-helene-56/</p> <p>https://www.bruded.fr/sainte-helene-56-le-projet-decole-c2c-redemarre-avec-une-nouvelle-equipe-de-maitrise-doeuvre/</p>	<p>1 208 hab.</p>	<p>Le projet porté par la commune de Sainte-Hélène fait partie des huit projets pilote sélectionnés par la Région Bretagne pour promouvoir l'économie circulaire mais c'est le seul projet de bâtiment.</p> <p>La future école « Cradle to Cradle » compte bien être exemplaire !</p> <p>Construire une école en économie circulaire à impact positif demande un brin d'imagination et d'innovation. En effet, cela consiste à ne plus créer de déchets, en construisant uniquement avec des matériaux sains, facilement démontables, recyclables à l'infini ou qui puissent être rendus à la nature sans polluer, voire en servant de nutriments. Les déchets deviennent des ressources !</p> <p>Tous les matériaux utilisés devront être exempts de composants toxiques, facilement démontables, « upcyclables » ou valorisables et répertoriés, le bâtiment devenant une véritable « banque de matériaux » afin d'en faciliter le démantèlement et la réutilisation des ressources. Un tel projet ne peut être que collaboratif et participatif, c'est le souhait exprimé par la commune. Un premier atelier participatif s'est tenu le samedi 16 janvier 2016 à Sainte-Hélène afin de présenter le projet et le concept « Cradle to Cradle » aux personnes intéressées.</p> <p>Le projet de construction de la première école de France en économie circulaire à impact positif Cradle to Cradle à Sainte-Hélène était en suspens depuis plusieurs mois. Le temps que la municipalité et l'équipe retenue en 2016 se séparent à l'amiable. Élus, enseignants et habitants ne s'étaient pas retrouvés dans des propositions architecturales en décalage avec les attentes formulées lors d'ateliers participatifs qui avaient fortement mobilisé les habitants</p> <p>Une démarche pionnière pour une ouverture prévue début 2020</p> <p>Projet en cours</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 8 École du Chat Perché 56 310 Quistinic S'est inspiré du projet de St Héiène 57 élèves</p> <p>https://www.ouest-france.fr/bretagne/quistinic-56310/quistinic-la-nouvelle-ecole-un-projet-citoyen-participatif-6177107</p>	<p>1 436 hab.</p>	<p>« Au départ, tout est parti d'un constat », retrace la maire, Gisèle Guilbart. Celui d'une natalité en hausse dans la commune et d'une école existante plus vraiment adaptée. « Mise en service en 1928, l'école du Chat Perché commence à devenir exigüe. Et son accès est peu sécurisé, à cause du fort dénivelé. » Un temps envisagée, l'idée d'une réhabilitation a finalement été abandonnée au profit de la construction d'un nouveau bâtiment.</p> <p>Sur la forme, la municipalité savait exactement dans quel sens elle voulait s'orienter. « Comme pour tous nos projets, nous tenions à ce qu'elle soit conçue dans une démarche de développement durable », rappelle Gisèle Guilbart. Pour cela, la Ville peut s'appuyer sur l'exemple du Pôle enfance, construit en 2015 dans le même esprit.</p> <p>« Il a été fabriqué pour être passif en consommation d'énergie, précise Florence Duvernay, architecte du Pôle enfance et de la future école. Son ossature est en bois et les murs sont isolés avec de la paille. » Des matériaux locaux et recyclables qui font du bâtiment un modèle environnemental. Conçue dans la même philosophie, la future école pourra facilement trouver un nouvel usage grâce à des équipements modulables.</p> <p>Loin d'être un simple bâtiment, l'école est imaginée comme un projet global. « Nous sommes dans une démarche participative, explique Florence Duvernay. Tous les habitants sont invités à être acteurs de son élaboration. » Grâce à des ateliers menés depuis le début de l'année, parents d'élèves, enfants et professionnels peuvent faire part de leurs remarques et de leurs souhaits. La conception des locaux se fera selon les avis recueillis.</p> <p>Pour l'équipe municipale, « Le but n'est pas d'imposer aux usagers un projet clé en main mais de permettre à chacun d'exposer une opinion, de lancer une réflexion ou d'impulser un débat sur des questions aussi bien économiques, sociales qu'environnementales. »</p> <p>Projet en cours .Retrécie prévue en 2020</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>

<p>PROJET 9 Groupe scolaire L'ECOLEAU 44 810 La Chevallerais 171 élèves</p> <p>https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/fiche_lachevallerais_lescoler_vf.pdf</p> <p>a inspiré St Ganton</p>	1 546 hab.	<p>Située à une trentaine de kilomètres de Nantes, la commune de La Chevallerais attire les jeunes ménages... au point de doubler sa population en 10 ans ! L'école publique ayant fermé ses portes en 1975, cette augmentation spectaculaire a rendu nécessaire la construction d'un nouveau groupe scolaire. Une démarche fondée sur la concertation. C'est dans ce cadre qu'un comité de pilotage a été créé par la municipalité, regroupant parents d'élèves, élus, personnel communal et enseignants. Beaucoup de discussions ont eu lieu au sein de ce groupe, créant un réel dynamisme local, et entraînant notamment la création de nouvelles associations. BRUDED a également été contacté à ce moment-là pour éclairer les débats. Dès le départ, afin de s'assurer de la pertinence de la démarche environnementale, la mairie s'est adjoint les savoir-faire d'un bureau d'études spécialisé, Aréa Canopée, en assistance à maîtrise d'ouvrage. Avec le C.A.U.E. 44, Aréa a défini les performances des cibles environnementales, depuis la conception à la réalisation. Le bureau d'études EXAM est également intervenu sur une étude subventionnée par l'ADEME.</p> <p>Un choix de politique de développement durable</p> <p>Ouverture en 2009</p> <p>L'école comprenait 5 classes et une salle de motricité à la réception des travaux. En avril 2015, face à une nouvelle augmentation démographique, une extension a été réalisée pour ajouter une classe ;</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 10 École Primaire Publique Les Lucioles 35 580 Baulon 168 élèves</p> <p>http://www.reseau-breton-batiment-durable.fr/agenda/chantier-bois-terre-sur-un-groupe-scolaire</p>	2 157 hab.	<p>La future école et le restaurant scolaire en ossature bois et terre</p> <p>Dans ce projet d'école en bois, la terre crue issue du terrassement se combine au bois pour la bibliothèque centrale, mais aussi pour des murs séparatifs.</p> <p>mise en œuvre et chantiers participatifs</p> <p>Projet en cours</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 11 École maternelle 22 350 Caulnes 101 élèves</p> <p>Réseau Breton Bâtiment Durable</p> <p>http://www.reseau-breton-batiment-durable.fr/sites/default/files/outils/rex_caulnes.pdf</p>	2 468 hab.	<p>Caulnes est une commune rurale sous influence urbaine de 2500 habitants. Dans les années 2000, beaucoup de jeunes couples sont venus s'y installer. Le taux de natalité augmentant, il a fallu répondre à cette croissance démographique en créant une nouvelle structure d'accueil. L'école maternelle de l'époque, mal isolée, vétuste et peu adaptée aux besoins des occupants, n'avait plus la capacité d'accueillir ces jeunes enfants. Entre 2007 et 2009 la commune a engagé une réflexion pour la création d'un éco-quartier afin d'accueillir différents programmes publics dont la nouvelle école maternelle et des logements sur un site ferroviaire désaffecté. En 2010, la municipalité a obtenu le permis de construire. Les écoliers ont fait leur entrée dans cette nouvelle structure en novembre 2012. L'école maternelle est le premier bâtiment livré de ce futur éco-quartier.</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 12 École maternelle de La Madeleine 44 460 Fégréac</p> <p>http://www.caue-observatoire.fr/ouvrage/ecole-maternelle-de-la-madeleine/</p> <p>http://www.latelier-belenfant-daubas-architectes.org/</p> <p>https://www.architectes-pour-tous.fr/sites/default/files/agence/portfolio/plaquette_generale_pour_imp.pdf</p>	2 489 hab.	<p>Deux bâtiments se faisaient front : le forgeron et le charpentier. Le projet d'école maternelle est l'occasion de les réunir : le charpentier devient salle de motricité, le forgeron, jeux en terrasse en conservant les murs en pierre et le verger devient l'élément essentiel, permettant à chaque enfant de suivre les saisons, au quotidien, en jetant un œil sur l'évolution des pommiers et poiriers. Une approche 100 % recyclage, grâce à l'emploi de ressources locales (brique de terre crue, bois, apport solaire) et implication sociale (association d'insertion).</p> <p>Avec l'implication des enseignants et des élus de la commune pour la phase conception et de personnes en insertion via l'association AIRE (Blain) pour la fabrication des briques de terre crue.</p> <p>Ouverture rentrée 2011</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 13 École Félix Leclerc 44 130 Bouvron 300 élèves</p> <p>https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/fiche-bouvron_pci.pdf</p>	3 075 hab.	<p>Pour faire face à une poussée démographique et une demande scolaire accrue.</p> <p>A une dizaine de kilomètres de Notre-Dame-des-Landes, village devenu le symbole du blocage de la société française, le bourg de Bouvron a expérimenté avec succès une autre façon de construire un projet. Cette démarche originale a été présentée à la Biennale internationale d'architecture de Venise.</p> <p>Genèse du projet de transformation d'une école en un groupe scolaire de 14 classes avec la création d'une centralité pour les services à l'enfance (du public, mais aussi d'un établissement privé).</p> <p>Pour cela, les élus se sont appuyés sur le «processus de conception intégré» (PCI), une méthode canadienne importée par le cabinet Wigwam, qui place les usagers au cœur de la conception et met tous les acteurs du projet autour de la table.</p> <p>Pendant près d'un an, enfants, parents d'élèves, enseignants mais aussi chauffeur de car, aide maternelle, cuisiniers ont donc travaillé avec les architectes, paysagistes, thermiciens et élus de la commune. «Tous ont manifesté leur intérêt et leurs expériences afin de mettre en mille ce tricot indémodable quant aux origines du motif, tant il a émergé d'une pensée croisée. Cette émulation est le fruit d'une pratique dynamique de la démocratie participative» expliquent Loïc Daubas et Bruno Belenfant pour qui «l'essence même du projet tient au partage de valeurs communes que nous avons recueillies et concrétisées».</p> <p>Ouverture 2015 Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 14 École maternelle et élémentaire 22 100 Lanvallay 223 Élève 101</p> <p>https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2018/10/fiche-lanvallay-cole-des-colibris.pdf</p>	4 070 hab.	<p>La rénovation-extension de l'école élémentaire a été l'occasion d'une réflexion globale et participative sur la qualité de vie à l'intérieur du bâtiment et dans la cour. Le projet a bénéficié d'une démarche expérimentale proposée par la Région pour une meilleure prise en compte de l'enjeu santé sur un territoire dynamique et attractif pour les jeunes ménages. La municipalité élue en 2014 veut concilier l'essor économique et démographique avec le développement durable et le bien-vivre ensemble. Elle s'y emploie au quotidien, de manière participative, tant dans l'urbanisme (démarche BIMBY) que l'environnement ou la culture... Cela passe aussi par la création de nouveaux équipements et la réhabilitation progressive de l'existant énergivore et peu fonctionnel, comme ceux de l'école élémentaire et de la salle des fêtes : un ensemble de bâtiments d'après-guerre imbriqués les uns dans les autres et situés en centre bourg, face à la mairie. « Une localisation importante pour la vie du bourg. Nous voulons préserver l'épaisseur de notre bourg pour qu'il reste dynamique ».</p> <p>rentrée scolaire 2017</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>

<p>PROJET 15 École Jules Ferry (Élémentaire) 29600 Saint Martin des Champs 145 élèves</p> <p>https://www.bruded.fr/saint-martin-des-champs-29-presente-le-chantier-de-lecole-aux-enfants/</p>	4 690 hab.	<p>Le projet de rénovation de l'école se situe dans la continuité des autres projets d'aménagement du bourg engagés depuis 2008. Les économies d'énergie constituent un élément important du projet. Il s'agit de trouver les meilleures solutions pour agrandir l'école qui accueille plus d'enfants aujourd'hui dans le cadre d'une pédagogie basée sur le bien-être et l'estime de soi. L'enfant est donc au cœur du projet. Seront regardés de près les aspects liés à l'environnement et les espaces verts, les espaces ludiques et/ou sportifs et/ou de récréation, les aménagements des classes</p> <p>L'école Jules Ferry fait l'objet d'une rénovation de fond : isolation, aménagements intérieurs et extérieurs. Ce projet mené par une équipe municipale très engagée sur des démarches participatives est entré en phase travaux depuis plusieurs mois. L'équipe de maîtrise d'œuvre choisie au sein du comité de pilotage composé d'élus, enseignants, agents d'entretien, parents d'élèves, et partenaires (CAUE, Heol, BRUDED) a proposé de faire visiter les locaux en cours de rénovation à tous les élèves de cette école primaire, logés dans des préfabriqués ou dans les salles du collège voisin en attendant sa réouverture prévue à la rentrée 2019.</p> <p>Enjeux : la croissance démographique, le développement durable</p>
<p>PROJET 16 Pôle éducatif École élémentaire Paul Vaillant-Couturier 2 93 390 Clichy-sous-Bois</p> <p>https://www.ozp.fr/spip.php?article23212</p>	30 014 hab.	<p>Le Projet Social de Territoire de Clichy-sous-Bois, une dynamique pluri partenariale de « transformation sociale durable » où est inclus le projet de cité éducative, un projet global et ambitieux autour de l'école qui a pour but d'élargir l'horizon des enfants des quartiers prioritaires afin qu'ils puissent se projeter en dehors de leur quartier et dans des métiers plus ouverts que ceux qu'ils connaissent par leurs parents et leur milieu. L'objectif est de transformer le groupe scolaire Paul Vaillant Couturier en un véritable pôle polyvalent et multi-activités tourné vers la scolarité, l'enfance, la petite enfance et la parentalité (appropriation de l'école par les parents d'élèves), ouvert aux habitants et aux acteurs du quartier. Cela demande bien-sûr une vraie volonté politique, assortie des moyens, pour que l'espace éducatif soit au cœur des projets de renouvellement urbain et pour faire de ce lieu un objet de fierté pour les habitants. Ce dispositif implique que le chercheur cesse d'être simplement un observateur et un analyste, il doit s'impliquer dans toutes les phases : concertation, montage du groupe, suivi de la participation de l'ensemble des acteurs. Les chercheurs doivent s'engager, faire le lien entre toutes les parties, et ils peuvent le faire s'ils ne participent pas du jeu politique et social local, ils doivent rester libres : ils sont à l'interface de l'éducatif, du social et de l'urbain, à la fois chercheurs et opérateurs, et au croisement de la recherche et de l'intervention.</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 17 École maternelle les Boutours 93110 Rosny-sous-Bois 240 élèves</p> <p>https://www.construction21.org/france/cas-e-studies/fr/ecole-maternelle-des-boutours.html http://essonne21.fr/spip.php?article2791</p>	41 254 hab.	<p>École maternelle de 9 classes réalisée par recyclage et extension d'une halle de marché des années 2000. Le bâtiment est en bois et paille bio (caissons, entre-montants et porteuse) et en terre. De niveau passif et anticipant les changements climatiques. Il est participatif, citoyen et pédagogique Conçue comme projet pédagogique. Construction en paille et bois et matériaux bio sourcés pour structurer une filière économique, avec une toiture terrasse cultivée en potager en permaculture pour renouer avec une agriculture locale nourricière, et avec la participation citoyenne : fresque en mosaïque réalisée par les enfants, mur de clôture en terre bois paille réalisée par les habitants. Emmanuel Pezres, Pierre-Jean Pouillard architectes Maîtrise d'ouvrage : ville de Rosny sous-bois. Ouverture en 2017</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 18 Pôle éducatif Mas de Test Jean d'Ormesson 1830 900 Nîmes</p> <p>https://www.loccitanieaquotidien.com/Nimes-l-Visite-de-chantier-et-rencontre-des-eleves-du-futur-Pole-educatif-Mas-de-Teste-Jean-d-Ormesson_a8010.html https://www.nimes.fr/index.php?id=3793 https://www.ozp.fr/spip.php?article23212</p> <p>Geneviève Zoïa et Laurent Visier, « Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique », <i>Revue Espace et Société</i>, Espaces scolaires et éducatifs, n° 166, 2016/3</p>	150 672 hab.	<p>Un projet d'équipement éducatif défini à partir des apports scientifiques concernant les facteurs de la réussite scolaire</p> <p>Projet d'architecture participative mené par 2 sociologues dans une démarche de recherche action avec des groupes d'empowerment. Un projet humain pour reconstruire la nouvelle école du quartier : Comment inventer l'école élémentaire idéale, celle dont rêvent à la fois les enfants, les enseignants, les parents, les animateurs, les éducateurs sportifs, les agents de cantine et d'entretien, bref, tous ceux qui la fréquentent au quotidien ? Comment assurer les meilleures conditions d'apprentissage dans un quartier où la réussite scolaire pose question, en raison du manque de mixité sociale et du fort taux d'évitement (35% en 2015) qui a pour conséquence de l'amplifier ? Telles sont les ambitions affirmées par la municipalité, qui remet à niveau les équipements scolaires selon un plan d'investissement d'excellence. Après les écoles Henri Wallon, Jean Carrière, de Courbessac et Pauline Kergomard, pour ne citer qu'elles, la Ville place le curseur encore plus haut pour cet établissement de quartier qui n'est pas conçu comme un projet urbain mais plutôt comme une aventure humaine, à laquelle</p> <p>Depuis cinq ans à Nîmes, et c'est cette démarche que nous souhaitons mener à Clichy, nous avons impliqué les parents d'élèves, les enfants, les enseignants, les acteurs associatifs et institutionnels du quartier, au sein d'un groupe d'empowerment, pour établir les besoins, objectiver les envies de chacun, et rendre opérationnels des accords et compromis. Livraison prévue en Janvier 2020</p> <p>Enjeux : le développement social, le développement durable</p>
<p>PROJET 19 comprenant 7 projets différents L'opération <i>Je participe à la rénovation de mon école</i> ! a déjà permis la rénovation de 9 projets dans la région de Saint Etienne entre 2009 et 2015 :</p> <p>7 écoles publiques stéphanoises, une privée et une école à Bonson 7 écoles stéphanoises dont la maternelle La Terrasse et les écoles élémentaires de Tardy, Bergson, Rejallière et Francs-Maçons, Petit Coin, Chavanelle ainsi que l'école élémentaire privée La Salle et l'école maternelle Jules Verne de Bonson</p> <p>42000 Saint Etienne</p>	171 057 hab.	<p>« Je participe à la rénovation de mon école ! » est une expérimentation en design née en 2009 d'une volonté commune et forte entre la Cité du design, le centre socioculturel Boris Vian, la Ville de Saint-Étienne, l'Inspection académique de la Loire, la DRAC Rhône-Alpes et la Région Rhône-Alpes de s'unir autour d'un projet collectif de territoire centré sur la thématique du design qui est une entrée pédagogique prioritaire dans la région stéphanoise. Le principe est de concrétiser une action design avec des élèves. C'est un exemple type de l'application de ce dernier dans le quotidien des jeunes Stéphanois portant sur l'amélioration de la qualité de vie des usagers. Son objectif est de sensibiliser de jeunes élèves au design en les impliquant dans le processus créatif, du concept jusqu'à la conception (bibliothèque, espaces de circulation, cantine, cour d'école, etc.). L'expérimentation rassemble de multiples acteurs de l'équipe pédagogique, élèves et personnels d'une école, ville concernée, designers, entreprises, artisans, Cité du design, centre socio-culturel, Direction des services départementaux de l'éducation nationale, DRAC qui travaillent de concert au bon déroulement du projet, depuis l'élaboration du protocole jusqu'à la livraison du chantier. L'enjeu de cette démarche coopérative est de permettre aux élèves d'entrer dans les savoirs sous d'autres modalités que celles issues de l'académisme, d'offrir aux enseignants de travailler sous d'autres auspices, afin d'améliorer le cadre de vie de chacun.</p> <p>http://www.zoomdici.fr/actualite/Je-participe-a-la-renovation-de-mon-ecole-a-Bonson-id147089.html https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01185356/document</p>

Annexe 2 : Chronologies des projets

Cette annexe retrace les chronologies des deux projets d'architecture scolaire participative

I - Chronologie du projet de Trébédan :

Nous avons pu réaliser une chronologie du projet de l'école de Trébédan à l'aide des documents institutionnels mis à notre disposition mais d'une manière relativement exhaustive grâce au travail minutieux d'Ingrid Bourel⁷²⁸, une étudiante en architecture⁷²⁹.

- Dès 2002, après un an d'enseignement, les institutrices tirent un bilan pédagogique et social de l'école de Trébédan peu élogieux qui les conduit à dresser un diagnostic des besoins pour élaborer leur projet d'école.
- De 2002 à 2007 : période d'avant-projet durant laquelle les institutrices instaurent de nouvelles pratiques sociales et s'engagent dans les premiers partenariats locaux.
- 2007 : Rencontre entre commanditaires et médiateurs de la fondation de France - écriture des premiers enjeux du projet.
- 28 avril 2007 : Première rencontre à Plougonver avec Madame Nolwenn Guillou et Valérie Rousoux lors de la présentation de l'étude artistique, « La Place Jean Coz » d'Andréas Brandolini, Fabrice Domercq et Jasper Morrison.
- 3 mai 2007 : Deuxième rencontre avec Madame Nolwenn Guillou, Valérie Rousoux et Yvon Le Corre en présence de Didier Pidoux du CAUE22, afin de découvrir l'école et le village et d'évaluer les motivations des commanditaires.
- 12 Juin 2007 : Rencontre avec l'ensemble du groupe des commanditaires. Précision du cahier des charges.
- 6 Octobre 2007 : Rencontre avec les commanditaires lors d'une animation organisée autour des différents points d'eau du village.
- 23 Novembre 2007 : Rencontre avec l'ensemble du groupe des commanditaires afin de repreciser le cahier des charges
- 15 Décembre 2007 : Venue des commanditaires à Plougonver lors de l'inauguration de l'œuvre de Claude Lévêque, « La Maison où j'ai grandi à Plougonver ».
- 2008 : Un premier cahier des charges et la rencontre avec l'artiste pressentie par le médiateur.
- 1 Février 2008 : Rendez-vous à Trébédan avec l'ensemble des commanditaires. Présentation du cahier des charges.
- 1 avril 2008 : Rencontre à Paris avec Matali Crasset, l'artiste pressentie, afin de lui présenter en détail la commande.

⁷²⁸ Bourel Ingrid, *Designers versus architectes : quelle(s) approche(s) du projet architectural ?* -Mémoire R9-Master 2, ENSAPM-Séminaire Questions artistiques-Jac Fol et Yann Rocher.

⁷²⁹ I. Bourel a fait son stage Professionnel du CAUE 22.

- 9 avril 2008 : Nouvelle rencontre à Trébédan avec l'ensemble du groupe des commanditaires pour leur présenter l'œuvre de Matali Crasset.
- 7 mai 2008 : Rencontre de Matali Crasset avec l'ensemble du groupe des commanditaires. Visite du village et de ses abords. Découverte de l'école.
- 16 septembre 2008 : Rencontre avec l'ensemble des commanditaires afin de redéfinir les objectifs de la commande. Comme suite à cette réunion, les commanditaires ont rédigé un inventaire des besoins et des actions à mener sur les différents espaces de l'école.
- 16 octobre 2008 : Réunion à Paris du médiateur et de Didier Pidoux, paysagiste du CAUE 22, avec Matali Crasset afin de préparer la rencontre avec les commanditaires.
Puis rencontre à Trébédan avec Matali Crasset et les commanditaires, afin de valider les objectifs et les enjeux de la commande. Présentation et confirmation du nouveau cahier des charges pour préparer et mettre en place le contrat d'étude.
- Novembre 2008 : Signature du cahier des charges de la commande artistique (bâtiments de l'école).
- Décembre 2008 : Signature du contrat d'étude artistique (bâtiments de l'école).
- 2009 : Présentation des premières orientations du projet
- 19 janvier 2009 : Présentation à Paris, au médiateur de l'étude artistique en cours d'élaboration, en présence de Didier Pidoux, paysagiste du CAUE 22, et Mathieu Le Barzic, architecte pressenti pour réaliser l'accompagnement technique du projet.
- 11 mars 2009 : Présentation par Matali Crasset de son étude artistique aux commanditaires, en présence du médiateur, de Didier Pidoux, paysagiste du CAUE 22, Mathieu Le Barzic, architecte, Henri Le Pesq, directeur du CAUE 22, Yvon Pellerin, adjoint à la direction du patrimoine au Conseil général des Côtes d'Armor.
- 20 mars 2009 : Acceptation du projet artistique par les commanditaires
- 15 juin 2009 : Réunion à Paris du médiateur, de Didier Pidoux, paysagiste du CAUE 22, de Mathieu Le Barzic, architecte chargé de l'accompagnement technique du projet avec Matali Crasset afin de préparer la présentation publique du projet artistique et lancer l'étude architecturale sur la réhabilitation de l'école.
- 24 juin 2009 : Présentation de l'étude artistique aux parents d'élèves et aux habitants à la salle des fêtes de Trébédan en présence des commanditaires, de l'artiste du CAUE 22 et du médiateur.
- 25 juin 2009 : Rencontre de l'artiste avec les élèves de l'école « Le blé en herbe » en présence du médiateur et de Didier Pidoux, paysagiste du CAUE 22.
- Octobre – novembre 2009 : Suivi et préparation de la présentation du projet artistique en commission Culture du conseil général des Côtes d'Armor.
- 21 octobre 2009 : Réunion à Paris du médiateur, de Didier Pidoux et de Mathieu Le Barzic avec Matali Crasset afin de faire un point sur l'avancée de l'étude technique architecturale.

- 3 décembre 2009 : Présentation du projet à la commission Culture du Conseil général des Côtes d'Armor qui a voté l'attribution d'une aide départementale d'un montant de 50 000 €. Cette subvention a été accordée pour la production en 2010 de deux « extensions de générosité ».
- 17 décembre 2009 : Rencontre du médiateur avec Raphaëlle Jeune, commissaire de la biennale de Rennes, pour lui proposer de présenter le projet artistique lors de l'édition 2010 de la biennale.
- 21 décembre 2009 : Rencontre du médiateur et des commanditaires en présence de Didier Pidoux, de Mathieu Le Barzic et d'Yvon Pellerin, adjoint à la direction du patrimoine au Conseil général des Côtes d'Armor, pour faire le point sur les recherches de financements. Présentation par Mathieu Le Barzic et Didier Pidoux du projet artistique aux élus de Trébédan et aux partenaires pressentis.
- 2010 : Choix du maître d'œuvre, montage des dossiers administratifs, production d'une première extension de générosités
- Janvier 2010 : Lancement d'un avis d'appel à la concurrence par la Mairie de Trébédan pour la maîtrise d'œuvre du projet architectural.
- 1er février 2010 : Rencontre du médiateur avec M. Crasset pour le lancement de la production de deux des cinq extensions de générosité prévues en extérieur.
- 17 mars 2010 : Ouverture des plis et sélection de trois candidats, finalistes pour la maîtrise d'œuvre.
- 30 mars 2010 : Rencontre du médiateur avec Chloé Sauvage, responsable de la communication de l'ENSAB (École Nationale Supérieure d'Architecture de Bretagne) à Rennes, en vue d'une présentation du projet de M. Crasset.
- 12 avril 2010 : Réception des candidats pour la maîtrise d'œuvre. Le choix de la commission a été porté à Christophe Gauffeny (le seul candidat ayant construit déjà des bâtiments « passif ») associé à Mathieu Le Barzic.
- 28 avril 2010 : Déplacement du médiateur à l'ENSAB pour l'installation d'une « extension de générosité », La Rencontre, exposée du 30 avril au 24 juin dans le cadre de la Biennale de Rennes.
- 31 mai 2010 : ENSAB – Visite de tous les élèves de l'École le Blé en herbe. Rencontre avec Matali Crasset. Conférence ouverte au public.
- 3 juin 2010 : Réunion de travail à la DRAC Bretagne entre les commanditaires, le médiateur, le CAUE 22 et le directeur, Jean-Yves Le Corre, ainsi que la conseillère aux arts plastiques, Laëtitia Bouvier.
- 12 juin 2010 : Visite d'une cinquantaine d'habitants de Trébédan à l'ENSAB puis visite de la Biennale de Rennes.
- 11 juillet 2010 : Fête à Trébédan à l'occasion de la réinstallation de La Rencontre sur la place du village. Venue de Matali Crasset et des partenaires.
- 15 septembre 2010 : Réunion de travail à Trébédan entre les commanditaires, Matali Crasset, le maître d'œuvre, le médiateur, le CAUE 22 (Henri Le Pesq et Didier Pidoux), le CG22 (Emmanuelle Castel-Granteral et Yvon Pellerin) et la DRAC Bretagne (Laëtitia Bouvier) dans le cadre d'une éventuelle commande publique pour le mobilier.
- 2011 : Réalisation de toutes les études techniques en vue de la concrétisation du projet, étude pour le mobilier, choix des entreprises

- 2012 : Dépôt du permis de construire ; Recherche de financements.
- 2013 : Les élèves intègrent des classes préfabriquées à proximité de l'école. Début des travaux.
- 20 décembre 2013 : les élèves de l'école célèbrent le début des travaux en détruisant symboliquement l'ancienne école avec des bombes de peinture de couleurs. Puis ils déménagent leur chaise dans les bâtiments temporaires.
- 2014 : Le gros œuvre terminé, les élèves trouvent leur nouvelle école. Lancement de la production du mobilier. Livraison des extensions de générosité
- 2015 : Livraison du mobilier. Réalisation des aménagements extérieurs. Inauguration de l'école en grande pompe avec les cadres de l'éducation Nationale à la rentrée.

II- Chronologie du projet de Saint Ganton :

Nous avons réalisé une chronologie du projet de l'école de Saint Ganton à l'aide des documents institutionnels mis à notre disposition et aux entretiens effectués.

- De 1991 à 2005 : période d'avant-projet durant laquelle la municipalité tente d'insuffler un nouvel élan économique par la création de commerces de proximité via l'opération « Mille village de France » : elle ouvre une épicerie en 1991 et un café restaurant dépôt de pain 5 ans après. Un projet d'insertion des chômeurs de longue durée voit le jour ; ils viennent travailler sur la commune. En 1995 elle déménage la mairie qui est excentrée pour reconstituer le centre bourg et ensuite 2 projets en partenariat avec des associations de citoyens voient le jour :

Entre 2002 et 2007 : Élaboration du projet de restauration de l'église St Quentin de Saint Ganton avec l'association « Racine » ; les travaux débutent en 2007 et l'inauguration a lieu en 2010.

Entre 2003 et 2006 : Élaboration du défrichage et de la revalorisation de la Vallée de Beaucel portée par la Mairie en partenariat avec une association d'insertion le CPIE et une association de préservation de la nature et du patrimoine « Nature et Mégalthé ». Le site est inauguré en 2006.

- 2006 : Rapprochement des municipalités de Saint Ganton et Saint Just. Visite d'écoles pionnières dans la construction avec des matériaux durables comme Langouet.
- 2007 : Création de l'Amicale laïque des parents d'élèves de Saint Just
- 2008 : Création de l'association des parents de Saint Ganton
- 2009 : Le projet est mis en stand bye l'arrivée d'une nouvelle équipe municipale à St Just. Les deux associations de parents continuent à mobiliser de nouveaux parents à la cause de l'école publique
- 2010 : La Mairie de Saint-Ganton a la volonté de construire son École Publique. Bernard Gefflot, Maire de la commune, son équipe municipale ainsi que les parents d'élèves travaillent conjointement pour que ce projet voit le jour en septembre 2012. Une réflexion globale est menée, notamment sur les questions de la consommation énergétique, la maîtrise des coûts, la prise en compte de l'environnement et l'utilisation de matériaux sains, de produits biologiques et locaux pour la

restauration scolaire ; la démarche sociale du chantier : concertation entre la population et des élus municipaux, insertion de clauses sociales dans le marché public

- 2011 : Avec l'arrivée de la nouvelle inspectrice de l'académie, les négociations reprennent. Mais la commune de Saint Just demeure sur sa position et reste défavorable à la création de l'école. Le recensement effectué par les deux associations révèle un nombre d'élèves assez important pour faire l'école : l'académie ne peut plus reculer et décide de construire l'école à Saint Ganton. Le terrain est acquis par la municipalité et les travaux débutent en octobre.
- 2012 : Janvier l'équipe municipale lance l'appel d'offre pour choisir l'architecte. Inauguration de l'école à la rentrée des classes en septembre 2012.
- 2014 : Construction d'une extension de l'école pour une 4ème classe et la bibliothèque.

Annexe 3 : Tableaux des entretiens menés sur les deux terrains

I - Tableau 11 : Tableau des entretiens réalisés à Trébédan

NOM	STATUT
Nolwenn Guillou Valérie Rousoux	Institutrices de Trébédan/ commanditaires
Didier Pidoux	Chargé de mission CAUE 22 / paysagiste
Matali Crasset	Artiste Designer international reconnu
Michel Petit et sa femme	Président du Club de l'Amitié/ ouvrier agricole
Clémence Essevaz-Rouletet sa fille ancienne élève	Élue au conseil municipal de Trébédan depuis 2014 sa fille vient d'entrer au collège
Julianne et sa mère Laurence	Dernier année de BTS de Mode à Lille AVS d'une petite fille aux multi handicaps à l'école de Trébédan
Marina Dérouillac	Mère d'élève / Commerciale sédentaire dans les matières premières agricoles
Nicolas Gueguen	Ancien parent d'élève / artiste intervenant école
Didier Ibagne	Maire de Trébédan / ancien enseignant
Anastassia Makridou	Médiatrice d'Eternal Network mandaté par la Fondation de France et actuellement à la Fondation Carasso qui a accompagné financièrement le projet de Trébédan
Yvon Le Corre	L'ancien conseiller départemental arts plastiques qui fait partie du groupe de commanditaires
Catia Riccaboni	Responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture. Dans le cadre du programme culture, l'axe développé de façon conséquente
Eddie Potognay	Famille d'accueil / Conjoint de la secrétaire de mairie
Céline	Secrétaire Mairie à Trébédan, et femme d'Eddie Potonay et fille de l'ancien maire
Ancien maire de Trébédan et sa femme	Ancien agriculteur et sa femme est famille d'accueil
Lilou et Emma	Anciennes élèves
Manuela	Enseignante titulaire du poste des grands
Yoann	L'instituteur remplaçant de Manuela
Marie-Noëlle Robert	Bénévole au relais médiathèque, un relais de la médiathèque de Plelan le petit

Jonaz Ibagne	Ancien élève de Trébédan, fils du maire actuel
Valérie Rousoux	Institutrice de Trébédan/ commanditaire

23 entretiens effectués à Trébédan et 28 personnes interviewées. 2 entretiens ont été retirés de la liste et non retranscrits (hors sujet)

II. Tableau 12 : Tableau des entretiens réalisés à Saint Ganton

NOM	STATUT
Bernard Gefflot	Ancien Maire porteur du projet
Nathalie Paty	Institutrice de St Ganton habite à St Just
Jean-Marie Le Gall	Parent qui a participé au projet en l'appuyant Ils habitent Saint Just
Nathalie Denis	Compagne de Marc Christy Parents venus habiter à Saint Ganton parce qu'il y avait l'école / employée de la fonction publique
Marc Christy	Maître de conférences université de Rennes
Magalie Laigle	Présidente de l'association des parents d'élèves de Saint Ganton
Parent anonyme	Arrivé après le projet mais adhère à l'association
Pierre Tigier	Conseiller municipal
Gilles Belleil	Conseiller municipal Dessinateur en agence d'urbanisme à Rennes
Gwenola Roger	Membre Association des parents d'élèves ; fille de René Bourel A tenu l'épicerie durant 8 ans / Native
Marie-Pierre Bourhis	Présidente du cercle éternelle jeunesse Secrétaire à la retraite Militante politique et syndicale
Thérèse Tiger	Ancienne Institutrice qui a contribué au projet Membre de l'APAR (biblio) à la retraite
Patricia Boulais	Habite Combray, élue, son père a participé à la commission meuble
Laetitia Brisset	Membre de l'Association Parents / coiffeuse

René Bourel	Participation à la construction / 1 ^{er} Adjoint de Mr Gefflot Père de Gwenola Roger
Philippe Nevoux	Fils de l'ancienne maire de St Just Maraîcher à St Ganton Création association de St Just
Fabienne Cottais	Conseillère municipale depuis 2008, conseillère adjointe depuis 2014, élue maire en 2020 ; travaille aux Ressources humaines de la DREAL Bretagne à Rennes (Direction Régionale de l'Équipement et de l'Aménagement du Logement.)

17 entretiens effectués à St Ganton et 18 personnes interviewées. 1 entretien a été retiré de la liste et non retranscrit. (Hors sujet)

Annexe 4 : Entretiens menés sur les deux terrains

I- Entretiens relatifs au projet de Trébédan

Entretien avec Nolwenn et Valérie

Pouvez- vous vous présenter toutes les 2 brièvement ?

Nolwenn : Donc je suis Nolwenn Guillou, directrice de l'école « Le Blé en Herbe » à Trébédan, enseignante en section enfantine et sur l'école depuis 16 ans.

Valérie : Valérie Rousoux, enseignante en cycle 2 et je suis là depuis 16 ans également.

Alors qu'est-ce que vous pouvez me dire de votre projet ? Comment en êtes-vous arrivé là ?

Valérie : C'est une très longue histoire. On est arrivé là Nolwenn et moi la même année. On a très vite vu qu'on allait travailler ensemble, c'est vite devenu une évidence. Et puis, alors c'est très très long, on a commencé ... Tu veux parler du projet d'école ?

Nolwenn : Alors on a commencé par faire un état des lieux. Donc la 2^{ème} année, on était là, on avait le projet d'école qui est le document institutionnel demandé, à cette époque-là, encore maintenant tous les 3 ans à refaire. Le projet d'école qui doit définir des actions qu'on met en œuvre dans l'école autour d'axes prioritaires qu'on aura définis. Donc on a pris le parti de travailler beaucoup sur ce projet d'école d'origine en essayant de faire le tour de tous les constats que l'on pouvait faire aussi bien constats positifs que constats que l'on pouvait observer autour de 4 axes. Alors les 4 axes : il y avait la langue, l'autonomie, l'« être » élève et le 4^{ème} c'était sur les partenariats, le rapport à l'école. Voilà sur les partenariats extérieurs. Et donc sur ce projet d'école-là sur lequel, effectivement, on a beaucoup travaillé. Pour chacun des axes, on est parti des leviers possibles qu'on identifiait. Donc les constats positifs quoi. Les obstacles, et pour chacun des obstacles, on a cherché quelles pouvaient être les hypothèses explicatives. Par exemple, on a beaucoup d'enfants. Constat de l'époque : plusieurs enfants sont en difficulté importante au niveau de la langue. Hypothèse explicative : il y a des familles non francophones, soit des gens qui sont arrivés par besoin au niveau professionnel ou autre, pour raisons personnelles. Donc ça peut être une hypothèse et de quelle façon, nous, au niveau de l'école on va agir sur cette difficulté-là. Plutôt que de s'arrêter au constat, on se dit peut-être qu'en permettant à ces cultures de rentrer, on va faire un premier pont qui va leur permettre à elles ensuite en retour d'entrer dans la langue française et donc nous, au niveau de l'école, d'agir auprès des enfants sur cette variable de la langue. Voilà le cheminement qu'on a fait pour chacun des constats qu'on a faits.

Valérie : Donc on a commencé par essayer de faire rentrer les gens parce qu'au niveau du rapport à l'école, on avait constaté que les parents étaient assez frileux pour rentrer à l'école. Ils restaient un peu éloignés et donc il n'y avait pas beaucoup de dialogue. Donc la première étape ça a été de les amener à entrer dans l'école et à s'y sentir relativement à l'aise. Donc on a commencé à construire de toutes petites choses. La 2^{ème} année qu'on était là, on a eu le jardin du logement de fonction qui a été cédé à l'école et on s'est mis à travailler dans le jardin et donc on a fait plein de choses avec le CAUE, Didier Pidoux et on invitait les gens à apporter des choses, des choses très matérielles au départ et là-dessus c'était simple.

Quel style de matériel ?

Valérie : Du style des morceaux de bois, une vieille porte, des pelles, des pots en plastique pour mettre des plantes, un bout de tissu...

Pour aménager le jardin ?

Valérie : Ben, nous, on l'utilisait après pour construire des choses. Par exemple, moi, j'ai fait des plantes magiques des choses comme ça. Pour faire nos plantes magiques, on avait besoin de tissus, de laine que les gens apportaient. Pour la cabane, il fallait une porte. Ça, de l'aide aussi parce qu'y a des gens qui étaient venus aider à construire la cabane par exemple. Agnès je me rappelle. Donc en fait les gens sont rentrés petit à petit pour nous apporter du matériel et puis on les a aussi invités à des présentations, des goûters à 4h et demi ou des expos, des petites choses comme ça. Donc les gens se sont habitués à venir dans l'école. Ça a été pendant un petit temps, enfin un petit temps quelques années, une année ou deux. Et puis après on s'est dit maintenant que les gens rentrent bien dans l'école, on va essayer de faire sortir l'école de l'école. Donc on a fait des choses à l'extérieur de l'école comme par exemple une randonnée ; on avait fait une randonnée un dimanche où là les gens de la commune étaient venus et puis d'autres personnes de l'extérieur. Et on a aménagé par exemple le parterre de la place de la mairie aussi. Ça, c'étaient des projets d'un an à chaque fois où on essayait de faire sortir l'école. Et puis ensuite...

Nolwenn : L'école hors les murs...

Valérie : L'école hors les murs. Et parallèlement le travail avec le club du 3^{ème} âge parce qu'on avait le jardin. Là, je reviens en arrière. On avait constaté que les enfants et les personnes âgées se croisaient, passaient les uns à côté des autres le jour du club puisqu'ils jouaient aux boules sur la place qui est juste à la sortie de l'école. Donc les enfants sortaient de l'école, eux jouaient aux boules et il y avait aucune interaction, y avait rien qui se passait. Ils passaient comme on passe à côté...

Nolwenn : Il ne se passait rien parce qu'ils se connaissaient pas.

Valérie : Il ne se passait rien parce qu'ils se connaissaient pas. Et nous on a eu envie d'agir là-dessus et on a invité les gens du club à venir à bêcher le jardin. Un petit morceau de notre jardin. Et ils sont venus, à trois, donc bêcher le jardin et bin tout s'est très bien passé. Alors ils étaient un petit peu sur la réserve, parce que, eux aussi avaient des a priori, des souvenirs par rapport à l'école qu'ils avaient connue. Donc ils n'osaient pas trop entrer. Et suite à cet après-midi-là, c'est vrai que ça été un premier pas mais un grand pas et suite à ça, on les a invités pour les remercier à venir manger la galette des rois qui était juste deux mois après. Et eux pour nous remercier de la galette des rois, nous ont invités à manger des crêpes. Donc ça, c'est devenu les deux rendez-vous incontournables chaque année. Et puis on a ajouté des petits événements comme présenter des objets d'autrefois, nous parler de la vie d'autrefois, sur des choses comme ça. Ça, on a fait ça vraiment pendant beaucoup d'années.

Vous ne le faite plus ?

Valérie : Si, si. En fait, tout ce qu'on dit, on continue. Par exemple apporter du matériel, on continue encore parce que ...

Nolwenn : Le travail avec les familles, en fait, se poursuit. À chaque fois c'est des choses qui s'ajoutent en fait.

Valérie : C'est ça. On continue à les inviter à entrer avec les goûters. À chaque fois on essaie d'innover, de trouver des petites nouveautés, quoi. Et en plus on ajoute quoi. Alors c'est pareil faire sortir l'école on fait aussi des choses, là je n'ai pas en tête. On fait toujours des choses par rapport à ça. Donc le travail avec le Club s'est mis en route. Donc nous, on a fait notre travail, avec nos projets avec hors les lignes tout ça. Et puis on travaillait aussi avec Didier du CAUE. Alors donc ça, c'est en parallèle. Didier du CAUE qui nous présentait comme ça, mine de rien des actions réalisées avec la Fondation de France, les actions « Nouveaux Commanditaires ». Il nous montrait ce qu'il se passait dans telle ou telle commune.

Nolwenn : « Tiens-y a un vernissage à tel endroit. Venez voir les filles, ce n'est pas mal. Tiens je vous ai laissé une vidéo sur l'ordi, si vous voulez regarder, c'est intéressant, c'est des gens qui parlent d'un projet qu'ils ont fait, quoi. Pour qu'on s'imprègne progressivement de qu'est-ce que c'est que la démarche.

Mais comment il est arrivé dans l'école ?

Nolwenn : Alors la première fois. Donc dans notre projet d'école il y avait cette action avec les familles. On a voulu travailler, faire une classe cabane. Donc c'était les classes à Pâques à ce moment-là ; projet artistique et culturel c'était un dispositif qui était proposé par le Ministère, qui est un dispositif Éducation nationale qui permettait des partenariats avec des intervenants que du coup l'école ne payait pas et pour lequel on pouvait aussi avoir du matériel éventuellement. Du coup, qui faisait un projet à moindre coût pour nous puisque l'intervenant n'était pas rémunéré par l'école. Et donc le CAUE, Conseil Architecture Urbanisme et Environnement du 22, est conventionné avec l'Éducation nationale pour ce type d'actions. Donc quand on a sollicité un projet de cette nature-là, on a été mis en contact, par hasard, à l'origine avec Didier Pidoux qui intervenait dans ce cadre-là et je pensais, moi je voulais travailler sur les sols, ce que depuis seize ans je n'ai jamais fait ! Je n'ai jamais travaillé sur les sols. Mais du coup c'est comme ça, qu'on a commencé à bâtir des projets et là, aussi on a senti qu'on allait rapidement travailler bien ensemble. Y a des choses qui se faisaient. Donc à l'origine c'était dans le cadre d'une classe à Pâques. Puis c'est le conseiller départemental arts plastiques qui nous a mis en contact avec Didier Pidoux dans le cadre d'une classe à Pâques.

Donc cela devait être pour une semaine ?

Nolwenn : Sur une année. Des interventions ponctuelles sur une année suivant la durée de notre projet en fait. Ça peut être suivant les mises en place cela peut être un focus pendant deux mois où on travaille sur le projet puis c'est clos. Mais effectivement c'était pour le projet sur lequel on s'était fixé sur la classe à Pâques. Et en l'occurrence c'était sur l'espace jardin qui venait d'être cédé. (...) Donc pour reprendre le fil. Tu reprends le fil ?

Valérie : Donc un jour Didier nous a proposé de nous engager dans cette histoire-là, dans cette aventure. Et puis bien sûr. On a dit oui.

Qu'est-ce qu'il vous a proposé exactement ?

Valérie : De mener une action nouveaux commanditaires à Trébédan.

Nolwenn : Parce nous, la problématique, c'était qu'après qu'on ait fait cette phase-là, enfin les deux phases, on a fait quand même des choses. On dit toujours on fait humblement des projets ambitieux. Collectifs. Quand je dis ambitieux ce n'est pas ambitieux pour nous. C'est ambitieux collectivement. Alors quand on parle de la cabane par exemple ; la cabane à la fin a été faite quand même avec un architecte du CAUE, du paysagiste, avec des matériaux apportés par les familles et puis la contribution de chacun où il pouvait apporter son aide. À la fin on a fait une énorme inauguration avec un grand discours de l'inspecteur, voilà, qui a été dithyrambique sur ce type de démarche. Voilà un truc où y avait presque autant de monde qu'à l'inauguration de l'école finalement. On a surdimensionné les choses pour valoriser à chaque fois, valoriser quelque chose dans lequel chacun avait participé, quoi. Et donc au bout de cinq ans on s'est dit, en fait, voilà c'est super, ça fonctionne bien, on a fait plein de choses, on continue d'en faire. Mais à un moment donné on ne peut pas faire 200 fois plus non plus. C'est-à-dire on monte en grade mais non plus on reste enseignante dans une école. À un moment donné faut refaire des choses, pas toujours la même chose ; c'est pour ça qu'on essaie toujours de trouver des petites idées. Faut pas refaire toujours la même chose parce qu'à un moment donné l'intérêt s'essouffle aussi. Et pour autant faut continuer à développer puis faire plus, quoi. Donc à ce moment-là la proposition de Didier était complètement judicieuse c'est-à-dire que cela nous

permettait de continuer exactement la même démarche qu'on avait mise en œuvre jusque-là simplement en tant qu'école sauf que là on réouvrait le champ du partenariat et de la collaboration de la coopération. En suivant la même démarche que ce qu'on mettait en œuvre depuis 5-6 ans déjà.

Et cela vous a amené sur quel projet les commanditaires ?

Nolwenn : Donc la commande qu'on a déposée. Il s'agit de déposer une commande auprès de la fondation de France. La Fondation de France va y répondre par le biais d'un artiste, de façon artistique dans le champ de l'art contemporain ; tous champs de l'art confondus Et donc la commande qu'on a déposée après que les élus. Donc nous s'est mis d'accord pour dire oui on y va. Ensuite il fallait proposer cette idée-là aux élus qui. Puisque les bâtiments de l'école appartiennent à la municipalité. Voilà de savoir s'ils acceptaient de s'engager, de s'engager moralement à rester jusqu'à la fin du projet, accompagner sur toute la mise en œuvre du projet. Donc les élus, c'était la précédente mandature avec un autre maire qui était d'ailleurs le plus jeune maire de France en plus. Et donc une fois que les élus nous ont dit d'accord. Là, on a constitué, on a proposé à des gens pour constituer le groupe de commanditaires parce qu'il ne s'agissait pas non plus que ce soit que les maîtresses. Ça n'aurait pas eu de sens. Ça pourrait n'être que des enseignants qui constituent un groupe de commanditaires mais dans notre cadre à nous ça n'avait pas de sens. Donc en sollicitant le maire, le président du Club de l'amitié, des parents, en essayant de représenter tous les secteurs géographiques de la commune, un ancien élève qui était à l'époque en école d'architecture et qui avait été élève dans l'école et le conseiller départemental art plastique de l'école pour avoir un regard extérieur aussi qui de temps en temps puisse nous dire aussi oh là moi je ne ferais pas ça mais sans autant d'affects de ce que les gens pourraient dire, voilà. Après discussion, la demande qui a été déposée, elle est très courte. C'est pérenniser et faciliter la démarche de partenariat engagée à l'école. C'est juste ça. Donc on est vraiment dans une dynamique coopérative, sociale, humaine. Ces aspects-là sont dedans, on n'est pas que dans la pure pédagogie. C'est pérenniser ce qui s'est insufflé à l'école, voilà la commande. Et donc la Fondation de France a validé cette commande. À partir de là, a proposé un artiste pour y répondre et une fois que la commande est validée, s'ensuit toute la définition du cahier des charges dont fait partie le support sur lequel on va travailler puisqu'à ce moment-là, tout au début il était pas du tout fixé que ce soit sur l'école que l'action se porterait. Donc y a eu entre 6 mois et un an de réunions entre les Commanditaires, Eternal Network, mandaté par la Fondation de France, l'artiste. Donc grosses réunions de réflexion pour savoir sur quel support on pourrait travailler pour répondre à cette commande-là. Éventuellement sur le petit patrimoine pour faire une signalétique parce que l'idée c'était de créer, de la même façon qu'on avait créé une identité à l'école, d'en créer une pour la commune avec cette notion de mise en avant des talents, des possibilités et valorisation. Donc y a eu l'idée de la signalétique sur le petit patrimoine, l'idée de la maison des associations à ce moment-là pour en faire par exemple un musée, un endroit trésor où chacun pourrait apporter ce qu'il a mais qui serait inclus dans un chemin de randonnée plus large, inclus dans un contexte plus large, quoi. Et finalement, quasiment au bout d'un an de réunions, c'est quelqu'un d'Eternal Network qui nous a dit « je vous entends parler, je comprends bien l'enjeu que vous vous placez. Ceci étant vous avez une école qui tombe en ruine. Tout part de l'école, c'est peut-être par l'école qu'il faut commencer, en fait. » Comme objet de la commande mais ça n'est venu de personne. Nous, on n'y avait même pas pensé. On était en train de chercher le meilleur support pour placer cette commande là parce que dans la démarche, sur le site, ça paraît une évidence de faire sur l'école parce qu'y avait aussi besoin pour l'école. Mais sur la démarche, on aurait pu travailler sur un tout autre objet.

Et comment s'est formé le groupe de commanditaires ?

Nolwenn : On est allé voir les gens et on leur a expliqué. On leur a demandé s'ils voulaient en faire partie et voilà.

Et alors il y en a combien qui en font partie ?

Nolwenn : On est 12. Les assidus. Alors toutes les réunions au début ont été très sympas parce qu'on s'est faite des réunions le galettier, celui qui nous fait la galette pour manger. Sur toutes les photos des réunions. On mange sur toutes les photos. Et on boit du café. (...) Et donc, après, une fois que le support a été défini, que le projet est plus affiné c'est-à-dire que la proposition de l'artiste est faite, qu'elle est validée. Là ça devient un travail plus technique où chacun intervient à des phases différentes. On ne réintervient plus, c'est aussi le principe du groupe et du collectif. On n'est pas tous à intervention constante. Sur tout le début, oui, tout ce qui était de la réflexion parce qu'il fallait que ce soit de concertation, quoi. Après sur la mise en œuvre, c'est surtout la municipalité qui est sur la phase budgétaire. Y a une phase communication, ça va être un peu plus nous. On va rentrer dedans. Sur l'aspect, là il y a un côté participatif sur la réalisation pour refaire le mur, la terrasse. Là, c'est le côté parent. Donc chacun, à un moment donné, est plus sollicité suivant la phase d'exécution, quoi.

Et donc vous avez eu le financement tout de suite ? Comment cela s'est passé ?

Nolwenn : Oulla non !

Parce qu'il a eu plusieurs projets d'après Matali ?

Nolwenn : Oui plusieurs propositions. Alors déjà le principe de l'action Nouveaux commanditaires, c'est que les Nouveaux Commanditaires, ils restent maîtres de la commande de l'origine jusqu'à la fin. C'est-à-dire ils déposent leur commande et c'est à ça que doit répondre l'artiste. L'artiste, l'architecte, la Fondation de France, toutes ces personnes sont au service de la commande du groupe de personnes. Et pas le contraire. Et donc quand la Fondation de France propose un artiste, il peut y avoir incompatibilité juste sur les tempéraments, je veux dire. Humainement quoi. Auquel les commanditaires peuvent dire : « oh ben non voilà ça ne passe pas, ce n'est pas ça qu'on attendait. Donc est-ce qu'on peut essayer quelqu'un d'autre ? » Ça c'est possible. Et sur la proposition de Matali, la première. Et sur la proposition de l'artiste les commanditaires peuvent dire : « non ce n'est pas ça qu'on attendait, ça fonctionne pas. » Alors là lorsqu'elle a présenté uniquement au groupe de commanditaires. Tout le monde a dit : « c'est exactement ça. » Et alors dans l'idée. Et c'est là, la force de travailler avec la Fondation de France qui a tout cette expertise-là, artistique. De savoir déjà quel genre d'art elle propose pour répondre à la commande. Parce qu'on ne dit pas je veux un designer. Nous, on n'aurait pas pensé au designer. Moi franchement du tout. Donc cette expertise de quel genre de l'art on propose, ensuite quel artiste dans ce champ-là. Et là c'est une vraie force de travailler avec la Fondation de France pour la finesse du regard et de l'expertise. Et donc tout le monde a été emballé, et après il y a eu des modifications par rapport par exemple à des contraintes techniques parce qu'on ne savait pas s'il fallait réorienter les bâtiments ou par rapport à des contraintes locales, par rapport au voisinage par exemple. Réadapter. Donc y a eu une évolution des propositions, tout le fond est resté. C'est-à-dire que la première proposition est exactement présente sur l'école avec cette notion d'école intime, d'espaces partagés et tout ça. Après je dirais que c'est plus des ajustements par rapport à des contraintes techniques ou réglementaires par exemple.

Valérie : c'était les sous !

Nolwenn : Alors les sous ! La Fondation de France paye, finance directement tout ce qui est partie étude, ce qui est déjà conséquent pour la partie artistique. Ensuite pour la réalisation, il faut aller chercher des sous ailleurs, c'est-à-dire y a des fonds d'État par exemple mais ces fonds là, il faut les solliciter et les justifier. Donc, nous on a rencontré des personnes, qui étaient là sur des fonds publics et qui nous ont dit non : « Non, non, normalement on pourrait donner par exemple 20% mais on va

vous en donné que 10 ». Or le projet prévisionnel, il comptait les 20%. Donc ça a failli, oh ça a failli complètement rater. Là c'était super tendu. En plus sur la durée du projet, il y avait eu un changement de normes, ce qui fait que sur les pieds de béton c'était plus du tout la même quantité. Ce qui faisait un surcoût conséquent parce que juste les normes avaient changé. Du coup on était vraiment dans la panade et là est intervenue la Fondation Carasso qui nous a donné. Fin on a rencontré Valérie et moi, la présidente sur Paris. Ensuite elle est venue sur l'école, elle a observé les classes fonctionner. On a rediscuté comment ça fonctionnait. Ça eu l'air de lui convenir puisqu'ils nous ont financé autour de 200 000 € hors cadre d'appel à projet et c'est eux qui ont redébloqué tous les fonds suivants parce qu'après, une fois la Fondation Carasso donne de l'argent, le Conseil Général est un peu en délicatesse de dire qu'ils n'ont pas donné et du coup les portes s'ouvrent plus facilement. Donc y a eu la Fondation de France, la Fondation Carasso, les fonds publics et alors la réserve parlementaire, Conseil Général, Conseil Régional. Y a aussi les fonds leader et ECO-FAURE par rapport aux parties environnementales et aussi par exemple pour les médiathèques, cela sollicite d'autres fonds qui sont les fonds européens. Et aussi le Ministère de la Culture parce qu'on est passé aux commandes publiques à la Défense, au Ministère de la culture, voilà. Donc c'est vraiment des fonds divers mais qu'il faut resolliciter à chaque étape c'est-à-dire que lorsqu'on commence le projet, on fait un budget prévisionnel en se disant ben voilà on peut solliciter sur ça, ça, ça.

Et y a eu assez ?

Nolwenn : Oui, oui et la Fondation de France a refait un complément en fin de projet.

Et du côté de l'Éducation nationale ?

Nolwenn : On a été payé mais ils ne donnent pas de sous pour les écoles. Ils paient les enseignants mais ils ne fournissent pas les bâtiments, ni les fournitures. La commune, oui, a financé à hauteur de 400 000 € il me semble. Mais il faudra que tu demandes quand tu verras Éric Foucault.

Mais quel regard ils ont eu l'Éducation nationale sur le changement ?

Nolwenn : Donc jusqu'à ce que l'école sorte les murs, d'une façon générale, par rapport aux choix pédagogiques qu'on met en place, ça toujours été positif, ne serait-ce qu'au moment des inspections parce que c'est que, nous, on a comme retour quand on n'a pas des rencontres fréquentes. Donc ça toujours été positif. Là quand je citais l'exemple de l'inspecteur qui est venu à l'inauguration de la cabane et qui a fait un grand discours, vraiment sur la démarche. Maintenant il n'y a pas eu de survalorisation pendant cette période-là. Maintenant que l'école est sortie des murs et qu'il y a une assez forte communication autour de cette action-là, on a un retour maintenant éducation Nationale, très positif.

Dans quel sens ?

Nolwenn : Sur le partenariat, le rôle social de l'école, l'ambition qu'on place sur l'école publique, l'engagement, tout ça.

Ils veulent reproduire ?

Nolwenn : Reproduire non, mais au moins diffuser. Cette démarche-là elle, quand on dit qu'elle part du projet d'école. Elle est vraiment propre à ce qu'on a fait comme constat ici. On nous demandait est-ce que vous auriez fait ça ailleurs. Du coup, si on avait été ensemble ailleurs, on aurait fait d'autres constats à l'origine, on aurait fait un truc mais peut-être autre chose. Mais qui répond à la problématique de là où on aurait été. Par contre sur la démarche de partenariat, ce n'est pas dupliquer mais c'est s'inspirer. Voilà c'est ce qu'ils essaient de faire, voilà.

Et est-ce qu'ils ont d'autres projets en Bretagne ?

Nolwenn : L'Éducation nationale n'a pas de projets. Ce sont les établissements. Alors si sur l'engagement au niveau enseignant. Voilà sur ce qu'on propose. La coéducation et le travail avec les

familles c'est quelque chose qui est très recherché actuellement. Je ne vais pas dire que c'est à la mode mais quand même un peu. Et donc ce type d'action-là a le droit de citer, ça illustre quelque chose, comme exemple, comme modèle ou illustration.

D'ailleurs Didier m'a parlé de personnes qui viendraient voir de l'étranger votre école ?

Nolwenn : Ah alors là c'est la partie Nouveaux commanditaires. Mais pour la partie Éducation nationale, c'est des inspecteurs généraux qui sont venus en mars. C'est vrai que pour nous, ça paraît tardivement parce que ça fait quand même 16 ans qu'on met cela en œuvre. Cette démarche-là même dans les vieux bâtiments elle était déjà mise en œuvre. Donc rien n'arrive par hasard. C'est dans nos pratiques. Mais ceci étant ils se sont déplacés de Paris. On n'a jamais vu autant de costumes cravates sur la commune. Donc une délégation qui est venue de Paris, pour nous, c'est quand même, ça fait du bien d'avoir une reconnaissance de la hiérarchie. Ce n'est pas mal et en plus en ayant une reconnaissance ultra bienveillante et positive.

Et du côté des commanditaires, ce sont des gens de Nouvelle-Zélande ?

Nolwenn : Oui c'est ça. Alors eux ils veulent développer des actions Nouveaux commanditaires en Nouvelle-Zélande et donc ils font un tour de France d'actions Nouveaux commanditaires, qui ont été mises en place. Comme nous, on a fait, en fait au niveau français, quand Didier nous emmenait (...) On est resté assez local, on a juste été dans les Côtes d'Armor, voir un vernissage ou voir comment les commanditaires reçoivent les propositions d'artistes. Donc toutes ces étapes-là, eux ils viennent prendre retour aussi à leur échelle du coup ils se déplacent plus loin, retour de terrain sur des actions Nouveaux Commanditaires.

Et donc est-ce que vous trouvez que cela a changé quelque chose sur le village ?

Valérie : C'est délicat comme question. C'est vrai que là c'est plus les gens eux-mêmes qui pourraient dire. Il y a une association qui est née suite à la... Une association qui s'appelle « la fabrique des énergies citoyennes » et qui est arrivée dans le souffle du projet de la nouvelle école. Ou là des gens se sont dits c'était tellement une aventure extraordinaire que l'on ne peut pas en rester là.

Nolwenn : Tout ce qu'il est possible de faire en mettant en synergie

Valérie : Ouais tout ce qui se passe à ce moment-là au niveau liens et tout ça. Il se passe des tas de choses. Alors c'est quand même dommage... Parce maintenant que l'école elle est construite que tout doit s'arrêter et qu'on va plus rien faire. Donc ils ont créé cette association-là. Ils avaient plein d'idées. Ils ont plein d'idées ; ils font plein de choses. Alors au départ c'était un groupe de personnes qui était une collection d'énergie et qui pouvait arriver en cas de besoin, quelqu'un avait besoin pour un événement ou je ne sais pas quoi. Et hop eux ils arrivaient ! Ils étaient prêts. On savait que ces gens-là c'étaient des personnes prêtes à agir et il n'y avait pas de limites.

Vous avez des exemples ?

Valérie : Non parce que après ça s'est fait plus selon des demandes.

Nolwenn : Ils ont varié un peu. En fait c'est culturel et maintenant c'est plus des propositions du talent de chacun c'est-à-dire que voilà y a des plasticiens, ils mettent en place des ateliers pour les enfants ou pour les adultes. Voilà hors temps scolaire de façon régulière.

Et ce sont des gens du village ?

Nolwenn : Oui et hors village.

Valérie : Je pense à un truc. Pour la fête de l'école. Je crois que c'est l'année dernière, pour faire des stands un peu plus jolis ou plus solides, on a demandé un atelier fabrique. Hop on demande à la fabrique et ils organisent un atelier un samedi et les gens viennent et ils construisent. Fin les choses sont plus simples pour ça.

Nolwenn : Là par exemple, on avait besoin mais au final ça ne s'est pas fait. Il y a des plastiques sur les tables pour protéger, des plastiques transparents. Donc fallait les percer parce qu'y a des trous sur les tables. Donc fallait les couper et les percer et le plastique est assez rigide, donc c'est assez fastidieux et donc y a quelqu'un de la fabrique qui nous a dit si vous avez besoin, vous nous le dites, on monte un atelier fabrique un après-midi et puis on fait tous les plastiques de table et voilà.

Et le bar ?

Valérie : Le café c'est la fabrique qui l'a mis sur pied.

Et ça va ?

Nolwenn : Oui, oui, et ça marche même très bien.

Qui est-ce qui s'en occupe ?

Nolwenn : C'est les bénévoles de l'association. Alors ils font des tours. Alors c'est ouvert le lundi matin avant l'école et le vendredi à la sortie de classe, ben volontairement parce que c'est là qu'il y a du passage aussi. Et ponctuellement suivant les événements, pour un concert et des choses comme ça le samedi. Oui ça marche vraiment bien, ils sont beaucoup de monde. Alors la problématique, elle est la même qu'à l'école c'est réussir à toucher tout le monde. Si, ils constatent qu'il y a telle partie de la population qui vient moins, ils réfléchissent à un truc qu'ils pourraient mettre en place pour faire venir ces gens-là, quoi. Parce que l'idée c'est la mixité et le collectif.

Et il y en a toujours qui ne viennent pas ?

Nolwenn : Oui sûrement.

Vous n'arrivez pas à mobiliser tout le monde ?

Nolwenn : Au niveau de la fabrique ?

Non de l'école.

Nolwenn : Ben de l'école, on a quand même tout le monde à un moment ou à un autre. Parce que nous on fait juste à 4 h et demi. Fin pour moi en maternelle c'est facile parce que par exemple quand on fait un goûter, on fait exprès à 4 H et demi hors temps scolaire mais à la limite parce que comme ils viennent chercher les petits. Après c'est facile de dire que ça va durer que 5 minutes et hop on garde les parents. *(Rires)* Donc c'est pour ça que cet horaire-là a été choisi. Du coup avec les TAP, ça nous arrange moins parce qu'y a 2 jours où on finit à 15 H et du coup on ne voit pas les parents. Ils viennent les chercher à 16H30 après les TAP, du coup ça fait moins de jours de disponibles pour les goûters. L'air de rien, c'est un petit casse-tête. Ouais c'est vrai. Juste pour avoir des dates. Après on fonctionne beaucoup de la voix à la voix, c'est l'avantage d'être assez stable dans la même école. C'est-à-dire qu'on se connaît depuis un moment avec beaucoup de familles. On est assez accessible d'une façon générale et si on a besoin de quelque chose. Par exemple là les familles qui viennent pour le kamishibai. Y a une famille, si j'avais un mot dans le cahier en demandant qu'est-ce qui peut venir ; elle n'aurait pas osé venir. Alors que j'ai demandé oralement en insistant sur le fait qu'on avait vraiment besoin, et puis en dédramatisant le côté. Parce que les parents s'inquiètent. Sur ces trucs-là ils se mettent beaucoup la pression. Présenter un truc aux enfants et devant l'enseignante, ce n'est pas rien, donc faut vraiment déjà soi-même se mettre très humble en disant ben moi déjà j'y connais rien si c'est moi qui présente, si c'est moi qui parle roumain ça va être une catastrophe. Forcément parce que je ne parle pas roumain. Puis soit dédramatiser la position de l'enseignant et aussi dédramatiser le moment. C'est-à-dire, là quoi qu'ils apportent ce sera un plus.

Donc il y a une mixité sociale, non ?

Valérie : À l'école, oui. Forcément parce que ce sont des enfants de la commune qui viennent.

Mais tu m'avais dit que c'était un village assez pauvre avec beaucoup de chômage ?

Nolwenn : Oui

Donc n'y a pas trop de mixité sociale ?

Nolwenn : Bin y en a quand même.

Y a des notables ?

(Rires)

Valérie : Si on compare avec certaines écoles de Dinan c'est sûr que ce n'est pas la même. Le centre-ville de Dinan ce n'est pas la même population.

Nolwenn : Oui mais ce n'est pas forcément mixte dans le centre-ville de Dinan.

Alors comment vous avez fait pour rester là 16 ans parce que c'est assez rare dans l'Éducation nationale ?

Nolwenn : On s'est trouvé !

Valérie : On fait équipe !

Nolwenn : On est titulaire de notre poste. Alors ils ne peuvent pas nous chasser. À moins d'une faute professionnelle grave. On est arrivé dans l'école, titulaires de notre poste. C'est les règles du mouvement. (...) On dit toujours tout ce qu'on a mis en place durant... Du coup l'école est sortie de terre en 2014-2015. Tout ce qu'on a mis en place avant n'était pas dans cet objectif-là. Ça c'est sûr, on n'avait pas l'intention de rénover une école et dans notre vieille école, on mettait déjà en œuvre la même pédagogie que celle qu'on met en place maintenant. Donc (...)

Valérie : Dans la démarche, on a la même manière de concevoir l'éducation, les mêmes valeurs.

Et pourtant vous faites Freinet et Montessori et vous n'avez pas été formées à cela.

Nolwenn : Non, non, on n'est pas école Freinet, on n'est pas école Montessori, non, non, non. On échange beaucoup sur ce qu'on fait, ensemble au niveau de l'équipe, quoi. Et on réfléchit beaucoup à ce qu'on fait, voilà.

Valérie : Et je pense que c'est ça qui fait qu'à des moments, parce que quelqu'un m'avait dit il y a très longtemps vous êtes pédagogie Freinet. Alors là le grand le grand vide. Pédagogie Freinet ? Je suis allée voir ce que c'était au tout début et effectivement j'ai trouvé des choses qui ressemblaient. Je pense que le fait de beaucoup réfléchir nous amène à trouver des intérêts à des types de fonctionnement qui correspondent à la pédagogie Freinet ou qui renvoient à une pédagogie Montessori mais on ne se disait pas : « tiens aujourd'hui, on va faire du Montessori, allons voir... »

Et autrement pour votre collègue, ça fait qu'un an qu'il vient d'arriver ?

Nolwenn : Il est remplaçant.

Alors comment ça se passe parce que ça doit être dur d'arriver dans une équipe comme ça ?

Valérie : Ah le pauvre !

Nolwenn : Après ça s'est déjà trouvé pour des projets master. Qu'il y ait d'autres enseignants qui viennent parce que notre 3^{ème} collègue qui est arrivée il y a 9 ans est aussi sur les mêmes optiques. Elle est titulaire de son poste. *(Elle est en arrêt longue maladie)* L'équipe c'est 3. Donc quand il y a des personnes qui viennent, il n'y a rien d'imposé. Déjà ce qu'on fait, il nous correspond mais il peut y avoir un autre enseignant qui fait des choses différemment et très, très bien qui lui correspondent et qui correspondent aux élèves aussi. Nous c'est ce en quoi on croit. Vraiment au niveau convictions fortes ! Convictions éducatives et d'enseignements forts ! Donc forcément rien n'est posé. Ceci étant, forcément on propose parce que l'idée c'est que plus on est en cohérence sur l'ensemble des classes, même si on est que 3. Ben sur les 3 classes, plus ça a un impact sur les élèves, sur les familles et du coup, là chacun prend ce qu'il en veut ; là Yohan, au début on lui a parlé des choses qu'on faisait. Y a des choses qu'il a prises, y a des choses qu'il a laissées et voilà.

Donc il s'est adapté ?

Nolwenn : Oui complètement. Mais je pense qu'il resterait 5 ans de plus, il ferait du « trébédanais » !
(Rires)

Valérie : Mais ce qui compte, le truc plus important c'est la vision de l'humain et les convictions et les valeurs.

Alors allez-y pour les valeurs !

Valérie : C'est ça l'essentiel parce que moi j'ai travaillé avec des gens qui fonctionnaient complètement différemment au niveau pédagogique et qui au niveau humain on était dans les mêmes idées et ça marchait très bien. Alors on n'aurait pas fait, déplacer des montagnes un peu comme ici mais on a quand même bien travaillé ensemble. Et qui est insupportable c'est quand les gens ne sont pas sur la même ligne.

Nolwenn : Par exemple le regard qu'on porte sur l'élève. Est-ce qu'on va dire celui-là il est vraiment insupportable, qu'on va dire aussi à ses parents : « votre fils, il est insupportable et du coup, on s'arrête là, on peut rien faire. » On fait le constat et après les parents, débrouillez-vous. Ou bien est-ce qu'on se dit bien là c'est difficile mais qu'est-ce qu'on peut faire pour ? Avoir de l'ambition pour les élèves, c'est-à-dire que même l'élève qui est le plus en difficulté du monde. On place toujours des attentes pour lui quand même, des attentes, pur lui, spécifiquement. Donc bienveillance, ambition et exigence. Exigence voilà avec bienveillance.

Exigence ?

Valérie : C'est par rapport aux attentes. Quand on dit qu'on attend envers un enfant qui est en lourde difficulté c'est qu'on va exiger à un moment donné qu'il fasse quelque chose, qu'il aille quelque part, qu'il fasse des progrès.

Nolwenn : Alors pour prendre un exemple, sur celui qu'on disait, faire préparer un goûter du cinéma. Chaque classe va, ça, c'est un dispositif national 3 fois au cinéma, c'est ce qui est proposé. En fait ce dispositif-là, ça s'appelle école et cinéma. En maternelle, moi je fais « cinécole ». Donc on va 3 fois au cinéma dans l'année. Quand on va au cinéma, on travaille autour de la projection, en général sauf cas exceptionnel parce qu'il y a un autre projet en cours. On travaille sur la projection sur un axe choisi pendant une semaine et à la fin de la semaine, les enfants, ceux qui arrivent en CM2, ils vont au cinéma, ils ont déjà à l'esprit goûter du cinéma puisque à la fin de la semaine, on convie les parents pour leur présenter le fruit de notre travail d'une semaine. Donc on va au cinéma, ensuite on fait la semaine du cinéma qu'on appelle la semaine du cinéma avec les enfants ensuite y a le goûter du cinéma. Et donc pour un goûter du cinéma, chacun travaille suivant ses compétences et les attentes qu'on a placées pour lui. Donc pour l'élève qui est en grande difficulté, il ne peut peut-être n'avoir pour les affiches qu'à recopier une phrase ou mettre le titre. Par contre cette attente-là, on ne lâchera pas dessus et ça doit être parfait. Alors que d'autres auront écrit ou cherché des documents sur internet, d'autres choses quoi, voilà qui sera à leur portée. Mais une fois qu'on a placé cette attente, tout le monde a une place et un rôle à jouer. Il n'y en a pas un qui n'aura rien fait parce que, justement, il sait rien faire ou il est insupportable. Jamais de la vie ! Même pour des enfants en troubles du comportement lourd, peu importe, tout le monde a une place et un rôle à jouer et ce qu'on attend pour lui, on a jugé que ça c'était adapté et on ne lâchera pas dessus. Et c'est là que l'enfant peut retrouver du sens à l'école, c'est-à-dire que lui, aussi plaçait des attentes pour l'école et il sait qu'on attend quelque chose de lui. Il n'est pas abandonné là, errant ou désœuvré quoi. Donc ces convictions-là c'est les convictions de base non négociables pour travailler ensemble. Et aussi valeurs humaines, voilà c'est se dire aussi, voilà c'est au niveau société, la bienveillance, elle va aussi vers les parents, vers les familles, vers le travail du club. Se dire travailler ensemble c'est important dans la vie. Voilà.

Parce que ce n'est pas toujours le cas, il y a des enseignants qui voient d'un mauvais œil que les parents rentrent dans la classe ?

Nolwenn : Oui, oui. C'est par rapport à un choix, mais c'est, le fait d'être en équipe sur ces mêmes convictions là c'est, ça aide beaucoup.

Et donc qu'est-ce que ça a donné le côté participatif de tout ça, quel est l'atout de tout ça au niveau de la construction de l'école, du projet...

Nolwenn : Ah bien que déjà c'est le projet de tous. C'est pour ça qu'on peut dire que c'est un beau projet parce ce n'est pas le nôtre, c'est le projet de tout le monde et toutes seules, on en serait pas venus à bout, les élus tous seuls non plus sans doute, les parents tous seuls non plus. C'est le projet de tout le monde et notre difficulté, là maintenant c'est justement, pour les nouvelles familles qui arrivent de faire percevoir ça par rapport à l'école que c'est un projet collectif. Donc on continue par tout le travail de partenariat qu'on avait déjà initié. Mais par rapport à cette école, spécialement, il fait qu'on continue à expliquer aux familles l'histoire de l'école, quoi.

Donc là c'est une école au service de la pédagogie ?

Nolwenn : Oui complètement. Elle est pensée et conçue pour. Et au niveau architectural et au niveau intérieur. C'est-à-dire qu'au niveau architectural, Matali, c'est pareil. Il y a cette partie école intime, réflexion sur les circulations entre les classes, pour les décloisonnements, les projets qu'on mènerait en commun et les espaces partagés avec les habitants. Ça aussi c'est un vrai souci. Tout est négociation, compromis, dès qu'on partage des espaces, il faut que chacun y mette du sien. Donc c'est pareil ce n'est pas anodin. On voit bien par rapports aux activités périscolaires les problèmes que ça peut poser sur l'utilisation du matériel, l'organisation de l'espace, on peut fermer à clé ou pas fermer à clé. Qui se sert de quoi ? Quand ? Donc sur les espaces partagés, ça permet d'avoir la médiathèque qui était au niveau, intérêt du projet au niveau de la commune. C'était un service qui n'existait pas sur la commune du fait qu'il y ait le samedi matin une médiathèque d'ouverte. Le projet sur l'école a permis ça.

Alors comment ça se passe ? Y a quelqu'un qui vient ?

Nolwenn : Oui des bénévoles aussi. Elle est ouverte le mardi à partir de 4 H et demi, là encore au moment où les familles viennent chercher les enfants et le samedi matin. Pour le temps vraiment hors scolaire, voilà.

Et pendant les vacances ?

Nolwenn : Ça dépend. Là c'est en fonction des disponibilités des bénévoles. Donc généralement, c'est ouvert une partie des vacances et fermé l'autre partie. Parce que c'est comme partout c'est toujours bien de trouver suffisamment de bénévoles pour faire tourner.

Parce que ce n'est pas toujours les mêmes qui participent ?

Nolwenn : On retrouve quelques visages, voilà.

Et est-ce qu'il y a du renouvellement chaque année ?

Nolwenn : Bin maintenant, n'y a pas une existence de 15 ans de cette école. C'était en 2015, en Septembre 2015 l'inauguration, ça fait un an et demi. Donc après y a eu un creux sur les bénévoles, ils ont recherché parce que c'était plusieurs bénévoles qui étaient indisponibles en même temps. Donc y a relance. Maintenant, on dit toujours cette action-là et toute cette démarche-là, elle ne fait pas une école idéale et un monde idéal où tout est parfait. Le seul truc, c'est que, au lieu de dire, oh là là, ça va mal, la société ça va mal et les gens ils s'impliquent plus et tout ça, quoi. On se dit qu'est-ce qu'on peut faire pour essayer de faciliter ça ou de le rendre possible, quoi. Donc y a un parti pris positif plutôt que fataliste, négatif. Donc voilà pour autant, l'amicale, l'association de parents, ils sont aussi en galère des fois pour se dire on ne trouve pas de trésorier ou c'est toujours les mêmes familles qui participent. Voilà c'est comme ça, on sait que c'est comme ça partout. Maintenant soit on s'arrête là, comme pour

les élèves on s'arrête à ce constat-là. Et puis comme c'est comme ça on ne fait plus rien et puis tant pis ou on essaye de continuer et puis d'avancer.

Autrement quels ont été les freins à tout ça ? Vous avez eu des bâtons dans les roues ou des gens qui n'étaient pas du tout d'accord ?

Nolwenn : Alors pas du tout d'accord. Euh. C'est-à-dire. C'est un état de fait, on n'habite pas sur la commune. Donc on est présente beaucoup par rapport au temps de présence école. Ceci étant on est présente école malgré tout et par exemple pendant les vacances tous les trucs informels qui se passent dans la commune, des rencontres fortuites et tout ça et des discussions. On les a pas vu parce qu'on n'est pas du tout, on est même pas du coin parce qu'on est d'Ille et Vilaine. On n'est pas du coin. Donc y a tout un côté sans doute qu'on n'a pas vu, d'inquiétudes sur les budgets. On l'a senti mais juste sous forme d'une question à la présentation de Matali alors qu'à mon avis ça a suscité plus de remarques ou d'inquiétudes de ce qu'on en a vu, nous exactement. Alors sur le budget forcément d'une façon légitime.

Valérie : Par rapport aux impôts, les gens avaient peur que les impôts augmentent.

Nolwenn : Et sur l'aspect aussi qui va un peu dans la même ligne, la partie artistique que sont donc les extensions de générosité qui sont placés à l'extérieur et à l'intérieur, y en a 4 et de dire alors ça c'est de l'art, ça sert à rien et en plus ça coûte cher. Voilà. Plusieurs fois. Après le truc c'est aussi d'expliquer aussi aux gens ce que c'est d'une part dans l'idée dans la conception et aussi ce que ça permet. Y a des gens à qui on a dit que si y avait toute cette partie artistique-là, on n'aurait pas eu tous ces fonds-là de la Fondation de France et personne nous aurait financé et on n'aurait jamais pu refaire l'école même juste basiquement rénové. Donc y a ce côté-là aussi.

Et ils ont compris cette sensibilisation à l'art ou pas ?

Nolwenn : Bin... on parie que oui pour une majorité mais voilà.

Valérie : On a peut-être réussi à toucher des gens qui étaient le plus insensibles avant mais on n'a pas touché tout le monde c'est sûr.

Et les enfants ?

Nolwenn : Oh les enfants, oh oui ! Quand le logement de fonction a été cédé, donc il y avait ce jardin. Euh l'ancien maire, il était agriculteur. Donc je lui ai dit très gentiment, : « vous savez on ne va pas que faire pousser des légumes dans le jardin, on va peut-être faire des choses au niveau artistique. » Et là ce n'est pas simple. Pour les gens c'est la terre ça se respecte et voilà. En fait la 1ère année, pour les besoins d'une histoire, il fallait qu'il y ait un arbre rouge. Et y avait un vieux pin qui était voué à mourir et même à être enlevé et donc on a peint le tronc en rouge. C'était la première année pour les besoins de l'histoire mais l'idée c'est que comme on sollicite les partenaires pour les impliquer au fur et à mesure. En fait ce n'est pas juste les maîtresses qui ont eu l'idée de peindre l'arbre en rouge. Ça répond à un besoin et un besoin auquel ils ont participé aussi.

Valérie : Après les parents viennent voir l'arbre que les enfants ont peint en rouge. Et après l'arbre est rouge !

Nolwenn : L'arbre est rouge, voilà. Donc plus ça va, plus les lignes, les frontières. Ça fait bouger les lignes. Au fur et à mesure on décale le regard. La première année c'était un arbre rouge et au final c'est une école qui a des grandes extensions

Valérie : Et que sans doute, y a 15 ans, ça ne serait pas passé. Si on était arrivé avec les extensions pouf ? Cela aurait sûrement choqué et là petit à petit les gens se sont habitués avoir un bonhomme, notre personnage sur la place de la mairie. Tout ça c'était un projet avec les enfants et Didier.

Et donc qui est-ce qui l'a fait ? C'est un artiste ?

Valérie : Non, non c'est les enfants !

Nolwenn : C'est le personnage d'une histoire que les enfants avaient écrite.

Valérie : Il s'appelle Farfelu du Fond. (...) Ça c'est les petites choses qui font que les gens s'habituent à voir des choses bizarres et étonnantes.

Ça permet de faire revivre le village ? Parce qu'il n'y a plus rien ?

Nolwenn : Le café, c'est le café associatif. Y a eu un café qui faisait dépôt de pain qu'on a connu ouvert pendant longtemps mais avec des propriétaires successifs et qui a dû fermer y a 5 ans maintenant, à peu près. En plus c'était un couple, les 2 conjoints qui étaient sur le commerce, donc ce n'était pas du tout viable. Et puis ça n'a pas été racheté après. Mais en tous les cas, ce qui est sûr c'est que, au niveau identité, place de l'école, sens de l'école, de façon certaine il y a eu un impact sur ces 3 aspects-là.

Positifs ?

Nolwenn : Positifs ! Alors après effectivement ce n'est pas 100% de réussite et 100%...

Les enfants ont l'air de bien s'y sentir ?

Nolwenn : Ça a l'air pas mal. L'accueil du point de vue des élèves, on a eu des enfants en grande difficulté familiale ou sociale, affective ou grands troubles du comportement. On n'en a jamais lâché et on n'en a pas vu décroché à 100%. Ce qui aurait pu être le cas. Vraiment ! Et puis en toute humilité. Alors là le fait, justement de placer ces attentes-là aussi sur eux, fin c'est une façon de les reconnaître et leur permettre d'exister aussi. Donc là oui aussi c'est une réussite.

Vous me disiez aussi que vous aviez 20% d'élèves en famille d'accueil ?

Nolwenn : Alors 20% c'est le maximum qu'on a, c'est à taux variable.

Y en a combien sur le village ?

Nolwenn : De famille d'accueil ? On n'a jamais compté en termes de familles.

Valérie : 8

Nolwenn : Alors 8 ! Ça fait beaucoup parce que, nous, en termes d'effectifs, on a en moyenne 45 familles. Donc une famille ce n'est pas forcément une famille qui n'accueille qu'un seul enfant.

Alors ces gens-là ils ont dû être contents que vous fassiez ce projet parce que s'il n'y avait plus eu d'école ici. Famille d'accueil sans école.

Nolwenn : Oui, Oui c'est vrai on n'avait jamais pensé comme ça.

Valérie : Bin ils iraient dans la commune à côté.

Je ne vois pas autre chose vous avez une petite conclusion ?

Nolwenn : Une petite conclusion sur l'idée générale de dire que pour les gens qu'on voit venir voir l'école, avec qui on en discute ; l'image elle est ultra positive aussi dans le message. Y avaient quand même pas mal d'obstacles à l'origine, en tous les cas qui aurait laissé supposer qu'on mène à terme ce type d'action et de cette ampleur-là. Or au final, c'est fait. Ce n'est même pas des idées, ou un avant-projet, une utopie. Tout ça, est fait. C'est vrai que les gens qui viennent, ce sont des gens quand même drôlement reboostés. Ça donne envie, voilà, de faire des choses. Et en plus, on ne s'arrête pas là. *(Exclamation générale)* (...) Ça ne peut pas être fini par la construction de l'école parce que ce qui est important, absolument, qui peut jamais ressortir ou alors on se dit là par contre on a échoué. C'est que ce n'est pas une rénovation d'école. C'est une démarche ! Une démarche qui était là avant et qui donc a priori sera là après. Sinon ça n'a pas de sens. Donc on a notre belle école, on continue de faire nos goûters du cinéma. On cherche encore d'autres choses par rapport aux difficultés qu'on constate aujourd'hui pour utiliser les choses qu'on a mises en place il y a seize ans. On progresse, on ne progresse pas, on évolue. Les élèves changent et tout ça. Donc à tous les niveaux et forcément ça continue. Donc ce n'est surtout pas une rénovation d'école, c'est une démarche et une action qui a eu pour support l'école, le bâtiment école. Donc effectivement ça a tout son sens par rapport. C'est vrai

qu'en termes de conditions de travail, on est au top. Sur le mobilier, ça répond exactement aux besoins qu'on a puisque c'est nous qui avons défini le cahier des charges.

Juste une petite question qui me vient, la place du numérique dans tout ça ?

Nolwenn : Alors là encore c'est évolutif avec le numérique. C'est comme toujours une question de finance. Là aussi il faut trouver des sous. Donc on s'équipe au fur et à mesure suivant ce qu'on trouve comme argent. Par exemple, c'est l'association de parents qui a payé le premier vidéo projecteur interactif. Après on a eu la chance d'avoir le laurier de la Fondation de France qui nous a rapporté 12 000 €. On a dit que maintenant puisque l'association des parents en avait déjà payé un, tant qu'on a des sous de côté, on va mettre l'accent sur le numérique justement comme c'est une grosse somme d'un coup, on ne va pas resolliciter l'Amicale pour ça. Échange de bons procédés. Voilà. Donc c'est un équipement au fur et à mesure et ce n'est pas parce qu'on a une belle école qu'on a dix fois plus de budget de fonctionnement que les autres écoles. Donc on a un budget de fonctionnement complètement basique. Et là sur le numérique, on vient d'être équipés en tablettes mais je veux dire ça n'existait pas avant... Après ce qu'il en est ressorti de l'observation parce que là, c'est que venaient aussi observer les inspecteurs généraux, quand même, c'est que on utilise le numérique comme on utilise un autre moyen pour mettre en œuvre la pédagogie qu'on a choisie. Voilà. Donc là en exploitant les espaces...

Valérie : C'est ça ! C'est un outil.

Nolwenn : Un outil au service de notre pédagogie

Il y a des enseignants qui l'ont mais qui ne l'utilisent pas du tout.

Nolwenn : Moi par exemple, VPI oui, tablettes moi suis pas encore taquée mais par contre la Blue bot, c'est pour le numérique, c'est du codage.

Qu'est-ce que c'est que ça ?

Nolwenn : C'est un petit robot qu'on programme. Tous les enfants programment. Enfin c'est avec ça que l'on peut apprendre le codage. Alors ce n'est pas codage 1, 0, c'est coder un déplacement, anticiper sur un déplacement, observer, réévaluer, réajuster, voilà. Ce n'est pas du codage binaire comme on imaginerait en informatique. Et après on a nos limites de compétences aussi, c'est-à-dire que Yohan il se sert super bien des tablettes tous les jours je pense en fait. Mais il est beaucoup plus jeune que nous, il est hyper habile sur les tablettes et il aime ça. Mais le VPI je m'en sers souvent. Fin souvent, pas pour m'en servir mais quand j'en a besoin.

Mais c'est interactif dans quelle mesure ?

Nolwenn : Alors là par exemple on fait un film d'animation. Donc on a pris nos photos. J'ai transférer les photos sur l'ordi et donc le logiciel s'est projeté sur le VPI et donc c'est les enfants qui font toutes les manip pour ordonner leurs photos et les mettre avec le VPI. Du coup c'est beaucoup plus facile de faire du collectif sur grand écran par rapport à un ordi. Donc là ils étaient à 4. Il prend ses photos, il les ajuste. Est-ce que ça va ? Non ça ne va pas. Donc on la supprime. Donc là on est en plein dans un outil au service d'une pédagogie.

Et les enfants ils sont habitués ?

Nolwenn : Sur VPI ? Oui mais pas tous, je voyais encore cet après-midi, même sur la manipulation du stylet. X, on sent bien ça lui va et puis y a des enfants qui vont être un peu plus stressés.

Valérie : C'est une question de confiance.

(Pause cigarette)

Donc on n'avait pas fini finalement. Le projet dont vous vouliez me parler ?

Valérie : Le projet qui est déjà en cours qui a commencé cette année. C'est plus orienté vers le handicap. L'accueil du handicap dans un milieu ordinaire. Cette année on a commencé à travailler sur

la différence, rencontrer l'autre en tant qu'être différent. Et puis il y a l'idée de créer une classe délocalisée, une classe qui serait de l'IME et donc y aurait un groupe d'élèves qui viendraient

Nolwenn : Imaginons une fois par semaine, avec les autres avec leurs enseignants, leurs éducateurs. Par contre dans le même contexte, le même lieu. Ce qui fait que ça permet la rencontre sur les temps informels comme la récréation et ça facilite aussi la mise en œuvre de projets communs.

C'est jouable au niveau de l'espace ?

Nolwenn : Oui. Y a un petit lieu sur lequel c'est jouable. Après il reste la contrainte sous, il faut de l'argent pour ce lieu-là car c'était un lieu qui n'était pas inclus dans l'action Nouveaux Commanditaires qui s'est porté que sur les trois classes, médiathèque et salle de partage. Donc il faut encore un peu des sous pour refaire le lieu à un niveau de qualité équivalent au reste de l'école. Ça ne peut pas être moins beau que les classes. Les classes sont très belles. Le lieu se trouve entre la garderie et la salle de partage. C'est actuellement le local technique du cantonnier et ce lieu-là serait parfait au niveau dimension parce que c'est un petit groupe d'enfants et voilà.

Valérie : Et parfaitement situé.

Et vous avez déjà sollicité des partenaires ?

Nolwenn : Mais oui. (Rires) Nous avons déjà gagné 300 € au Crédit Agricole, au trophée de la vie locale du Crédit Agricole et puis on fait des appels à projets, voilà. 2 en cours, un appel à projet auprès de la Fondation Sèves et un auprès de la Fondation de France. L'appel à projet, ce n'est pas la date officielle, c'est en cours en fait.

Et vous êtes en partenariat avec une autre instit ?

Nolwenn : Celle de l'IME. Parce que nous, notre réflexion, ça été de poursuivre encore sur la même démarche avec l'envie que les gens puissent se voir positivement quelle que soit la situation de chacun. Donc là en l'occurrence le handicap soit perçu positivement par tous. C'est pour ça que comme pour la démarche d'avant il faut que ça se fasse à petit pas. C'est-à-dire que même si on avait l'argent ; on ne va pas aller hop délocaliser et allez hop ! On commence ! Il faut que toutes les conditions favorables soient réunies en amont. Donc on a commencé à mener des projets, juste les enfants de l'IME sont venus travailler pour aider les enfants de l'école à mener eux-mêmes leurs projets. Plein d'actions qui vont au fur et à mesure faire que le regard des gens va lui aussi évoluer.

Alors comment vous est venue cette idée ?

Valérie : Ya une petite fille de l'IME qui est arrivée l'année dernière parce qu'ils cherchaient une classe pour qu'elle soit scolarisée en CP. Donc elle est arrivée là.

Nolwenn : Quand ils cherchent une classe, ils demandent à Trébédan.

Valérie : Ils ont demandé à Trébédan et bien sûr on a dit oui tout de suite. Parce apparemment on aurait pu dire non. Et donc ça s'est très bien passé. Ça se passe très bien. Et puis on a discuté et de fil en aiguille, c'est dans les discussions. Ils étaient en train de chercher un lieu pour une classe délocalisée ; et bien nous on a tout de suite sauté sur l'occasion. Il me semble que c'est comme ça, je ne sais plus très bien le début. Et en fait c'est avec la responsable pédagogique de l'IME, Caroline Gallet avec qui on est en contact. Et puis voilà petit à petit...

Nolwenn : Fin moi, y a quand même la phase si crise existentielle après rénovation de l'école quoi. Où là, moi vraiment, où ça nous a toutes. Moi où je me suis dit. Moi j'i voulu aller faire de l'humanitaire avec toute ma famille parce que quand je vois tout ce qu'on a mené, toute l'énergie que l'on a déployée, les fonds qu'on a soulevé, ça fait certes un projet magnifique mais ceci étant, n'est pas dans l'endroit du monde qui en a plus besoin non plus. C'est-à-dire qu'il y a aussi des gens qui meurent de faim. Donc c'est sûr qu'on avait besoin de ça ici mais ce n'est pas le plus tragique au niveau mondial actuellement. Et donc, moi, j'ai eu pleins d'envies de projets qui soient encore plus forts. Voilà. Au

niveau humain. C'est vrai ce n'est pas facilement réalisable. Moi je me disais qu'on va accueillir des enfants qui ne peuvent pas être scolarisés dans leur pays et puis on va les accueillir ici en se servant de la notoriété du coup de l'école et en trouvant des fonds à ce niveau-là et en les accueillant ici pour qu'ils puissent être scolarisés mais ça posait le problème que là on n'était pas en mesure de gérer sur le gîte hors temps scolaire. Ça devient presque hors de notre portée. Il faut trouver les bons partenaires pour lancer un truc comme ça.

C'est peut-être un peu gros ?

Nolwenn : Un peu gros mais ceci étant, rien n'est impossible non plus. Après il faut rencontrer les bonnes personnes et puis voilà quoi. L'envie c'est vraiment dans ce champ-là où je me disais.

Valérie : Mais aussi en faisant plus de partenariat en restant dans leur pays parce qu'on s'était dit que si on les faisait venir et qu'ils voient tout ce qu'on a là et qu'ils retournent chez eux et qu'ils n'ont plus rien. Y avait aussi ce côté-là, ce décalage. C'était un peu cruel. Même si ce n'est pas dans l'idée, ça aurait pu.

Nolwenn : Et il y avait l'idée d'une résidence d'artistes aussi. Pour trouver des sous, on va faire résidence d'artistes. Les artistes qui auront intérêt à venir dans l'école de Matali Crasset donc du coup. Et en contrepartie ils s'engagent à laisser une œuvre dont la vente sera au profit d'une association. Sauf que là il faut le lieu de résidence. Y a le logement de fonction mais pour l'instant c'est l'archivage. Il n'a pas été du tout touché ce bâtiment-là. Donc voilà les idées.

Ça ne s'arrête jamais ?

Nolwenn : Ça ne s'arrête jamais ! Donc les obstacles éventuels à la mise en œuvre de tout ça. Le temps, forcément parce que c'est très chronophage. Même ne dehors de l'action « Nouveaux commanditaires » et on dit souvent quand on travaille beaucoup en amont on peut avoir la sensation que du coup on va être tranquille après. Mais en fait non, on ne se prend pas moins de travail parce que pour tous ces projets-là, on fait des cahiers de projet, des rencontres tout ça. Donc le temps, la stabilité de l'équipe aussi bien pour nous au niveau enseignant que pour la confiance que les différents partenaires vont avoir aussi. Et pour l'action « Nouveaux commanditaires », spécifiquement c'est l'argent, un obstacle possible. Mais tout a réussi avec les bonnes rencontres. Tout s'est fait par rencontre, alors nous on ne se connaissait pas avant, donc c'est déjà la première rencontre. Celle avec Didier Pidoux là encore, on peut passer notre carrière d'enseignantes sans jamais connaître Didier Pidoux et puis du coup en passant à côté de beaucoup de choses. Il n'est pas avare de son temps non plus et il est dans la même dynamique. Il est super positif et puis il est encourageant.

Il a tenté de vous sensibiliser à l'architecture aussi ?

Valérie : Oui, oui.

Nolwenn : Oui, oui

Alors de quelle manière il a sensibilisé les enfants à l'architecture ?

Nolwenn : Par tous les projets. Et là l'école, les enfants ont été impliqués comme pour toutes les démarches préalables d'A à Z. Manon, la fille de Clémence que tu vas rencontrer tout à l'heure, elle dit dans un reportage qu'elle avait parfois l'impression de travailler plus sur le projet que les adultes. Parce que ça leur appartenait complètement. Et donc là encore, chacun à son niveau. C'est-à-dire ils observaient les vues de Matali qui les regardaient travailler. Ils ont posé des questions sur les murs, ils ont posé des questions sur la cour, sur l'aménagement de l'espace comme des utilisateurs de l'espace qu'ils vont être.

Valérie : On les avait amenés avant visiter des écoles. Alors ce n'est pas les enfants qu'on a aujourd'hui parce qu'ils sont... Mais on avait fait un tour des écoles du coin pour qu'ils se rendent compte comment était faite une école parce qu'ils ne connaissaient que la leur et donc on cherchait ce qui nous plaisait

et ce que ça nous donne comme idée pour la nôtre. C'est cette année-là que Matali avait présenté les premiers dessins de l'école et donc à partir de tout ce qu'ils avaient engrangé durant leurs visites d'écoles, on avait pu critiquer la proposition de Matali. Et après lui dire en direct, ça, ça nous plaît vraiment bien, ça on ne sait pas trop mais on voudrait bien qu'il y ait ça aussi. Ça c'était la première année avec Matali. Elle était très dispo. Elle a passé beaucoup de temps ici.

Elle est restée comme bien de temps ?

Nolwenn : Sur le projet du coup 2007-2015 quoi. Et encore maintenant parce qu'elle est toujours très disponible pour en parler aussi. (...) Et avec cette même volonté de faire aussi évoluer des choses.

Merci

Entretien avec Didier Pidoux

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je suis Didier Pidoux, paysagiste au CAUE des côtes d'Armor, c'est un organisme de conseil auprès des collectivités dans le cadre de mes missions. Le CAUE a plusieurs missions, conseil aux collectivités, donc pour les élus, formation pour tous les techniciens liés pour ma part dans le monde du paysage. On a aussi des missions que nous a donné la loi, c'est sensibilisation en milieu scolaire sur tout ce qui est lié à l'espace. Donc dans ce cadre-là, on intervient dans les écoles pour faire des projets liés à l'espace. Donc ça peut être de cabanes, ça peut être un travail sur la cour d'école, ça peut être différentes possibilités. Ici, nous avons commencé il y a à peu près 14-15 ans. On a commencé par une classe cabane.

Et alors comment tu es arrivé ici ?

Par ce biais-là, en fait, Yvon Le Corre qui était conseiller aux arts plastiques, était dans le conseil d'administration du CAUE et mettait en relation des enseignants qui souhaitaient faire des projets classe-cabane. Class-cabane, c'était des projets initiés par la Ministère de la Culture avec Jacques Lang, lié à l'IFA (l'Institut Français d'Architecture). Donc nous on s'était mis dans cet élément-là et donc on a commencé par faire ne première cabane. A l'époque on avait fait ça avec un de mes collègues qui s'appelait Max Gramma, qui était architecte au CAUE. Donc on a travaillé en fonction des cycles, cycle 1, cycle 2, cycle 3, les 3 cycles. À chaque fois, on travaille avec les 3 cycles, chacun fait suivant ses capacités.

Mélangés comme aujourd'hui ?

Pas toujours. On peut mélanger en fonction des ateliers mais parfois on ne les mélange pas. On peut produire un travail pour les cycles 1 et un autre pour les cycles 3 ? Nous, nous sommes intervenants dans l'école, l'aspect éducatif est fait par les enseignants. Ils réexploitent tout le travail qu'on fait en atelier pour l'utiliser.

Ils le préparent aussi ?

Ah, oui. Ils préparent, ils encadrent. Moi je suis qu'intervenant.

C'est une demande de leur part où ?

Non c'est une demande de leur part c'est obligatoire. Il faut que ce soit dans leur projet d'école. Donc ici il y a un projet d'école qui est assez ambitieux et chaque année, on essaie d'être dans cet élément du projet d'école.

Alors c'est quoi la dynamique là dans le projet d'école ?

On a commencé simplement, on a commencé par lier à l'espace et faire rentrer les habitants dans les classes et dans l'école au départ. Pour résumer simplement l'élément. Donc on a commencé par faire cette fameuse cabane où on a fait appel aux mamans et aux papas qui nous ont aidés. Parce qu'on a fabriqué tout en maquette, en dessin. Donc l'architecte travaille le plan, le dessin, la maquette. Donc on a fait tout le travail de l'architecte avec les enfants. C'est eux qui ont fait. Et à un moment donné, on a fait une synthèse, on a choisi un projet que l'on a réalisé à l'échelle 1. Et cette échelle-là, on l'a

réalisé, à l'époque, on avait un jardin, le jardin du directeur de l'école. Donc on l'a fait à l'échelle 1 mais bien sûr on a mis des gros bouts de bois, donc on avait besoin de l'extérieur. Donc on a commencé par faire rentrer un peu les adultes dans ce jardin et ils nous ont aidés à fabriquer le projet des enfants. Donc voilà c'est le premier projet. Après on est parti sur un autre travail sur l'espace. C'était plutôt sur des personnages. Il y avait des histoires et il y a l'écriture. On a sorti le personnage du livre pour le réaliser in situ dans ce jardin. Donc là c'est un autre travail d'espace et puis après on a fait une autre cabane encore. L'idée c'est que les éléments qu'on fabrique n'ont pas forcément pérennité dans l'espace. Au bout de deux ou trois ans, on les démonte, on en refait des nouveaux. L'idée ce n'est pas de laisser des éléments qui soient pérennes. C'est l'action des enfants qui fabriquent. C'est très important, on n'est pas dans l'action où on fabrique une fresque et qu'on laisse la fresque durant de années et des années et on sait plus pourquoi elle est là. Donc l'idée c'est de fabriquer avec les enfants et que ce soit dans leur monde à eux. Mais à chaque, je ne sais plus, ça doit être 3 ou 4 ans après, on a dû faire un projet, dans l'histoire il y avait une licorne et cette licorne apparaissait et disparaissait. Et ils m'ont demandé si spatialement on pouvait la réaliser. Bin je dis : « je ne sais pas, on va y réfléchir. » Et donc on a travaillé sur ce travail-là de la mise en espace d'une licorne qui ne se voit, qui apparaît et qui disparaît. Donc on l'a réalisée. On a fait des maquettes et on a travaillé comme si on avait fait une licorne par anamorphose. En fonction du point de vue où on se trouvait dans la cour, elle apparaissait, elle disparaissait. Comme quoi c'était possible de le travailler en espace. Tout ce travail-là a été fait tranquillement pendant à peu près 7-8 ans et après en fait ce qui se passe, c'est que moi je suis médiateur d'un programme qui s'appelle les « Nouveaux Commanditaires ». Les maîtresses étaient venues, en fait sur d'autres projets qui sont sur le département, le projet de Kawamata à Saint Théo. Elles étaient venues aussi à Plougonver avec 3 autres artistes Claude Lévêque, Jasper Morrison et Didier Faustino. Elles étaient venues, elles avaient vu ces projets qui se faisaient dans des petits villages ruraux et en fait cela les a beaucoup intriguées et intéressées. Et puis, en fait on a continué le travail qu'on a fait ici. Et puis un jour ou l'autre on avait un sujet sur lequel on travaillait, c'était le petit patrimoine, les lavoirs, les fontaines et c'est comme ça qu'a commencé mon histoire ici avec les « Nouveaux Commanditaires » ; c'est-à-dire qu'on s'était dit que, le projet d'école à l'époque, c'était de faire travailler.

Le maire passe. Il vient parler à Didier au sujet du projet e lotissement et de l'aménagement des alentours. Ce projet devrait être aussi projet participatif mais il ne veut pas m'en dire plus. (...)

En fait à chaque fois on monte des crans. Il faut créer du lien et quelque chose se passe naturellement.

Et pour revenir au projet des jardins, qu'est-ce qu'il y avait derrière une sensibilisation à l'art, à l'architecture ?

Modestement, oui. Mais vraiment très modestement. Mais le but du jeu c'était changer le regard et en fait ce qu'on peut comprendre maintenant après ces 12-13 ans de travail, c'est qu'on a simplement changé la norme, la norme du regard. Tout travail du projet des enseignants de faire rentrer les parents dans l'école a fait que, cette école qu'on trouve un peu extraordinaire maintenant, elle n'est pas extraordinaire. Elle est normale parce qu'on l'a changé, on a amené des anomalies dans le jardin. Après on a fait un autre projet où on est sorti de l'école. On a fait un repérage sur le petit patrimoine des lavoirs. Donc on s'est intéressé à ces lieux en déperdition, en parlant avec les anciens. Qu'est-ce que c'étaient ces lieux ? Et au départ c'est un petit peu cette idée de trouver une solution avec quelqu'un qui nous permette de mettre en valeur ces lieux. Et puis on a continué, continué, on a fait un autre projet, un projet de danse contemporaine. On a créé notre chemin à danser. Donc on est sorti de la cour d'école. On a créé notre temporalité dans le village et on a continué à créer les choses. Le temps du programme est un temps qui est long où on définit la commande et le médiateur avec le groupe de commanditaires qui est un groupe de personnes. Pour Trébédan c'était des parents d'élèves, le club de l'Amitié et les élus. C'est ce groupe-là qui a défini le programme sur lequel ils allaient travailler. Et au départ on était parti sur le petit patrimoine et le ce qu'on appelle le café associatif, c'était ça la commande au départ. Sauf qu'en réfléchissant, en avançant, on s'est aperçu que l'école était ce qu'elle était. Il y avait une pédagogie qui fonctionnait bien mais ils étaient dans des locaux très très vétustes, on ne peut pas dire autrement. La classe, le cycle 1 de Nolwenn, quand il pleuvait, il pleuvait aussi à l'intérieur. Quand il faisait chaud, il faisait très très chaud. Quand il faisait froid, il faisait très très froid

dedans. Les autres classes qui étaient dans la partie plus dure parce que c'était un préfa pour le cycle 1. Ici, en fait l'été il faisait bon mais l'hiver il faisait très froid, elles étaient très sonores, un peu humides. Ils dépensaient beaucoup de chauffage. Ils étaient dans cette logique-là de vieille école qui n'avait pas été travaillée depuis 50 ans, restaurée, quoi. Donc en tant que CAUE, on a fait une étude de faisabilité sur comment réhabiliter cette école. Donc y a une première étude qui permettait de voir combien de quantité d'argent il y avait besoin pour pouvoir la restaurer. Et puis avec Anastassia Makridou qui était la médiatrice d'Eternal Network, on s'est dit et on a posé la question au groupe de personnes qui se réunissaient pour définir la commande : « mais vous ne croyez pas que c'est l'école qui fédère tout la vie du village ? » En fait c'était d'une évidence et personne n'en parlait. On l'a simplement mis en mots à un moment donné, ce qui fait qu'on a pu dire : « Ben oui c'est ça la commande. » Et donc on fait cette proposition à Matali Crasset, l'artiste qu'on avait proposé à l'époque pour redéfinir le programme de cette école sur l'étude de faisabilité du CAUE. Elle en a fait son projet. Chacun des interlocuteurs ont fait une liste de tout ce qu'ils voulaient : les élus que ça ne coûte pas trop cher en énergie, les maîtresses qu'on ait pas froid à l'intérieur et puis y a tout le côté pédagogique qui a été mis en place par rapport à ce qu'elles souhaitaient par rapport au mobilier, par rapport à la façon d'enseigner. Tout a été pris en compte et on a rien lâché. Voilà. Et maintenant on a le résultat, une école qui est ce qu'elle est.

Et comment Matali a été choisi ?

Alors ça c'est dans le programme « Nouveaux Commanditaires », en fait, le médiateur fait une proposition d'un artiste. Par rapport à cette commande, le médiateur pense que c'est l'artiste qui convient. On propose aux commanditaires et les commanditaires disent : « Oui c'est vrai qu'on pourrait travailler avec cet artiste-là. » Nous, on avait approché Matali pour lui demander son avis aussi. Mais ce n'est pas une obligation, c'est comme ça que ça fonctionne. Toute cette partie, en fait, dans le programme « Nouveaux Commanditaires » de la fondation de France, c'est tout individu peut être commanditaire d'une œuvre d'art contemporaine. La Fondation de France aide à la réalisation sur la partie financière de l'artiste et aide aussi le médiateur à faire la médiation parce ça dure plusieurs années pour le suivi du projet. Voilà. Ici, en fait, on est sur une école. École dit bâtiment. En France, qui dit bâtiment dit architecte. Donc parallèlement à ça, une fois qu'on avait défini un projet, Matali Crasset n'est pas architecte, elle est artiste. Sur ce projet-là, elle est designer. On a fait un appel d'offre pour retenir un architecte qui fait la coordination du projet. Puisqu'au-delà de 50 m³ de volume, on est obligé de passer par un architecte en France. Donc on a fait un appel d'offre européen pour retenir un architecte qui était capable de travailler avec un artiste, qui était capable de faire un bâtiment passif, faible en énergie. Et suite à ce recrutement, on a retenu Mathieu Le Barzic, architecte, qui a fait le suivi.

Sur quels critères vous avez choisi ?

Sur les compétences. Capable de travailler avec un artiste et de faire une construction faible en énergie, habitat passif et donc ce sont les 2 critères. Donc il avait déjà travaillé avec Kawamata sur Saint Théo. Il connaissait ce travail. Donc voilà, parallèlement à ça, on a continué à faire des projets, d'autres cabanes, d'autres projets et puis est arrivé un moment donné où on a commencé à faire des plans. L'architecte est aussi venu faire des interventions auprès des enfants. On a fait des maquettes aussi. Le CAUE a réalisé des maquettes de l'école. Si bien que l'école n'était pas construite que les enfants savaient où ils allaient aller, comment, pourquoi. Déjà ils avaient eu ce rapport à l'espace, du plan, de la maquette. Même si l'école n'existait pas encore, ils savaient déjà comment ça allait se passer. La période de chantier a été aussi une période tumultueuse pour les enseignants mais très riche aussi pour les enfants parce qu'en fait, il y avait certaines entreprises qui étaient retenues ici, il y avait certains papas qui travaillaient dans les entreprises et qui construisaient l'école, ont fait aussi la médiation en expliquent le métier de maçon, le métier d'électricien. Donc il y a eu aussi tout ce rapport-là d'interventions avec les enfants. Il y a eu des visites de chantier, il y a eu des choses extraordinaires. Et ce n'est pas arrivé comme ça. Si bien que le jour où l'école a été réalisée, en fait, ils sont rentrés dans l'école, ils connaissaient tous comment ça fonctionnait. Il n'y avait plus ce rapport où on arrive dans une école neuve. Voilà l'école a été réalisée, on a beaucoup de publications, beaucoup de gens qui viennent. Mais en fait toutes ces structures qu'a produites Matali Crasset. En

gros ce sont les structures de générosité, ces espèces d'ovnis qui sont posés dans l'espace, sont devenus normal parce qu'on avait déjà commencé à faire des choses hétéroclites avec ces différents projets d'années en années. Ce qui fait qu'au bout du compte, il y a une simplicité qui s'est installée. Voilà pour cette partie-là, après on a continué encore. Il y a deux ans, trois ans il y avait aussi la cour d'école. Donc dans cette partie-là, en fait, on accompagnait. Donc le CAUE a fait un projet avec les enfants où on a produit les besoins. Comment à partir des besoins des enfants, le terrain de foot, les zones plus calmes. On a produit, en fait, un plan et puis après on a fait les commandes des plantes et ce sont les enfants qui ont planté. Et là maintenant, ça fait trois ans, on commence à voir les résultats. Donc on a fait tout un travail sur l'odorat, le mangé et les yeux ; donc c'étaient les trois sens. Donc voilà pour l'école, elle vit bien maintenant.

(...) Coupure de quelques minutes, Didier répond à un appel téléphonique

Donc l'école a été réalisée, on a fait la cour d'école. Donc on a travaillé sur les fruits, sur tout ce qui est plantes à odeur. On a fait aussi les tracés de la cour pour que ça ne soit pas agressif, on n'a pas essayé de faire des lignes, des tracés classiques. On a travaillé sur des repères qui permettent aux gens de faire le terrain de foot mais que ce ne soit pas une ligne infranchissable comme on voit dans certaines cours. De manière à ce que les garçons ou ceux qui jouent au foot puissent tolérer les gens qui passent dans le terrain de foot. On a travaillé là-dessus. Parallèlement à ça, le club de l'Amitié. À l'entrée de l'école il y avait un terrain de boule et le terrain a été annexé par l'école. Donc on avait dit au club de l'Amitié qu'on les aiderait à déplacer leur terrain. Ils nous donnaient leur terrain mais nous, on a fait un projet d'un boulo-drome sur le côté qui a été, en partie, réalisé par eux et c'est l'architecte Mathieu Le Barzic qui a produit les plans pour le permis de construire et le projet a été réalisé aussi par ce biais-là. Quoi dire d'autres que maintenant la fameuse maison qui était maison des associations, y a un café associatif qui s'est installé qui marche très bien. La dynamique est relancée auprès de cette école.

Qu'est-ce qui a permis de faire ça ici et est-ce que c'est possible dans toutes les écoles ?

Oui je pense que c'est possible dans toutes les écoles. La structure du projet qu'on a mise en place à Trébédan peut être remis dans d'autres écoles mais ça demande un fort investissement des enseignants. C'est-à-dire qu'en fait, il faut vraiment un projet d'école et puis à partir de ça, sur la durabilité le temps parce que je vous ai raconté c'est quinze ans de vie de cette école. Et à chaque fois c'est le projet d'école qui a permis d'arriver à ça. Ce n'est pas un problème d'argent parce qu'en fait, quand il y a des problèmes, on trouve les moyens. C'est un petit village de 450 habitants, ils n'ont pas beaucoup d'argent et on a fait attention à ce que ça ne leur coûte pas trop cher. On a eu beaucoup d'aides de fondations privées mais du département aussi. Les Côtes d'Armor a beaucoup abondé sur ce projet mais si le projet est bon, on est passé en commande publique auprès de l'État. Donc on s'aperçoit que quand on est ambitieux, toutes les portes s'ouvrent. Mais il faut qu'il y ait du sens. S'il n'y a pas de sens, les portes se referment rapidement.

Mais là c'est quand même une pédagogie particulière ?

Moi, je dirais oui et non. Je veux dire c'est normal. Oui je pense. Après je n'y connais rien. Moi suis intervenant dans l'école, lié au monde de l'espace, même si je suis enseignant à l'école d'architecture de Rennes, ce n'est pas la même chose. Je différencie bien les choses. Oui il y a une pédagogie, ils apprennent à lire, à écrire, ils font des mathématiques tout comme les autres, c'est la façon de faire qui est peut-être un petit peu différente mais là-dessus je n'ai pas d'avis à donner.

Mais s'il n'y avait pas eu cette pédagogie de projet, il n'y aurait rien eu ?

S'il aurait eu une autre école, plus impersonnelle peut-être. Vu l'état dans lequel elle était, ils auraient pu continuer mais je veux dire que oui. Fin moi, je pense qu'ils ont un outil parce qu'ils ont été très exigeants auprès de l'artiste Matali Crasset pour lui demander : « Voilà ce qu'on aimerait pour ça, pour ça. » Après on a fait en fonction du budget de l'enveloppe qu'on pouvait se donner mais non je pense que toutes les écoles peuvent avoir ça. Ce n'est pas un problème, il faut un investissement et une équipe enseignante soudée, capable de dire ses besoins. Mais si les enseignantes changent, les autres enseignants qui arrivent ici peuvent utiliser les locaux et avoir un enseignement avec un autre projet, ça pose aucun problème.

Quels sont les atouts du projet maintenant que vous avez un peu plus de recul ?

Les atouts c'est qu'on est un peu plus dans des conditions normales dirons-nous par rapport à avant mais l'enseignement était pareil. Ils enseignaient dans des conditions très dures mais. Globalement on a gagné en qualité de confort. C'est vrai on n'a pas froid. Par exemple, les fenêtres, elles donnent sur la cour. Avant c'était l'école où on voyait que le ciel ; on ne voyait pas ce qui se passait dehors. On se concentrait sur le tableau. Là n'y a pas de problèmes de concentration. Y a d'autres problèmes de concentration peut-être mais ce n'est pas sujet à l'espace. L'espace il est vraiment ouvert et c'est très agréable.

Et au niveau du village, ça a changé des choses ?

Bien oui, là il y a plein d'histoires à raconter. Il faudrait que vous rencontriez Michel du Club de l'Amitié. La 1^{ère} fois qu'on l'a fait rentrer dans le jardin, qu'il nous a aidés à retourner la terre quand on a fait un projet de jardinage, il tremblait. Parce qu'en fait pour lui, l'école c'était l'endroit où on l'avait torturé. On l'avait maltraité et maintenant il rentre dans l'école, il fait des choses extraordinaires avec les enfants. On a eu de très, très bons moments et on continue à en vivre d'autres. On fait de la danse contemporaine avec ces personnes, c'est possible. Et pour eux l'école a changé leur regard.

C'est le cas de tout le village ?

Bin je ne sais pas. Mais étant donné qu'il y a plus de 70 enfants à l'école et que c'est un village de 400 habitants. Donc y a au moins plus de la moitié de village qui est concerné par l'école. On ne peut pas dire que ça ne marche pas.

Autrement y a eu des freins à ce projet ?

Non, on n'en parle plus. Au départ on nous disait une école sans chauffage, ça ne marche pas, vous finirez avec des radiateurs électriques. Parce qu'en fait qu'on fasse une école passive

(...) Explication du chauffage de l'école qui est un bâtiment passif.

C'est la 1^{ère} école en Bretagne, 1^{ère} école avec du mobilier design.

Alors ça fait boule de neige avec le CAUE ?

Oui, non. On a une maison de l'Enfance à St Brieuc qui est passive, on a à peu près une centaine de maisons individuelles maintenant qui sont passives. Après boule de neige, je ne sais pas. De toute façon, dans l'avenir la première énergie qu'on a c'est celle qu'on ne consomme pas.

Et pour conclure qu'est-ce que vous me diriez pour l'ensemble du projet ?

Donc là on est sur un nouveau projet, accueillir une classe d'un IME. Et donc là on a un autre espace qu'on voudrait, en fait, améliorer pour le transformer en classe pour l'IME. Dans la continuité du projet d'école d'échanges. Et l'idée aussi dans cette nouvelle utopie, c'est de pouvoir concevoir cette classe mais que les travaux soient réalisés en régie avec les parents d'élèves, les habitants. Alors qu'ici sur le mode participatif, on a fabriqué le mobilier de l'école, une partie des aménagements. Et globalement ce sont les entreprises qui ont composé la plus grosse structure.

Par contre la mouture du projet a été faite de manière participative ?

Le programme. Après c'est l'architecte et la designeuse qui ont fait la mise en espace.

Parce qu'ils ont été au plus près des usagers.

Oui, ils ont bien écouté le programme, les besoins. Tout a été conçu dans cette optique-là mais dans ce programme, on peut dire qu'on a vraiment été à l'écoute de la problématique des commanditaires, des gens qui allaient vivre dans ce lieu.

Il y a eu différentes esquisses d'avancement mais globalement on est parti sur une réalisation artistique de Matali Crasset qui a bien mis en place. Après elle avait mis la salle de partage et la maison des associations. Cette salle de partage, elle était mal orientée par rapport au soleil et avec l'architecte ils l'ont déplacée. C'est pareil c'est dans des réunions de concertation qu'on s'est aperçu que ça ne marchait pas d'un point de vue énergétique. On l'a déplacée et au bout du compte maintenant ça paraît normal l'emplacement.

Vous avez quelque chose à ajouter.

Non en fait ce qu'on peut voir, c'est qu'en partant d'un projet de classe cabane, on est arrivé à restructurer toute l'école et que maintenant même les structures de générosité qu'a créé Matali Crasset, c'est la normalité quoi.

Alors que ça pouvait étonner au départ ?

Oh oui. Une des structures, en fait, la première, on l'a réalisée, elle a été réalisée bien avant l'école. Pour commencer elle a été à la Biennale d'art contemporain de Rennes. Elle était montée dans l'enceinte de l'école d'architecture et ça faisait partie d'un parcours artistique de la biennale d'art contemporain. Avec tous les enfants, on est parti en bus, voir la structure qui allait venir à jour à Trébédan. Donc on a pu faire ça et puis, ils étaient fiers de voir que leur travail était là dans la biennale d'art contemporain. On a fait ça avec les enfants, on a fait ça aussi avec les habitants, on a fait un autre bus. C'était les 1ers échanges comme ça. Après on l'a ramenée, on a fait une grosse fête avec du poulet portugais, c'était extraordinaire. Et puis voilà on a continué, puis la 1^{ère} structure, la 2^{ème} structure. Et puis c'est les compagnons charpentiers qui ont monté ça. Donc là c'est l'entreprise charpenterie avec Olivier Cabon qui a réalisé la structure avec le toboggan et dans la salle de bibliothèque.

Vous avez essayé de trouver des artisans qui sont dans la région ?

Des appels d'offre, voilà. On a pris les gens sur leurs compétences. Ils sont de la région. Celui qui a réalisé les tables, c'est un menuisier de Saint Briec. Il y a deux types de chaise, des chaises de catalogue qui sont d'une entreprise française qui réalise les chaises du Luxembourg. (...) La grande trouvaille, c'est le tableau qui est en fait un tableau armoire et qui permet aux enseignants de stocker beaucoup de matériel. Les classes en général de Trébédan ne coûtent pas plus chères. Fin le projet global ne coûte pas plus cher qu'une école traditionnelle. Mais ce n'est pas possible, on a pris toutes les options, on a pris le passif, on a pris des meubles design, tout. Ce qui s'est passé, ce que c'est la corrélation entre l'architecte et le designer, qui a fait qu'on a optimisé tous les espaces. Les espaces ont été multifonction. Donc globalement, on est sur des surfaces très raisonnables, on est dans les normes de surface au sol, type classes Éducation nationale. Mais on a fait vraiment attention à chaque m², ce qui fait, au bout du compte, au projet global on est au même prix mais les classes en Côtes-d'Armor, on pourrait avoir dix à quinze m² de plus, sauf que nous on a fait le choix d'avoir une qualité de vie, une qualité thermique et de rangement et il a fallu trouver des moyens pour pouvoir optimiser la classe à tous les niveaux. Donc ça c'est vraiment la grande trouvaille qui fait qu'au bout du compte, on arrive dans le budget qui nous était imparti. Mais ça pas été simple, ça a été long. Long et rapide en même temps, ça a été quatre-cinq ans. La richesse ici c'est qu'il y a eu un vrai échange entre les futurs utilisateurs, les enseignants, les parents d'élèves. Y a vraiment cet échange qui a été très très fructueux. Parce que je connais aussi des classes traditionnelles où les élus prennent un programmiste. Ils répondent à des normes de classes de l'Éducation nationale, point. Après y a l'architecte qui produit l'élément. (...) Après je pense quand on a une équipe stable d'enseignants c'est quand même plus facile. Souvent on a des enseignants qui tournent, ce qui fait au bout du compte, ils peuvent lancer un projet nouvelle école et après ils bougent de par leur mutation et au bout du compte... On a vraiment de la chance c'est qu'on a une équipe qui est très stable : il y a Valérie et Nolwenn qui sont là depuis le début. Après il y a Manuela qui est absente en ce moment mais qui reste toujours. On a une bonne équipe qui a bien continué. Y a un bon suivi avec les enfants. (...) Mais tout était fait de bagarre à l'époque, on ne pouvait pas aller dans le jardin parce que c'était un espace qui était clos et qui était dédié à la commune. Il a fallu d'abord demander les autorisations En fait chaque projet a été long à chaque fois. Donc on a dit on fait une cabane, on va s'installer là, et puis après on va faire un petit potager. Après on va utiliser cet espace-là pour mettre les sculptures, pas des sculptures mais les personnages qui sont liés aux histoires, à l'imaginaire, à l'écrit que faisait chaque enseignant. Et puis cet espace-là, il a été colonisé régulièrement. Donc c'est devenu l'espace de l'école. Donc on a continué. Ça a toujours été des petites marches qu'on a montées tranquillement. Qui fait qu'au bout du compte, maintenant comment on fait pour faire la même chose ? Bin la même chose c'est qu'il faut être très modeste, commencer simplement les choses. On valide, on valide et tous les ans on revalide. Et ce qui fait que maintenant vous avez le résultat de cette école et tout le monde en parle. Mais ce n'est pas, c'est le fruit d'un travail de quinze ans. Ce n'est pas venu du jour au lendemain. Et quand vous regardez le projet d'école, tout est écrit il y a quinze ans et tout a été validé. Cette école n'est que le résultat du projet qu'ils ont réalisé il y a quinze ans sur projet d'école. Mais j'aime beaucoup ce qui a été fait dans l'école mais ce n'est pas le plus important. C'est la toute pédagogie, tout le travail qui a été fait par les enseignantes qui est très important et on le voit film « Cette idée folle ». Donc y a un

film qui a été fait, qui explique ce nouveau mode pédagogique qui a été mis en place ici mais c'est un mode pédagogique Éducation nationale français, il n'y a rien d'extraordinaire.

Elles sont complètement dans les clous de l'Éducation nationale.

Mais oui ! La seule chose c'est que quand il y a un intervenant il produit des choses et il est réutilisé. Là, on fait un travail cette année sur la chaise pour montrer que, ici, ils ont rencontré Matali Crasset c'est quand même une grande designeuse qui fait du mobilier dans le monde entier. Et donc cette année, on a travaillé sur la chaise et montré qu'il a d'autres designers, il y a Mackintosh, Rietveld, y a Enzo Mari, y a Jean Prouvé. Et y a d'autres éléments qui font qu'au bout du compte, on enrichie culturellement ces enfants et on travaille sur la chaise, le mobilier, les éléments et pour eux c'est normal. Là on a réalisé des chaises de Rietveld, 1934, ce sont les enfants qui les ont fabriquées. On a fait des reproductions bien sûr. Des chaises d'Enzo Mari, un designer italien des années 70 et il a produit du mobilier, qui, lui, peut être fabriqué par tout le monde. Donc pareil. Ce mobilier dans ce projet d'école de cette année a été produit par les enfants et en fait, on va le donner au café associatif. C'est pareil, en fait, les enfants ont beaucoup reçu par leur école par tous les projets qu'on y a mis dedans. Mais là il y a cette volonté aussi de produire des éléments qui vont servir à la collectivité. Donc là c'est pour le café associatif de produire du mobilier qui va être donné et utilisé par le café associatif. Ça c'est le projet de cette année. Et puis peut-être que l'année prochaine, ce sera la classe de l'IME. Vous voyez y aura toujours. On n'est pas dans le, en fait on s'arrête pas. Et à l'époque quand on avait commencé il y a quinze ans, ils voulaient une action artistique et moi, je suis plasticien de formation et je suis paysagiste aussi mais l'idée c'était de partir sur des travaux classiques d'art plastique. On faisait de la fresque, des éléments qu'on laissait. Moi, je pense que c'est très important de ne pas laisser. On peut laisser une trace mais l'élément ne soit pas, qu'on dise : « Oh c'est le truc qu'on a fait qui est pas beau, qu'il faut repeindre. Vous voyez ce que je veux dire. Et on est toujours dans l'action refaire, réinventer ou je ne sais pas quoi. Mais voilà. Y a eu un des projets par exemple, c'était d'investir un parterre sur la place avec les enfants où l'idée c'était aussi de montrer au service technique qu'on pouvait mettre des plantes qu'on avait pas besoin de fleurir tous les ans, qu'il fallait plus utiliser d'engrais, moins d'arrosage. Ça c'est le projet qu'on avait fait il y a 6 ans, 7 ans et maintenant il est sur la place publique. Donc y a un tilleul, des éléments qui ont été posés mais c'était le projet d'école de cette année-là. Donc à chaque fois, il y a un élément, on continue, on avance.

Merci

Entretien avec Matali Crasset

Le dictaphone n'a pas enregistré le début. J'avais demandé à Matali de se présenter. Elle sort de l'ENSCI (École Nationale Supérieure de Création Industrielle). Elle est designer.

Déjà à la sortie de l'école j'avais une approche particulière. Je n'ai pas une approche on va dire je n'ai pas une approche ni esthétique ni fonctionnelle, seulement ! J'essaie plutôt de traduire des intentions, ce qui fait que mon travail très rapidement s'est déplacé de l'objet à ... Fin je fais toujours de l'objet mais c'est des espaces et de plus en plus je fais des nouvelles logiques. Des nouvelles logiques de lieux, des nouvelles logiques, ça s'applique à pas mal de choses. Vous voyez ce que je veux dire ?

Qu'est-ce que vous entendez par logiques ?

C'est-à-dire de ne pas suivre ce qui a été fait forcément, de casser un peu les codes. Parce que ça c'est mon, ma spécialité aussi. J'ai toujours fait un petit pas de côté quand on me demandait quelque chose, de reprendre un angle, un peu de travers pour revenir un petit peu pour revenir à l'essence des choses pour voir si on n'était pas parti dans des constructions qui étaient trop compliquées. Vous voyez ce que je veux dire, et trop, trop superficielles pour revenir un peu, euh, remettre aussi l'humain dans le centre du dispositif. En général, on a perdu l'humain entre temps. Fin revenir à des choses essentielles

et humaines en fait. C'est un peu ça l'idée. Donc, euh, je suis aussi intéressée par tout ce qui est transmission. Ceci par que déjà j'ai fait beaucoup de colonies etc. Je l'ai toujours été mais en même temps je me suis aperçue que, en faisant cette école nationale de Création Industrielle qui a un projet pédagogique très très particulier, je me suis aperçue qu'une école pouvait être formidable alors qu'il suffisait de la créer telle quelle comme ça on pourrait. Donc cette école qui sert à professionnaliser des designers, on pourrait bien avoir les mêmes partis pris pour d'autres catégories d'âge. Et là j'ai commencé un petit peu à réfléchir, à m'intéresser aux pédagogies alternatives. Après j'ai eu des enfants aussi, j'ai vu un petit peu. Ils sont allés dans une école Montessori. Enfin voilà. J'ai essayé de m'intéresser un petit peu par moi-même, sans suivre de choses très, très précises. Mais juste comme un intérêt comme ça parallèle. Après j'ai eu la chance de travailler pour formaliser une maison verte au *Centquatre*. Alors là c'était aussi un autre volet en fait. Voilà donc c'est aussi au fur et à mesure des rencontres aussi parce que je pense que quand on parle de pédagogie, ce qui est important c'est comment elle est incarnée et ce n'est pas juste travailler au niveau théorique mais voir que souvent ces pédagogies, elles sont incarnées par des gens. Là on voit, bien sûr Nolwenn et Valérie, comment dire à Trébédan. Mais moi, j'ai aussi collaboré avec une autre personne à Beaubourg par exemple, qui s'occupait de la galerie des enfants et qui avait aussi un très bon savoir-faire par rapport. Alors ce n'est pas tout à fait de la pédagogie, c'est des animations mais ça touche les mêmes fibres, vous voyez. C'est comme ça ce qui a fait que mon travail a pu petit à petit se renseigner sur des notions très concrètes de... Pour faire des animations, pour faire des lieux, pour faire, je ne sais pas comment dire, des espèces de notions clés pour arriver à comprendre comment on pouvait, euh, casser un peu les codes de ces lieux et reconstruire des choses à côté in peu plus spécifiques.

Et quels sont les enjeux sous-jacents ?

Bin l'enjeu c'est donner l'autonomie ça c'est le plus grand des enjeux. Après euh, l'enjeu à Trébédan, vous voyez, y a aussi cet enjeu de faire de l'école cet espèce de point central dans le village qui va donner des liens. Il les donne déjà mais qui va, en plus, va donner les liens, qui recrée des liens sociaux mais qui va aussi permettre d'envisager le futur parce que l'école étant devenue un peu l'emblème de comment on peut dépasser ces situations qui sont difficiles, vous voyez, dans un espace rural où il n'y a pas grand-chose qui se passe, où y a pas beaucoup d'atouts. Le fait de faire des projets, de faire ce premier projet. Fin ce n'était pas le premier projet mais le grand projet quand même on va dire. Ça donne, euh, ce qui est le plus beau avec cette école, ce n'est pas tant d'avoir fait cette école. Mais là c'est un outil qui va continuer à évoluer etc. Et que d'un seul coup une population, une communauté parce que pour moi, c'est plus une communauté, s'aperçoit qu'elle peut prendre en main son destin et euh, et elle va continuer de le faire avec d'autres projets. Vous voyez ce que je veux dire. C'est ce que j'appelle un peu des micro-utopies, c'est-à-dire que moi, je suis très attachée, je fais pas mal de recherches en ce moment sur cette idée de communauté parce que, je pense que c'est à ce niveau de relation entre les gens que ça se passe et que l'on peut en tous cas développer, justement des nouvelles logiques et et puis de voir comment ça s'organise, comment à partir de ces communautés, on peut faire des projets, voilà des projets qui sont singuliers. Bon ça ne veut pas dire qu'on peut faire du copier-coller. Au contraire chaque projet doit être différent en fonction du contexte, en fonction des gens qui le porte. Voilà c'est un peu ça la vision des choses. Donc en fait, ce sont des projets qui sont à la fois artistiques, qui sont à la fois programmatiques, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on y fait, qui sont à la fois écologiques, qui sont à la fois social. Tous ces ingrédients sont dedans et en fait c'est la direction commune qui permet de bien amalgamer tous ces éléments sans que ça fasse des couches superficielles qu'on vienne rajouter, vous voyez et qui du coup ne proposent pas quelque chose de fluide dans le projet, quelque chose d'articulé dans le projet.

Alors vous seriez dans le sillage de Kroll et l'incrémentalisme ?

Oui mais peut-être, mais comment dire pas à la même échelle. Moi je suis vraiment à une échelle plus petite je crois. Vous voyez ce que je veux dire. Suis pas architecte moi je suis designer et je pense que ça, ça change d'échelle. Voilà.

À quel niveau ça change ?

Ben ça change que, c'est compliqué de comprendre les interactions, c'est compliqué de comprendre de faire en sorte que, dans des projets participatifs, c'est compliqué de fédérer autour d'un projet vous voyez. Si on fédère à petits groupes, je pense que c'est beaucoup plus facile que de fédérer à grand groupes.

Non mais ce n'est pas de cela dont je voulais vous parler. Je voulais vous parler du fait que le projet n'est jamais terminé et que à l'avance vous ne ...

Ah non il n'est jamais terminé. Il existait avant et il existe après mon intervention. Vous voyez ce que je veux dire. Il existera encore et d'autant mieux que, quand il y a cette appropriation qui est faite c'est d'autant mieux. Moi je suis là un moment donné... Je garde contact avec les lieux parce que c'est un plaisir de travailler sur des projets comme ça. Vous voyez j'essaie de m'impliquer dans l'après mais plus les gens sont autonomes dans le développement du projet après. Normalement c'est ça développer plus des outils que des objets ou des plateformes. Vous voyez ce que je veux dire. C'est plus des outils qui sont et donner en quelque sorte des moyens, non seulement de se les approprier, mais de les faire évoluer, d'en rajouter. Et là en ce qui concerne Trébédan, c'est même, en fait juste, euh, avoir montré que c'était possible de faire des projets et donc voilà de continuer sur autre chose. Ça va être autour de l'école bien sûr, mais ça va être bien sûr autre chose que l'école.

Et comment vous avez procédé ? Vous êtes allée sur place un certain temps pour observer ?

Oui bien sûr ; oui y a toujours cette notion d'information, d'immersion. Après c'est toujours assez complexe d'expliquer comment on fonctionne parce que en fait on n'est pas dans des logiques qui sont forcément, des logiques, euh, comment dire, qui mélangent qu'une sorte de logique. Vous voyez y a plusieurs aspects, ça peut être un aspect sensible qui est mélangé avec un aspect fonctionnel, vous voyez ce que je veux dire. Tout se mélange. Du coup on voit une colonne vertébrale se dessiner. C'est autour de cette colonne vertébrale qu'on va essayer de communiquer de la meilleure façon, donc à tout le monde pour que chacun puisse, en fait, à leur tour, agrémente, compléter cette colonne vertébrale. Le plus compliqué, en fait c'est ça, voir une direction qui est construire cette colonne vertébrale.

Alors c'est qui vous avez commencé à construire la direction ?

Alors oui là en fait l'idée était que comme on était dans un petit village et que le petit village n'avait pas les moyens. Parce que moi je suis venue au départ, c'était pas du tout pour rénover l'école. Alors là je précise je ne sais si elles vous l'ont dit ?

C'était pour faire de la signalétique je crois.

Voilà c'est ça et je suis venue avec un programme des « Nouveaux commanditaires », qui est quelque chose d'assez cadré parce qu'en fait, on a un médiateur, en l'occurrence Anastasia, qui est même arrivée avant moi sur le projet, qui à un moment donné propose l'artiste et en l'occurrence le designer qui lui semble approprié pour matérialiser quelque chose dans le contexte qu'elle a vu. Voilà c'est arrivé comme ça et puis voyant la façon dont Nolwenn et Valérie arrivaient à fédérer les gens mais aussi à créer ces liens sociaux, on s'est dit, enfin c'est surtout Anastasia parce que moi je ne me serais pas permise de le faire. Anastasia a proposé qu'on s'attaque au problème de l'école et pas faire quelque chose de périphérique. C'est ça le plus important et faire en sorte qu'on remplace cette baraque qui était au centre et où d'ailleurs Nolwenn travaillait, c'était petit. Et ce vieil algeco qui devait être là de façon temporaire et qui était resté depuis trente ans au même endroit. Donc voilà. Et petit à petit voilà. On fait des réunions en effet. Je me plonge dans leur façon de travailler, je n'avais pas prévu à l'époque parce que Nolwenn a fait des formalisations sous forme de schémas. Je n'ai pas eu ça à l'époque mais ils m'avaient quand même donné quelques brides de points importants dans leur façon d'approcher les choses et puis voilà. C'est beaucoup d'observation et puis après la logique vient petit à petit du général au particulier. Vous voyez d'abord elle disait travailler sur le comment on rénove l'école mais en même temps en ouvrant cette école complètement sur le village et en faisant. Cette idée d'ouverture est un des points clés du projet. Ouverture sur le village, ouverture des enfants

sur le monde aussi. Ça en fait c'est lié pour moi. Là on fait une ouverture sur la vie, sur le monde, ouverture sur la vie d'un village, c'est une ouverture générale. C'est un changement de paradigme. Ce n'est pas simplement là qu'a eu lieu ce changement de paradigme. L'enceinte de l'école qui était complètement fermée, sécurisée et surtout dans le cas de cette petite école on avait des murs qui étaient très hauts et des fenêtres justes en haut pour garder l'attention des enfants comme c'était pratiqué en fait au siècle dernier. Au contraire de tout ouvrir parce qu'ils sortaient beaucoup des lieux pour faire des balades etc. L'idée c'était juste de matérialiser leur façon de fonctionner, c'est-à-dire de cette ouverture sur le village, de cette ouverture sur les choses de la nature quand ils vont apprendre quelque chose, aller aussi vérifier en vrai. Vous voyez ce que je veux dire. Cette première idée d'ouverture et cette idée de matérialiser aussi le fait que les parents sont partie prenante de l'école. Ce qui n'est pas souvent le cas, vous voyez en général, on les laisse à peine rentrer. Donc là ils sont vraiment partis prenante. Et pas simplement les parents, les gens du village parce que mon idée a été de mettre cette salle de partage entre le village et l'école pour bien montrer que c'était une nouvelle façon de fonctionner et en fait c'est assez logique parce qu'en somme on est dans un petit village, autant que les lieux puissent servir aussi quand l'école est fermée à d'autres usages. Voilà. (...) Avec la bibliothèque, montrer aussi qu'une école ce n'est pas simplement s'occuper des petits, ça peut avoir la possibilité d'emporter les parents. Et ça c'est important parce qu'on ne peut pas avoir deux façons de faire, une à l'école et une dans les foyers. Ce n'est pas comme ça que ça fonctionne, l'enfant va se trouver un peu tiraillé entre deux modes de fonctionnement. L'idée là c'est justement d'accompagner aussi le parent le plus loin possible dans une pédagogie différente.

Quels ont été les atouts dans ce village pour constituer ce projet ?

Alors les atouts, y a des communautés, on est dans l'échelle d'un village, donc c'est bien. Après ... La communauté des portugais je pense que vous en avez entendu parler ?

Non pas trop pour l'instant ; elle m'en a brièvement parlé.

J'avais la chance de dormir en fait chez cette famille franco-portugaise. Donc le papa, le père est portugais. Ils arrivaient à peu près à 17-18 ans pour travailler dans les carrières locales. Et souvent ils se sont mariés avec des filles du village. Et c'est assez beau de voir ça, en fait, parce qu'ils sont vraiment biculturels, ils ont pris un peu le meilleur de chaque culture dans ces familles tout en respectant les deux. C'est assez rare. C'est assez beau n'y a pas une culture qui domine. On sent que c'est bien placé, ça ne crée pas ces espèces de tensions qu'on a en général. Alors je n'en ai pas visité 36 mais j'ai vécu principalement dans une famille. Donc c'est pour ça que je peux en parler. Et cette communauté portugaise a de l'importance parce qu'en fait ... Et après y a une deuxième notion, c'est qu'il y a des enfants qui sont placés dans des familles. C'est deux faits qui s'entremêlent parce que je crois que la première famille, celle qui a accueilli des enfants est une famille portugaise, fin franco-portugaise. Et après ça a fait un peu tâche d'huile, ce qui fait qu'il y a un lien, une particularité, une singularité qui est importante de ces deux faits là. C'est des jeunes de 17-18 ans qui ont tout quitté, arrivés à trois, quatre en même temps dans le village, ils sont forcément beaucoup plus soudés et après les ramifications se sont faites avec les familles françaises. Vous voyez ça c'est quelque chose de singulier, moi je viens d'un tout petit village où y a pas du tout ça. Ya pas ce maillage en fait. Ça fait une sorte de dynamique et c'est important parce qu'on ne peut pas créer des projets participatifs s'il n'y a pas ça à un moment donné. S'il n'y a pas quelque chose qui fédère, quelque chose qui permet de trouver des relais sur lesquels on peut s'appuyer aujourd'hui, demain. Et des relais qui vont petit à petit même si ce n'est pas leur domaine entrer en compréhension avec ce qui se passe et après essaier de leur côté avec des façons très simples, avec leurs mots pour que ça diffuse dans le lieu, que ça s'incarne en même temps.

Donc ils ont été partie prenante du projet, ces familles ?

Ah ben ces familles et en plus ces familles qui accueillent des enfants, elles sont d'autant plus intéressées par le fait que l'école puisse subsister parce l'autre variante c'est que lorsque l'école ne peut pas se rénover, on la ferme. Donc c'est beaucoup plus compliqué pour elles de s'occuper de trois, quatre enfants, vous voyez, si l'école n'est pas sur place. Ça change complètement la vie et du coup je ne sais même pas si on peut rester famille d'accueil si l'école est trop loin. Ça change énormément pour eux et y avait aussi ces enjeux-là. Mais en même temps ce n'est pas seulement ces enjeux-là parce

que ça c'est un peu ce qui est dessous, c'est un peu la partie immergée de l'iceberg, mais ce qui domine c'est que les institutrices sont formidables, elles entraînent tout le monde. Et ce que je suis en train de décrire est un peu en lame de fond mais ce n'est pas ça que l'on voit quand on est devant le village.

Alors vous pensez qu'un tel projet n'aurait pas pu marcher partout ?

Ah non ce n'est pas duplicable et en même temps, moi ce que j'ai fait je ne peux pas le donner n'importe où parce que c'est aussi très très compliqué de donner des outils à des gens qui ne sont pas dans la même ouverture. Ça ne marche pas, c'est simplement ça. C'est du sur-mesure, en fait, qu'on a fait. C'est des choses qui pourraient fonctionner dans d'autres écoles parce que cette idée d'ouverture peut fonctionner mais encore faut-il que les instits soient dans cette idée-là.

Moi je travaille toujours avec des gens qui croient aux choses et qui passent à l'action. C'est un peu ça mes interlocuteurs. On ne peut pas imposer des choses. Chacun interprète à sa façon. D'ailleurs je suppose qu'à chaque fois ces gens qui créent des lieux exceptionnels, ils ne sont pas mono, ils ne s'intéressent pas qu'à un type de pédagogie. Ils vont prendre le meilleur de chaque où ils se sentent le plus proche de ce qu'ils défendent et ils se font un joyeux amalgame qui fonctionne parce que c'est leur pratique. Vous voyez ?

Oui oui et d'ailleurs Nolwenn ne se revendique pas de Freinet ou Montessori.

Y a certaines notions de là, de l'autre.

Et autrement quels sont les freins et les aspects les plus négatifs ?

Les aspects les plus compliqués, c'est qu'il a fallu du temps, on a fait ça en sept ans parce qu'il faut regrouper, accompagner. Ce qui est compliqué c'est que d'un seul coup en fait et l'instance ne comprenne pas qu'il y ait cette volonté de faire des choses aussi singulières. Ils ne sont pas habitués, mais qu'importe l'idée c'est de les faire. Donc les freins c'est plutôt la complexité de faire un chantier, la complexité de rassembler l'argent pour le faire et puis l'accompagnement. Là c'était un peu long donc il fallait faire des étapes pour que tout le monde reste bien. Quand Nolwenn a dit je veux faire une école, oh là, là, tout le monde a dit... Je pense qu'y beaucoup de gens pensaient qu'elle n'arriverait jamais à le faire. Voilà c'est un rêve, un doux rêve. Avant il y a eu dix ans de projet, dix ans de création de liens. Elle n'est pas partie de rien. Ce sont des situations qui ont besoin de temps. Non seulement il faut un terrain mais il faut un maillage d'acteurs et il faut du temps sinon ça ne peut pas aboutir.

Et autrement pour conclure qu'est-ce que vous me diriez sur ce projet ?

Je suis contente de ce qui se passe mais en même temps jamais n'est rien gagné parce qu'en fait ce sont des projets qui sont réaffirmés au quotidien. C'est un peu ça l'idée. Là aujourd'hui on a un maire qui est écologique, donc en fait qui est à 100% dans le projet mais il se peut qu'après il y ait un autre maire qui arrive et vous voyez ce que je veux dire. C'est un peu compliqué. Alors l'idée c'est d'être un peu vigilant sur tout et puis de renforcer, au fur et à mesure de renforcer les choses. Là je pense que c'est bien parti.

Renforcer dans quel domaine ?

Ben les liens c'est quelque chose qu'il faut qu'on entretienne. Il y a toujours. Il y a aussi le fait qu'il faut que les écoles soient avec un nombre garanti d'enfants. Dans cette petite communauté, l'idée aujourd'hui c'est de dire aujourd'hui l'école est aussi un moteur du village pour qu'il se développe et si le village se développe, il va y avoir aussi des gens qui vont y rester, qui vont venir à l'école par conséquent des familles. Voilà tout se tient en fait. C'est aussi un peu ce réseau de portugais qui est arrivé au siècle dernier, aujourd'hui qu'est-ce qui pourrait être un peu un équivalent, pas à la même échelle mais une autre dynamique qui se crée pour accompagner, pour que l'école puisse se pérenniser sur le long terme en fait.

Entretien avec Michel Petit et sa femme

Bonjour Monsieur, pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Michel Petit : Je m'appelle Michel Petit, j'ai 80 ans passé et j'ai toujours été à Trébédan. J'ai été à l'école à Trébédan. À l'époque on passait le certificat et puis c'était terminé, on allait au travail après. J'ai été, j'habitais ans une ferme à côté, à 100 m de l'école, donc je n'avais pas beaucoup de déplacement à faire. J'étais en ferme, j'ai été en ferme jusqu'à l'âge de 23 ans. J'ai fait mon service militaire en Algérie, 28 mois aussi en Algérie aussi. À mon retour d'Algérie j'ai encore un peu travaillé à la ferme et puis bon je me suis marié, j'ai eu un enfant et comme je ne voulais pas rester à la ferme, j'ai travaillé un petit peu un côté et de l'autre dans les entreprises du coin et pour finir je me suis stabilisé dans un hôpital psychiatrique où j'ai passé mon diplôme d'infirmier en psychiatrie. Voilà. Et j'ai fait toute ma carrière là et je connais bien le village automatiquement parce que j'ai passé toute ma vie à Trébédan.

Comment vous avez vu pour le projet de Trébédan ?

Michel Petit : Bin c'est-à-dire en étant. À ma retraite j'ai adhéré au Club des anciens, le Club de l'amitié de Trébédan. À l'époque c'était déjà Nolwenn qui était là et Valérie. Ils nous ont appelé pour aller faire un peu de jardinage, montrer aux enfants comment on faisait le jardinage, comment ça poussait et leur expliquer comme ça. Donc on est allé à quatre, cinq du Club, on leur a bêché, on a ensemencé et après eux ils surveillaient la levée et petit à petit, bon, on a adhéré à l'école toujours par l'intermédiaire des instits. Surtout on a travaillé comment qu'on vivait à notre époque, comment qu'on... La façon de vivre dans les fermes, l'évolution. On s'est modernisé quoi. Après ça été comment ça se passait à mon époque à l'école. On a travaillé sur les anciens matériaux qu'on avait dans les fermes.

Sa femme : les métiers de notre époque. Les ustensiles, le patrimoine.

Michel Petit : Le lavoir, les fontaines ; tout quoi. Et puis un beau jour, l'école était tellement détériorée. Surtout en maternelle, c'était du préfabriqué qui avait 25 ans. C'était un gouffre en chaleur pour le chauffage et l'été c'était intenable aussi. Donc fallait refaire un peu l'école et on a travaillé quel projet on pouvait envisager pour faire une école pour que ça coûte le moins cher possible et finalement c'est Didier Pidoux du CAUE qui est venu travailler avec nous et Matali qui est venue par l'intermédiaire de. Je ne sais plus comment elle nous a retrouvés. Donc elle s'est intéressée un peu à notre commune parce qu'elle sortait d'une petite commune aussi. Donc le projet de rénovation de l'école lui a plu comme ça, elle est venue travailler avec nous et de fil en aiguille, elle a fait un projet vraiment important mais trop pour la commune. Bon c'était super mais ce n'était pas possible déjà ça pour notre petit budget. C'était trop important pour le budget communal. Elle a rectifié, elle a remodulé son projet et puis voilà. Avec le conseil, le maire a été partie prenante parce qu'il était obligé de faire quelque chose comme je vous le disais l'école n'avait jamais été entretenue. (...) Il a cherché des subventions partout même chez Danone, il est allé à Paris, à la Fondation de France, on y est allé ensemble. Il est allé au niveau européen et tout. Au niveau budgétaire, c'est lui le mieux informé. C'est lui qui va mieux vous expliquer.

Sa femme : Il s'est vraiment investi.

Michel Petit : Ah oui, oui.

Sa femme : C'était vraiment une unité de toutes les générations en fait. Une volonté...

Mais comment cela s'est-il réalisé ? Ce sont vraiment les instits qui ont été pivots ?

Michel Petit : Le pivot c'était le conseil et Nolwenn, les instits quoi. Et puis on a travaillé ensemble, même la population elle-même a été au courant pour un budget tel pour la commune. On peut dire un grand merci à Nolwenn et Valérie. C'est certain. Elles se sont investies à 150%.

Sa femme : Elles font partie du village.

Et ça a changé beaucoup de choses dans le village ?

Sa femme : Bin oui. Nous, déjà, on continue de travailler avec elles. La semaine prochaine encore, on va encore emmener des chaises qui ont un vécu, une histoire. Donc nous, nos générations. Où s'assoier. Donc on disait y a plusieurs thèmes. Ya le tabouret qu'on prend pour traire les vaches, les enfants, ils ne connaissent pas parce que, eux, y a un café associatif, ils vont vous en parler et c'est les enfants qui font les chaises. Et nous, on intervient dans le sens où on va aller avec un siège ou une chaise pour

s'asseoir et on va leur parler de ça. Donc pour nous, anciens, c'est des vieilles choses comme le tabouret à traire ou alors Michel a un petit fauteuil quand il va à la chasse et qu'on est à l'affût. Ils ne connaissent sûrement pas non plus. Chacun va amener une histoire avec sa chaise ou son siège. Donc là on va préparer ça encore avec les enfants.

Michel Petit : Mais ça c'est du travail qu'on fait avec eux.

Sa femme : Tout ça c'est des échanges parce qu'ils font vivre derrière

Michel Petit : Pour la population quand ils ont vu ce gros projet là, ça n'a pas toujours été facile. C'est toujours, qui c'est qui va payer ? Et nos impôts vont augmenter. Et voilà et voilà.

Il y a des gens qui étaient contre ?

Michel Petit : Oui il y a des gens qui étaient contre. C'est obligé.

Et c'était des gens qui n'avaient pas d'enfants ?

Michel Petit : Pas forcément, non, non. La peur que la commune soit endettée et ne puisse jamais payer. Cette note-là finalement n'a pas augmenté les impôts. Ça a été très bien suivi par le maire qui a eu énormément de subventions. Ce qui fait que ben voilà pour l'instant, n'y a pas d'anxiété à se faire parce que nos impôts n'ont pas augmenté. Et puis faut voir, même l'intérieur, vous avez... C'est super. La maternelle c'est magnifique. Tout.

Et est-ce que ça a redonné de la vie sociale au village ?

Michel Petit : Bin ça a créé de l'ambiance au niveau de la commune aussi. Déjà l'inauguration c'était important. On a participé à l'inauguration avec les élèves. Et au point de vue de l'extérieur aussi, il y a eu beaucoup de visites, des gens qui se déplacent pour venir voir. Il y a eu Antenne 2. Ils sont venus pendant huit jours-là filmer le reportage.

Sa femme : 3 équipes.

Michel Petit : Oui mais l'émission c'est « 7 à 8 ». Enfin ils ont été là à faire ce reportage qui a une renommée. Il a été vu partout dans toute la France.

Sa femme : Il a aussi toute l'alimentation biologique qui a été intégrée dans la cantine. On a des fournisseurs bios sur place. Il y a un cuisinier.

Alors ça a fait revivre le village ou pas ?

Michel Petit : Malheureusement, notre village se meurt quand même, on n'a plus de commerce. On n'a plus rien.

Sa femme : C'est un peu cité dortoir.

Michel Petit : Ils ont un groupe de bénévoles qui ont aussi formé le café associatif là. Il est ouvert le vendredi soir, le samedi, le lundi.

Sa femme : Ponctuellement le jour des élections, ils ont fait crêpes galettes et puis voilà. Y a des concerts.

Michel Petit : Et puis ils font des animations. Ils font ce qu'ils peuvent pour animer le village. Voilà. Ce n'est pas de leur faute aux bénévoles et à ce groupe qui veulent remettre de l'ambiance. Mais c'est la population qui ne veut pas suivre ça.

Sa femme : On le voit nous-même par rapport au Club. Ce n'est pas typique à Trébédan ! Dans beaucoup de villages en France, on voit ça, ça se ferme.

Michel Petit : Comme beaucoup de parents ne s'intéressent pas à ce que font leurs enfants. C'est notre vision. Il y en a qui le font bien sûr mais quand il y a une manifestation qu'on demande aux parents, on voit des jeunes parents, ça ne les intéresse pas.

Sa femme : Y'en a qui font mais c'est toujours les mêmes. C'est un groupe de volontaires qui veut faire vivre l'école de Trébédan. Et c'est le but aussi. Le maire aussi il veut faire vivre son école ; il veut créer un lotissement pour amener de la population, l'agrandir et de la jeunesse quoi. C'est bien beau d'avoir une belle école, mais il faut avoir des élèves aussi.

Pour l'instant ça ne pose pas de problèmes ?

Sa femme : Non, non il y a des bébés en route. Il y en a qui viennent de l'extérieur aussi.

Michel Petit : Oui, oui, mais après ce sont des questions d'affinités.

C'est-à-dire ?

Sa femme : Vous savez les jeunes parents soutiennent leurs enfants. Il ne faut pas faire de réflexions à leurs enfants. Donc ceux-là qui se vexent plus ou moins, allez hop on les envoie ailleurs. Il y en a d'ailleurs qui viennent ici. Donc là c'est les mentalités des gens...

Michel Petit : Et puis il y a une école libre à quatre km. Y en a qui veulent envoyer leurs enfants là aussi. Ils sont libres.

Qu'est-ce qu'elle a de spécial cette école ?

Sa femme : Rien. Elle n'a pas de subventions. Il faut payer plus. Ça c'est propre aux familles, on ne peut pas... parce qu'elle n'est pas religieuse, elle est privée mais elle n'est pas religieuse. Ya pas de religieux dedans. Elle est seulement privée.

Et Trébédan, ça n'a jamais été un gros village ?

Michel Petit : Non, non toujours autour de 400. Parfois moins. On a été à 380.

Et ce n'était pas trop long le projet ? On ne désespère pas parfois ?

Sa femme : C'est curieux mais on n'a jamais désespéré. Le noyau qu'on faisait ensemble. Pourtant ça a duré 7 ans. Ça se terminait aussi parfois avec une galette. C'est ça aussi.

Michel Petit : 7ans parce qu'il fallait chercher des finances.

C'est ça le principal frein ?

Sa femme : C'est toujours l'argent, c'est le nerf de la guerre.

Donc ça n'a pas changé grand-chose, vous trouvez ?

Sa femme : Oh bien si quand même parce qu'il y a de l'animation avec le bar associatif. Ils font un truc parce qu'on a fait dans l'école, la cantine et salle de partage. On fait, l'année dernière Portugal France. Et bien on a fait une journée associations au bar associatif avec Pic-Nic commun, toute la journée des animations ; Chaque association avait un petit truc et on a terminé la soirée dans la salle de partage à regarder la finale France Portugal parce qu'ici, on a beaucoup de portugais.

Ils sont arrivés quand ?

Michel Petit : Dans les années 70-75.

Parce qu'ils travaillent où ?

Michel Petit : Dans les carrières. Y avaient beaucoup de granitiers, entre 7 et 800 emplois. Il manquait de la main d'œuvre et bien ils ont fait venir les portugais pour compléter ce manque. Ils se sont installés, ils se sont mariés et puis, ils sont restés par-là quoi. Et puis ce sont des gens qui sont d'une très bonne cohabitation. Alors là. Ils sont très serviables, volontaires. Ils participent à toutes les activités. Ils sont formidables. Oui

Sa femme : Parce que quand un arrive ici. Je pense toujours à la chanson de Linda de Sousa, je viens avec ma valise en carton ; mais c'est le cas. Ils ne peuvent pas traîner leurs meubles. Ils viennent, ils n'ont pas de boulot là-bas. Ils viennent ici s'ils ont trouvé du boulot mais ils n'ont pas les moyens d'amener tout ça. Ils se débrouillent à leur trouver des logements et chacun donne un lit, une table... Et quand l'autre commence à s'installer, il rend tout ce qu'il avait. Quelle belle leçon d'humilité ça parce tout le monde fait pas ça. Ils sont très respectueux aussi. (...)

Michel Petit : Avec ce projet-là aussi, il a été créé la médiathèque qui travaille bien.

Sa femme : Oui moi je fais des permanences médiathèque. Il y a des adultes aussi qui y viennent. Alors ça crée un lien mais nous, dans notre club, on a une qui lit et moi qui lit. En fait je ne sais pas si dans les campagnes ils ont été habitués à lire. Ce n'est pas du tout comme en ville. Mon mari ne lit pas il a l'impression de perdre son temps. Que moi suis plus intellectuelle, lui il est manuel, on se complète. Mais il aime les maths pas moi ! J'aime le français. C'est que moi j'aime bien lire, j'aime bien m'informer.

Donc vous dites qu'il n'y a pas eu trop de dynamisme ?

Sa femme : Oh si quand même ! Je trouve qu'il y a du dynamisme parce que, nous, ça nous est arrivé d'aller au concert.

Michel Petit : Oui mais ça a créé du dynamisme mais ça n'a pas fait boule de neige comme on aurait voulu, quoi. C'est toujours les mêmes, c'est toujours la même population qui s'intéressent, qui participent et qui veulent faire. Comme l'Amicale laïque, c'est pareil, c'est l'association de parents d'élèves et ils font une kermesse tous les ans, des animations pour ramasser de l'argent, payer les fournitures aux enfants et des voyage et tout. Mais ce bureau là il se défonce, il se défonce et puis les

parents ne participent pas. Si y en a quand même mais pas tous. Là encore le président c'est un portugais qui fait tout. La spécialité à Trébédan c'est poulet grillé portugais. Alors c'est formidable. On en grille. Toutes les associations en font pour se faire un peu d'argent. Nous à l'association, on fait facilement 100 poulets à emporter, pas sur place. Ils sont grillés au feu de bois avec une sauce. C'est super, c'est très bon ça a une très bonne renommée. (...)

Sa femme : C'est pour dire que nous, on est assez participant parce que mon mari est Président du Club, donc automatiquement avec les autres clubs on est obligé de se rendre des services et on retrouve les mêmes têtes quoi. Y en a qui ne viennent jamais. À côté y a trois enfants, oh bien non on avait prévu autre chose.

Ça ne s'est pas élargi, vous voulez dire ?

Sa femme : Bin, nous on le ressent comme ça ; eux vont vous dire qu'y a quand même des parents. Oui c'est vrai mais on retrouve les mêmes.

Ils sont contents des résultats mais pour participer c'est...

Sa femme : mais je crois que ce n'est pas typique à ça ni à Trébédan. C'est partout, les parents d'élèves se mobilisent moins.

Y a une sorte d'indépendance qui se crée. Vous ne trouvez pas vous dans la population ?

Michel Petit : Oui c'est vrai. Les gens sont un peu refermés sur eux-mêmes, un peu individualistes.

Sa femme : Bin la télé, l'ordinateur. On a plein d'amis c'est virtuel, tout va bien mais quand t'es dans la merde entre parenthèses, ils sont loin les amis virtuels. Ça on est train de le perdre.

Ya quand même une solidarité ?

Sa femme : Je crois que c'est ça, ce n'est pas typique à l'école et parce qu'elle a été nouvelle. Oui ça attire des gens et des visiteurs, et on entend même des gens dire : « oh ben dis donc vous avez une belle école. On ne nous connaissait pas avant. À Trébédan, on est au fin fond de la campagne et maintenant on sait où c'est. Au patrimoine j'avais ouvert l'église. Je suis responsable de l'église, je l'avais ouverte pour le patrimoine et puis j'étais resté à un moment dans coin de l'église à lire et j'entendais les gens qui montaient et qui disaient : « c'est quand même bien ce village-là. Oh ils ont une belle école quand même. » En fait ils appréciaient de voir, parce que l'école était ouverte à la visite. Ils appréciaient de voir l'évolution et voilà c'était des gens de l'extérieur qui viennent et le bouche à oreille fait que, on voit d'autres écoles qui viennent qui prennent rendez-vous pour visiter : « oh bien oui notre école est à refaire, on vient prendre des idées. » C'est-à-dire qu'il y a eu tellement de journalistes. Les médias ils en ont fait un. Ils ont enjolivé la population a bien participé, le club. Pour l'extérieur c'est un village formidable.

Ça aurait dû mobiliser. Par contre une chose qui est bien, c'est qu'ils y ont intégré les enfants. Les enfants ont dit ce qu'ils voulaient dans leur école. Donc ils ont tenu compte des envies des enfants. Et les enfants de l'époque sont partis. Mais les petits les façons d'avoir ranger les trucs sert à tout ce qu'ils ont besoin. Je trouve que c'est quand même bien. Oui le lieu pour la sieste des petits, on dirait un bateau. Bon c'est un peu le style de Matali Crasset. Dans les hôtels on la voit à la télé, elle transforme tout. (...)

Michel Petit : Elle est très simple. Elle dormait chez l'habitant. Quand il fallait qu'elle soit là pour des choses sérieuses parce qu'elle a fait le concept, elle nous a appuyé aussi. Elle nous a accompagnés une fois ou 2, elle avait rejoint les instits, Didier, le maire à Paris. (...) C'était un projet d'au moins un million 6 euros. (...)

Autrement qu'est-ce que vous voulez dire pour conclure ?

Un grand merci aux instits parce qu'elles nous ont fait travailler avec les élèves. Elles nous ont permis de connaître le nouveau mode d'enseignement parce que entre mon âge et maintenant c'est totalement différent. Nous, à notre époque, on craignait l'instituteur ou l'institutrice. Maintenant ils sont tellement contents d'aller à l'école les enfants ; ils embrassent la maîtresse. C'est choquant pour nous.

Sa femme : c'est très ludique.

Michel Petit : Bon on a appris à connaître les enfants aussi. Eux ils nous ont appris à nous connaître, à nous dire bonjour, à nous côtoyer.

Parce qu'avant tout le monde s'ignorait ?

Sa femme : Oui un peu. C'est-à-dire que les générations s'ignoraient. Parce que les mamans elles se rencontrent à l'école mais nous, on n'y va pas. Parfois, maintenant les gens disent tellement difficilement, les parents ne nous disent pas bonjour. Parce que maintenant.

Michel Petit : Ou alors un enfant me dit « bonjour Michel » et la mère tellement étonnée lui dit qui c'est celui-là.

Sa femme : Bin on ne connaît pas les parents forcément mais les enfants. Ou alors on fait des échanges et on est allé danser. On est allé faire notre cirque à Saint Dominec dans le cadre des danses du monde entier. Valérie elle tire dessus. Elles sont dynamiques toutes les deux mais à l'âge qu'on arrive y a des fois, on aimerait bien lever le pied.

Michel Petit : Et puis le groupe il vieillit.

Sa femme : On est nous en fidèles, fidèles de notre groupe d'anciens, on est nous deux et deux mamies et elles par tous les temps et les autres, pour toutes les occasions elles y vont. Et les autres, oh bin non on va voir notre fille. Nous, on est d'accord tous les deux, on joue le jeu. Faut penser à l'avenir de nos enfants et de nos petits-enfants. Nous, Notre école d'autrefois ce n'est rien du tout par rapport à l'évolution des temps, faut être ouvert.

Parce que l'école avant qu'elles n'arrivent c'était pas du tout comme ça ?

Sa femme : Et puis c'était l'éducation, on te donne la leçon à apprendre, tu fais du par cœur que là je vois ce qu'on a fait avec eux. On est allé au cinéma des fois, voir un thème et à partir de ce thème pendant toute une semaine ils vont y travailler et nous, on intervient à un moment pour faire les comparaisons par rapport au film qu'ils ont vécu, comment ils le ressentent et après. C'est les enfants qui font le compte rendu après on revoit ça avec des photos. Je trouve que c'est ludique. Quand on dit des fois, on a entendu ça. Tiens, les voilà encore partis, où c'est qu'ils vont ? Je me rappelle pour les fontaines, elles m'avaient dit et bien il manque du personnel pour encadrer. J'ai dit j'y vais. À l'époque je marchais beaucoup mieux que maintenant. Et il y a plusieurs fontaines ici. Ils ont fait le tour des fontaines avec l'histoire de chaque fontaine. Soit un adulte expliquait l'histoire parce qu'il la connaissait, soit voilà y avait un tas de trucs comme ça. Et puis après ils ont redessiné de mémoire la fontaine et à quoi elle servait et si c'était pour l'abreuvement des animaux, ou comme y avait des guérissons à la fontaine Ste Armelle qui guérissait d'un mal qu'on appelait le mal Saint Aragon, je ne sais pas si vous connaissez, c'est beaucoup d'eczéma et tout ça. Et voilà il y a une histoire de chaque chose et ça c'est ludique parce qu'ils l'ont vu, travailler autour. Nous, on apprenait une question et fallait donner une réponse parce qu'on entendait mais on ne le voyait pas. Moi je trouve que c'est plus facile d'apprendre et de retenir quand on voit, quand on le pratique. Moi j'aime bien cette façon de faire. Le problème qu'on a en France, ce n'est pas typique à Trébédan, c'est que dès qu'il y a un changement : ah non, t'as vu comment ils font à l'école. On a entendu ça. Ah ben ils ont bonne mine à apprendre ça ah mais ils ne font rien à Trébédan ! Alors ça je le défendrais l'école. Avec ce projet là ils ont eu une subvention du patrimoine.

Michel Petit : Ils ont informatisé tout. Vous avez vu ? Le tableau et tout. Ils n'auraient pas eu ces subventions autrement.

Sa femme : Les subventions qu'on leur a données, pour être reconnu, il fallait voter le projet qui a été le plus, pour toute la France, qu'on a trouvé le mieux. Alors là quand on dit qu'il n'y a pas de solidarité, il y en a eu ! Au moins tout Trébédan a dû voter sur internet.

Michel Petit : Il y a eu 3000 votes pour Trébédan.

Sa femme : Oui, on était loin devant les autres et on a gagné le 1er prix de ce jeu-là et en parallèle. Donc là c'était le vote des français et en parallèle il y avait la Fondation de France qui, aussi avait les mêmes projets et en étudiant tous les projets c'est celui-là qui a été retenu. Si bien qu'on a eu deux fois 10 000 €. D'où l'achat du matériel informatique. Bon bin c'est vrai qu'on fait un pas en avant. Je crois qu'il faut faire confiance à ces jeunes-là qui vont. Nous l'informatique on n'en connaît que béaba ; moi ça au moins mais Michel pas du tout. Donc si on reste dans notre truc, on ne va pas suivre, le train part. Donc on essaye de rester ouverts même à l'âge qu'on a. On y prend du plaisir. Fin voilà ; j'sais pas si ça va vous servir.

Merci

Entretien avec Clémence Essevaz-Roulet et sa fille Ninon

Je vais vous demander de vous présenter brièvement SVP.

Clémence Essevaz-Roulet : Clémence Essevaz-Roulet, donc j'avais trois enfants à l'école, encore l'année dernière, un enfant dans chaque classe. Je suis élue au conseil municipal de Trébédan depuis 2014. J'ai participé à quelques actions dans le projet rénovation extension de l'école de Trébédan et donc avec moi j'ai donc Ninon Laveine, ma fille ainée qui a fait toute sa scolarité à Trébédan. Et donc elle est rentrée en petite section ici et elle a participé au projet dès ses 3 ans parce qu'elle est arrivée en 2008 et que le projet a démarré en 2008 à peu près ou en 2007. Donc elle a suivi tout du long.

Et vous en tant que parent comment avez-vous été invité à participé dans le projet ?

Clémence Essevaz-Roulet : Dès le départ, Nolwenn nous a, enfin m'a incitée, en tant que parent d'élève à assister aux réunions, aux réunions d'information dans un premier temps et puis comme ça m'intéressait, j'ai mis le pied dans la porte et j'ai essayé aussi d'intervenir aux réunions qui incluait la mairie, les architectes, etc, Matali Crasset quand il y avait des choix à faire et puis j'ai été élue au conseil municipal en 2014 et donc là j'ai eu un rôle plus. Au fur et à mesure du temps je ne m'en souviens plus mais on va dire que j'ai eu un rôle plus prononcé, juste en tant que soutien témoins, je n'ai rien fait de plus. Je me souviens de notre sortie à Paris, on est allée à la DRAC à la défense pour défendre le projet du mobilier et c'était un bon souvenir. Pour moi c'était sympa de me dire que j'ai participé un petit peu et qu'en même temps c'était une belle expérience. Alors après je ne saurais vous dire si j'y ai été plus en tant qu'élue qu'en tant que parent d'élève.

Et qu'est qui vous a plu dans ce projet ?

Clémence Essevaz-Roulet : Le côté participatif, le fait que les citoyens, la commune soit invitée à participer. Ce qui n'était pas du tout évident. Le fait que les gamins soient vachement impliqués aussi, à tous les niveaux, dès la maternelle. Ça, ça m'a vraiment surprise.

Je me penche vers Ninon pour voir comment elle a été impliquée.

Ninon : Par exemple ils mettaient de grandes affiches avec les futurs plans de cette école et on pouvait choisir où mettre des terrains par exemple.

Clémence Essevaz-Roulet : Oui la disposition, l'organisation de l'espace extérieur, c'est ça ?

Ninon : Ou alors, là j'étais encore plus petite et on a fait des maquettes de l'ancienne école, et on s'était présenté en personnage, en ours et on s'était placé un peu partout en montrant un peu comment serait notre future école.

Et donc toi, tu y as été dans la nouvelle école ?

Clémence Essevaz-Roulet : Elle a été inaugurée en septembre 2015. Mais elle a été faite par petits bouts, au fur et à mesure. Oui, oui elle l'a connue. Elle l'a connue aussi durant un an dans l'état définitif.

Et alors qu'est-ce que tu en as pensé ?

Ninon : Bin je l'ai trouvée super. Elle est vraiment accueillante et il y a des couleurs partout sur les murs. Et les extensions sont accueillantes. Elles sont vraiment accueillantes et ça nous donne envie de les pénétrer.

Ça ta changé la vie d'avoir une nouvelle école comme ça ?

Ninon : Oui. Parce que avant, quand j'étais en petite section, la classe de cycle 1, la maternelle c'était un préfabriqué, les fenêtres ne pouvaient plus se fermer. On était obligé de mettre des sceaux, des vases, des tas de choses quand il pleuvait. Et c'était tout petit, dans la salle de sieste par exemple il y avait du vieux papier peint plus ou moins dégradé, les lits étaient assez collés.

Clémence Essevaz-Roulet : Par rapport à celle de maintenant qui est carrément géniale.

Et vos autres enfants, ils sont là ?

Clémence Essevaz-Roulet : Oui j'ai Marin en grande section et Louise en CE2. Alors c'est super ? C'est leur école. Ils sont super fières de leur école, ils l'ont adoptée. Louise, elle a aussi participé au choix, fin ce n'est pas tellement au choix mais c'est qu'ils ont servi de cobayes et impliqués dans les choix des formes de mobilier. Il y avait des structures un peu particulières comme les chevalets etc. Les maîtresses se sont appuyées sur les enfants pour demander un truc particulier. Matali Crasset les a entendus et on a pu avoir les financements pour ces mobiliers-là. Et au niveau de l'architecture, c'est

pareil, la forme des bâtiments, tout est hyper fonctionnel et ce sont les enfants qui ont. Les enfants ont vraiment été au cœur des choix. Et ça, c'est super. Et ça, ça les marque beaucoup. Les enfants sont fiers de leur école et du coup la respecte. Et puis ce que je voulais dire qui est super important ; c'est que les maîtresses, comme elles ont bien impliqué les enfants. Du coup, les enfants connaissent le goût du travail en équipe et surtout l'idée que c'est possible. On a un rêve. Parce qu'au début, on nous a montré des plans et tout mais chacun dans son for intérieur se disait, mais ce n'est pas possible, on y arrivera jamais. Et de fil en aiguille, on voyait ah bin si, première étape passée, ah bin si la 2ème, ah bin si les subventions on les a eues et puis vous êtes de plus en plus précis et on l'a eu et je pense que pour les enfants, c'est vraiment très, très marquant pour eux de se dire qu'on peut partir d'un rêve et que ça devienne réalité.

Et vous en avez parlé avec d'autres parents, il y en a qui étaient plus réticents ?

Clémence Essevaz-Roulet : Alors moi, j'en ai connu. Des parents qui disaient : « oh ben, moi, ma fille elle quitte l'école l'année prochaine. Donc je ne me sens pas concernée, donc ça ne m'intéresse pas. » Des gens qui ne voyaient pas l'intérêt public de l'école, qui voyait juste leur intérêt personnel. Comme leur gamine allait être grande, ils disaient ah ben non, ça ne m'intéresse pas. Ils ne voulaient même pas signer une pétition car c'était pour une pétition. Mais je n'en ai pas connu beaucoup d'autres. Je pense que tout le monde était intéressé de près ou de loin, d'avoir des nouveaux bâtiments.

Et vous ça fait combien de temps que vous habitez ici ?

Clémence Essevaz-Roulet : Ça fait 10, 12 ans, je crois.

Elles ont une pédagogie particulière qu'est-ce que vous pouvez me dire là-dessus ?

Clémence Essevaz-Roulet : Je n'ai pas vraiment de moyen de comparer parce que Ninon mon ainée, elle est rentrée tout de suite ici et mes deux autres aussi. Alors par rapport à mon expérience lointaine.

Ninon : Moi maintenant je suis au collège et j'ai remarqué que maintenant il y a beaucoup, beaucoup beaucoup moins de travail en groupes. Il y en a quand même plus ou moins, on peut faire des exercices ensemble. On se regroupe pour faire des travaux pratiques ou des exposés. Mais c'est quand même beaucoup moins collaboratif qu'à l'école ici.

Et c'est ça qui te plaisait ici ?

Ninon : Oui ça me plaisait.

Pourquoi ? Qu'est-ce que ça a comme avantage le travail collaboratif ?

Ninon : Bin tout le monde donnait ses idées. On pouvait les comparer et ça pouvait donner des choses meilleures.

Clémence Essevaz-Roulet : Le fait que les classes soient multi niveaux. Les maîtresses insistent vachement le côté trans-âge. Les grands travaillent avec les petits. En maternelle, ils sont binômes, il y a un grand qui aide un petit toujours, et ça, c'est formidable parce que le petit, il est tiré vers le haut par le grand. En général il l'admire, il a des yeux quand il le regarde. Comme un petit avec un grand frère. Et le grand ça le motive vachement et le grand, du coup, il se sent responsable de quelqu'un et il fait très attention. Et il est super fier et ça pour grandir, c'est super ! Ça paraît tellement évident quand on le dit mais la norme ce n'est pas ça. La norme c'est des classes cloisonnées avec que des gamins du même âge.

Ninon : Justement il y a de plus de classes comme ça.

Clémence Essevaz-Roulet : De multiniveau ?

Ninon : Oui en campagne.

Clémence Essevaz-Roulet : Donc du coup c'est une contrainte dont les maîtresses se sont servies pour faire une force.

Et vos autres enfants comment ils le vivent ?

Clémence Essevaz-Roulet : C'est un bonheur pour eux. Ils ne voudraient pas changer d'école. Je pense qu'ils sont super contents ; C'est très familial en fait. Marin, mon petit dernier il a ans et demi, il vient à l'école depuis qu'il est né parce que je venais chercher ses sœurs. Il connaît tout le monde depuis hyper longtemps et les maîtresses l'ont vu grandir aussi. Alors je pense que pour elles aussi, c'est comme une évidence qu'ils soient là. Pour l'enfant c'est super. Et puis c'est une petite structure, ce n'est pas une usine, y a pas 200 élèves et puis ça joue. C'est dans leur intérêt. Voilà ils ont leur équilibre et comme dit Ninon, ils travaillent vachement en groupe, ça leur permet de mieux se connaître, de se

rendre compte qu'on a besoin des compétences de tous pour arriver au bout. Et puis s'il y en a un qui a du mal à lire par exemple et que par contre il compte vachement bien. C'est un groupe chacun a quelque chose de bien à proposer. Et ils sont super à l'aise dans cette école.

Et les échanges avec le village comme avec les anciens, qu'est-ce que ça apporte au village ?

Clémence Essevaz-Roulet : Le fait qu'il y ait des relations entre le club de l'Amitié et l'école, ça apporte vraiment beaucoup de choses. À chaque fois qu'ils viennent par exemple, ils font des gouters, des crêpes et tout. Les enfants sont très très attachés à eux. Ils les considèrent presque comme leurs véritables grands-parents. Les personnes âgées, elles racontent leur vie dans cette ancienne école et ils ont une relation assez amicale.

Et sur le village, ça a changé des choses, vous pensez ?

Clémence Essevaz-Roulet : Je ne sais pas, je remarquais l'évolution mais je pense que les liens sont forts entre les vieux et. Les vieux, on les connaît. Y a une solidarité dans le village. Du coup, on a ouvert un café associatif, parce qu'en fait, on était quelques parents comme ça à avoir participé à l'école et il avait un élan de solidarité, fin d'enthousiasme qui s'était soulevé et on ne voulait pas que ça retombe. Et on a créé un assoc, dont je suis coprésidente qui s'appelle la fabrique d'énergie citoyenne et on a ouvert un café associatif, il y a un an. Et donc les gens viennent. Nous, on fait des animations pour les enfants, pour les adultes, plutôt dans le domaine de l'art plastique. On fait des concerts et puis c'est aussi un bar où on boit des coups. Et les maîtresses viennent prendre leur café là le vendredi soir. Quand il y a un truc, elles nous préviennent et inversement. Fin il y a un échange déjà et puis avec les anciens aussi, Ninon l'a dit. Avec les élus tout fonctionne. Il y a un dialogue en tout cas. E il y a une entraide aussi et tout ce qu'on peut faire ensemble, on le fait ensemble. Et en général, les gens du bourg viennent facilement au café. Après tout le monde ne vient pas non plus. Mais je pense que l'école c'était un pari osé et ça a fonctionné. Ya des gens qui ont dit : « c'est trop beau pour nous ! Non ce n'est pas pour nous, c'est beaucoup trop beau. Maintiennent que l'école est là, je pense que tout le monde est super content et les gens vont se rendre compte que c'est hyper important qu'il y ait l'école déjà dans le village. Sinon c'est la fin. Et puis après si il a eu des gens qui auraient pu être choqué au niveau esthétique. Enfin je suppose parce que personne n'est venu se plaindre à moi de ça. Et je pense ce qui a changé dans la vie du village, ça a remis l'école au centre du village et c'est vrai que c'est super important le savoir, le partage, l'échange. C'est vrai que si on remet ces notions-là au centre du village, je pense qu'on est bien parti.

Ça a redonné une dynamique. Maintenant il ne fait pas que ça retombe.

Clémence Essevaz-Roulet : Non, non, nous on s'y emploie au café. Et puis les maîtresses sont toujours là, toujours actives, elles rebondissent sur d'autres projets. On est bien là je pense.

Et qu'est-ce que vous faites dans la vie si ce n'est pas trop indiscret ?

Clémence Essevaz-Roulet : Je travaille dans une usine qui fabrique des escaliers à 15 km d'ici et je suis assistante pose SAV, service après-vente.

Pour conclure, quels ont été les atouts et les freins de cette expérience pour vous ?

Clémence Essevaz-Roulet : Les atouts, euh. Personnellement, pour moi ? Moi j'ai bien aimé assister à cette collaboration entre les élus, les citoyens, les parents d'élèves, les élèves, les maîtresses et puis aussi l'association Network, les Nouveaux commanditaires, Matali Crasset, l'archi, je pense aussi au CAUE des Côtes-d'Amor qui a été hyper présent, Didier Pidoux. C'était vraiment chouette d'assister à ce fourmillement et à cette collaboration. De voir effectivement ce qu'on peut faire sans se rendre compte en tant qu'adulte qu'on peut avoir des rêves et que finalement ils se réalisent, en étant persévérant. Finalement, il faut y aller, il faut bosser quand même. Ça demande de l'énergie, mais c'est de l'énergie qui est bien utilisée, alors ce n'est pas un problème. Et puis de l'énergie, on en fabrique.

Et toi qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Ninon : J'étais fière de cette école et souvent quand j'en parlais à d'autres personnes de mon âge en dehors de l'école, les classes multi niveaux, les méthodes, l'école, ils étaient assez impressionnés. Mes cousins, qui par exemple, habitent en ville trouvaient que c'était, que ça avait l'air très formidable de pouvoir avoir des classes multiniveaux parce que par exemple, chacun peut progresser à son rythme. Et puis aussi cette école, elle est belle.

Ninon regrette le jardin avec les animaux, le potager, les élevages d'insectes. Elle relate des histoires avec Didier Pidoux, la licorne.

Et vous ? Vous voyez des choses que vous auriez aimé que cela se passe autrement ?

Clémence Essevaz-Roulet : Franchement non. En plus je trouve que ce n'était pas évident à gérer. Je pense tout de suite au maire, à Didier Ibagne parce qu'il a été maître d'ouvrage pour l'école et il a fallu qu'il décide, qu'il gère toute la partie technique et ça ce n'est pas évident je trouve et je pense qu'il s'en est bien sorti et c'est pas fini parce qu'il y a de l'entretien ; il y a des choses à ajuster parce que l'école, elle est encore en rodage, en fin de rodage, je pense qu'on peut dire quand même. Mais du coup avec tous ces aspects, la technique qui n'était pas du tout évident. Il était quand même épaulé par l'archi du CAUE. Mais il y a des détails pour lesquels il s'est débrouillé tout seul et je pense que ce n'est pas mal. Non pas de freins ou de côtés négatifs, franchement, je ne vois pas.

Et ça a resserré les liens avec les parents aussi ?

Clémence Essevaz-Roulet : Oui, oui. Par exemple ces tables-là, ce sont les parents qui les ont montées. On a reçu les plateaux, les pièces en métal et puis les poteaux et on a tout fait nous-mêmes. On fait des ateliers participatifs bénévolat. Donc y avait des parents, des conseillers municipaux. On faisait ça le WE, ou pendant les vacances. On a fait ça pour le montage des tables, pour les 8 lits aussi, la peinture. Bien sûr que ça resserré les liens. Quand on participe à quelque chose on y est plus attaché. On est un noyau dur de dix-douze personnes. En fait on est tous impliqué dans l'assoc maintenant et il y a des nouvelles personnes et d'autres qui sont partis aussi, qui ont déménagé ou qui n'ont plus d'enfants. Mais pour tous, l'école c'est un bon souvenir. Certains ont trouvé que c'était un peu dur à certains moments mais... Pas de fausse note pour moi. Belle aventure humaine faite dans la simplicité aussi parce qu'à Trébédan on n'a pas grand-chose d'autre à offrir que juste notre gentillesse et notre générosité. Et en fait on se rend compte que ce n'est déjà pas si mal. Donc si on peut continuer à cultiver juste ça, c'est bien.

Merci

Entretien avec Julianne et sa maman Laurence

Pouvez-vous vous présenter ?

Julianne : Je m'appelle Julianne, j'étais à l'école, ici, quand j'étais plus petite et actuellement je fais des études dans la mode.

Laurence : Moi, Laurence, sa maman, je suis AVS à l'école de Trébédan depuis le mois d'avril de l'année dernière. J'ai aussi fait mes preuves dans cette école quand j'étais petite, en fait.

Comment avez-vous vu le projet se monter ? Vous faisiez partie des NC aussi ?

Laurence : Non pas vraiment. Julianne, elle, était là quand le projet est né au tout début elle était présente.

Julianne : C'était quand j'étais en CM2 je pense. C'était vraiment les prémices du projet alors ce n'était pas aussi installé. Mon frère, lui il a vécu vraiment le projet, la construction et tout ça. Je pense que c'est un vécu différent. Moi c'était vraiment le tout début. Ce n'était pas encore concret, on voyait ça un peu comme une sorte de rêve irréel. On ne pensait pas que ça aboutirait un jour.

Mais il s'est passé des choses avant le projet ?

Julianne : Bin déjà on avait ce projet de jardin. Nous, on était dans les premières années du jardin, les premières plantations, avec Didier, on avait fait le composte toutes ces petites choses-là. On avait fait pas mal de constructions aussi. On avait fait des cabanes par rapport à des histoires qu'on avait inventées. C'était un peu les débuts de ces projets-là.

Et en tant qu'élève comment tu vivais ça ?

Julianne : Oh ben c'était chouette parce qu'on se sentait impliqué, on voyait que ça arrivait à quelque chose. Que ça menait à du concret. C'était agréable, c'était motivant. (...)

Et vous madame comment vous avez vécu le projet parce que vous en plus vous avez connu l'école avant ?

Laurence : J'avais du mal à projeter cela dans un avenir proche parce qu'on est quand même une petite bourgade. Je ne voyais pas ça se créer en fait.

Vous, vous êtes native ?

Laurence : Non je suis native de région parisienne. On est arrivé ici quand je rentrais en CP en fait. Ça fait une trentaine d'années qu'on vit ici quand même. Moi je ne voyais pas du tout ça. Pour moi on allait réhabiliter l'école un point c'est tout. Je ne voyais pas ça aussi grand. Pour moi c'était difficile de me projeter dans l'avenir. Mon fils, lui est parti avant que l'école ne soit ouverte en fin de compte. Il a connu les préfabriqués et tout ça. Donc je n'ai pas eu cette transition. Je n'ai pas vécu l'ouverture de l'école en fin de compte, il me manque cette partie-là. Maintenant je le vois différemment parce que je suis employée dans l'école et je ne vois plus ça en tant que maman non plus puisque mes enfants ne sont plus là non plus. (...)

Et sur le village est-ce que cela a changé les choses ?

Laurence : Bin les gens se côtoient plus peut-être. Je pense que les gens sont plus ouverts les uns aux autres. Ça a rassemblé une population qui n'était pas forcément rassemblée avant, chacun était un peu de son côté. Là ça a permis à plusieurs groupes de se rencontrer. Même moi en tant que maman, à part emmener mes enfants à l'école, dire bonjour aux gens ça s'arrêtait là. Après le fait qu'il y ait eu ça, peut-être comme maintenant le club vient et puis tout ça. Même, je vois ma fille, elle connaît tous les gens du club du 3ème âge tout ça. Alors qu'autrement c'est pareil, on ne mes aurait pas côtoyé non plus. Bin du coup que les enfants les connaissent, bin nous, en tant que parents, on est aussi ouvert à eux. Donc on se côtoie aussi puisque : « oh ben c'est ta fille. Oui c'est ma fille. Oh bin on l'a vue. » Voilà c'est ça qui fait qu'on se parle plus aussi. On se parlerait sûrement moins s'il n'y avait pas eu les enfants. Ça que les gens se parlent parce que sinon on ne se parlerait pas. Voilà on dit bonjour et on s'en va. Là le fait qu'ils aient côtoyé nos enfants, fait qu'on se parle plus. Pourtant ils me connaissent de petite les personnes du 3ème âge. Ils me connaissent quand je suis arrivée ici parce que pareil on prenait le même chemin d'école que les enfants. Mais bin voilà il y a eu une coupure à une période parce qu'on grandit, on fait notre vie et puis le fait qu'on emmène nos enfants à l'école fait que le lien se recrée aussi. Et bin maintenant ils me demandent comment va ta fille et ils ne me le demanderaient pas forcément si y avait pas eu cette ouverture avec l'école. Et cela permet qu'il y ait un lien entre les générations, entre les gens.

Et au niveau du village il y a plus d'animation que dans le temps ou pas ?

Julianne : Il y a le café, je trouve que c'est associé à l'école quand même.

Laurence : Oui mais au niveau animation, il y avait plus d'animation au temps où je suis arrivée moi, il y avait beaucoup plus de spectacles de fait, bin les fêtes de village, les bals, les choses, les feux de la St Jean enfin les trucs comme ça qu'y a plus forcément maintenant. Après l'école n'avait pas forcément un lien et je pense plus avant que maintenant quand même. Après c'est vrai que le fait que le bar soit ouvert, sûrement ça a créé plus de vie mais bon, nous on n'y va pas à ce bar-là. Donc.

Pourquoi vous n'y allez pas ?

Laurence : Pas envie. Et puis parce que ce n'est pas trop mon truc. Je suis un peu sauvage. Ya ça qui joue aussi et puis elle n'étant plus à la maison c'est plus facile aussi d'aller avec la grande qu'avec le petit, vue qu'il n'a que 14 ans. Ce n'est pas endroit même si c'est très ouvert et qu'il y a beaucoup d'enfants. Avec elle j'irais plus facilement parce que voilà il y a plus de choses à découvrir. Elle est plus à l'ouverture que mon fils qui est plus éloigné de ces chose-là lui. Alors que, elle, non, elle va vers l'avant. Elle s'ouvre à plein de choses.

Mais pour revenir à l'animation il a bien plus d'animation qu'il y a quinze ans ?

Laurence : Oui c'est vrai qu'il y a eu une période où il n'y avait plus de comité des fêtes, plus rien. Il n'y avait rien de créer pour les enfants. C'est que le fait qu'il y ait l'équipe qui est ici maintenant, l'école fait en sorte qu'il y ait plein de choses dans la communauté. Il y a eu plus d'actions, plus d'activités, plus de choses. C'est qu'il y a eu une période, la période où Julianne était tout bébé, à partir de ce moment-là, je pense que ça a commencé à bouger vraiment parce que je pense que c'est à ce moment-là que l'équipe est arrivée. Mais la période entre mes quinze et mes vingt ans il n'y avait rien. Si on

n'avait pas une mobylette pour s'évader ailleurs, on ne faisait rien à Trébédan. Ni pour les enfants, ni pour les jeunes, ni... C'est le fait de l'école parce qu'ils ont quand même essayé de faire que le village se regroupe et se mobilise un peu autour de l'école. C'est à partir de ce moment -là que ça a bougé en fait.

Julianne : Des familles se sont installées aussi. L'école avait menacé de fermer à cause du manque d'élèves.

Laurence : Il y a eu plus de familles quoi que les familles. Je pense que l'école a fait beaucoup pour le village. Surtout les instits. Si elles n'avaient pas été là on en serait au même point qu'avant je pense. Je pense que si ça n'avait pas été cette équipe-là on n'aurait pas ce qu'on a là au jour d'aujourd'hui.

Julianne : Je pense que cette école, c'est un peu leur bébé, leur projet qu'elles ont mis à terme.

Les Freins ?

Julianne : Des gens ont quand même dit que c'était une grosse perte d'argent.

Laurence : Il n'y a eu que des médisances parce que voilà les impôts vont augmenter. Voilà c'est de l'argent de jeter par la fenêtre. Il n'y a jamais eu de vrais bâtons dans les roues. Non. Au contraire on a tout fait pour que l'école continue, pour que les enfants continuent à venir. Les gens le disent s'il n'y a plus d'école, il n'y a plus de village non plus. (...)

Et pour conclure qu'est-ce que vous me diriez ?

Laurence : Je dirais que c'est un super projet et j'espère qu'il y en aura d'autres comme ça.

Merci

Entretien avec Marina Déroutillac

Bonjour, est-ce que vous pouvez vous présenter brièvement SVP ?

Donc Marina Déroutillac, je suis parent d'élève de l'école de Trébédan. Je suis maman de Raphaël qui est actuellement en CE1 et d'une petite qui va faire sa rentrée l'année prochaine. Au mois de septembre, entre septembre et janvier. Nous, on habite juste la commune d'à côté mais plus proche de Trébédan en fait. Ça fait douze ans qu'on habite ici. Dans ma commune il y a un RPI. Et bien justement quand on cherchait une école on cherchait une école avec une garderie parce que avec nos emplois à tous les deux, en fait, il nous fallait une garderie dans l'école avec tout ce qu'il faut, cantine, garderie tout ça. Et on voulait aussi une école où il y avait toutes les classes. De la maternelle jusqu'au CM2 et donc c'est pour ça qu'on ne s'est pas tourné vers l'école de notre village où on habite juste à côté qui est Langédias mais on s'est tourné tout de suite vers l'école de Trébédan. Mais au départ quand on est arrivé, l'école n'était pas transformée. Quand notre fils est arrivé à l'école, et bien l'école était comme avant.

Et vous avez vu le projet se monter ?

Alors je ne sais plus exactement en terme de timing, mais peut être un ou deux ans après la rentrée de notre fils, donc en maternelle, on a eu quelques réunions publiques pour présenter le projet. Bon il y a eu tout un suivi de travaux après. On était mis au courant à chaque fois qu'il y avait quelque chose de nouveau, à chaque étape etc. Et surtout un point hyper important et très très bien c'est que les enfants ont été inclus dans ce projet-là. C'est-à-dire que les enfants ont eu leur mot à dire sur plein plein de choses et ils ont aussi suivi toutes les étapes de la refonte de cette école. Et donc je trouve ça très très important.

Et est-ce que votre fils a connu la nouvelle école ?

Oui, oui, il est toujours dans l'école. Donc il a connu l'ancienne, il a connu le laps de temps entre un an et demi et deux ans de travaux. Donc il a connu les préfabriqués sur le parking de la salle des fêtes. Et donc du coup il a participé à cette rénovation de l'école pas très ordinaire.

Et alors qu'est-ce qu'il en ressort ?

Nous, déjà parents, on était inclus dans le projet, c'était génial justement parce que la commune ou même l'école ou la directrice, les institutrices disons ; elles ont vraiment fait ça en équipe, un vrai travail d'équipe avec les parents, avec les enfants et surtout avec les habitants de Trébédan. Ça c'était déjà hyper important. Oui notre fils déjà il nous donnait les étapes qu'on n'avait peut-être pas tout de suite parce qu'on n'avait pas eu la réunion.

Et est-ce que vous faisiez partie des NC ?

Alors je ne sais pas comment dire ça. Je ne crois pas. Je faisais partie des représentants des parents d'élèves à cette époque, je ne sais pas si c'était inscrit dedans ou pas. Je connais des personnes qui faisaient partie des NC. Par exemple, aujourd'hui, j'ai la nounou de ma fille qui habite Trébédan et qui faisait partie des NC. Elle avait ses enfants mais il y a très longtemps dans l'école et elle a fait partie de ces NC. Et elle était extérieure à l'école parce du coup elle n'avait plus d'enfant propre à l'école mais elle avait aussi des enfants qu'elle gardait et venait chercher à l'école et elle était habitante de la commune. Et voilà.

Qu'est-ce que vous pensez du fonctionnement de l'école qui n'est pas traditionnel ?

Bin déjà c'est génial. En fait ça dépend de l'éducation qu'ont eue certains parents et de celle qu'ils donnent à leurs enfants. Déjà moi et mon mari, nous, personnellement, on essaie d'éduquer nos enfants dans le partage, dans l'écoute de l'un et de l'autre. Bin voilà tout ça et c'est vrai que cette école là c'est génial pour ça, c'est-à-dire on apprend aux enfants à pas fonctionner tout seuls mais en groupe, à partager, à partager leur savoir, à tout partager d'ailleurs. On leur apprend à prendre les choses toujours du bon côté et pas du mauvais côté. Fin je ne sais pas comment exprimer ça. Mais pas s'énerver tout de suite sur quelque chose et puis essayer de le prendre différemment et de l'analyser avant de s'énerver ou de faire tout et n'importe quoi. C'est un aspect vraiment différent des autres écoles. Moi quand j'étais à l'école avant, c'était débrouille toi. Et je pense sincèrement et pour avoir discuté avec d'autres parents que nos enfants qui sont, aujourd'hui à l'école Trébédan sont beaucoup mieux préparés à la vie future et notamment au collège et au lycée que d'autres enfants qui sortent de primaire, je dirais d'un primaire normal. Dans une école que je dirais normale. On leur apprend beaucoup l'autonomie et c'est très important aussi. Ils sont beaucoup plus autonomes. Et je pense qu'un enfant sortant de l'école de Trébédan va être beaucoup plus autonome et zen en arrivant au collège qu'un enfant qui n'y est pas forcément préparé. On leur apprend déjà en classe quand je vois les ateliers. Moi il y a une chose très importante que je trouve, complètement différente par rapport aux autres classes, c'est que vous pouvez aller dans les classes, les enfants ne sont pas table par table. Je prends l'exemple de mon fils qui est en cycle 2, mais en cycle 1 c'est pareil et en cycle 3, je ne suis pas sûre, mais il me semble. En tous les cas en cycle 2, les enfants sont par table e 4 ou 5. C'est-à-dire si y en a un en difficulté avec quelque chose, l'autre va pouvoir venir pour l'aider et ainsi de suite. Et en fait, on leur apprend dès le plus jeune âge le travail d'équipe et on voit bien aujourd'hui ce qui prime dans une entreprise c'est ce qui fait avancer une entreprise c'est le travail d'équipe. Et aujourd'hui, on montre aux enfants que travailler tout seul ça sert pas à grand-chose et que le travail d'équipe, ça nourrit de beaucoup, beaucoup de choses. Et pour moi le travail d'équipe à son importance en dehors des apprentissages qu'ils peuvent avoir sur plein, plein de choses. Sur le partage ou sur plein de choses. Ça, rien que le travail en classe, en équipe, c'est primordial. Et puis l'entraide. Il y a sûrement plein de choses que je ne vais pas vous dire parce que je ne vais pas le penser. Moi j'ai été étonnée quand mon fils est rentré en cycle 2. J'ai bien vu qu'il travaillait en équipe. Et mon fils m'a bien dit : maman quand je n'arrive pas à quelque chose, untel peut m'aider et puis untel il n'arrive pas à faire des maths par exemple, je peux l'aider. Et ça c'est laisser libre cours aussi. Et puis c'est aussi en termes d'apprentissage, j'ai trouvé ça pas mal. L'apprentissage non pas par le jeu mais presque. Ils apprennent en faisant des cas concrets aussi. Ils ne sont pas assis à prendre des notes. On va leur donner des photocopiés et on va écouter la maîtresse pendant une heure, deux heures et puis après on va faire un exercice. Ce n'est pas ça. La maîtresse va peut-être expliquer 10, 15 mn et ils vont passer aux travaux pratiques tout de suite. Et sur tout. Justement pour réussir à leur faire comprendre rapidement. Moi quand je vois mon fils, la vitesse avec laquelle il a appris à lire ; C'est-à-dire il est rentré au mois de septembre, début novembre, il savait lire. La vitesse à laquelle il a appris à compter et sa curiosité aujourd'hui. Alors c'est peut-être lui, mais j'ai des amis qui ont eux aussi leurs enfants à l'école. Je parle

aussi avec des amis et les enfants sont presque tous pareils. C'est-à-dire qu'ils apprennent aussi drôlement vite et ils sont curieux en fait. Ils vont poser plus de questions soit à la maîtresse ou à nous à la maison. Mais ils essayent d'aller toujours plus loin en fait. Parce que certainement on leur apprend ça aussi à l'école. Et ça c'est super intéressant.

Et en ce qui concerne les échanges avec les anciennes générations ?

Alors ça c'est génial. Ça c'est une forme de respect qu'on leur apprend déjà. Si on veut parler de quelque chose c'est le respect. C'est pareil à la maison, on essaye d'inculquer aux enfants le respect des uns des autres, les différences. Quand on parle des échanges qu'ils font avec les personnes âgées, c'est vraiment extraordinaire. J'ai pu assister à un spectacle, un spectacle de danse qu'ils avaient préparé avec des professionnels de la Danse via Valérie et où ils ont inclus en fait le club du 3ème âge de la commune. C'était exceptionnel. Leur spectacle était exceptionnel et je ne m'attendais pas, parce que voilà. On se n'attend pas toujours à des tucs exceptionnels parce que voilà mais là c'était exceptionnel, y avait juste un truc à dire Wha ! Et par exemple quand ils ont inauguré l'école, c'est pareil ils ont inclus aussi Mais c'était Wa. C'était un truc juste magnifique, super beau et un mélange des générations. Et donc là les enfants, ils ont 2 ans et demi, 3 ans, vous vous rendez compte jusqu'à l'âge de onze ans on leur inculque justement ce mélange des générations. C'est hyper important et dans un village comme celui-ci. Moi j'habite à Langédias, on fait la même chose, différemment, mais on fait la même chose Et c'est tellement important. Ça apprend déjà le respect, la différence. Alors j'allais y venir à la différence parce qu'on ne va pas parler de la différence par rapport aux personnes âgées. C'est vraiment un mélange des générations. Surtout les enfants apprennent que les anciens peuvent leur apprendre énormément de choses. Et je trouve que du coup dans la vie privée après, ils vont aller voir très, très vite leurs papys, mamys pour leur poser 10 000 questions sur plein, plein de choses différentes et justement se nourrir de ça, de ce qu'ils ont appris à l'école parce que justement, ces gens-là ils peuvent nous apprendre plein, plein de choses et ils vont se nourrir de tout ça, en fait, même à l'extérieur de l'école et c'est génial. Tout comme, en fait, là je vais parler différence. Moi, je parle souvent avec mon fils de ça parce que je trouve ça important. Je n'ai pas envie que dans la rue il me dise : oh celui-là il est gros, celui-là il est noir, celui-là regarde comment il marche, il marche bizarrement et celui-là il est dans un fauteuil roulant, il ne réagit pas. Je n'ai pas envie de ça. Je peux lui expliquer, je peux lui dire et en fait c'est ça qui est bien ici. Là dernièrement ils ont été à l'IME de Dinan. Donc ce sont des enfants qui sont tout de même plus ou moins différents d'eux et mon fils, il me dit : ah bin maman, on va aller à l'IME de Dinan, on les a déjà vus. Il n'a même pas fait de commentaires désobligeants sur ce qu'il pouvait voir de différent sur les personnes parce qu'on leur explique aujourd'hui, à l'école, ce qu'est la différence et donc il a su se nourrir de l'expérience de ces personnes. Et il m'a dit : « maman, à un moment c'est pas bien parce qu'il y en a un qui est parti en crise, on n'a pas compris pourquoi. » Je lui ai expliqué que cet enfant-là pouvait être malade et que voilà du coup il allait peut-être dans une école spécifique ou pas d'ailleurs ; il pouvait aussi rejoindre son école parce que ça pouvait être possible mais que ces enfants-là avaient besoin de toute l'attention. Et il a tout de suite compris parce qu'encore une fois, ils l'ont appris à l'école. C'est cette fameuse. On ne fait pas la culture de la différence, au contraire on mélange tout. Et on ne fait pas de différence, c'est important. Jamais mon ne m'a demandé pourquoi lui il est noir et moi je suis blanc parce qu'il connaît la différence. Il n'y a pas de différence, on est tous pareils. Quand dans une école on va expliquer ça aux enfants ? Non on va laisser les parents le faire parce qu'on dit c'est le rôle des parents et ce n'est pas le rôle de l'école. Suis désolée mais les enfants passent beaucoup de temps à l'école comme, nous, on passe beaucoup de temps au travail ; mais l'école a aussi un rôle dans l'éducation de l'enfant et dans son avenir et dans sa manière de penser au futur finalement. Donc c'est hyper important et dans cette école-là, on a tout ça. Voilà on a le mélange des générations, on a cette différence qui n'existe pas. Quand il y a une personne handicapée, je crois que c'est d'ailleurs arrivé. Marilou, il me semble qu'elle est encore là, qui est en fauteuil roulant. Les enfants vont vers elles mais jamais pour la juger sur ses capacités. Ils veulent faire avancer les uns et les autres. Ça, c'est super important et c'est justement ce qu'on n'a pas dans les autres écoles. (...) C'est de l'éducation intelligente.

Et autrement la manière dont a été monté de projet, de manière participative, est-ce que vous pensez que ça changé quelque chose dans le village ?

Ah ben carrément, je pense que, comme je vous disais suis un peu à l'extérieur, mais par contre j'ai toujours été. Moi, j'habite en pleine campagne et on est toujours proche de nos communes quand même. Je pense que ce projet-là aurait pu diviser la population par rapport à son cout même s'ils ont eu beaucoup d'aides. Je pense qu'il aurait pu diviser la population mais il a fait l'effet contraire parce que quand ils ont vu le résultat ou du moins comment c'était fait d'un point de vue participatif et d'un point de vue des échanges avec la population, les parents et tout ce que vous voulez. Cette idée de salle de partage. Voilà j'en parlais à la mamie de mon fils. La cantine c'est aussi une salle de réunion oui c'est tout parce que les tables se bougent, parce que... On mais c'est quoi ce truc ? Parce qu'elle travaille pour une commune qui est à quinze km à peu près. Dans une école aussi où ça ne se passe pas du tout comme ça. Bref, oui je pense que ça a rapproché toute la commune. Alors maintenant il y a le bar associatif qui s'est monté à côté. Et l'école est devenue le lien de la commune et c'est ce que voulait Didier Ibagne et je pense qu'il a réussi. L'école est devenue le noyau de la commune. L'école et ses alentours mais ses alentours très, très proches. C'est devenu le centre de rencontre de la commune et c'est tant mieux.

Et autrement pour conclure. Qu'est-ce qu'il vous semble important de retenir ?

Au-delà de l'architecture exceptionnelle de l'école et de sa beauté, il faut le dire, elle est belle notre école. Elle est très belle. Il faut mettre en lien cet enseignement différent qui est absolument exceptionnel et il faut en parler sur toute la France pour que ça se développe un peu plus. C'est un peu mon avis. Moi j'ai envie de le crier partout, en fait. Surtout sur l'enseignement, voilà l'école elle est nickel, elle est belle et tout ça mais c'est surtout au niveau d'enseignement.

Et vous pensez que cet enseignement est possible dans une autre école sans l'architecture ?

Oui, sans l'architecture. Oui, l'architecture, elle ne fait pas tout, je pense qu'aujourd'hui s'il y a des communes qui veulent faire une salle de, transformer une cantine en salle de partage enfin mettre une cantine avec une salle de partage en même temps dans des petites communes, je pense que s'ils ont les locaux, ils peuvent le faire sans forcément faire de gros travaux. L'architecture est exceptionnelle c'est une chose mais l'enseignement l'est en plus. Et c'est ce qui a de plus important. Alors voilà nos enfants évoluent dans un endroit qui est assez fabuleux mais ils évoluent aussi dans un endroit fabuleux avec un enseignement qui est exceptionnel. Et ça, ça fait tout. Parce que ça les prépare à l'avenir et puis voilà par rapport à tout ce que j'ai dit tout à l'heure.

Et qu'est-ce que vous faites dans la vie, sans indiscrétion ?

Alors moi, en fait, je suis commerciale sédentaire dans les matières premières agricoles. Je vends des matières premières nécessaires à la fabrication de l'aliment à la ferme.

Merci

Entretien avec Nicolas Guéguen

Est-ce que vous pouvez vous présenter brièvement ?

Alors moi je suis Nicolas Guéguen. Donc je suis ancien parent d'élève de l'école de Trébédan. Je suis artiste, installé à Trébédan depuis 17 ans. Je fais de la peinture, de la sculpture, de l'illustration, du graffiti, tout ce qui tourne autour de la pratique artistique. Je fais beaucoup de théâtre aussi puisque je suis formateur théâtre. J'ai deux enfants, donc Loan et Yan qui sont passés à l'école de Trébédan quand ils étaient tout petits avant que la nouvelle école voit le jour. Donc ils ont la trace de l'ancienne école dans leur mémoire.

Et vous faites partie d'une association ?

Alors en fait, moi j'ai fait partie des « Nouveaux commanditaires » dans le projet de l'école « Le Blé en Herbe » et ensuite on s'est dit que passer huit années ensemble à construire le projet d'école et il

n'était pas question qu'on s'arrête et donc on a émis l'idée. Moi je me suis dit qu'on ne pouvait pas s'arrêter comme ça et donc j'ai proposé qu'on fonde un café associatif dans la petite maison qui est derrière, ici. Et donc les commanditaires étaient partant et donc on a agrégé, on va dire, toutes les forces vives de la commune, les jeunes, les moins jeunes autour de ce projet-là et ça a pris parce que ça faisait 3 ans que le petit café, le café de Trébédan n'existait plus. Il était fermé et donc il y avait une réelle demande de la population et puis une envie de se retrouver aussi pour les Trébédanais, pour les personnes au-delà aussi. Et c'est vrai que le fait que l'école soit sortie de terre, ça a permis à la commune de palpiter à nouveau et puis de créer aussi, il y a eu un appel quoi. Donc l'école on en a entendu parler, il y a eu beaucoup de presse, de reportages télé etc. Donc forcément il y a des qui se sont forcément un peu grattés la tête et puis qui se sont dit : Ah ouais ça pourrait être intéressant pour nos enfants etc. Donc voilà c'est un paramètre important. Ça s'appelle la fabrique d'énergie citoyenne. Et donc l'idée de départ c'est de fabriquer de l'énergie citoyenne parce que le constat qu'on a fait c'est qu'il y a plusieurs associations sur Trébédan mais qu'il n'y a pas forcément de liens entre elles. Et l'idée c'est de travailler la transversalité dans tous ses aspects, que ce soit l'interculturalité, inter âge, inter-projets, l'idée c'est que la fabrique d'énergie citoyenne, elle est là pour soutenir le tissu associatif de la commune et pour être soit moteur soit pour soutenir une démarche. Donc on essaie d'aider l'Amicale laïque. Par exemple, concrètement la fête de l'été qui était à l'origine organisée par le Comité des Fêtes. En fait on est venu renforcer cette dynamique là et on a créé une fête de l'été avec l'Amicale laïque, avec le club des anciens, avec le Comité des Fêtes. Du coup on a une fête. Avec le bar associatif. Et du coup maintenant qu'on a un lieu qui est bien identifié, on a une fête de l'été qui dure sur une journée, on des concerts, on a des animations. Fin voilà on a mille choses qui se passent.

Et comment vous êtes entré dans le projet ?

Bin c'est assez simple. Moi j'étais parent d'élève et impliqué aussi politiquement à l'époque dans la vie de la commune. J'ai participé à deux élections municipales et la problématique de l'époque c'était que l'école était potentiellement fermable. Elle était sur le point de fermer. Et nous, justement, on était venu à Trébédan pour la qualité de vie et le fait qu'il y ait une école parce qu'on avait des enfants qui étaient en âge d'être scolarisés. Donc il n'était pas question pour nous que l'école ferme. Donc voilà on a rencontré les maîtresses. Moi, il se trouve que dans le cadre de mon métier, j'interviens en milieu scolaire. Donc on a tout de suite accroché avec l'équipe enseignante et puis il n'était pas question de laisser passer ça. Donc les maîtresses ont été à l'initiative de la démarche Fondation de France et nous, on s'est greffé dessus avec grand plaisir parce que c'était une façon aussi de sauver l'école. Et puis de se mettre en dynamique de projet, c'est quand même ça l'idée, sachant que voilà la pédagogie de projet fait partie intégrante du fonctionnement de l'école mais elle est aussi inscrite dans la structuration du projet d'école c'est-à-dire c'est aussi comme ça qu'on a fonctionné c'est-à-dire qu'on s'est rencontré ; on a fait de brainstorming, on a échangé sur les besoins de l'école en tant que parent, en tant qu'associatif, en tant que voilà, usager du lieu. Qu'est-ce qu'on avait envie d'avoir et petit à petit les choses se sont construites, quoi.

C'est une démarche assez nouvelle ?

C'est une démarche complètement nouvelle. C'est vraiment pour moi, l'archétype de la démarche participative. Ça touche toutes les tranches d'âge, les personnes qui sont concernées par l'école, par sa proximité. On a vu les voisins d'école. Voilà ça intègre tous les acteurs, le club des anciens qui avait besoin d'un boulodrome, sachant que le boulodrome il était là, juste à la sortie de l'école. Il fallait passer par le boulodrome pour sortir de l'école. Alors c'était tout un pataquès, les enfants ils traversaient le boulodrome. Alors ici on est sur un territoire boule bretonne ; donc il n'était pas question. Ils avaient fini par le grillager un moment parce qu'il fallait qu'il y ait une planéité absolue. Alors certains venaient faire de la pétanque par exemple sur le boulodrome, sacrilège ! Parce que la boule bretonne a besoin. On est sur un territoire boule bretonne. C'est un ancien jeu, en fait qui s'apparente presque un jeu de quilles, mais ce n'est pas complètement ça. C'est des sphères de bois, c'est l'ancêtre de la boule de pétanque sauf qu'en fait c'est en bois. Et donc forcément l'impact sur le sol est pas le même qu'une boule de pétanque.

Alors comment vous avez vécu le projet dans votre famille ?

Ben dans notre famille, ce qui s'est passé c'est que moi j'ai un parcours d'enseignant avant d'être artiste. J'ai été enseignant pendant une vingtaine d'années et j'ai quitté l'enseignement, justement parce que la pédagogie de projet que moi, j'ai à cœur de développer, elle devenait de plus en plus compliquée dans mon établissement. J'étais professeur dans un lycée professionnel horticole du côté de St Brieuc et donc ça devenait de plus en plus compliqué de monter des projets. Moi je travaillais avec des cirques, j'ai travaillé avec l'association Gwin Zegal qui fait de la photographie sur le territoire, on a travaillé avec les restos de cœur, avec la mission internationale. Enfin bref, on faisait des projets à l'année sur une démarche et l'idée c'est qu'on avait des élèves décrocheurs et l'idée c'était de les impliquer dans un projet dont ils étaient à l'initiative et juste de jouer un rôle d'accompagnateur dans le but de leur donner des clés d'adultes pour solutionner les problèmes auxquels ils pouvaient être confrontés. L'idée c'était aussi de pouvoir sortir du cadre scolaire, c'est d'avoir une ouverture sur l'extérieur et pouvoir rencontrer des acteurs de la vie sociale en dehors de l'école avec ensuite un travail vraiment scolaire de compte-rendu, d'exposés pour expliquer les démarches auxquelles ils s'étaient confrontés etc. Donc ils avaient un budget à gérer, des rdv à avoir etc. C'était vraiment de la démarche de projet dans tous ses aspects. Mais au fur et à mesure des années, moi, j'ai été confronté, on va dire administrativement à de plus en plus de blocages et je passais plus de temps à monter des dossiers de financement qu'à enseigner. Alors c'est devenu un peu problématique. Et donc quand mes enfants sont arrivés à l'école de Trébédan, tout de suite j'ai eu un écho positif de la part des maîtresses et moi, il m'a semblé super intéressant de pouvoir venir faire des interventions à l'école et de voir aussi comment mes enfants. Je me rappelle d'Yvan, mon cadet qui revient un soir avec une banane jusque-là parce que Didier Pidoux était passé à l'école et qu'ils avaient fait, à l'époque, c'était une licorne. Alors ils avaient découpé des éléments en contreplaqué, puis ils ont fabriqué une licorne, ils ont fait des cabanes, plein de choses quoi. Plein, plein de choses. Beaucoup de fabrications. De la fabrication ça veut dire du dessin, des mesures, essayer de mentaliser un petit peu les formes, les structures pour ensuite déboucher sur quelque chose de concret, faire simplement. Penser et faire. Pas simplement rester dans de l'abstrait. Quelque chose qui soit aussi utile et qui vienne ancrer dans le souhait des enfants et des adultes. Que ce soit un partenariat que ce ne soit pas simplement quelque chose de vertical quoi. L'école de Trébédan, on peut dire ça, la pensée verticale ça n'existe pas ! (Rires) Yen a peut-être un peu mais elle est difficile à percevoir. C'est pour ça que pour beaucoup de gens qui viennent de l'extérieur. Je me souviens quand le film « une idée folle est sorti » au cinéma. Donc y a plein de parents d'élèves de l'école qui sont allés à la première du film forcément et donc on avait, des gens autour qui découvraient ça et l'impact de ce truc-là. Il y avait des instits dans la classe et elles nous ont dit : « ben nous, on ne peut pas faire ça. » Et en fait il suffit de vouloir, il suffit de le faire.

Pourquoi elles ne se sentaient pas capables de le faire ?

Parce que ça leur semble une montagne. Parce que le cadre institutionnel est tellement rigide ou perçu comme rigide que. Alors c'est très paradoxal, pour en avoir discuté avec des inspecteurs généraux et puis des inspecteurs de l'Éducation nationale. Eux sont tout à fait ouverts à ce type de démarche à partir du moment où elles sont construites, responsables et respectueuses, justifiées, qu'il y ait une réelle démarche. Ils n'attendent que ça mais on se rend compte, en fait, que les enseignants, parce moi, je navigue dans plein de niveaux scolaires, je fais du primaire, du collège et du lycée et ce dont je m'aperçois, c'est qu'en fait tous les enseignants que je croise sont dans une frustration, c'est une vraie souffrance au travail parce qu'ils n'arrivent pas à se libérer du cadre qu'on leur impose et le mot que j'entends le plus souvent, c'est le programme. « Comment veux-tu que je fasse de la pédagogie de projet en respectant le programme ? » Et moi, je sais que j'ai eu de la chance de pouvoir être en lycée professionnel et la notion de programme, elle était très accessoire parce que, effectivement on avait un programme. Mais sur tous les élèves en face de nous, moi j'avais des élèves qui étaient complètement décrocheurs, qui savaient plus lire, qui savaient plus écrire ou compter. Il était plus question de programme. À un moment donné, il faut être réaliste aussi. Et la seule manière de gérer la chose, c'était de se poser la question, comment on ramène ces enfants-là vers le savoir ? C'est ça la question à se poser. Et moi je sais que j'ai des enfants qui ont vécu leur primaire comme un épanouissement, une ouverture sur l'autonomie, un plaisir, un réel plaisir d'être à l'école et quand ils sont arrivés au collège la douche a été très froide. Il a fallu se remettre dans un cadre. Avoir beaucoup

de mal à comprendre pourquoi l'adulte pose des règles qui sont pas justifiées. On a le droit d'être au premier mais pas au second étage, par exemple, au collège. Pour mon fils, le second étage est interdit, on ne sait pas pourquoi. Donc des règles très verticales qui tombent comme ça pour vous donner que cet exemple-là. Je pense en particulier à mon jeune fils, il a eu la chance d'être au moment charnière où l'école était en train de se construire. Alors il n'a pas vécu l'école finie, mais il a vécu toute la préparation. Chose que n'a pas vécu mon aîné. Mais tous les deux gardent un souvenir très très fort de l'école de Trébédan. Ça a été fondateur dans leur apprentissage. Et aujourd'hui sur le plan de leur citoyenneté, j'ai envie de dire, elle s'est construite, ici, à Trébédan. Et ils ont beau avoir passé bientôt 8 années, pour le grand, en collège et lycée, à apprendre l'impact de l'institution très rigide avec des codes très, très marqués. Malgré tout c'est de l'école de Trébédan dont ils parlent. Le souvenir positif qu'ils ont de l'école, c'est ici.

Et le projet, qu'est-ce que vous pensez que ça a changé dans le village ?

Ce que ça a changé dans le village ? Ben ça a changé beaucoup de choses. L'élément le plus important, c'est la bascule qui s'est opérée, c'est-à-dire que pendant une dizaine d'années ; on a entendu beaucoup ça : « Ouais c'est un projet pharaonique. Vous n'arriverez jamais à trouver les financements. Trébédan ne peut pas se payer une école comme ça. » Et puis petit à petit les gens ont vu des choses sortir de terre. Finalement ça va se faire et puis finalement ça se fait. Finalement ça existe et en plus ça continue parce qu'avec le bar associatif, c'est vrai qu'il y a une autre. Ça s'est déployé, on va dire, ça a créé une dynamique autre et ça touche autrement, c'est-à-dire ça se. Ce n'est pas simplement l'école. L'école est l'ancrage mais il y a la médiathèque, il y a le café associatif et tout ça, ça fonctionne en symbiose j'ai envie de dire. Et on le voit bien, ça continue. C'est-à-dire que Didier Pidoux travaille sur du mobilier design avec les enfants. Moi, j'interviens en tant qu'ex parent d'élève, membre de la fabrique et pour de la personnalisation du mobilier. C'est-à-dire qu'on a travaillé sur des logos de chaque classe. L'idée c'est de pouvoir ensuite offrir le mobilier au café associatif. Donc le lien il est permanent. Pareil avec la médiathèque, y a Marie-Noëlle qui a ses enfants à l'école. Elle s'occupe de l'affichage et en même temps la médiathèque est dans l'école. Donc c'est ça aussi, il y a une circulation qui est opérée. Et pour les gens du coin, ce qui se passe, c'est que. Dans un petit village, l'école c'est quelque chose d'indispensable et on voit bien, que, quelque part, le possible est possible, que le rêve est devenu réalité et quelque part c'est un fait ! Ce n'est pas discutable. Et ça n'a pas crevé les finances de la commune, Trébédan n'est pas en faillite. Tout le discours qu'on pouvait avoir pendant la dizaine d'années qu'a duré la mise en place du projet, elle a été complètement. Voilà c'est possible. Sans compter que c'est un lieu qui vit, ce n'est pas simplement une coquille art moderne complètement déconnectée. Non, c'est vraiment connecté, c'est une école qui vit avec des maîtresses et des maîtres et des enfants, voilà.

Et ça a recréé du dynamisme dans le village ?

Alors ça a recréé du dynamisme, recréer du lien aussi c'est-à-dire que le tissu associatif s'est clairement redynamisé depuis. Y a beaucoup plus d'évènements aussi. Énergétiquement, on va dire qu'il y a eu un changement notable. Après ça veut pas dire que tout est réglé et qu'on n'a pas du mal à trouver des bénévoles et à faire en sorte que les choses. Ça reste difficile mais c'est toujours difficile l'action associative. C'est du temps long, ça prend du temps pour ancrer les choses. Moi l'espoir que j'ai et je le vérifie jour après jour, c'est de voir comment les enfants, je ne sais pas si vous les avez vu ce matin, on le sent bien, ils sont acteurs et ça ils l'ont intégré complètement. Ils savent qu'on peut faire ça dans une école. Ils le savent et moi, je sais que je le vois, quand je débarque dans l'école, ils sont dans une attente et il n'y a aucune remarque à faire sur les attitudes à adopter ou quoi que ce soit. Ils sont parfaitement. Ils mettent tout leur cœur à faire ce qui est proposé.

Comme l'atelier de ce matin ? Et alors qu'est-ce qu'il a comme but ?

Alors le but c'est de découvrir une technique qui a à voir avec l'architecture du lieu parce qu'on est sur une terre de torchis même si ici on est dans un territoire de granit. Il suffit de faire 500 m et on arrive, on est à la frontière en fait entre la construction en granit et la construction à torchis. Donc l'idée c'est de faire découvrir une technique architecturale qui va ensuite servir à construire des éléments. Très vite, on voit bien, ils ont fabriqué des boules ce matin, des boules de terre. Elles vont sécher ces boules et après on peut toute sorte de choses. Ça peut être des supports de sculpture, ça peut être des

supports de constructions. L'idée c'est de peut-être de partir sur des totems ou de partir sur des sculptures qui vont être intégrées dans le jardin et qui vont exister aussi. Ce n'est pas forcément quelque chose de pérenne. Le torchis c'est quelque chose qui est vivant c'est-à-dire que ça va durer un certain temps et puis ça va disparaître. C'est aussi ça l'idée de faire quelque chose qui soit souple. On est dans la souplesse. On pourrait très bien commander une sculpture en béton, en bronze ou en je ne sais quoi, à mettre dans la cour. Mais c'est pas du tout ça le sens de la démarche. L'idée c'est de voir comment les enfants, avec leur créativité, avec leur désir, avec leur parcours, peuvent se dire ah ben voilà, j'ai cette technique-là maintenant, qu'est-ce que j'en fais, qu'est-ce que je peux. L'idée, voilà, le travail avec Valérie, le projet s'appelle le palais des bâtisseurs et quand elle a émis le projet en début d'année. Alors j'adore parce qu'il y a qu'à Trébédan entre guillemets. Y a qu'à Trébédan que j'entends ce type de phrase : « Ouais alors ce ne serait peut-être pas mal si on faisait terre et danse. » Terre et danse, voilà. Ce n'est pas des mots qu'on associe facilement, voilà. Et donc avec toute la poésie qu'il y a autour et toute la richesse aussi. On a, on le voit très bien à Trébédan, même si on est une commune rurale, on a des enfants qui sont très mélangés. On a des enfants qui arrivent d'Afrique, du Maghreb, d'autres du Portugal. Voilà y a plein d'énergies et très vite même si certains disent : « Ah, c'est sale. » Beaucoup arrivent à modeler et à s'impliquer et à se dire : « Ah ouais, peut-être que je peux faire quelque chose avec cette technique-là. » L'idée pour moi, c'est de développer l'imaginaire et la créativité. Moi, en tant qu'artiste, c'est ça que je souhaite porter. Après le reste...

Il y a eu aussi la visite de l'IME ?

Oui, l'idée de travailler la transversalité, de se dire que tous les publics sont les bienvenues à l'école. Je sais qu'on a beaucoup travaillé avec le club de l'Amitié pour le projet Kamishibai de Nolwenn et que les anciens étaient dans les groupes, intégrés avec les enfants et ils faisaient avec les enfants. Ils ont eu une séance de formation avant et puis ensuite. Donc c'est vraiment ça la démarche. Et avec l'IME c'est le même sens.

Et autrement il y a eu des entraves, des obstacles à ce projet ?

Y a eu pas mal de vents contraires, je vais appeler ça comme ça. Pour beaucoup de concitoyens, de Trébédanais et au-delà, il y a eu, fin moi, je les range en 2 catégories. Il y a eu les sceptiques qui étaient fort nombreux au départ et puis il y a eu les jaloux. Il y a eu de la jalousie aussi. Ça me sidère toujours parce que encore une fois, il n'y a pas à être jaloux de ça, c'est juste se dire, voilà, ce n'est pas une école comme ça dans le désert. C'est de se dire ça c'est un projet qui fonctionne, ça serait peut-être pas mal que le Ministère de l'Éducation, puisse se dire que si ça fonctionne là. Parce qu'on n'est pas la seule école de ce type-là, y a plein de projets. Quand on voit le film, « une idée folle », on voit bien qu'il y a dans chaque territoire, des tentatives que soit en primaire, en collège ou en lycée, d'expérimenter cette transversalité, cette solidarité, cette pensée non verticale où l'enseignant n'est pas un directeur de conscience mais un émulateur. Voilà on a eu ces 2 chemins-là et ce qui se passe c'est qu'aujourd'hui, on n'a plus de septiques. L'école, elle est là. On n'a plus de personnes qui remettent en cause la démarche. Mais on a encore des jaloux on va dire. Ça n'a rien de très méchant. Mais c'est une forme d'incapacité à se dire que c'est possible. La remarque que j'ai souvent c'est : « Ah oui mais vous, c'est Trébédan, c'était facile à Trébédan. » Alors qu'on a passé plusieurs années à se battre, que ça a été un combat de tous les instants, encore maintenant. Moi j'ai juste un rôle de commanditaire. Quand je pense au maire, aux maîtresses ou le conseil, bin ça a été une implication totale, voilà. Tous les acteurs. Et il a fallu que nourrir et nourrir et nourrir et ne pas se désespérer quand il y avait une réponse négative de la part d'une institution qui disait : « Bin non, votre projet il est intéressant mais on attend qu'il y ait d'autres institutions qui se mettent dans la vague pour vous rejoindre. Et puis ça a été un effet d'entraînement c'est-à-dire que quand on a réussi à en tirer un, on a dit : « Bin, regardez eux, ils viennent avec nous. Ah bon, ben on va peut-être faire quelque chose. » Et puis c'est ça qui s'est produit, une fois qu'on a eu, que la DRAC s'est intéressée au projet par exemple, et bien tout de suite ça a lancé les choses.

Autrement pour conclure, qu'est-ce que vous pourriez dire ?

J'aimerais que la démarche puisse être transmise et que l'école, pas l'école de demain, mais l'école d'aujourd'hui, puisse être de cette nature-là, pas une école verticale. Je pense qu'il est temps. Les enfants attendent ça. Y a une vraie attente. Je suis certain que ça fait souffrir tout le monde. Il est plus

le temps d'arrêter. Il faut penser autrement. La démarche collaborative, participative et voilà, dès que les enfants sont acteurs de leur connaissance, il n'y a aucun souci d'apprentissage. Ya plus de question du manque d'envie, de pas de curiosité, non. Chaque enfant est un chercheur à sa manière, donc il faut le laisser chercher. Il faut lui offrir la possibilité de chercher et expérimenter par lui-même. Et quel que soit l'âge et quel que soit le potentiel. On voit bien que les jeunes adultes et adolescents de l'IME, ils sont partant, il n'y a pas de souci. Moi, je pense exigence, originalité et curiosité, les trois mamelles, on va dire de la solution. Et de la souplesse aussi, travailler la souplesse, c'est important parce que l'institution ne laisse pas toujours la souplesse.

Pourtant Nolwenn et Valérie sont dans les clous de l'Éducation nationale ?

Alors, elles, elles sont plus que dans les clous ! C'est ce que je dis, c'est d'autant plus ubuesque. C'est-à-dire, concrètement ce qui se passe par rapport à l'institution, c'est que l'institution dit : « Oh bien oui, vous faites comme ça. Ah bon. » Et donc il n'y a aucun frein, c'est au contraire, c'est un soutien. Par contre ce qui se passe pour les écoles qui ne fonctionnent pas de cette manière-là, c'est une montagne, c'est un Everest. Alors qu'il suffit de s'y mettre. Après c'est un état d'esprit et une culture. C'est vrai que la pédagogie de projet, ça ne convient pas à tout le monde. Mais bon, c'est salvateur quand même.

Merci

Entretien avec Didier Ibagne

Est-ce que vous pourriez vous présenter brièvement ?

Je suis monsieur Ibagne, je suis maire de Trébédan depuis 2008. J'étais enseignant spécialisé auprès d'enfants avec autisme, psychotiques, à l'hôpital de jour. J'habite Trébédan depuis 1982 ; donc ça fait une trentaine d'années. J'ai connu la vieille école où ma femme était directrice. On a même habité une année dans le logement de fonction. Donc je connais bien l'école.

Autrement quelles sont les caractéristiques sociologiques du village ?

Alors une population rurale qui n'est plus à majorité agricole mais avec beaucoup de personnes qui travaillent dans l'agro-alimentaire. Beaucoup d'employés, d'ouvriers, beaucoup de travailleurs du bâtiment et notamment à travers une communauté portugaise importante. On a une dizaine famille de portugais. Y a quelques anglais qui sont installés là depuis dix-quinze ans maintenant. Quand on regarde les statistiques qu'on nous envoie, on fait partie des communes les plus pauvres du département des Côtes d'Armor et en termes de revenus, du potentiel fiscal, on est vraiment dans le bas. Paradoxalement, il n'y a pas beaucoup de gens qui ne travaillent pas. Mais c'est des petits métiers, c'est des emplois qui sont pas très bien rémunérés.

(Il énumère la liste des entreprises agroalimentaires du coin. Abattoirs et usines de transformation.)

Alors vous avez pris le projet en cours ?

Alors non je ne l'ai pas pris en cours. On va dire que quand j'ai été élu, on a eu les premières réunions du groupe « les commanditaires » avec la Fondation de France et le projet n'était pas du tout mûr pour les murs de l'école, il était sur la valorisation du village, comment le dynamiser etc. On n'était pas forcément sur le projet de l'école Voilà c'est venu après.

Comment c'est venu ?

C'est venu où dans la mesure Matali Crasset quand elle est venue, elle s'est rendue compte que le nœud gordien de la commune, s'il y avait quelque chose à faire, c'était autour de ce bâtiment-là plutôt que de travailler sur le petit patrimoine qui avait été repéré par les enseignantes et d'autres personnes. On était parti sur la petite maison qui est aujourd'hui le café associatif mais c'était des éléments pas suffisamment porteurs.

Vous pouvez me décrire le projet de votre point de vue ?

Alors on a fait beaucoup de réunions avec les enseignantes, les parents qui étaient dans le groupe des commanditaires, Matali Crasset et les médiateurs culturels de la Fondation de France qui nous ont

accompagnés dans cette démarche-là. Donc Matali Crasset est venue, elle a passé quelques temps avec les enfants. Une journée, c'est à la mesure de ses disponibilités. Mais ça a suffi pour qu'elle nous fasse une première esquisse, sur laquelle on a ensuite travaillé. Les choses ont évolué. On a décidé de lancer un appel d'offre pour recruter un bureau d'études d'architecte pour l'accompagner bien évidemment parce qu'elle n'a pas les compétences. Et à partir de là, bin voilà les choses se sont enclenchées. De l'esquisse est devenu un plan, du plan un projet de plan. Ce projet de plan a connu encore des évolutions. Et dans le même temps elle travaillait sur la réalisation des extensions de générosité qui faisaient déjà parties de l'esquisse sur laquelle on ne voyait pas trop ce que cela allait donner. Elle a réalisé la première qui se trouve à l'extérieur « la rencontre », qui a été exposée à l'école d'architecture de Rennes, lors de la Biennale d'art contemporain de Rennes. Donc ce qui fait que le processus s'est enclenché comme ça. Puisque, nous, on amenait les enfants, on a fait un bus, un car de Trébédanais pour aller visiter cette sculpture et profiter pour aller visiter la Biennale d'art contemporain. Donc il y avait une démarche d'ouverture très intéressante. Donc c'est ce qui a créé une dynamique, je dirais, plutôt positive pour le projet.

Et il y avait des gens qui étaient contre ce projet ?

Il y a toujours des gens contre. L'argument c'est que ça coûte trop cher, que c'est ambitieux. On ne pourrait jamais payer. C'était l'argument financier est était mis en avant, les impôts vont augmenter. Et ça n'a pas été le cas parce que, de mémoire, depuis 2008 il y a eu une seule augmentation des taux. Depuis on ne les a pas augmentés. Par contre c'est vrai que le projet en lui-même, la réalisation a eu un coût qu'il faut supporter, la commune a dû réemprunter. Aujourd'hui on rembourse. L'emprunt tourne autour de 500 000€, ce qui est parfaitement normal pour une école.

Et combien elle a coûté l'école ?

Alors globalement avec le projet artistique, on doit être autour de 2 millions 8, je crois. Alors le projet artistique, c'est en parallèle de la réalisation architecturale, il y avait tout un travail qui était mené pour la réalisation des extensions de générosité, du mobilier intérieur des classes, certains équipements comme la cloison dans la salle de sieste par exemple, qui ont fait l'objet d'un financement particulier qui n'était pas dans le cadre du projet.

Et qui s'occupait à chercher les financements ?

C'est moi. C'est moi plus le Conseil municipal bien sûr. Les institutrices ont participé, je dirais, de par leur dynamisme et leur engagement. Elles ont créé des ponts, des liens avec différents organismes, et notamment la Fondation de France. Mais les dossiers de financement c'est la commune qui les a montés puisque de toute façon nous étions les maîtres d'ouvrage, donc ça ne pouvait pas être... Les enseignantes nous ont accompagnées bien sûr. Notamment quand on est allé à Paris au Ministère de la Culture pour obtenir une commande publique.

Elles ont une pédagogie bien particulière, qu'est-ce que vous pouvez en dire ?

Ce que j'en dis, bin c'est les résultats que je vois et les enfants qui apprennent en 6ème, 5ème. Je pense que la formation qu'ils reçoivent à Trébédan est aussi bonne sinon meilleure qu'ailleurs. Donc je ne voudrais pas m'immiscer dans leur façon de procéder (...) Mes enfants ont été, enfin surtout mon dernier qui a pu vivre en direct cette pédagogie-là. C'est vrai que cette pédagogie de projet est très intéressante. Après les outils que l'on met en place que ce soit les outils Freinet ou Montessori. Y a beaucoup d'école qui travaillent comme ça, moi j'ai travaillé comme ça quand j'étais enseignant aussi. Après on est quand même dans un cadre réglementaire qui veut que 2 et 2 font 4 et que tous les enfants le sachent.

Alors qu'est-ce qu'a apporté ce projet au village vous qui y habitez depuis longtemps ? Y avez-vous vu un changement ?

Oui je pense que ça a apporté un autre regard sur la commune de l'extérieur. C'est-à-dire, Trébédan, ou on en parlait pas ou c'étaient plutôt des a priori négatifs. Et notamment les enseignants qui venaient faire les remplacements à l'école qui avaient beaucoup de mal à s'adapter. Parce que c'était rustique. Et puis il y avait quelques situations difficiles. Après c'est dans toutes les écoles, pareil. Il y a toujours des situations un peu compliquées. Non mais c'est le regard extérieur qui a changé et je pense qu'il y a une certaine fierté de la population du fait qu'on ait parlé de l'école à une heure de grande écoute à la télévision, que ça paraisse dans les journaux et beaucoup de reportages qui ont été fait et

qui font du bien. Voilà. Après on ne va pas changer la mentalité des gens. Je pense que les gens ont un regard bienveillant sur ce qui se fait. Voilà, après y a toujours des barrières culturelles, sociologiques, qui fait qu'on avance à pas comptés vers l'autre. Je pense que les jeunes parents par exemple s'investissent bien, les anciens continuent à participer à des actions avec les enseignantes. Donc oui ça se passe bien. Je dirais qu'y a une partie de la population qui vit à Trébédan, qui travaille ailleurs mais qui ne s'investie pas forcément dans toutes les manifestations que l'on peut organiser. Par contre le fait de la création de cette école a entraîné la naissance d'une nouvelle association qui s'appelle la fabrique d'énergie citoyenne, qui a ouvert un café associatif. Donc y a toute une démarche mais ça s'adresse encore plutôt à des jeunes parents. C'est surtout eux qui sont porteurs de ce projet-là. Et le maillage ne se fait pas encore bien avec les nés natifs de Trébédan. On sent que ce n'est pas loin mais cela n'arrive pas à s'accrocher. On essaie de créer les solutions pour. Là par exemple, l'année dernière, on a fait une fête au mois de juillet, qu'on a appelé la fête de l'été. On refait la même opération cette année avec pic-nic partagé. Voilà, on incite les gens à venir. Ils viennent, ils ne viennent pas. Y a un groupe de la population qui reste quand même je dirais très attachés à leur petit fonctionnement et qui ne se mélange pas quel que soient les manifestations organisées. Je ne sais comment l'analyser. Après les gens, ils vont passer, ils vont passer un petit moment. Je vois à la kermesse de l'école, y a du passage. Les parents, grands-parents vont venir mais sur un certain nombre de manifestation, je ne vais pas dire qu'il y a des clans mais des coutumes. Je vois par exemple, le comité des fêtes organise une pêche tous les ans, ce n'est pas les mêmes personnes qui vont être à la pêche et à la fête de l'été. Il va y en avoir quelques-uns mais l'ensemble n'est pas là. C'est ça que je veux dire. Alors je ne jette pas la pierre à qui que ce soit mais c'est la réalité sur laquelle il faut qu'on travaille et on a du mal à trouver les liens possibles. C'est difficile mais je pense que c'est général à d'autres communes. C'est qu'ici, ce n'est pas un phénomène unique à Trébédan.

Et le projet ça a duré un certain nombre d'années ?

Bin ça a démarré en 2008 et terminé, l'inauguration en 2015. Ça fait 7 ans. Plus le travail qui a été fait avant. Moi je faisais partie de cette dynamique-là puisque j'avais mon fils qui était scolarisé jusqu'en 2008-2009. Il a vécu cette période-là.

Et alors qu'est-ce qui lui en reste ?

Bin lui ce qu'il regrette c'est de ne pas avoir connu l'école finie puisqu'il a participé à l'élaboration et au tout premier plan, aux premiers travaux, je ne sais plus. Je crois qu'il était parti quand ça a démarré. (...) C'est ce que je vous disais, si on fait le bilan depuis 20 ans des enfants sortis de l'école, on n'a pas du tout à rougir sur Trébédan, on a quand même 2 doctorantes en science et vie de la terre, on a des gens qui travaillent qui ont un métier qui se sont formés ensuite sur des métiers manuels. Je ne suis pas persuadé qu'il ait beaucoup d'anciens élèves chômeurs. Ou il y en a eu parce que le chômage touche tout le monde.

Et autrement du point de vue des bâtiments comment vous êtes arrivés à ce choix-là ?

Bin alors là, disons que ça fait partie des choix et des orientations politiques que mon conseil a eu. Et que j'ai moi personnellement. L'idée c'était de s'engager dans la transition énergétique réellement. Donc l'exigence on l'a portée jusqu'au cabinet d'architecte en lui disant bin voilà, nous, on souhaite que... Et il se trouve que le CAUE22, le cabinet conseil en architecture travaille beaucoup sur ce dossier-là des bâtiments peu consommateurs d'énergie ou voire à énergie positive. Donc on était bien dans la démarche. Donc après il fallait tenir compte à la fois des bâtiments existants, de la création des nouveaux bâtiments, du coût de la plus-value que ça engendrait. Tout ça ça a fait que ça rentrait en ligne de compte et ça a passé. C'est une école potentiellement économique parce qu'il faut laisser du temps au temps, que on a quand même, une partie qui elle est le du vieux bâtiment qui sert de garderie, de salle de TAP et de bureau des enseignantes qui n'a pas été touchée et qui est chauffée. Et donc forcément notre bilan énergétique est plus à la baisse. Pour les bâtiments neufs il n'y a aucun souci, je dirais même que c'est le contraire on est obligé de trouver des solutions pour éviter qu'il ne fasse trop chaud. C'est vrai qu'on n'a pas assez de recul pour voir. Il y a quand même des dépenses d'entretien qui sont importantes au niveau de tout ce qui est ventilation. Parce qu'il y a des filtres, il faut les changer et ça a un coût. Mais globalement je me n'arrête pas trop là-dessus parce qu'il faut mesurer c'est le bien-être à la fois, du personnel, des enseignants et des enfants. Et Il n'y a pas photo

quoi. À une certaine époque, les enfants travaillaient avec anoraks. Les derniers temps, la chaudière qui tombait en panne régulièrement. (...)

Et ce n'était pas mal vu que Nolwenn et Valérie ne soient pas du village ?

Non parce que les enseignantes qui étaient avant étaient déjà extérieures. C'est général maintenant sur le département, c'est une denrée rare l'enseignant qui habite sur sa commune. Beaucoup d'enseignants habitent ailleurs et ce n'est pas plus mal des fois.

Autrement on m'a dit que la cantine était bio.

Alors la cantine est bio. Donc le restaurant scolaire, on essaye autant que faire se peut de se fournir en produits locaux que ce soient les produits carnés, les poissons et les produits laitiers et tout ce qui est légumes. Là c'est un objectif qu'on a atteint. La part du bio, elle est variable en fonction des saisons. Là on travaille beaucoup avec une jeune maraîchère de la commune à côté, qui s'est installée il y a 2 ans, qui nous fournit une partie des légumes. Parce que c'est toujours pareil, y a des moments où elle n'a pas la quantité. Après on fait partie d'une association qui s'appelle « Saveurs du Poudroux », dont je suis l'administrateur et qui a pour vocation de distribuer auprès des collectivités, des produits locaux bios ou pas bios. Donc des produits avec un label. Donc pareil en laitages. Et du coup on se fournit un peu dans ces circuits-là et on a également sur la commune voisine de Plélan, une ferme laitière qui est entièrement bio, chez qui on se fournit en produits laitiers. Voilà. Nous avons un cuisinier parce que je trouve que c'est toujours intéressant socialement. (...) Ce n'est pas une question de budget. C'est encore une fois une question de choix politique. Ou vous choisissez de créer un emploi, voire 2 parce qu'il fait quand même des gens qui servent, voir 3 et vous donnez la possibilité aux enfants de se nourrir à peu de frais et avec des produits de qualité. Parce que le prix de la cantine est très bas mais c'est volontaire. Effectivement on ne gagne pas d'argent, on n'en perd pas non plus. Je dirais que budget alimentation, cantine et garderie, il est toujours excédentaire ou à l'équilibre. Il n'est jamais en déficit. Donc c'est qu'on a une bonne gestion. C'est pour ça quand j'entends dire des collègues le bio ça coûte cher. Je leur dis réfléchissez, calculez, regardez, vous verrez. Après c'est vrai on ne tient pas compte du salaire et des cotisations sociales du cuisinier dans le prix du repas évidemment. Le prix du repas ne correspond qu'à l'achat de la marchandise.

Et c'est vous qui engagez les AVS ?

Non ce n'est pas nous, ça. C'est l'Éducation nationale ou Pôle emploi, ça dépend de la personne qui recrute. Il y en a beaucoup. Je ne sais pas si c'est très bien. (Sourire) Je ne suis pas contre mais après on peut discuter de l'expansion de ces auxiliaires d'éducation. Ça c'est pareil c'est un phénomène départemental et académique. En tant qu'enseignant j'ai connu le démarrage de la mise en place des auxiliaires de vie scolaire. C'était une association qui gérait ça sur les Côtes d'Armor, pour vous dire. Ce sont des associations de parents d'enfants handicapés qui ont poussé, qui ont mis en place des services et ensuite l'Éducation nationale a passé une convention avec eux. Ensuite l'Éducation nationale a pris en charge le recrutement des AVS, la formation des AVS parce qu'il y a une demande exponentielle, qui est dû à l'explosion des dys, dyspraxie, dyslexie, dys machin. Moi je me souviens avoir eu des enfants qui avaient des problèmes d'inversions syllabiques, on les envoyait chez l'orthophoniste, en classe ils n'avaient personne pour les accompagner si ce n'est l'enseignant ou les autres enfants. Aujourd'hui, on a la maison du handicap, ben voilà, ils instruisent les dossiers et ils disent : « voilà cet enfant a besoin » ; on a répertorié tel besoin et on met un besoin humain en face. Donc on retrouve avec des classes où il peut y avoir plus d'adultes que d'enfants dans certaines écoles. Non je rigole. (...) Disons que je considère que c'est utile en terme d'accompagnement auprès des enfants, ça y a aucun souci. Après je ne suis sûr qu'il faille multiplier le nombre et puis surtout voir l'évolution parce que à un moment donné l'enfant il peut être beaucoup plus autonome qu'il ne le pense. C'est intéressant de le lâcher.

Et autrement pour conclure sur ce projet, qu'est-ce que vous pourriez me dire ?

Bin les atouts, c'est qu'on a une école qui est extrêmement dynamique, qui fonctionne bien. Je suis même obligé de refuser des inscriptions de communes voisines, de l'extérieur. Là pour l'instant on est en réflexion là-dessus mais ça c'est des choses qui arrivent et qui mériteraient d'être repensées. Bon tant qu'on a la place ça peut le faire mais je ne peux pas, non plus me fâcher avec mes voisins maires, c'est délicat. Sinon ça c'est l'aspect positif, le fait qu'il y ait des dynamiques intéressantes, des gens qui

veulent s'installer à Trébédan parce qu'il y a l'école. Tous ne le réalisent pas mais on a un lotissement qui va sortir de terre à partir du mois de juillet et je pense aussi que ça va redynamiser un petit peu la commune. Et donc voilà après ce que je souhaite c'est que ça se pérennise, que les initiatives mises en place par l'association la Fabrique continuent, qu'elles permettent à mailler davantage les anciens habitants des nouveaux, qu'il y ait un petit peu plus de mélange, de diversification et pourvu que ça dure.

Vous n'avez pas eu de bâtons dans les roues ?

J'ai été élu en 2008, puis en 2014, je n'avais pas de liste d'opposition. Nous avons tous été élus avec une large majorité et une grande participation. Bon je n'ai pas fait le meilleur score, donc ça veut dire ce que ça veut dire. Je porte tout le côté négatif que voient les gens. C'est pour ma pomme. C'est comme ça, c'est le lot de tous les maires. 2020 va arriver, je ne sais pas ce que je ferais. Mais pour moi ça a été un projet qui a été extrêmement formateur à la fois en tant que maire, en tant que citoyen. J'ai rencontré des gens extraordinaires. Je vois la Fondation de France, elle est fantastique cette association-là. En dehors de ce projet-là je ne les aurais jamais rencontrés. Matali Crasset, c'est une personne qui est adorable. C'est unique, voilà. Le seul regret c'est qu'on n'ait pas eu les ministres à venir nous voir. (*Rires*) (...) Et puis on est un petit peu ressource, j'ai des élus qui viennent pour savoir comment on a réalisé notre projet. C'est aussi ça le rôle d'un projet comme ça ; on participe aujourd'hui à la journée européenne du patrimoine. Ça permet à des gens de l'extérieur de venir visiter. (...)

Je vous remercie.

Entretien avec Anastassia Makridou

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je suis Anastassia Makridou, aujourd'hui j'occupe le poste de responsable de l'axe citoyen au sein de la Fondation Daniel et Nina Carasso et pendant plusieurs années avant d'intégrer la fondation, j'ai travaillé comme médiatrice pour un programme porté par la Fondation de France qui s'appelle les Nouveaux Commanditaires. Je suis historienne de l'art de formation et donc j'ai travaillé très très longtemps avec cet outil qui est le programme NC. Les nouveaux commanditaires (NC), est un programme, un outil qui permet d'associer à la fois des commanditaires d'horizons très divers issue de la société civile et surtout des artistes venant du champ contemporain. Action initiée par la Fondation de France il y a une vingtaine d'années, à un moment où la Fondation souhaitait vraiment bâtir, construire une véritable stratégie de mécénat culturel. Ils ont fait appel à François Hers, artiste, pour redéfinir cette stratégie. François Hers a voulu dans sa position d'artiste interroger quels sont les mécanismes à l'art de notre époque de produire des formes. Comment les artistes travaillent, pour qui ils travaillent, pour quelles raisons ? Quel est l'essence de ce travail ? Etc. Et donc il a conclu un protocole qui est le guide, la chartre qui accompagne tous les projets qui ont été réalisés depuis. Il y a environ 400 projets qui ont été réalisés avec la méthode. Chaque projet est un cas particulier car il y a une très grande diversité. En tous cas dans ce protocole qui est un texte qui tient sur une page A4, ce n'est pas le code du travail. Au contraire c'est un texte simple qui synthétise d'une manière générée très, très perspicace les rôles qui sont donnés, joués dans le processus de NC avec les 4 acteurs qui vont assumer une partie de la responsabilité. Bien évidemment, en premier lieu, les commanditaires, NC, qui sont-ils ? Finalement tout le monde, il n'y a pas de profil type de commanditaire. Mais ce groupe qui se forme autour d'un projet qui d'une certaine façon porte la responsabilité morale qui déclenche le processus de la création d'une œuvre autour d'une question qu'ils ont pressentie, pour certains de façon assez précise dans la salle de réunion de la Mairie. Ce, pour d'autres de façon abstraite, mais qui devient le sujet de travail d'un artiste. Donc finalement ces questions présentées par le C, ces questions, ces besoins, cette inspiration, cette idée est la matière première sans laquelle il n'y a pas de projet. Et comme elle est en général à l'état brut, inclue des orientations erronées, des

fausses pistes etc. Là intervient le second acteur du processus, le Médiateur. Le C s'adresse au M pour lui présenter la question de travail sur laquelle il souhaite que l'artiste intervienne. Le M doit vraiment faire avec lui un travail vraiment herméneutique pour aller au fond des choses, que cette matière première puisse être vraiment travaillée, écarter les fausses pistes, peut être trouvé ce qui n'était pas des bonnes pistes mais qui n'étaient pas vues au départ. Essayer aussi à travers ce travail d'écarter des comportements qui ne correspondent pas à ce qui est finalement un travail de groupe. Il ne faut pas que des désirs de pouvoir ou des egos ou des choses comme ça détruisent ce qui doit être entièrement un esprit de groupe. Donc c'est tout un travail de préparation pour aboutir à un document qui cristallise le cahier des charges des C et donc qui définit les enjeux de leur projet. Les enjeux symboliques, les enjeux fonctionnels, son emplacement, sa situation géographique, s'il est connu. Parfois le sport, on est en capacité de dire que c'est la commande d'un film par exemple. À partir de ce moment le médiateur doit leur présenter un artiste, qu'il présente comme étant capable, à la fois artistiquement et humainement à répondre à ce projet. Il propose à ce groupe de C cet artiste, il représente son travail par images, livres, tout élément qui peut les éclairer sur sa démarche, son univers, ce qu'il a pu faire et aussi leur expliquer pourquoi passer par cet artiste et pas un autre. Parce que les réponses que l'on peut donner à nos questions peuvent prendre des formes très différentes. Parfois les C ne sont pas convaincus par cette proposition, il faut revenir avec une nouvelle proposition. Tous ces projets, c'est ce que je vous ai décrit dès le départ, arrivé au cahier des charges, arrivé à un choix d'artiste, il ne faut jamais essayer d'accélérer ce processus d'une manière ou d'une autre. Il faut, avant de faire le pas suivant, qu'on soit certain qu'on est tous d'accord même s'il y a débat. Mais au moment où on fera le pas suivant on aura tout réglé. Parce tout ce qui n'a pas été réglé, il va se régler mais comment dire ? Vous arrivez d'une manière beaucoup plus renforcée plus tard. Donc on règle par étape. Le choix de l'artiste doit vraiment se faire avec conviction. Et il faut que cette conviction soit partagée par l'artiste. Donc on arrive à la faire et ensuite l'artiste viendra les rencontrer. Les relations de travail s'installent. Des relations de travail assez inédites pour les artistes et pour les C qui ne viennent pas du monde l'art. Et pour l'artiste c'est complètement inédit d'avoir comme interlocuteur pas un directeur de centre d'art, un collectionneur, pas l'univers du monde de l'art mais des gens de tous les jours qui font des activités diverses et variées. Ce côté est très créatif pour et les uns et pour les autres. Cette rencontre doit être inspirante et c'est aussi le test. En général quand les artistes acceptent une médiation des NC, on les informe où on va, quelles sont les personnes, le contexte etc. Ils savent en amont et ils vont faire autrement. Donc en général ça se passe très bien ces rencontres mais on a. Je sais que moi j'ai fait des erreurs dans les choix d'artistes. Les erreurs sont humaines. Globalement on prend toutes les précautions pour ça n'arrive pas. Dans cette durée parce que la durée moyenne d'un projet NC est de trois ans. Et aujourd'hui avec les recherches de financement cette durée risque d'être encore plus longue. La plupart du temps les propositions des artistes dépassent les attentes, c'est un constat. On est en renégociation permanente jusqu'à ce qu'on arrive à un projet validé. Ensuite il y a la phase administrative avec les autorisations, les financements à chercher. Puis il y a la préparation du moment de la transmission. Les commanditaires sont gardiens de la mémoire de l'œuvre. Les NC s'appuient sur un petit réseau de médiateurs. C'est Didier Pidoux qui a présenté Nolwenn et Valérie aux nouveaux Commanditaires. Didier est l'origine, il faisait le travail de médiation quand la médiatrice NC et l'artiste n'étaient pas là entre le maire et les personnes sur place. Il a joué un rôle de médiateur dès le départ mais avec sa légitimité de conseiller paysagiste très ancré sur son territoire, qui connaît les interlocuteurs qu'il a en face. Moi je venais de l'extérieur et donc étrangère aux enjeux locaux, aux amitiés et aux inimitiés. Avec cette neutralité cette expérience de projets réalisés de la même façon ailleurs et avec l'expertise artistique pour dire voilà l'artiste qui pourrait vous répondre. On a copiloté ces projets, on s'est appuyé mutuellement l'un sur l'autre et c'était le même fonctionnement pour Trébédan. Pendant qu'on faisait le projet de St Thélo, on a créé une sorte d'école de NC parce Didier connaissait d'autres communes qui avaient d'autres sujets qui pourraient être une commande artistique. Et donc on invitait les gens qui seraient intéressés pour savoir si oui ou non cette façon de travailler pourraient les intéresser. Ils venaient comme observateur dans ce petit village de Bretagne, On invitait des artistes, architectes, historiens pour donner une conférence sur un sujet qui était en résonance avec ce qu'on était en train de fabriquer sur place. Évidemment ces conférences étaient

ouvertes aux étudiants, aux habitants, on avait un public très contrasté et on avait également des gens de la région qui savaient qu'untel allait venir. On avait aussi des gens qui venaient de toutes les côtes d'Armor. Et Valérie et Nolwenn sont venues car elles avaient très envie de mener un projet artistique pour Trébédan. On est allé les voir. Nolwenn et Valérie portaient déjà depuis quelques années un projet qui amenait les enfants à l'extérieur de l'école. Elles avaient mis en place une méthodologie de travail qui permettait à l'école d'être poreuse. Donc les enfants sortaient dehors, les aînés entraient dans l'école, les parents étaient aussi associés à l'école avec le petit goûter, rituel du vendredi. Donc il y avait un dehors dedans consciemment construit parce que pour elles, ça participait pleinement à l'éducation des enfants et au rôle de l'école comme un lieu de sociabilité qui dépasse le seul et unique objectif de l'apprentissage technique des choses. Quand on est arrivé ils avaient déjà fait plein de choses et ils avaient déjà engagés un projet de cartographie des sources du village, dans la continuité d'autres choses qu'ils avaient fait par le passé. Didier intervenait dans cette école parce au titre du CAUE parce qu'ils ont aussi dans leurs attributions les interventions éducatives au sein des écoles pour parler d'architecture, d'environnement, sensibiliser les enfants sur l'écologie. (...) Voilà l'idée initiale c'était d'inviter un artiste, donner une forme artistique à cette cartographie à la fois par une signalétique et peut être par une forme d'édition, un livre. On faisait des réunions, on découvrait le contexte, l'école etc. Et quelque chose me disait y avait quelque chose, je ne sais pas, du non-dit, quelque chose, je ne sais pas, de l'ordre de l'autocensure. Même moi, je ne l'avais pas formulé d'une façon si claire dans ma tête mais puisqu'on faisait des réunions des NC à l'école et surtout dans l'ancienne classe des maternels de Nolwenn qui était un préfabriqué des années 70 totalement hors normes. À un moment donné, je ne sais pas je me suis autorisée, c'est encore l'avantage d'être quelqu'un d'extérieur, « vous ne pensez pas qu'il y a d'autres priorités sur lesquelles on pourrait réfléchir ensemble que la signalétique des sources. Regardez dans quel espace sommes-nous là, où on est train de parler. Vous ne pensez pas que la priorité, ce serait de s'occuper de l'école elle-même. Finalement c'est quelque chose qui sautait aux yeux mais que personne ne s'autorisait de porter un projet aussi ambitieux. Finalement c'était une libération, s'autoriser à. Et donc se sont autorisés à porter cette ambition. Et voilà après on a traversé cette très grande aventure 7 ans qu'on a traversé des moments difficiles au-delà des aspects financiers. Beaucoup d'argent pour un petit village c'est quand même assez lourds. On a réussi à trouver ces financements. L'ambition du projet était quand même multiple. On s'occupe de l'école mais d'une façon très spécifique. C'est un bâtiment quasiment passif avec à l'époque une maîtrise pas tout à fait encore parfaite des techniques pour construire un bâtiment passif. Étudier l'environnement thermique, concevoir tous les systèmes... Il y avait des soucis de toutes sortes, techniques, financiers... En tous cas on a eu pas mal de problèmes constructifs et financiers parfois avec des relations assez tendues. Ce qui finalement a été le trésor, qui contre vents et marées a été conservé, c'était la relation de confiance mutuelle qui est restée intacte du début à la fin entre Matali Crasset, Nolwenn et Valérie. Et je pense que s'il n'y avait pas eu ce socle, le projet on n'aurait pas pu le faire. C'est ce qui a tenu tout au long. Après il y a eu l'investissement du maire, le relais de Didier, peut-être le mien. Mais quand je fais maintenant avec vous le feedback, je me dis que par rapport à des moments de tension qui ont existé, c'est cette relation de confiance, d'écoute entre Matali Crasset et ses commanditaires qui ont toujours tiré le projet vers le haut.

Avez-vous ressentie des hostilités de la part des habitants ?

Oui, oui, il y a des habitants qui disaient ça ne va pas. Pourquoi la commune doit investir, emprunter pour faire l'école. Ils n'avaient aucun attachement à l'école. Parce que tous les habitants sont passés par cette école. Que ce soit le premier maire ils sont tous passés par cette école mais pour les anciens, le passage à l'école était une période traumatisante. Leurs enfants et petits-enfants n'habitaient plus ici ils allaient ailleurs, pour eux l'école c'était un mauvais souvenir dans leur enfance. Mais on n'a pas atteint un niveau de polémique comme dans certains cas de villages qui se déchirent parce que les gens ne sont pas d'accord mais il y a eu quand même une position au départ un peu hostile quand même. Minoritaires mais elles ont existé et au fil du temps, absorbés au final. Je pense qu'il faut laisser tout le monde s'exprimer, on est en démocratie ? Mais je pense qu'il ne faut pas tout de suite entrer dans un système de réponse dans un dialogue qui est très clivé parce qu'il faut toujours laisser le temps

pour permettre aux gens de changer d'avis. Mais si on crée dès le départ un clivage très affirmé, après les gens ils ont leur amour propre, les gens ne voudront jamais changer d'avis.

Si j'ai bien compris tous les projets initiés par les nouveaux commanditaires sont participatifs ?

C'est plus que participatif. Ce sont des projets qui existent parce qu'il y a des gens qui s'impliquent. Vous pouvez participer à une réunion et ce n'est pas pour autant que vous êtes impliqué dans le projet. Là il s'agit d'une véritable implication. On est une communauté de projet. Ce n'est pas j'entre à un moment donné, je ressors, je reviens si je le veux. On forme une communauté de projet où tout le monde a une légitimité pour agir et on essaie que les actions des uns et des autres puissent aller toutes dans le même sens. Le maire a légitimité pour aller voir les élus du conseil régional parce qu'il parle à ses pairs. Moi je dois aller parler à un technicien du service culturel, je suis plus légitime en tant que professionnel de la culture. Et après on est tous légitimes quand on va tous ensemble parce quand on est allé défendre ensemble devant le comité de la commande publique au ministère parce qu'on a obtenu de l'argent du ministère de la culture au titre de la commande publique avec ce processus qui est bien encadré. Il faut que la DRAC, au niveau de la région puisse proposer ce projet. Il faut d'abord convaincre nos interlocuteurs de la DRAC de la région pour qu'elle puisse soumettre comme projet régional de commande publique à la commission nationale qui distribue les fonds du Ministère pour les Commandes publiques. Donc le mobilier de l'école a bénéficié d'une participation importante du Ministère de la culture au titre de la commande publique. Donc il fallait passer le grand oral devant la grande commission réunie à la Défense. Et donc on y est allé tous ensemble, les élus, les maîtresses, moi-même, l'artiste, la communauté de projet. Évidemment on est beaucoup plus fort comme ça. Donc on est impliqués. Ce n'est pas participer mais porter ensemble un projet. C'est beaucoup plus engageant, c'est pour ça que finalement l'action NC, cette façon de faire ensemble n'est pas devenu le modèle dominant. Les commanditaires le font en tant que citoyen, ils sont actifs. Tout le monde n'a pas envie de s'investir de cette façon-là, de ne pas rentrer le soir, voir ses enfants et sa famille parce qu'il faut faire la réunion du groupe. On n'a pas forcément envie d'aller s'expliquer avec des gens qui ne sont pas d'accord avec le projet. C'est quand même exigeant.

Donc c'est aussi le problème de trouver des citoyens qui soient capables de tenir jusqu'au bout.

Absolument.

Et c'est peut-être que là que Didier a eu un rôle ?

Didier a un rôle fondamental, c'est encore une fois la personne qui était en permanence sur place, avec également une très grande confiance. Tout le monde n'avait pas confiance en tout le monde. Au départ tout le monde avait confiance en tout le monde mais après parce que le projet est très long, il y a eu des fissures dans la confiance de certains par rapport à d'autres. Mais finalement il y avait un système de confiance circulaire : Didier avait la confiance de N et V et réciproquement bien évidemment, moi j'avais confiance aux deux, Didier, Valérie, Nolwenn. Moi j'avais confiance en Matali Crasset et Matali Crasset en moi. Matali Crasset avait confiance en Valérie et Nolwenn et réciproquement mais elle n'avait plus confiance en Didier et lui non plus. Et Didier était aussi l'interlocuteur de Matthieu Lebarzic qui assurait la maîtrise d'œuvre. Très important et lui aussi il était en rupture de confiance avec Matali Crasset et c'était réciproque. Mais notre système gardait un fluide dont moi et Didier étions les chainons. Si on n'était pas là, il y aurait des chainons manquants et il y aurait rupture. C'est le système de confiance qui a fonctionné par moment par délégation. Mais ça a fonctionné.

Perte de confiance entre l'architecte et la designeuse ?

Je pense que c'est parfois presque une histoire de langage et de culture professionnelle. À un moment donné ils se sont retrouvés tous les deux enfermés dans leur culture professionnelle, dans leur langage professionnel qui était inaudible et incompréhensible par l'autre et ça a créé déjà de la crispation. Et la crispation a été quelque part transformée en défiance. Matthieu Lebarzic est plus un conceptuel qu'un bâtisseur. Le rôle qu'il avait, ne lui convenait pas.

Pensez-vous que s'il n'y avait pas eu la sensibilisation menée par les maîtresses et Didier, on aurait pu arriver à un tel projet ?

Non. Mais de toute façon c'était un parcours, un long parcours. De toute façon vous avez bien compris que si Didier Pidoux n'avait pas identifié les NC comme action possible, activée dans le cas de certains projets, moi je ne serais jamais arrivée en Bretagne. J'y suis arrivée parce que Didier nous a invités et

Didier m'a convaincue parce que j'aurais pu partir en disant : « bon ben ces gens-là ils ne savent pas ce qu'ils veulent, ils me demandent le fleurissement du bourg, c'est un peu n'importe quoi. Au revoir parce qu'on a quand même des sollicitations, là, qui ne sont pas très sérieuses. Mais bon... Didier c'est quelqu'un qu'on comprend très vite son engagement, son intégrité, sa façon de s'investir, cette énergie qu'il déploie, cette énergie animée par ses convictions tellement rares chez les gens qu'on fréquente tous les jours qui deviennent quelque chose qui fait que la machine à projet tourne aussi grâce à son énergie. Donc oui le rôle de Didier est absolument central. Sans Didier ce projet-là n'aurait pas eu lieu tout simplement. Et pas uniquement au moment de la réalisation. Didier intervient, connaît les gens, fait d'abord lui-même une première analyse de leur maturité, de leur capacité de s'investir dans le temps etc. Donc effectivement il connaît tout le département comme sa poche, il connaît les communes, les gens qui les dirigent et tout ça et finalement il était extrêmement exigeant par rapport aux gens qui présentaient à qui il présentait l'action NC et qu'il mettait en contact avec nous. Donc déjà lui-même, il était le juge le plus sévère par rapport à des situations qu'il connaissait et le travail qu'on pouvait faire avec eux. Donc il y a toujours ce rôle à l'origine où on trouve toujours Didier mais son rôle il est pendant toute la durée du projet. Je fais l'expertise et après ils font leurs affaires. Il est médiateur bis, le médiateur de terrain très professionnel avec des compétences professionnelles extraordinaires, qui agit toute la durée du projet et après parce que lui il reste sur place au même titre que les commanditaires.

Et maintenant l'école de Trébédan a un autre rôle, elle recevrait des personnes qui pourraient avoir d'autres projets d'après ce que j'ai compris ?

Apparemment c'est devenu le « please to me » ici ! C'est une école qui a été extrêmement médiatisée. On a beaucoup parlé d'elle. L'éducation Nationale s'intéresse à son cas. Ils ont eu des prix. Évidemment quand, nous, on intervenait dans le projet, il commençait. Nous, on a terminé la fabrication de l'outil après. Cette vie nouvelle grâce à cet outil existe, durera très longtemps ; c'est pour ça que j'appelle cette phase transmission. Nous on a fabriqué quelque chose, on a un peu transmis quelque chose.

Et au niveau pédagogique ?

Si j'ai bien compris au départ c'est cette volonté de Network d'inscrire l'école comme un acteur à part entière de la commune. Elles auraient pu partir depuis longtemps pour se rapprocher de leur lieu de vie. Pourtant je n'aurais pas donné cher de cette école avant qu'elle ne devienne aussi belle. Elles ont participé à des conseils municipaux. Elles voient leur métier comme quelque chose de plus ouvert, global que d'apprendre aux enfants à lire et écrire. C'est de quelque chose de très différent dont il s'agit là.

Et pour conclure qu'est-ce que vous pourriez dire ? Comment vous l'avez vécu vous personnellement ?

Ben je l'ai vécu, ça dépend du moment. Y a des moments très bien puis y a d'autres moments moins bien. De toute façon nous sommes toujours inquiets jusqu'à ce qu'on soit sûr que... La réalisation du projet est irréversible et après lorsqu'on attend ce stade d'assurance, on est toujours très inquiets jusqu'au moment où on voit que matériellement les choses sont à la hauteur, les attentes, les fonctions qu'il doit remplir. Et après jusqu'à la fin, inquiet pour savoir ce qu'on produit à l'échelle de l'humain. On ne fait pas le mur pour le mur pour constater s'il sera beau ou pas beau. On fait tout ça pour participer à un projet de société. À l'échelle d'une commune c'est quand même une société en soi. Parce que parfois on peut partir avec pleines de bonnes intentions mais ce n'est pas pour ça que l'on produit du bien. L'inquiétude est là jusqu'à la fin avec les bonnes intentions des uns et des autres. Ont produits ces bons effets attendus auxquels on a tous rêvé dès le départ. Donc y a tout ça et sincèrement je suis très fière de ce projet. C'est un cas d'école, il faut le dire ? Non, non mais c'est vrai qu'on ne fait pas tous les jours des projets comme ça. C'est un projet exceptionnel

Il projette bien les valeurs de la fondation et des NC ?

Oui. Absolument c'est le fait que... Encore une fois c'est un geste artistique très très déployé parce qu'il touche à tout et en même temps c'est une création qui a des fonctions. Toutes les œuvres que l'on produit n'ont pas une fonction, elles sont là dans un rapport contemplatif. Même si elles ont la valeur symbolique etc ; la référence à une mémoire, plein de choses. On ne les habite pas, on les traverse pas, on s'assoie pas dessus. Donc n'y a pas cette dimension de fonctionnalité qui est

indissociable à ce projet de Matali Crasset. Donc les enjeux sont encore plus forts par rapport à d'autres projets. On ne fait pas tous les jours une œuvre d'art qui est aussi une école, une table, une chaise. Et j'ai l'impression en tout cas que c'est une sorte de joie permanente. Ça a tellement réconforté les personnes qui étaient à l'origine du projet que j'ai le sentiment qu'aujourd'hui elles prennent d'autres initiatives, toujours évidemment dans le cadre de leur fonction. Mais ce n'est pas on a fait tout ça et maintenant on en profite. C'est on a ça et ça, c'est un formidable tremplin pour faire ceci et puis encore cela. Et donc elles n'arrêtent jamais. Donc ça, c'est ma plus grande joie !

Merci

Entretien avec Yvon Le Corre

Pouvez- vous présenter brièvement ?

Bon ben je m'appelle Yvon Le Corre à l'époque, parce que ça date année 2000, 2003 peut-être. Au début du projet j'étais conseiller pédagogique en arts plastiques pour le département des Côtes-d'Armor et donc j'ai été appelé par mes maîtresses de Trébédan.

Et ça consiste en quoi ?

C'est un rôle de conseil pédagogique pour monter les projets, pour accompagner dans les pratiques pédagogiques en art plastique. Voilà. Uniquement en art plastique. Et à ce titre-là j'ai introduit le CAUE à l'école de Trébédan. C'est-à-dire qu'on était à l'époque du plan Art et Culture de Jacques Lang et de Catherine Tasca. Je pense que c'est dans ces années-là, 2002. Et donc le CAUE a une partie de ses missions qui est de sensibiliser les publics. Donc à cette époque-là les publics scolaires.

Sensibilisation à l'art ?

Sensibiliser au paysage, à l'architecture, c'est ce qui est leur mission, en fait. Donc à ce titre-là, il y avait un paysagiste et un architecte qui intervenaient dans les écoles et qui menaient des projets d'éducation artistique et culturelle. Et donc on a travaillé à Trébédan, alors avec principalement Didier Pidoux dont vous avez entendu parler. Donc Didier continue de travailler avec elles de manière peut être plus épisodique. Et aussi avec un architecte qui s'appelait Max Gramma. Donc y eu des projets, des projets cabanes, de construction de cabanes, liés aussi au paysage, au jardin. L'utilisation du jardin de l'école, le jardin qui était au logement de fonction au départ mais qui était intégré à l'école et puis le petit patrimoine, des lavoirs de l'environnement immédiat. Le souci des maîtresses à l'époque était d'ouvrir l'école vers l'extérieur, cadre du projet d'école. Et d'ouvrir l'école à l'extérieur, de faire rentrer les familles et de travailler avec le club de l'amitié. Et donc avec des inaugurations une fois que les projets étaient terminés. C'était aussi des projets très imaginatifs. On créait des personnages et on introduisait des personnages dans l'école, même à l'extérieur de l'école, je crois qu'il y en a toujours un sur le parking. Réalisation de petits livrets, des goûters aussi, des goûters du cinéma parce qu'il y a ça. Donc elles participaient à un dispositif qui s'appelait École et Cinéma qui consistait à aller voir, c'est une éducation à l'image qui passe par le film. Donc on va voir le film au cinéma puis on travaille avant, on travaille après etc. Donc il y avait des goûters du cinéma, 4h le soir où les élèves présentent le travail qu'ils ont fait aux familles. Les parents viennent, le club du 3^{ème} âge aussi qui vient. On parlait tout à l'heure du lavoir. Donc y a eu tout un travail de fait à partir de la vie d'autrefois qui correspond bien aux élèves de cycle 2. Voilà il y a eu tout un travail qui a duré bien cinq-six ans avant d'aborder la question de la rénovation de l'école. Largement. (*Silence*)

Ce n'était pas prévu au départ ?

Pas du tout ! Et même c'est arrivé assez tardivement. Ce n'était pas l'objet des maîtresses en fait. On était plus parti sur la rénovation d'un petit patrimoine et puis après c'est passé sur une vieille bâtisse qui est à côté de l'école et puis finalement pourquoi pas l'école. Donc l'école est arrivée comme ça. Et avec un travail de fond, de plusieurs années auprès de la population, auprès des élus ; auprès des parents bien sûr, voilà.

Et quel a été votre rôle ?

Bin mon rôle, moi, il a été minime, c'est-à-dire que j'ai participé en tant que commanditaire. Donc j'ai accompagné les maîtresses, j'ai participé aux réunions mais à partir du moment où. J'ai participé à toute la première partie mais avant la rénovation de l'école et après l'accompagnement pédagogique de tous les projets qui ont pu avoir lieu avant et puis après j'ai fait partie des Nouveaux Commanditaires et j'ai accompagné et participé aux réunions. Et puis à partir du moment où le projet est parti, mon rôle a été moindre.

Et vous participiez à toutes les réunions ?

Pratiquement j'ai participé à toutes les réunions des commanditaires, ouais. Dans un esprit très détendu, très convivial. Le gâteau et le café a beaucoup d'importance comme je vous l'ai dit au téléphone, je crois. Des souvenirs aussi d'ouverture vers l'extérieur c'est-à-dire à chaque fois il y a des références artistiques aussi bien pour les élèves, à chaque projet des références artistiques et du coup ça dépasse les élèves et ça va vers les parents. Je parlais tout à l'heure d'école des Beaux-Arts et de conférences de Matali Crasset. Y a eu aussi une sortie à Rennes sur une biennale, je sais plus exactement, fin... Les gens de Trébédan sont venus. C'est un labourage en profondeur, ça je crois que c'est important. N'y a pas comme ça tout de suite. Y a tout un travail des mentalités qui s'est fait préalablement.

Parce qu'il y avait des freins au départ ?

Y a eu un changement d'équipe municipale. Ya eu des freins mais les mentalités n'étaient pas prêtes à recevoir un projet comme celui-là. Ça ne peut que se construire dans la durée. Il faut dire que c'est tellement hors norme et atypique que ça interroge et donc les gens de Trébédan ont pu se poser des questions. Est-ce qu'on en est capable ? Est-ce qu'on a les moyens ? À quoi ça sert ? Donc toutes ces questions-là, il faut les aborder.

Elles ont été abordées ?

Oui elles ont été abordées, il y a eu des réunions publiques, bien sûr, organisées par la municipalité. L'ancien maire qui a initié le projet. Le projet, il est parti. Du coup on peut dater effectivement parce que les élections municipales, c'est 2007. Donc le projet il est né sur l'année scolaire 2006-2007. L'ancien maire n'aurait sans doute pas eu l'énergie pour mener à bien un tel projet. Il y a aussi un nouveau maire qui est enseignant, plus en phase, plus sensible qui est écolo aussi. Donc plus sensible d'une manière générale parce que il y a un élément passif dans la salle des partages. Elle est passive et ça c'est un élément voulu par la municipalité mais c'était aussi une façon d'avoir des subventions. Et donc le réseau ensuite, le plan du CAUE avec Didier Pidoux ont eu un rôle extrêmement important et vraiment c'est Didier qui est la cheville centrale avec Nolwenn et Valérie bien sûr. Mais pour mobiliser les réseaux, pour connaître les chemins, pour avoir accès à, au Conseil Général, au Conseil Régional, au Ministère puisque tout ça, ça a été mobilisé. La Fondation de France, la Fondation Carasso. Sans Didier Pidoux, ça se ne fait pas.

Donc vous, vous dépendiez de l'Éducation nationale et donc vous étiez au Rectorat ?

Moi j'étais instit en fait. Donc j'ai passé une certification, ce n'est pas au niveau académique, c'est au niveau départemental et voilà.

Et du point de vue de l'Éducation nationale. Comment ils voyaient ce, parce que vous devez quand même avoir eu des échos de ce projet ?

C'est Nolwenn qui pourrait plus en parler parce que sur toute la première partie il y a eu un soutien, je veux dire, avant la construction de l'école. Toute la partie pédagogique, toute la partie projet d'école et ouverture de l'école. Il y a eu un soutien fort de l'inspecteur de circonscription qui s'appelle Alain Courage, qui est venu inaugurer, qui est venu soutenir, qui est venu en parler et puis après bin. Quand il fallait une demi-journée par-là, une demi, journée par ci, je ne pense pas que ça toujours été facile pour Nolwenn par exemple quand il fallait soutenir le dossier à Paris, pour avoir les subventions. À voir avec elle.

Vous pensez que ce n'était pas facile ?

Bin il faut qu'elle soit remplacée, qu'elle ait l'autorisation d'absence.

Autrement de votre point de vue, que pensez-vous du projet au niveau pédagogique ?

Oh bin c'est très pertinent. C'est un projet global qui part, qui met l'élève au centre et qui tient compte de son individualité. C'est une pédagogie de projet, c'est-à-dire que globalement, en dehors de l'aspect

construction, y compris dans l'aspect architectural, les élèves ont toujours été associés par les maîtresses à ce qui se passait dans leur école ou pour leur école. Matali Crasset et d'autres, Didier Pidoux sont venus dans les classes, ont parlé dans les classes, ont discuté avec les élèves, ont présenté ce qu'ils faisaient. Pédagogie de projet c'est on travaille parce qu'on est en projet et ce projet qui aboutit à une production, c'est véritablement un projet, on montre quelque chose. Au bout du compte on montre quelque chose ou il se passe quelque chose. On a une communication sociale. C'est parce qu'on a ce projet-là qu'on va avoir à travailler en français, en math, en biologie si on a des choses à planter dans le jardin ou si on construit la cabane, on va faire des maths parce qu'il faut que la cabane, elle ait des angles droits etc. Voilà ça c'est une notion importante, il y en a une autre c'est la dimension culturelle, l'ouverture culturelle dans un milieu qui est globalement un milieu défavorisé. La population scolaire de Trébédan est plutôt défavorisée avec historiquement un milieu de carriers de carrières, un milieu d'immigration portugaise qui ont travaillé dans les carrières avec maintenant une 2^{ème} et 3^{ème} génération. Mais il y a toujours des poulets à la portugaise qui sont cuits le jour de la fête de l'école. Et puis des enfants à besoins particuliers qui sont en nombre assez important, en situation d'handicap, en difficulté sociale ou placés en famille d'accueil, je pense qu'il y en a aussi un nombre assez important parce que c'est une source de revenus aussi pour les familles, pour les gens ; une source de revenus, une source de travail. Donc voilà ces élèves-là sont scolarisés et trouvent une attention bienveillante. Comme je disais tout à l'heure un regard bienveillant, un regard individualisé, prise en compte de l'individu qui est importante chez ces maîtresses-là.

Et qui est rare à notre époque ou qui commence ?

Qui commence mais moi ça fait 10 ans que j'ai quitté le premier degré, donc je suis plus en phase mais bon. Je pense que c'est quand même assez particulier. Y a une énergie, un dynamisme, y a aussi Manuela qui était présente. Fin sur la classe des grands il y a eu plusieurs maîtresses. Puis Manuela est la dernière arrivée. Mais oui il y a un investissement important.

Parce que la pédagogie de projet, c'est une directive ministérielle ou c'est plus un choix personnel ?

C'est plus un choix. Il n'y a pas de directives ministérielles, y a des programmes. On ne va pas dire exactement comment les mettre en application. L'idée c'est de ne pas séparer les disciplines, c'est de donner du sens aux apprentissages par cette façon-là. C'est peut-être par forcément la seule. La dimension culturelle est aussi importante dans la mesure où on relie l'élève à quelque chose d'universel par l'intermédiaire de l'art, soit par l'intermédiaire des mythes ou des légendes qui font référence ou qui peuvent mettre au regard de leur propre existence. Ça c'était des choses qui étaient travaillées dans toutes ces histoires, dans toutes ces productions où on avait des références artistiques mais des références pas forcément visuelles. Ça pouvait être littéraire y compris chez les petits. Dans la classe de Nolwenn où on interroge ce qu'on est par l'intermédiaire de la culture ou de l'art, du conte, de ce que voulait dire un artiste pour telle production artistique.

Parce qu'apparemment, elles suivent, pas mal les directives. À chaque fois qu'il y a des projets, le projet des cabanes était un truc ministériel...

Oui mais qu'elles peuvent investir ou pas. Elles sont très à l'affût de ce qui peut rentrer dans leur façon de faire, de voir les choses. Oui elles sont très. Les classes, oui effectivement, c'était une époque où on a fait des classes cabane ; dans le département il y en a eu 5. Très peu quoi.

J'ai l'impression que parfois les enseignants ne sont pas toujours ouverts aux propositions alors qu'ici on voit qu'il y a un enthousiasme.

Oui il y a un enthousiasme pour le métier. Donc elles déclinent leur métier pour qu'il soit enthousiaste et l'évolution globale du métier c'est quand même celle qu'elles suivent. Elles sont dans cette lignée-là, globalement de prise en compte de l'individu. Alors on est beaucoup plus proche de ça dans le 1^{er} degré que dans le 2^{ème} degré parce que dans le 1^{er} degré, on a l'élève toute la journée alors que dans le 2^{ème} on va l'avoir par tranche. Et puis ça va défiler etc. Donc dans le 1^{er} degré, on est plus dans la compréhension, je veux dire même de l'enfant pour que l'élève fonctionne, on essaye de comprendre la compréhension de l'enfant. (...) Après la liberté pédagogique elle existe. On peut avoir les mêmes programmes et faire les choses complètement différemment ou avoir un rapport aux jeunes différent. Et ce rapport-là il est très important.

Alors elles sont un peu sans y avoir été formées dans l'héritage e Montessori, Freinet ?

Alors je dirais plus Freinet que Montessori On avait, je dis on parce que je l'avais aussi, un inspecteur Alain courage qui était un intellectuel, qui développait une pensée justement dans ce sens-là. Il disait que l'instituteur est un ingénieur de la pédagogie et que son rôle, c'est de mettre en place les conditions de l'apprentissage. C'est l'élève qui apprend. Tout le travail c'est de mettre l'élève en apprentissage et que la pédagogie frontale peut être une façon de le faire mais on ne sait pas si l'élève apprend. On peut dire les choses mais on ne sait pas si l'élève apprend. Et que on et dans une évolution de l'école où on passe d'une école où c'était le professeur qui enseignait à une école où l'élève apprend et donc le professeur doit s'assurer que l'élève apprend. Quand on enseigne ou qu'on évalue par compétences, on devrait être en capacité de dire l'élève sait faire ceci et ne sait pas faire cela. On en n'est pas encore tout à fait là. Je pense que, elles, elles sont tout à fait dans cette lignée-là, elles ont intégré ça depuis très longtemps.

Et alors à votre avis d'où ça vient qu'elles aient intégré ça alors qu'elles n'ont pas été formées pour ?

Si plus dans le premier degré et puis je vous dis il y avait un inspecteur qui. Alors faudra leur poser la question si Alain Courage... quelle influence il a pu avoir sur elles. Voilà, après c'est aussi des filles qui bossent beaucoup parce que ça demande un peu de travail. Après chacun trie dans ses pratiques pédagogiques, chacun choisit, fait un compromis entre ce qui est possible de faire humainement parlant et puis idéalement parlant. (...) Et puis il y a les capacités, je pense que Nolwenn est une femme assez remarquable. Elle a ce qu'on appelle le CAFIPEMF, c'est-à-dire le certificat d'aptitude aux fonctions de formateur académique. Finalement elle ne l'utilise pas pour être plus près de ce projet-là à Trébédan. Pour ne pas être débordée pour une formation initiale ou continue des professeurs stagiaires ou pas. Oui et puis elle a une capacité à positiver, à synthétiser, à entraîner aussi. Y a Nolwenn et Didier, Valérie est aussi très, très présente, tout son travail de danse qui est formidable. Valérie est très branchée danse contemporaine et donc depuis tout le temps elle fait de la danse contemporaine avec ses élèves en faisant intervenir aussi des danseurs professionnels et compagnie de danse où elle trouve les moyens de le faire etc. Et elle fait danser aussi le club du 3ème âge avec ses élèves. Et donc le jour de l'inauguration de l'école c'était émouvant mais à en pleurer. C'est vraiment impressionnant. Et donc voilà il y a des personnalités. Ça tient beaucoup aussi aux personnes toutes ces choses-là.

Vous pensez qu'avec d'autres personnes, ça n'aurait pas forcément abouti ?

Absolument, il faut avoir la volonté de le faire. Parce que des projets CAUE, des projets cabane il y en a eu d'autres. J'en ai initié d'autres et nulle part c'est arrivé aussi loin, nulle part.

Il faut dire qu'il y avait aussi un besoin de rénovation d'école ?

Oui, oui mais ça ne veut pas dire.

Vous pensez que l'école aurait pu continuer comme ça sans être rénovée ?

Oui, elle aurait pu être rénovée mais pas comme ça. Ou alors il y aurait eu un regroupement pédagogique, Trébédan serait parti avec, je ne sais pas Bruzulli, Languédias, Plélan. Parce que c'est une petite commune qui a moins de 400 habitants et puis un budget annuel très, très pauvre. Donc en termes de finance c'est formidable parce que l'école, cette école-là a eu des subventions extraordinaires.

Et apparemment elles continuent.

Du coup elles ne s'arrêtent pas là. Après il y a forcément des reconnaissances par ci des reconnaissances par-là qui arrivent après. Il y a l'inspection générale qui s'intéresse. Elles retrouvent un inspecteur général ces jours-ci je crois. Elles font partie, bon je sais plus, d'école un peu particulières...Fondation.

(...) *Appel téléphonique*

C'est une structure qui s'occupe globalement du bien-être et qui a une branche éducation et qui reconnaît certaines écoles qui développent des compétences particulières. Donc ce sont des écoles publiques ou privées, Montessori ou autre. Et donc voilà elles sont agréées par cette structure-là.

Et donc pour conclure qu'est-ce que vous pourriez me dire ?

L'aspect culturel pédagogique d'ouverture, voilà.

Je vous remercie

Entretien avec Cattia Riccaoni

Pouvez-vous vous présenter brièvement svp ?

Donc oui bonjour, je suis Cattia Riccaoni, je suis responsable de fondations individualisées sous l'égide de la Fondation de France et des programmes culture. Dans le cadre du programme culture, nous avons un axe que nous développons de façon conséquente qui s'appelle « Nouveaux Commanditaires », qui permet à toute personne qui le souhaite, de prendre la responsabilité d'une commande à un artiste contemporain sur une question d'intérêt général. Donc les nouveaux commanditaires, ça peut être des habitants d'un village, ça peut être des maîtresses d'école comme ça a été le cas pour Trébédan, qui ont été rejointes ensuite par un groupe beaucoup plus élargi avec des parents d'élèves, le maire, l'association des personnes âgées, des anciens élèves ; Et ces nouveaux commanditaires, il s'agit avec cette action de permettre à toute personne qui le souhaite, de prendre la responsabilité d'une commande, prendre la responsabilité d'avoir l'initiative d'une commande avec un personnage central, très important pour nous, dans ce dispositif, qui est le médiateur, qui est une personne indépendante des parties, qui à l'agrément par la fondation de France de développer cette action des nouveaux commanditaires, qui est généralement une personnalité du monde de l'art, qui connaît très bien les critères d'exigence d'une création contemporaine mais qui a aussi une capacité d'écouter ces personnes, qui, elles, n'ont pas forcément les connaissances en art et qui va les accompagner à établir un cahier des charges culturel et technique de la demande. Pour ensuite proposer l'artiste qui paraît le plus approprié pour répondre à cette demande. Les nouveaux commanditaires, en fait, c'est un partage de responsabilités entre les citoyens commanditaires, qui travaillent bien évidemment pour l'intérêt général, qui vont prendre la responsabilité de cette commande vis-à-vis même d'une collectivité plus large parce qu'après il va falloir s'expliquer auprès d'une collectivité plus large et pourquoi, à un moment on va adresser une question à un artiste. Ce médiateur, qui va, lui, accompagner, va être aussi producteur parce qu'il va aller chercher les cofinancements pour la production de l'œuvre et pour bien sûr l'artiste, qui va être là en lien avec les personnes qui ne sont pas du monde de l'art et qui à partir de ce système d'écoute va devoir proposer un projet. On est vraiment sur un partage de responsabilités avec cette action des nouveaux commanditaires.

Et quel a été votre rôle pour le projet de Trébédan ?

Alors, moi en fait mon rôle, il est plutôt. Je suis plutôt en fait en backoffice. Je ne suis jamais en première ligne sur les projets. C'est de la responsabilité des médiateurs. Je suis, c'est ce qui est en train de se faire en ce moment. Si à un moment les médiateurs souhaitent que je vienne rencontrer les commanditaires, je viens rencontrer les commanditaires mais pas toujours, si vous voulez avec une posture un peu en retrait parce que vous imaginez bien que quand la Fondation de France vient, ça peut créer aussi un certain trouble parce qu'on a aussi un nom qui en impose. Et donc l'idée, c'est d'être le plus possible à l'écoute et moi, je vais ensuite faire tout le suivi du projet parce que nous avons, nous aussi, un comité culture de personnalités extérieures à la fondation de France, à qui on va présenter ce qu'on est en train de faire pour voir s'ils donnent un avis favorable ou pas pour la mise en œuvre de la commande. Mais ce comité de personnalités qui travaillent bénévolement pour la fondation de France, ne va jamais, si vous voulez dire que c'est tel ou tel artiste qui doit faire. C'est vraiment de la responsabilité du médiateur. Le médiateur doit vraiment porter tout ça. C'était Anastasia Makridou et ensuite ça a été repris par Éric Foucault. Moi sur ce projet, ce que je fais aussi. À un moment on était aussi en discussion avec la fondation Carasso, avant qu'Anastasia devienne responsable de l'axe art citoyen. C'est un projet qui m'a beaucoup touchée et de par la personnalité de ces commanditaires que vous avez rencontrés ; où je leur dis toujours si toutes les maîtresses étaient comme vous, le monde irait beaucoup mieux. Vous êtes des personnes qu'on devrait cloner. Avec une intelligence, une générosité, de situation. La proposition de faire travailler Matali Crasset. Moi j'ai eu le privilège de pouvoir assister à la remise de l'étude de Matali Crasset parce qu'en fait, les projets, ce que je ne vous ai pas dit, on avance étape par étape. C'est-à-dire qu'il y a un cahier des charges, ensuite l'artiste remet une étude, explique le projet. C'est toujours les premiers bénéficiaires de la remise de l'étude, ce sont les commanditaires. Même moi que j'étais là, j'étais plutôt en retrait

parce qu'on ne veut pas fausser le processus. C'est-à-dire qu'on est vraiment sur une démarche de participation, d'initiative et donc on regarde comment ça se fait. J'ai vu que c'était un projet extrêmement ambitieux, que le financement apporté par la fondation de France ne suffirait pas hormis les autres financements bien évidemment. Et très rapidement, je me suis dit que c'était un projet qui pouvait être présenté à la fondation Carasso parce qu'ils sont très sensibles aux questions d'éducation. Ils sont très sensibles à la question de l'art. La présidente de cette fondation était très intéressée par le dispositif des nouveaux commanditaires et leur aide a été fondamentale pour aller jusqu'au bout.

Et vous personnellement qu'est-ce que vous en pensez de ce projet ?

Moi, ce qui m'intéresse beaucoup dans ce projet. C'était, on s'est retrouvé, je trouve sur ce projet ; y avait une sorte de communauté d'intérêts, c'est-à-dire qu'à plein d'endroits différents, les gens pouvaient se retrouver. Moi ça m'intéressait parce que c'était aussi transverse à des programmes qu'on mène à la fondation de France. On a aussi un programme lié à l'éducation, dont je ne m'occupe pas mais je sais que la responsable des programmes est aussi très attentive aussi à une autre façon de faire école. Donc là je trouvais qu'on réunissait en fait plusieurs préoccupations de la maison Fondation de France. Je trouve que c'est quelque chose, si vous voulez et ce n'est pas par hasard quand on parle de projet emblématique, même pour nous. Le projet de l'école les blés en herbe est toujours mis en avant. Ce qui m'a aussi beaucoup intéressé c'était d'entendre. Alors ça c'est aussi grâce aux récits d'Anastasia. Par exemple le président du club de personnes âgées, avant tout ce projet, il ne voulait plus aller à l'école parce qu'il avait été lui-même dans cette école et il en avait des souvenirs absolument terrifiants. C'était encore à l'époque où on tapait sur les doigts des enfants. Là c'était aussi comment on remet quelque chose qui a été difficile pour des personnes. Comment on peut montrer qu'on peut faire autrement. Ensuite ce qui était intéressant dans ce lieu aussi, c'est qu'il y avait d'une part une tradition d'avoir des familles d'accueil pour recevoir les enfants. Je trouve que ces enfants-là qui ont déjà des parcours chaotiques, douloureux certainement et compliqués. De pouvoir leur offrir ça dans le bon sens du terme et non pas on fait un cadeau mais dans le sens et bin voilà comment on, accueille la question de l'hospitalité, la question de la générosité, la question pour ces gamins, aussi, de voir qu'une designer aussi, un designer ça peut être une femme. Assez régulièrement Matali allait dans les classes et faisait classe en parlant d'où elle était ; et donc que crois que ça c'est quand même très fondateur pour les enfants. Ça a été un projet qui a été aussi très vite partagé par l'ensemble des habitants du village. Il y a eu tout d'un coup de se dire, eux dans cet endroit-là. Ils avaient d'ailleurs écrit un très beau courrier au préfet où ils disaient : « Les rues ont aussi droit à l'art et à l'innovation. » Moi quand je vois ça, je me dis ces gens-là, vraiment, il faut accompagner, aider parce que c'est magnifique qu'à un moment une communauté se bouge. On est vraiment sur cette question qui nous intéresse beaucoup dans les nouveaux commanditaires. J'ai oublié de vous dire que ça a été conçu par un artiste François Hers ce protocole des nouveaux commanditaires, qui est de dire : « Faire art comme on fait société. » Et là on est vraiment pour moi dans cette problématique, c'est-à-dire que tout a été poussé jusqu'au bout, il n'y a pas eu de concessions aussi bin sur la forme de l'école, des moyens qui ont été mis en se disant là, on décline et on va jusqu'au bout de quelque chose qui se tient. Ce qui m'intéresse aussi beaucoup dans ce projet, c'est de voir ce que ça produit après. Parce qu'il y a eu d'une part, on en rigole un peu mais moi je dis que c'est devenu un peu les stars de l'éducation Nationale parce tout le monde va les voir, tout le monde veut comprendre comment ça s'est passé. Alors aussi parfois j'ai entendu aussi des critiques. Ouais mais qu'est-ce que ça veut dire d'avoir mis autant d'argent dans un projet comme ça. Et puis nous on n'aura pas le droit d'avoir la même chose. Elles l'ont voulu, ils l'ont voulu, ils se sont battus. Il y avait un désir fort pour aller jusqu'au bout de tout ça parce que c'est toujours facile d'aller dire ensuite oui mais on se rend compte que c'est surtout pour certains ou quelques-uns. Il y a eu aussi une forte mobilisation de l'ensemble des gens du village. Ce qu'il me plaît aussi beaucoup c'est que grâce à la médiathèque qui est ouverte après la classe, après l'école, c'est d'entendre que les enfants viennent maintenant régulièrement prendre des livres ; ce qu'ils ne faisaient pas auparavant. Donc on est aussi sur un apprentissage très actif. Que les gamins dorment beaucoup mieux maintenant qu'ils sont dans ce magnifique dortoir. (...) Je trouve que là aussi c'est extrêmement respectueux pas seulement pour les enfants mais aussi pour les dames qui accompagnent ces enfants. Qui, moi me disaient à un moment : c'est un grand moment de calme et

moi je peux travailler, continuer à faire des choses. Les enfants sont là et avec eux je peux continuer à faire des choses. Donc c'est comment aussi on donne la possibilité aux personnes de bien faire leur travail, dans des bonnes conditions, dans du pensé. Y a une forme de fierté aussi très importante je crois et puis il faut aussi parler de cette générosité incroyable de Matali Crasset qui n'a pas compté ses heures. Je pense qu'on est tout à fait en dehors de toute considération économique. Sur ce projet, il a la question du don, quelque chose qui est très fort. Il y a aussi comment ils sont arrivés à emmener les enfants. J'ai aussi complètement oublié de vous parler de gens qui étaient fondamentalement importants au début de ce projet, qui sont nos camarades du CAUE des côtes d'Armor. L'équipe et l'environnement que vous avez peut-être rencontrés qui ont été formidables.

Et leur rôle à eux ?

Leur rôle à eux. Si vous voulez ce sont des gens qui ont compris ce que c'étaient les nouveaux commanditaires. On pourrait s'imaginer qu'on peut travailler avec tous les CAUE de France et de Navarre. Ce sont des gens qui ont compris le plus, la valeur ajoutée de cette façon de faire. Ce sont des personnes qui ont une proximité sur le territoire avec des acteurs locaux du territoire et ce sont des gens qui. Ce que j'ai toujours beaucoup aimé avec Didier Pidoux et Matthieu Le Barzic Mathieu est sorti du CAUE pour faire tout le suivi avec Matali d'un point de vue architecture, c'est qu'il n'y avait jamais de problème, il y avait toujours de solutions avec eux. Donc ce sont des postures. Donc ces gens, pour moi, ils ont été fondamentaux aussi pour la réussite du projet. C'est-à-dire que, c'est un projet, c'est une communauté qui, à un moment, s'est engagée.

Mais ils ont même eu un rôle fondamental parce que ce n'est pas Didier Pidoux et le CAUE qui ont préparé le terrain ?

Oui totalement. De toute façon, nous on ne propose pas une œuvre d'art on part d'une demande. Ce n'est pas la sculpture sur le rondpoint avec les NC. On inverse on n'est pas sur une politique culturelle de l'offre, on est sur une politique culturelle de la demande. On part de la demande pour faire œuvre. C'est très différent l'approche de la chose. On part toujours à partir d'une question. C'est intéressant en plus dans ce projet et cela montre la finesse du médiateur art des NC, c'est que au début, ces maîtresses jamais, elles n'auraient pu imaginer que cela allait être l'école. Elle a dû vous raconter Anastasia parce qu'ils faisaient beaucoup de choses des arts plastiques et tout et on était. Ils étaient vraiment sur cette histoire de sources, de signalétique des sources. Et c'est Anastasia, et puis tout à coup elle se retrouve là dans l'école et elle voit des bassines et demande qu'est-ce qu'il se passe. Et bin les jours où il pleut les gamins, on met des bassines pour que ça ne tombe pas sur eux. Et elle leur dit, vous ne croyez pas que le centre, c'est là. C'est là que ça doit se faire. Donc c'était aussi de l'intelligence si vous voulez de la personne qui est à l'écoute et qui va se dire : là il y a quand même un enjeu qui est quand même extrêmement important et on déplace. Parce que souvent, ça arrive mais pas toujours. Souvent avec les NC, y a une idée puis tout le travail de dialectique, de comprendre ce qui se joue, de comprendre qu'est-ce que c'est ce territoire et tout ça. Il y a un moment bin où on se dit que peut être le projet il n'est pas là, il est juste à côté. Mais ce juste à côté elles n'arrivaient pas à le voir parce que jamais elles n'auraient osé rêver à une école. C'est ce qu'elles disent un peu d'ailleurs. Jamais elles n'auraient pensé que. Mais il y a eu une telle énergie de la part de chacun. Donc c'est pour ça que je dis, ce projet-là, ça a vraiment été un projet qui a été porté par un nombre conséquent d'acteurs à des endroits différents mais qui ont tous souhaité que ce projet advienne. Parce qu'à un moment ils auraient pu baisser les bras parce que c'était long. On a livré en 2015 mais les premières rencontres c'était 2007. C'était aussi de se dire que des enfants qui avaient participé au début du projet ne seraient plus là. C'était accepter tout ça. Mais c'était aussi, là aussi c'était de la pédagogie. C'est aussi montrer aux enfants que quand on travaille pour le bien commun, d'autres vont pouvoir utiliser ça mais que les premiers qui ont participé à ça, ils n'ont rien perdu en fait parce que ça a été une expérience. Ça a été quelque qui j'espère les a fait grandir. Et je pense que pour les parents, ça a été aussi important de voir à un moment : oui il y a des engagements, des engagements publics et privés qui dessinent de faire en sorte que le projet puisse se faire. Et puis l'autre chose c'est aussi de voir maintenant qu'ils ont ouvert un nouveau local avec une association qui se retrouve. Y avait plus de café, plus rien dans ce village et ça redonne. Il y a quelque chose de moteur. Et ces projets-là quand ils sont bien faits, je pense qu'on en sort pas indemne parce que il faut toujours se poser la question de

savoir s'il y a eu une vraie rencontre. Et à partir du moment où il y a une vraie rencontre, c'est quelque chose qui marque. Bon ça n'a pas marqué tout le monde, mais pour ceux qui ont participé, ça marque. Parce qu'à un moment, on travaille ensemble, on porte le projet ensemble et ça c'est quand même formidable. Bon bin, moi, suis complètement fan.

Et en ce qui concerne les élus, est ce qu'ils n'ont pas été laissés un peu de côté lors de la médiatisation ?

Dans quel sens ?

Dans certains entretiens, il en ressort qu'on a beaucoup propulsé les institutrices.

Et bien c'est ça les NC. C'est du Citoyen ? L'action NC, c'est les citoyens, la société civile et les élus sont soit partie prenante soit ils doivent faire une médiation politique.

C'est-à-dire ?

C'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir aller expliquer aux autres administrés de leur village par exemple ce qui est en train de se jouer. Parce que dès qu'on travaille avec l'art contemporain, ça commence et il peut y avoir pas mal de. Et les NC ce sont des personnes « in tweeter » qui prennent la responsabilité d'une commande parce que c'est comme ça qu'on peut travailler assez librement aussi. On n'est pas pris dans des carcans ou des tensions politiques. Et en plus là, le maire a été très partie prenante. On a toujours fait très attention. Les élus, ils ont été élus mais là ce n'est pas eux qui décident. Ils accompagnent. Ou ils peuvent être partie prenante parce que dans les NC dans les communes où les forces vives sont dans les conseils municipaux, donc ça ne nous gêne pas plus que ça qu'il soit aussi commanditaire. Mais dans les villes, on ne veut pas qu'ils soient commanditaires. Seulement pour accompagner ; ils sont là aussi pour être garants avec nous que tout se passe bien.

Oui, ils ont fait pas mal de dossiers.

C'est ce que je dis, ils ne sont pas tous seuls. Pour nous, c'est très clair, cette chose-là si elle a pu se faire c'est parce qu'il y a quand même eu ces femmes qui ont porté ce projet-là. Après il y a eu bien évidemment, le maire a quand même dû faire des emprunts etc. il a joué son rôle politique très très bien. Il était présent à toutes les réunions, aux inaugurations, il a toujours été là. Nous, l'année dernière on leur a donné un prix. Chaque année la Fondation de France nous demande de choisir quelques projets qui nous semblent particulièrement remarquables, c'est-à-dire question innovation et tout ça. Moi j'avais sorti 2 ou 3 projets NC. C'est l'école qui a été, le jour de la remise du prix, le maire était là et voilà. On fait très attention à ça parce qu'il a été très important Didier Ibagne. Après ce n'est pas que lui. Tout le conseil municipal effectivement.

Quels ont été les freins et les limites dans ce projet ?

C'est long parce qu'il faut trouver des financements ; Donc ça c'est une forme assez. Quand un projet il dure huit ans ça ne se fait pas en un jour. Les freins c'est surtout lié au fait de devoir passer devant des commissions. Ils ont eu aussi un financement de la commande publique, du Ministère de la culture pour le mobilier. C'était très important mais c'est là aussi de commissions. Il faut attendre le passage d'une commission. Et là ce sont eux qui sont venus défendre le projet.

À la Défense, c'est ça ?

C'était en direct de ces gens de cette commission et il n'y avait plus une mouche qui volait dans la salle parce qu'ils sont venus présenter le projet avec Anastasia avec la conseillère art plastique de la commande publique qui était super, qui a été aussi très accompagnatrice. (...) Oui sur les freins, par moment c'est long ; par moment il y a un peu de découragement. Est-ce qu'on va y arriver ? Est-ce que... Voilà. Et puis après quand ça arrive, ça arrive. Et bien dans ce cas-là c'est très bien arrivé.

Et au niveau pédagogique, vous avez un avis ?

Moi, ce n'est pas ma branche mais j'allais voir de temps en temps les classes quand j'y allais. Bien que je n'y sois pas allée très souvent. J'ai dû y aller 3 ou 4 fois. J'ai toujours été surprise par. D'abord j'étais extrêmement intéressée par le fait que, ils ont beaucoup travaillé sur le mobilier pour que le mobilier puisse se déplacer pour travailler l'autonomie des enfants. Ça c'est quelque chose qui est complètement dans leur projet. Je les ai vues à l'œuvre aussi quelque fois avec certains enfants extrêmement turbulents. Plus que turbulents, quand on est mère de famille, on a juste envie de lui dire mais tu vas te calmer oui ! Mais avec une forme de tranquillité par rapport à ça, continuant à expliquer parce que les fondateurs étaient là. Les mécènes étaient venus mais sans se, n'essayant pas

de faire autrement que comme elles font d'habitude et à un moment, proposant aux enfants de prendre des instruments de musique pour nous faire un petit morceau. Et là je me suis dit celui-là qui était d'une turbulence absolument incroyable, était complètement concentré sur le fait qu'il était en train de jouer d'un instrument. Je me suis dit ben voilà je pense qu'elles arrivent aussi dans des moments. Elles ont une forme d'autorité. Y a pas du tout de laxisme et il y a beaucoup d'empathie vis-à-vis des enfants. Il y a une forme d'empathie qui est absolument formidable qui est développée aussi par le projet de Matali. Par exemple quand Matali explique qu'elle ouvre tout avec ses grandes baies vitrées parce que l'enfant, le fait de pouvoir lever la tête il va pouvoir regarder vers l'extérieur parce c'est peut-être à ces moment-là que l'enfant pourra retrouver une forme de concentration. On se dit qu'ils ont tous pensé à ça. Bon il y a une rencontre entre elles aussi. Il y a eu quelque chose. Alors c'est vrai que les designers ont cette habitude parce qu'ils font généralement, ça a toujours des valeurs d'usage et ils sont très attentifs aussi à ça. Et je pense qu'il y a eu aussi ce désir très fort de pouvoir aller jusqu'au bout, de pouvoir décliner que cette école soit vraiment un outil pédagogique.

Et vous pensez que le designer est plus à même de répondre aux besoins des usagers que l'architecte ?

Je ne sais pas, pas forcément. Le designer il est aussi sur l'objet du quotidien. Quand on utilise plus l'architecte, l'architecte. Je n'en sais rien. Je vous dis ça mais c'est peut-être une grosse bêtise. Je pense que les architectes, pas tous, mais parfois certains font un projet architectural c'est-à-dire qu'ils veulent poser une signature très fortement. Et moi ça m'a beaucoup frappée par exemple quand je suis allée, quelques temps après l'ouverture du Guggenheim à Bilbao. Gehry. Alors le musée est magnifique ; quand vous arrivez, vous avez l'impression que c'est une sorte de baleine échouée. Enfin c'est complètement dingue. Vous arrivez et en plus il y a des voies rapides et tout ça et puis vous arrivez dans cet endroit complètement incroyable et quand vous êtes dedans vous vous dites oh ben ça va pas du tout. Parce que l'œuvre, l'ouvrage est tellement quelque chose d'incroyable en tant que geste pour moi que les œuvres elles ne tiennent pas. Je ne sais pas comment vous dire. C'est mieux ce qu'il a fait à Vuitton par rapport à ça. Je ne suis pas une spécialiste de l'architecture mais je trouve que voilà. Et je pense que le designer parce qu'il est aussi sur des objets qui vont se démultiplier, qui vont être utilisés au quotidien, je pense qu'ils sont un peu plus attentifs. Pas tous hein. Y en a sans doute qui font comme y a des architectes. Je pense notamment à des gens de l'atelier de Patrick Bouchain, qui vont être très attentifs à ce qu'ils sont en train de faire par rapport aux gens qui vont être dans les lieux aussi. Mais pour moi c'est des modes de penser. Mais je ne connais pas bien. Je pense que là dans l'école il y a eu quelque chose qui était. C'est aussi une forme architecturale, ce qu'elle a fait.

Autrement pour finir, est-ce que vous pensez qu'un projet comme ça est reproductible ailleurs ?

Déjà ce projet, il existe parce qu'il y a des gens qui l'ont porté. Ce serait absurde de refaire un projet à l'identique parce qu'on était dans un contexte extrêmement précis et de refaire cette école à l'identique dans plein d'autres endroits. Moi je crois que ces projets là c'est un peu des laboratoires du possible, de qu'est-ce qu'il est possible de faire. Mais il y a d'autres écoles, j'ai vu une école à St Denis qui a l'air super. (...) Ou ces choses-là doivent être dupliquées. Après il y a les histoires d'économie des projets. Il y a la question de volonté politique aussi. Parce que ces maîtresses, elles faisaient classe, et puis, elles travaillaient sur le projet. Donc c'est le temps. Comment elles faisaient ? On rigolait au début elles disaient qu'elles faisaient des réunions Tupperware pour présenter le projet. La première fois que je les ai entendues, je me suis dit, c'est bon on va y arriver. C'est à-dire qu'elles bossaient toute la journée et après elles allaient faire un peu du porte à porte pour aller parler du projet. Je ne suis pas sûre que ça peut se faire partout de cette façon-là. Mais celui-là c'est un peu le projet idéal on va dire. Je trouve que chaque enfant mériterait ça mais peut-être sous d'autres formes. (...) Elle raconte l'exemple de NC lycéens qui voulaient changer la sonnerie de leur lycée.

C'est comment à un moment on laisse rentrer d'autres avec des savoirs, des savoir-faire, de nouveaux parlant d'un autre endroit si bien que chacun est obligé de faire un pas de côté. Et si on arrive à faire des pas de côté, c'est le début d'une danse, quoi. Quand on voit ces gens-là en action. Ces projets NC, c'est aussi voir des gens devenir de véritables commanditaires. Au début ouais ils y vont un peu comme ça mais quand ils commencent à travailler, quand ils commencent à s'investir et tout. On a vu des gens

à un moment où il y a pu avoir des difficultés, où là ils sont montés au créneau. Et le médiateur il n'a plus qu'à être là mais un peu en retrait. Et c'est la société civile qui s'engage.

Et j'avais oublié Eternal Network, qu'est-ce que c'est exactement ?

C'est une association loi 1901. Ce sont des gens qui travaillent dans le domaine de l'art, ce sont les médiateurs. Anastasia était responsable d'Eternal Network. Tous nos médiateurs agissent au sein d'associations loi 1901. Ce sont des gens qui ont un profil plutôt d'histoire de l'art contemporain qui connaissent très bien aussi l'art contemporain à l'international. Pour les artistes avec lesquels on travaille parce que je ne sais pas si vous avez regardé notre site, vous avez vu qu'on a quand même des artistes sacrément renommés. Pourquoi ? D'une part parce qu'on dit au NC : « on vous prend au sérieux. » On n'est pas en train de faire de l'animation culturelle. Cela ne veut pas dire que l'on a du mépris pour l'animation culturelle. Moi je dis ça parce que soyons bien clair parce qu'il ne s'agit pas de ça. Mais vous prenez cette responsabilité-là, on veut que vous puissiez avoir un véritable dialogue avec les artistes. Pour ces artistes-là, vous vous imaginez bien que si c'est une maîtresse d'école qui appelle ou l'association du souvenir de la charcuterie française, ils partent en courant, il faut quand même le dire. Le médiateur si vous voulez, il garantit le sérieux de l'affaire. Après il y a des rencontres. Mais ça permet d'une part aussi de rassurer l'artiste qui va pouvoir aussi travailler dans sa liberté d'artiste. C'est-à-dire qu'à partir du moment où le projet, l'étude faite par l'artiste qui répond au cahier des charges, est validé par les commanditaires et le médiateur, après il faut que l'artiste, il puisse travailler. Et donc le médiateur il fait toujours ses allers et retour. Au début il est vraiment avec les commanditaires pour voir ce qu'ils veulent, pour les accompagner. Après il propose l'artiste. Quand ils vont être tous d'accord de travailler ensemble, il va aussi être très attentif à ce que l'artiste puisse travailler convenablement. Mais les moments d'étude sont souvent très intéressants parce qu'il y a vraiment des discussions. Ce n'est pas juste dire à l'artiste c'est formidable, merci beaucoup. Parce que ce qui est génial avec ces personnes, pour certaines savent qui sont les artistes qui travaillent avec les NC et puis tout ça. Pour certains ils ne savent pas qui c'est forcément donc y a pas ce côté que peut avoir quelquefois le monde de l'art où tout à coup tel artiste vient alors on n'ose plus rien dire parce que... Voyez. C'est beaucoup plus ça et pour l'artiste je pense que c'est intéressant pour eux aussi. Moi, Matali Crasset quand je l'ai vu remettre son étude, je ne comprenais pas, je la regardais et je me disais elle est complètement en panique, qu'est-ce qui se passe. Je la sentais stressée. Et puis je l'ai prise un peu en aparté et je lui ai dit : « dis dont Matali, ça va et tout. Mais elle me dit : y a deux semaines j'étais en Corée avec des hommes d'affaire, une grande entreprise pour remettre mon projet et je l'ai fait très sérieusement. Mais là, elle me dit, il y un tel enjeu, je ne peux pas les décevoir. On n'a pas envie de les décevoir ces gens quand on les voit.

Merci

Entretien avec Eddie Potognay

Voilà, Pouvez-vous vous présenter SVP ?

Je suis Eddie Potognay, j'ai 41 ans, je suis assistant familial. J'accueille trois enfants qui me sont confiés par l'assistance familiale. L'Aide Sociale à L'Enfance. J'ai trois enfants aussi, deux garçons et une fille.

Vous êtes éducateur alors ?

Non, non, on est embauché en tant que famille d'accueil. Donc pour ça il nous faut un agrément qui est délivré par le Conseil départemental, au service agrément et à la suite de ça, on postule auprès d'une entité. Ça peut être une ITEI, un ZAPT ou autre chose, ou le Conseil départemental, qui lui, nous recrute pour travailler avec les agents du SPAS. Alors moi j'ai la particularité de vivre dans le 22 et de travailler avec le 35. Ça fait 5 ans que je fais ça et donc j'ai eu divers accueils. Certains avec qui ça s'est bien passé, d'autres un peu moins. Voilà, chaque enfant est particulier.

Et vous les gardez combien de temps en général ?

Il n'y a pas d'idée, y a pas de contrat, ça peut être... Les enfants peuvent être confiés de 0 à 21 ans. Alors suivant le type d'accueil, ça peut être administratif ou judiciaire. Un placement judiciaire, ça peut aller de 1 à 2 ans renouvelable.

Qu'est-ce que vous entendez par judiciaire ?

Souvent ça peut être des cas de maltraitance ou de négligence. C'est condamné par la justice en fait. Alors que pour l'accueil administratif, il peut y avoir aussi des cas de négligence mais c'est un accord entre les services et les parents. Donc c'est pareil c'est renouvelable tous les ans. Alors moi j'ai tous types d'accueil, mais bon l'accueil. J'ai un enfant qui sera sans doute chez jusqu'à sa majorité, d'autres enfants qui ne sont que de passage. Là je viens de terminer avec un accueil, je l'ai gardé 1an et demi. Tout est relatif à la problématique de l'enfant.

Et vous n'en avez que 3 ?

J'ai un agrément pour 3 enfants. Après je peux pour des besoins occasionnels. Par exemple, une famille d'accueil qui a besoin de vacances. Moi j'ai une disponibilité sur une chambre, je peux accueillir pour une semaine ou un we. Alors ça peut être en plus des enfants que j'accueille.

Parce qu'il y en a beaucoup ici ? Combien ?

Ah je n'ai pas recensé mais je crois qu'on est huit familles d'accueil.

Vous vous arrangez entre vous ?

On s'arrange entre nous à partir du moment où on travaille pour le même service. Ici, je vois ma belle-mère qui est aussi assistante maternelle, elle, elle travaille avec le 22. Comme moi suis avec le 35, par exemple, on ne peut pas faire comme ça.

Comment avez-vous participé au projet de l'école ?

Par interactions, on est forcément impliqué dans un petit village comme ça. Moi, suis déjà président d'une association, le club de foot. Je sais qu'on y a déjà, participé humainement parce que, voilà, à un moment on avait un projet de recycler un bâtiment, un ancien bâtiment de l'école pour le club de foot. On a mobilisé tous les joueurs pour démonter un bâtiment par exemple. Donc on s'est donné physiquement. Après je trouve que c'est un projet qui est très bien. La question pour moi, elle est plus interne à l'école, elle n'est pas dans le projet en lui-même, le projet artistique. L'école, tout ça, moi je trouve ça très bien. Après je ne suis pas forcément à l'aise avec les instits et ce qui s'y passe, leur manière de travailler. Ben je vais prendre un exemple concret, j'ai mes 3 enfants qui ont été dans cette école, on a enlevé le dernier. On a enlevé le dernier parce que ben voilà on nous a expliqué lors d'une réunion avec l'équipe éducative que notre enfant était lent, il n'arrivait pas à suivre. Ce que je peux entendre mais moi, quand j'ai demandé qu'est-ce qu'on pourrait faire pour qu'il rattrape. On m'a dit alors qu'on n'était pas là pour faire de l'individualisme. C'est ce qui me met en colère.

Vous pensez que c'est une affaire personnelle ?

Non, non parce que je ne suis pas le seul dans ce cas-là. Ce qu'il y a on est tout seul dans ce contexte, on ne peut pas faire un collectif de gens mécontents dans le village comme le nôtre. Donc suis sorti de cette réunion par rapport à mon enfant assez dépité, sur des exemples assez. Des choses qu'il ne savait pas faire, un coloriage magique. J'ai dit à un moment donné est-ce que vous avez pris le temps de l'expliquer. Tu comprends, elle me dit : « on n'a pas que ça à faire et à moment elle dit, parce qu'on se tutoie, tu comprends, on a beaucoup d'enfants, on ne peut pas s'attarder sur le cas d'un. Il faut qu'il s'accroche avec les autres. » Moi je dis que je ne conçois pas cette méthode. Ce n'est pas ce qu'elles revendiquent parce qu'il faut donner une belle image de cette école. Mais je n'ai pas que le cas de mon enfant. Enfin voilà. Donc le soir je suis rentré, j'ai fait faire à mon fils ce qu'il ne savait pas faire. Et ça m'a pris 2mn de mon temps à expliquer et il a réussi. Je suis retournée le lendemain à l'école avec les exercices qu'il avait fait, j'ai fait le constat à son institutrice qui m'a dit comme ça. Moi, je lui ai dit, moi j'étais colère. Y a deux solutions, soit c'est moi, soit c'est l'enfant ? Ou alors c'est peut-être vous ! Elle me dit si vous n'êtes pas contents vous n'avez qu'à changer d'école. C'est ce qu'on a fait. Voilà.

Et alors il est allé où ?

Dans une école privée dans le village voisin. Alors il a rattrapé tout son retard après l'arrivée. Maintenant je me satisfais d'une méthode qui est un peu à l'ancienne et où on ne laisse pas les enfants à la dérive. Je sais que mon enfant a des difficultés mais on en le laisse pas tomber dans l'école où il est. Il y a du soutien, il y a toutes les choses qui sont mises en place pour que l'enfant évolue, même si

c'est à son rythme en fonction de la difficulté des pathologies. Il est daltonien. Donc ça pouvait expliquer certaines choses. Moi à partir du moment où on m'explique comme ça qu'on n'est pas là pour faire de l'individualisme à l'école. Je pense que c'est un problème quand on a un projet comme on a eu. On ne peut pas avoir un développement pédagogique normal si on ne conçoit pas de faire autre chose que de l'individualisme.

Selon lui les enfants sont retard lorsqu'ils vont au collège. Trébédan serait une école réputée pour avoir un bas niveau scolaire. Au niveau écriture. Les deux premiers ont fini leur scolarité car ils n'avaient plus qu'en an. Selon lui, en sortant ses enfants savaient à peine lire. L'un est d'ailleurs allé en SEGPA. Il parle de laisser aller. Il regrette qu'il n'y ait pas un renouvellement d'instituteurs.

On a vu des remplaçants qui sont venus, on a toute suite vu le changement. À chaque fois, on entend les parents dire : « Ah c'est dommage qu'il ne reste pas. Parce qu'il y a un suivi derrière, on ne laisse pas tomber l'enfant. » C'est un constat. Je pense que l'enfant qui réussit bien, qui a des facilités à l'école, il n'y a pas de souci pour lui. Celui qui a des difficultés et ben il va garder ses difficultés tout le long de son cycle et il va rentrer au collège avec les mêmes difficultés.

(...) Il se répète Il remet en cause l'équipe, plus que la méthode.

Et je l'ai aussi vécu en d'autres circonstances, avec Matéo que j'accueille. C'est un enfant qui a des problèmes mais là encore, quand on entend parler d'intégration, d'enfants qui ont des difficultés. Et bin moi j'ai le sentiment que cet enfant, on a tout fait pour l'évincer. Parce que voilà c'est un enfant qui a des problèmes du comportement, qui se sent en insécurité dans un milieu qu'il ne connaît pas qui peut réagir violemment. Donc voilà il y a des choses pour moi ... Et ces enfants ils n'ont pas le droit d'aller à l'école mais aujourd'hui, il est déscolarisé, il est en hôpital de jour. Il en est là parce que ça a été une demande de la directrice. Je conçois que l'enfant ait des soucis. Mais je prends un exemple. Quand les télés se sont intéressées à l'école. Il fallait des autorisations pour que les enfants soient filmés. On aurait pu la donner l'autorisation parce que j'ai le droit de la donner, même sa mère l'aurait donnée. Sauf que là on m'a demandé ça serait bien que tu gardes l'enfant chez toi. Parce que ça ne ferait pas bien. Parce que c'est un enfant qui peut réagir violemment devant les caméras. Donc j'ai demandé à ce qu'on fasse avec lui et la directrice m'a dit ben non on ne peut pas faire avec lui là-dessus, tu comprends. Et bin j'ai dit non je ne comprends pas. Moi tu me dis c'est pour la sécurité de l'enfant, moi je pense que c'est pour ton image. J'ai été le seul à m'être révolté. Il y en a qui se sont révoltés qui ont enlevé leurs enfants mais qui n'ont rien dit.

Ça n'a pas empêché que je m'investis quand même pour l'école aujourd'hui. Parce que voilà je ne mélange pas tout. J'ai des moyens techniques pour aider l'école, j'ai du matériel de musique, des choses comme ça. Tous les ans je prête ma sono pour la kermesse. C'est gratos, je ne demande rien. Je fais acte de présence aussi, je vais aller. J'estime que ce n'est pas tellement pour les instits que je le fais. C'est pour les enfants. C'est de l'argent qui est récolté pour leurs activités, en partie parce que Il n'y a pas que ça. C'est pour ça il y a des choses qui me mettent en colère. Quand je vois par exemple quand il y a eu l'inauguration de l'école, bin Matéo était encore scolarisé dans cette école. Ils ont préparé des danses et des machins, voilà tout un spectacle pour l'inauguration de l'école. C'était très bien. Matéo n'était pas impliqué dans ce contexte-là. Suis quand même venu avec lui à l'inauguration. Pourquoi je ne vais pas danser avec mes copains ? Et bin je n'en sais rien. Ce n'est pas l'image qu'ils veulent donner. C'est humain de ne vouloir montrer que le meilleur de soi. On ne va pas dire qu'on est des cons, qu'on est méchant quand on a un projet comme cette école-là qui sort de terre, qui attire les télés de France. On va se mettre en avant et dire aussi qu'on a une bonne méthode. Moi quand je vois ça, ça me fou en colère d'une force, vous n'imaginez pas. J'ai voulu faire quelques actions isolées contre certaines personnes, contre la directrice, contre Valérie parce que pour ce sont les deux personnes qui sont, voilà. Ils ont plein de choses à revoir. Encore Nolwenn, ça va sa méthode elle n'est pas mauvaise. Valérie elle est complètement obsolète, elle n'y arrive pas. Je vais chercher mon fils, le grand dans sa classe. J'allais le chercher avant la fin des cours parce qu'on avait rv avec l'orthophoniste. Suis resté parfois vingt mn planté dans pas de la porte. Je faisais exprès parce qu'elle ne me voyait pas et je voyais des trucs dans la classe ! Impensable ! Certains qui montent sur les tables, qui s'insultent. C'était la foire dans la classe. Elle ne disait rien, elle était sur son bureau à faire ses corrigés ou je ne sais quoi. Mais elle faisait son travail. N'y avait pas de discipline. Ce n'est pas ce que je veux pour mes

enfants, ce n'est pas ce que je cherche. Aujourd'hui je ne suis pas venu voir comment ça se passait dans les classes mais je pense que c'est différent, du moins j'espère en tous cas. Je pense parce qu'ils ont eu le moyen de le faire. Et puis la proximité des classes. Bon je sais plein de choses mais. L'institut Johann qui remplaçait Manuela. J'aime beaucoup Manuela. Il est à côté de la classe de Valérie. Très vite il ne s'est pas entendu avec Valérie et Nolwenn. Elles sont vraiment complémentaires. Donc lui il s'est isolé, il s'est rapproché des employés communaux et il dit. Des fois j'ai du mal à enseigner, c'est la cacophonie, ce n'est pas évident. On a une bonne écurie mais on a des mauvais chevaux. Après il y a tout un contexte qui a fait que ce projet. C'est un très beau projet je le répète encore mais ils se sont appropriés. Moi j'ai le sentiment que c'est leur maison. Et voilà ils se croient chez eux. Mais ils en ont oublié l'essentiel c'est que c'est une école de village, c'est les contribuables qui participent à tout ça, c'est les gens du village et aujourd'hui on est un peu prisonniers de ces personnes-là dans cette école.

Mais ça n'a pas apporté quelque chose au village cette école ?

Si bien sûr mais ça a donné mais pas grâce à elles. Ça a fait un peu sortir les gens de leurs maisons. Il y avait le projet NC qui était sur le projet initial de l'école. Les commanditaires c'étaient un groupe de personnes qui ...

Vous en faisiez partie ?

Non, non. Ils ont su faire quelque chose de bien, après, pour le village, c'est de maintenir un peu cette énergie qu'ils ont mis. Ils ont ouvert un café associatif et ce café associatif est directement en lien avec l'école. Par ce que les gens qui y sont, les enfants qui y viennent. Déjà y la proximité et puis il y a toujours des projets à l'initiative de l'école ou indirectement liés à l'école et ça a beaucoup rassemblé de gens dans le village. Et ça a rapproché, ça a fait sortir des projets artistiques. Ça a fait sortir des convivialités qu'il n'y avait peut-être pas avant. Et puis toute une génération de personnes, qui ont la quarantaine, on va dire, qui se mettent à se côtoyer depuis quelques années maintenant, deux ou trois ans. Et là encore le week-end dernier on a fait un cochon grillé dans le quartier et on a encore retrouvé les mêmes personnes. Je ne dirais pas que c'est toujours les mêmes parce qu'on voit tout le temps des nouvelles personnes arriver. Et puis ça fait venir aussi des gens qui sont, je ne sais pas comment dire, un peu écolos, voilà. Et puis qui vivent sainement, qui sont bien. Ça aussi ça a attiré vers l'école parce que je pense que le projet d'école, école passive, ça séduit voilà ; ça a fait je trouve qu'au village, ça a fait du bien. Parce qu'on est un petit village, il a une sorte de « mortitude » qui s'installe des fois dans des villages comme ça.

Il y a une communauté de portugais aussi ?

Ils ont toujours été présents. Oui ça fait des années maintenant. Je ne suis pas un natif du village, ça fait 22 ans que je suis avec ma femme, je les ai toujours vu impliqués dans la vie du village. Fin surtout pour la vie de l'école. C'est des gens qui sont aussi impliqués au niveau du foot. Moi en tant que président du club de foot, ils se sont donnés à 2000 % dans les projets du club. Ils étaient avant le projet d'école. Ils participent à tout. Il y a aussi tous les poulets qu'on grille tous les ans. S'ils n'avaient pas amené ça, on n'aurait pas cette notoriété-là dans le village. Parce que, nous, on a commencé à faire et puis dans les villages voisins on en fait aussi.

Son dernier fils rentre... (...)

Ça a apporté l'énergie, qu'il n'y avait pas avant. Y a sûrement eu, il y a des dizaines d'années, je pense à l'époque où il y avait les commerçants. Ça a créé du lien social, oui, y avait des gens qui ne se côtoyaient pas qui se côtoient aujourd'hui. Moi le premier je discute avec des gens que je ne côtoyais pas avant. Quand on se voit, c'est sourires à l'école, on va boire un verre ensemble histoire. On est capable de se retrouver au bar associatif, ce n'était pas prévu et de ramener tous un truc pour grignoter, manger, voilà. Ce genre de choses-là n'existaient pas avant et je ne crois pas ça existe ailleurs, pas comme ça en tout cas.

Et autrement la manière participative du projet, de la programmation, vous pensez que cela a apporté des choses ?

Pas au départ. Au départ c'était un projet qui était largement critiqué par une centaine de gens dans le village et puis surtout par les villages voisins. Parce que c'est un projet quand même colossal pour un village comme Trébédan. C'est un peu de la jalousie je pense. Mais c'est politique aussi. Y avait tout de mélangé mais la mairie écolo, assimilée écolo parce je ne sais pas s'il a une réelle étiquette. Mais

déjà rien que ça, ça fait grincer des dents parce qu'on a beaucoup d'agriculteurs autour et l'écologie, ça ne va pas trop avec. Alors sortir un projet comme ça, il s'est battu et il a eu des fonds. Ça aussi c'est quelque chose qui me met en colère parce l'équipe de la municipalité s'est débrouillée toute l'année à faire sortir ce projet de l'école et aujourd'hui, j'ai le sentiment que tous les lauriers reviennent à la directrice. Elle a rien fait ! Elle était présente aux réunions mais ce n'est pas elle qui a démarché pour avoir les subventions, ce n'est pas elle qui a fait toutes les estimations financières. Tout le travail qui a été autour de ça, elle n'en a eu qu'une image, elle. Et aujourd'hui quand on la voit à la télé. Moi, ça me... Je trouve qu'il n'y a pas de sens à tout ça. Quand TF1 est venu, « 7 à 8 », le maire a même pas été interviewé alors que c'est un projet de la commune, ce n'est pas un projet de Madame Guilloux, quoi. Et le projet il était déjà en route du temps de l'ancien maire. C'est un projet communal, c'est les gens qui se sont battus pour le faire, c'est toute une équipe municipale, c'est les commanditaires, c'est les parents d'élèves. Et je trouve que c'est mal reconnu.

Parce que vous pensez que s'il n'y avait pas eu ces instits-là, ça aurait pu se faire un projet comme ça ?

Oui.

Vous pensez que ce n'est pas le pilier quand même ?

Non, non. Parce que Monsieur le maire est ancien instituteur, c'était son projet phare pour la municipalité. Il est rentré dans la municipalité pour faire ça. Pour lui, c'était remettre l'école en phase, et voilà. Le projet artistique tout ça c'est le projet intégral de la municipalité. Après ils ont été présents dans les règlements, ils ont sans doute eu des mots à dire, des idées à donner. Mais de là à les mettre en avant comme c'est fait aujourd'hui. Non.

Vous connaissez Didier Pidoux ?

Oui

Et donc vous avez eu une sensibilisation à l'art ? Comment ça s'est passé ?

Oui tout à fait. Moi j'ai trouvé le projet vachement bien. Je ne suis pas critique là-dessus. Bon on peut mettre quatre murs en agglo, peut-être que ça aurait fait le même effet. Mais je trouve que donner un plus à l'école, aujourd'hui, ça n'en est que bénéfique. Et d'avoir fait ça et de savoir comment ça a été réalisé. Quand on sait les subventions qu'on a eu. Je dis chapeau. Non, non, il n'y a pas photo. La sensibilisation à l'art oui forcément. Déjà je pense qu'y a beaucoup de gens artistes, qui sont dans le domaine de l'art. Ceux qui ont été contre ce projet ou qui ont eu des choses à dire, je dirai que ce sont plutôt les gens de la vieille école. Les anciens, certains anciens, pas tous. On ne peut pas mettre tout le monde dans le même sac. Ya des gens quoi qu'ils disent, ils sont toujours contre. C'est ceux-là qui étaient contre au niveau financier, c'est ce qui a fait grincer des dents. Oh les impôts alors qu'on est la commune qui payons le moins d'impôts. Forcément quand on arrive avec un projet comme ça, les gens ils se voient payer des taxes d'habitation, des choses comme ça.

(...) Il revient sur la pédagogie et le fait qu'elles n'ont pas voulu s'occuper individuellement de son fils.

Et l'ouverture e l'école sur l'extérieur, qu'en pensez-vous ? Les anciens qui viennent raconter...

C'est très bien. C'est chouette mais la base de l'école c'est apprendre à lire, à écrire, à calculer. Par contre ça jardiner, conter des histoires, ça ne donne pas des diplômes. Quand un élève qui arrive au collège et qu'on voit qu'il sait à peine lire, il y a quand même un problème. Voilà c'est tout.

Et vos autres enfants qui ont fait tout leur scolarité là-bas ? Ils ont eu des difficultés ?

Oui, oui. Ma fille a réussi à se rattraper. On lui a fait redoubler sa 6^{ème}, elle s'est complètement ramassée en 6^{ème}. Elle était à la ramasse totale. Aujourd'hui elle s'est rattrapée mais avec une année de retard.

Il m'explique qu'il n'est pas le seul à avoir retiré ses enfants de l'école. Il me cite quelques noms. Et a contrario des enfants d'autres communes viennent à Trébédan.

Ce qui pose problème parce que les maires des autres communes appellent à la mairie. Et j'ai envie de dire que c'est des gens, axés, dits écolos. Ils sont très séduits par ce projet-là et par la commune elle-même. Et puis il n'y a pas que ça, on a aussi une station d'épuration écologique. Ça se fait avec des roseaux et ben voilà. Ça aussi c'est un autre projet par ailleurs. C'est pour ça je crois que le projet il aurait abouti quoi qu'il arrive.

Il est obligé de mettre les enfants accueillis à cette école-là. L'école la plus proche du village. Ensuite il revient sur Matéo qui est en hôpital de jour, complètement déscolarisé.

On (les maîtresses) a pris la décision de déscolariser Matéo alors qu'il y allait 1 h par semaine et une h par semaine, c'était déjà de trop. Il n'y allait qu'une h par semaine, il n'était pas accepté en d'autres circonstances. La directrice Nolwenn, avait les bonnes personnes dans la poche pour diminuer le temps de scolarité de Matéo. Elle ne pouvait pas gérer. Elle se donnait le droit en cas de problème d'appeler le SAMU. C'est un peu extrême à cinquante mètres de la maison. Donc on est passé d'une matinée tous les jours, on est passé à deux matinées par semaine, on est passé à 2h par semaine et puis on est passé à une heure par semaine et on a fini à rien du tout quoi. Donc quand on en est arrivé là, j'ai dit bon ben on l'inscrit plus dans cette école, il n'est plus là, il n'a pas à être inscrit. Parce que je sais aussi comment ça se passe. Cinquante élèves et on ferme une classe. Donc il faut aussi garder les effectifs. Donc aujourd'hui Matéo est inscrit dans cette école sans y être.

(...) Ils ont pris la facilité c'est ce que je leur reproche ? Et on s'en débarrasse.

Pa contre il fait l'éloge de Yohann avec qui un enfant accueilli a été. Il sait tenir sa classe. Pour conclure le projet est positif même s'il attend le changement des instits.

Merci

Entretien avec Céline

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Moi, je suis Céline, secrétaire de mairie à Trébédan, ancienne élève de Trébédan parce que j'ai toujours vécu ici en fait. Suis un peu l'enfant du pays on va dire.

Est-ce que vous avez participé au projet de la nouvelle école ?

Indirectement parce que les dossiers passent par moi au niveau administratif donc forcément. Après je ne me suis pas impliquée dedans mais bon j'ai fait le suivi. Je ne faisais pas partie de commanditaires. Non mon père faisait partie des commanditaires.

Et vous pourquoi ?

Ben il ne m'a pas demandé alors je n'ai pas voulu non plus m'immiscer là-dedans.

Et vous n'étiez pas un peu contre ?

Non, non parce qu'il y avait un réel besoin de restauration de cette école. Après le fait de tout refaire ce n'était pas le projet du départ. Au tout départ, avant que monsieur Ibagne soit maire, c'était juste une restauration des bâtiments et le tout premier projet, c'était plutôt axé sur la salle des associations. Donc la salle polyvalente qui devait être un lieu de partage et de rencontre. En fait, ils ont estimé que le lieu de partage et de rencontre c'était l'école. Ils se sont dit le lieu où on se croise tous à un moment donné dans notre vie, c'est l'école et l'école avait besoin d'une grosse rénovation et donc du coup ils sont partis sur l'école. Ce qui n'affecte pas non plus la salle des associations puisque, même si elle n'a pas eu de restauration, elle a été englobée dans le projet puis que le café associatif qui est ouvert par le biais de la fabrique de l'énergie citoyenne, du coup, fait le lien avec l'école.

Alors comment vous avez vécu ça dans le village ?

Alors, l'école ! Il n'y en a que pour l'école. *(Rire)* Oui on s'occupe plus des routes, on s'occupe plus de ci. Voilà y en a plus que pour l'école, tout l'argent va à l'école. Même encore, on entend encore cela. Mais en fin de compte. J'ai même eu en tant que présidente de comité des fêtes, j'organisais un vide grenier ici, quand le projet a été lancé, que les subventions étaient attribuées, ça a été journalisé et j'avais eu un monsieur, un dimanche matin, au vide grenier qui vient me voir et qui commence à me parler de l'école. « Oui ce n'est quand même pas normal que Trébédan ait une école comme ça avec de subventions de l'Europe. Elle appartient à tout le monde, dans ce cas ! » Et je n'ai pas eu assez de tact pour lui répondre : « mais vous savez, on a des enfants d'Yvignac à Trébédan. » Sur le coup je suis restée bête. Donc ça a fait, on a des gens même extérieurs de la commune qui étaient un peu râleurs sur le projet. Je pense que c'était de la jalousie.

Mais il a fini par être accepté ce projet ?

Bin en même temps, ils n'ont pas eu trop le choix parce que soit on rénoveit. Là entre autre on a plus que rénover ou soit on fermait. Et c'est quand même l'école, l'école c'est la vie d'un village. Surtout à Trébédan puisqu'on a plus de commerces, on n'a plus rien à Trébédan. Avant on avait un boucher, je ne sais pas combien de cafés. Et au et à mesure que les années passent, on se retrouve avec zéro commerce.

Et la population a baissé alors ?

Oui elle a fait une baisse et puis là elle recommence à augmenter.

Parce qu'apparemment ça attirerait du monde aussi cette école ?

Là, cette année, on a beaucoup de personnes extérieures à la commune qui souhaitent inscrire leurs enfants à l'école de Trébédan. Donc on n'a pas fait de pub pour quoi que ce soit sauf qu'il y a eu des articles dans les journaux, sauf qu'il y a eu un film, court métrage, « les folles envies » qui a été diffusé au cinéma. Et ça a donné des envies à certains parents de les inscrire ici sauf qu'on doit aussi respecter au mieux la carte scolaire. Donc on a été obligé de refuser des enfants qui viennent des villages à côté. Soit disant qu'on prône la méthode Freinet alors que non on ne prône rien. Voilà soit disant qu'à l'école ils prônent la méthode Freinet. Moi, j'en ai parlé avec la directrice, elle m'a dit : « on ne prône pas, on s'inspire de la méthode Freinet, on essaie de faire l'acceptation de tous les enfants avec toutes leurs différences et voilà. Et l'enfant essaye d'évoluer comme il le peut. Et on ne prône pas cette méthode. » Donc les parents qui ont vu le court métrage au cinéma, pour eux, c'était l'idéal, l'école idéale pour leur enfant.

Et vous vous pensez que c'est une école idéale ou pas ?

Là-dessus je préfère ne pas me positionner. Personnellement j'ai eu des soucis, j'ai un enfant qui devrait être scolarisé ici. On l'a enlevé. On a eu un petit accrochage avec les enseignantes et la directrice. Justement parce que notre fils avait des difficultés. Ce n'est pas qu'on disait que tout allait bien et tout ça. Non, non on était tout à fait d'accord pour dire qu'il a des difficultés. Lui se plaignait de manque de discipline de manque de. Dès qu'il y avait un élève qui se levait ou quoi que ce soit, c'était un peu la foire dans les classes un peu en gros. C'était dans l'ancienne école, dans les anciens bâtiments. Par contre nos deux premiers ont été scolarisés jusqu'au bout ici.

Avec les instits ? Et ça s'était bien passé ?

Oui, oui, après on a des enfants qui sont tous dyslexiques plus ou moins à grande échelle. L'ainé ça a été une catastrophe. Y a des choses qui ont été mises en place etc. Que pour le dernier, on s'est dit : vraiment là, il y a un problème, ils ne font pas attention. Là c'était plutôt un problème entre enseignants et parents que le fait que l'école ou quoi que ce soit. Donc nous, on l'a enlevé pour notre cause.

C'est la pédagogie qui ne lui convenait pas ?

Voilà. Exactement Parce que lui, il trouvait qu'il avait trop de monde à circuler autour de lui. Il ne pouvait pas se concentrer et en plus quand on l'a changé d'école, c'était plus restreint au niveau des déplacements, plus traditionnel et c'est ce que, lui, il lui fallait. Après je ne dis pas, il a toujours des difficultés de lenteur et puis après on s'est aperçu qu'il était daltonien. Les enseignants, où il est, s'en sont aperçus. Moi, personnellement je pense qu'il y a de très bons enseignants et il y des enfants à qui cela va très bien aller pour eux et d'autres voilà. Il faut trouver.

Et le fait qu'ils sortent beaucoup, qu'ils fassent venir des gens de l'extérieur ?

Oh ben ça il n'y avait pas trop avant, alors je ne sais quel impact ça a sur les enfants. Mais moi je trouve ça bien. Personnellement ça permet de gérer la différence en extérieur de l'école aussi parce que j'ai eu le cas parce que tout simplement, mon mari est assistant familial et on accueille des enfants handicapés, plutôt pas moteur, mais psychologique. Et quand un jour, on a été à la fête de la musique, on a un enfant en relais le WE qui a un petit problème d'expression, c'est-à-dire qu'il s'exprime un peu trop. Il vit les choses tellement à fond, 1000 % voilà. Il a treize ans, il vivait à fond la musique. Donc il dansait et tout et les jeunes de son âge du village où on était, se moquaient de lui. J'estime que s'il y avait eu ce partage-là d'enfants qui ont des problèmes psychologiques, comme ceux qui viennent de l'IME etc. Dans ces classes-là ils se rendraient compte peut être que cet enfant s'il a quelque chose, il ne faut pas se moquer de lui. Et je pense que c'est une bonne démarche de faire ça. Au moins les

enfants qui sont scolarisés, on va dire, normal, voient que tout le monde n'est pas comme eux, qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont des difficultés et au moins ils voient les difficultés qu'ils peuvent avoir.

Mais à Trébédan il y a beaucoup de familles d'accueil ?

Oui. (Sourire)

Parce que ça aurait changé la vie des familles d'accueil s'il n'y avait plus eu d'école ?

Oui, on aurait été obligé de les scolariser dans l'école publique la plus proche. Ici c'aurait été soit Vildé, soit Plélan, soit Yvignac, soit Brusvily ou Langédias. Mais Langédias ils sont en RPI ; c'est-à-dire qu'ils sont regroupés à trois communes et il y a les maternels dans une, une avec le cycle 1 et le cycle 2. C'est ça qui est bien chez nous, tout est regroupé. Même si moi mon enfant n'est plus scolarisé ici, je ne dis pas aux gens ne venez surtout pas là. Au contraire, j'essaie de donner envie à ces gens-là de venir habiter à Trébédan pour scolariser leur enfant à Trébédan. Parce que oui, je pense qu'il y a vraiment quelque chose de bien qui se passe à Trébédan. On est dans une bonne énergie en plus.

Est-ce que le côté participatif du projet a changé quelque chose dans le village ?

Oui je trouve que... Avant les gens, je ne vais pas dire qu'on les voit plus, on ne les voit pas plus mais c'est d'autres personnes qu'on voit. Qu'on ne voyait pas avant peut-être et on peut se permettre plus de faire des journées citoyennes. Pour les travaux, on fait un appel citoyen au bénévolat pour venir faire ci ou faire ça. On revoie toujours les mêmes mais je trouve que l'énergie est là. Il y a eu un changement d'énergie en fait. Avant c'était chacun chez soi et puis oui, les gens ils étaient plutôt aigris. Voilà fallait pas entendre parler de l'école, fallait pas ci pas ça. Et que depuis que ça y est, le projet est terminé qu'il y a des choses qui se font par le biais de la fabrique ou par le biais de l'école ou par le biais des associations de la commune parce qu'on est une commune avec beaucoup d'associations. Alors on a le foot, le comité des fêtes, on a la « Cabriole », on a « Tous ensemble pour Jack », on a l'Amicale Laïque qui est très importante pour l'école. On a le club de l'amitié qui est très important pour l'école aussi puisqu'ils travaillent ensemble. On est six, ou sept avec les chasseurs pour une petite commune de 424 habitants. et on voit toujours les mêmes dans les associations et on plus ou moins s'entraide tous et c'est cette énergie qui a changé. C'est plus du chacun pour soi, maintenant on essaie de faire tous ensemble main dans la main. Après tout le monde n'adhère pas mais on essaie d'aller chercher. Après il faut aller chercher les mains. Fin faut aller chercher les gens par la main. Leur prouver, c'est ça il faudrait leur montrer que maintenant ce n'est plus comme avant. D'ailleurs, une anecdote. Moi ici en mairie, en période d'élection, les gens sont infâmes. Tout le monde s'entend pendant l'année et j'avais remarqué ça, en période d'élection, les gens qui sont amis pendant l'année, surtout les personnes plus anciennes. Et bin ils ne sont pas d'accord sur la politique, pendant ces périodes-là ils se font la tête. Voilà c'est assez hargneux, tendu. Et bin que cette année, non, j'ai trouvé les gens super zens. Donc j'ai l'impression que ça y est, c'est ancré et que l'énergie de vivre tous ensemble est là, est ancrée dans nos têtes à Trébédan. Oui suite à ce projet énorme, même moi à un moment donné, dans mon travail, je me suis sentie perdue.

Sur les impôts ?

Ce qui est assez étonnant c'est que la mairie n'a pas augmenté ses taux. À chaque fois qu'il y a une augmentation des taux de la commune pour les trois taxes, c'était une augmentation due à la fusion des communautés de communes ou alors la fusion quand le département n'a plus pris sa part de taxe d'habitation. Et donc les taux ont été recalculés de façon que ça revienne à la commune mais sans faire une augmentation de la part communale. Donc ils ne peuvent pas dire que la commune a augmenté les taux par rapport à l'école, ce n'est pas vrai. Mais on l'entend tout le temps.

Et vous pensez que c'est ce projet participatif qui a redonné cette énergie de citoyenneté et de solidarité ?

Oui parce qu'ils ont vu qu'en étant à plusieurs, on pouvait faire quelque chose. Je pense franchement que c'est ce qui a fait que.

Et pour conclure qu'est-ce que vous pourriez me dire sur ce projet ?

Que c'était un très beau projet. Qu'on ne peut pas avoir le projet de départ parce que les enfants m'interrogent souvent en me disant : mis au tout départ que Matali Crasset est venue nous présenter le projet, on pouvait aller jouer sur les toits. Oui mais au niveau sécurité c'est plus possible. Le projet de départ a tellement été fait avec les enfants aussi, avec leurs idées et tout que c'est super magique

comme école. (Rires) Et en fin de compte, il est moins magique mais il est quand même très très beau c'est un très projet et une belle réussite. J'espère que les enseignantes, bon, sont contentes aussi parce qu'elles se sont battues longtemps pour avoir l'école là. Elles se sont investies. C'est parce que ça fait longtemps qu'elles sont sur Trébédan aussi. C'est rare de voir des enseignantes plus de dix ans sur une école. Si on avait eu sans arrêt du va et vient, je pense qu'on aurait perdu notre école. C'est possible. Moi, j'ai connu l'école avec l'ancien bâtiment, y avait par exemple que les bâtiments actuels du cycle 2 et 3 et la médiathèque qui était la cantine. Et en fait la maternelle a été ouverte de ma génération, ceux qui sont nés en 79 et 80 pour nous scolariser et on était dans un préfabriqué. Et le préfabriqué, il a duré quand même longtemps. Parce que de mes deux ans j'ai au départ du chantier de l'école. C'était du provisoire qui a duré très longtemps. Mais il y en a encore, quand on voyage dans les petites communes sur la côte, je sais qu'il y a encore des vieux préfabriqués. Mais celui-là il a duré longtemps. Il est aussi vieux que nous en fait. Adeline était aussi à l'école à Trébédan, je ne sais pas ce qu'elle en pense. T'as travaillé toi sur le projet avec Matali ?

Adeline : Non, je suis partie au collège.

Comme dit mon mari, Trébédan est une commune de bouts de ficelles, on fait des choses avec des bouts de ficelle. À part le projet de l'école, qui forcément. Alors il y a un peu de jalousie là-dessus aussi parce que certaines associations comme le foot que mon mari est président, il dit : « oui ils font des choses assez sympas et tout mais nous, on veut des vestiaires plus propres, plus aux normes, pas forcément plus grands et bien on a du mal à avoir ça et du coup. » Ça fait dix ans qu'il réclame des vestiaires et il ne les a pas. Donc il y a des petites pointes de jalousie aussi.

Adeline c'est une jeune fille de la commune qui a été aussi à l'école de Trébédan qui vient ici en stage par rapport au périscolaire. (...)

Le dictaphone est censé être coupé.

C'est vrai qu'on a une petite fierté à avoir fait ce projet même au sein de la municipalité. Bon il y a des petites choses que la municipalité a du mal à avaler aussi des fois. Même moi. Par exemple, on a eu des reportages l'école de madame Guilloux, fin s'il n'y avait pas eu l'équipe municipale, y'en avait pas ! Dans le reportage de TF1 ils ont parlé des... Ça aussi on a dû rattraper le coup, des fournisseurs locaux pour la cantine. Au lieu de venir nous interroger, nous et nous demander parce qu'ils n'ont même pas interrogé monsieur le maire. Ils ont interrogé le cuistot qui venait de prendre son poste. Donc ils ont parlé du boucher du coin sans citer de nom ; ils ont parlé de la maraichère de légumes bios à Langédias, à qui on prend un peu de légumes et ils n'ont pas parlé de notre marchand de fruits, de primeur avec qui on travaille depuis 30 ans. Donc, lui, il n'a pas avalé la pilule, le boulanger c'est pareil. Ils n'ont pas parlé du boulanger non plus. Ce n'est pas histoire qu'il faut parler de tout le monde mais on cite tout le monde et pas un ou 2. Donc nous on a du rattrapé le coup la municipalité, on les a invités à visiter l'école, la cuisine etc. Leur offrir un café, leur dire qu'on n'était pas maître du reportage. (...) Ils ont parlé salaire à la télé. Il ne faut pas parler salaires à la télé. La mairie ne sous-paye pas ses employés, ils sont payés en fonction des heures qu'ils font.

Le cuisinier est la perle rare car il a le BAFA et donc il a pu être embauché pour la cuisine et l'ETAP.

Du coup ça peut provoquer des tensions. Ça arrive qu'on ait encore des tensions la municipalité et l'école. Avant c'était pire, maintenant c'est un peu moins mais comme ils en veulent toujours plus, l'école. Donc ça met des tensions des fois au conseil municipal. Leurs demandes sont là. Les élus sont là alors, on vient de leur sortir tant d'argent pour l'école et ils ne sont pas encore contents. C'est ça en fait c'est ce que disait monsieur le maire en réunion de conseil, mardi parce que j'ai un élu qui est président de l'amicale, c'est l'association de l'école qui peut pallier aux besoins qu'il peut y avoir. Il disait mais moi j'aimerais bien savoir, parce qu'ils ont eu de l'argent, à un prix, ils ont eu 12 000€, au lieu que cet argent soit versé à l'amical laïque, l'association de l'école, elle a été versée à la fabrique d'énergie citoyenne qui est la continuité des commanditaires. Et ben ça en fait ça a été mal perçu déjà parce que le président de l'amical, il dit c'est nous qui faisons pour les enfants, c'est nous qui avons l'argent pour les enfants et là on a l'impression qu'on nous ne fait pas confiance et pourtant, eux, ils en lâchent de l'argent pour l'école. Il disait : « moi j'aimerais qu'on fasse un point sur dans quoi sont passés les 12 000 € puisque la directrice a dit qu'il n'y en avait plus. » Parce que, nous on paye beaucoup de factures encore. Et ici aussi à la municipalité on en paye en investissement, en vidéo

projecteurs, on en paye une partie. L'histoire des tablettes c'est nous qui payons mais nous sommes remboursés par le Ministère mais bon, voilà. Donc il dit : « moi j'aimerais bien faire un point de savoir qu'il n'y ait pas de doublons parce qu'ils en demandent toujours. » Monsieur le maire dit que c'est vrai que l'amicale, elle est là pour ça en fait, pour pallier aux demandes des enseignants de toujours acheter des revues, des livres, des jeux et ci et ça. Là, l'amicale, elle a quand même acheté un tableau numérique. Ce n'est pas rien. C'est un gros budget quand même. Je parle toujours à l'échelle de Trébédan. Donc des fois il y a des tensions. Il y en a trop pour l'école et pas assez pour le reste des choses qu'il y a à faire dans la commune. Tout ce qui est la voirie, la signalisation, refaire des places de parking. Fin il y a plein de choses, les aménagements urbains. Acheter du matériel et faire un atelier technique parce qu'il faut savoir que l'atelier technique, il était à la place de la salle de partage. Maintenant il n'y en a plus et le matériel est à droite et à gauche. Il y a l'histoire du boulodrome parce que le jeu de boules était devant l'école, devant l'entrée et donc il fallait refaire le boulodrome. Il y a 10 000€ pour le boulodrome, pour trois joueurs de boulodrome de boules bretonnes. C'est des petites choses qui mettent comme ça, qui mettent de la tension entre association parce que c'est aussi des associations, le boulodrome c'est le club de l'amitié. Avant j'avais une municipalité qui n'était pas réfractaire à tout mais qui faisait très attention parce que faut faire attention au budget. C'est vrai qu'ils étaient restreints. Ils achetaient, ils investissaient toujours mais pas des gros investissements comme ça. Parce que n'y avaient pas toutes ces subventions qu'on a pu avoir aussi. Il y a eu une ouverture d'enveloppe par le fait que ce soit un projet artistique. Et puis monsieur le maire, il a été les chercher les subventions. Parce qu'ici j'ai un maire qui sait bien toquer aux portes pour trouver les subventions. Après les avoir c'est autre chose. Il sait où taper. Il s'est occupé de la partie Fondation de France avec les instits et la partie du reste avec aussi mais beaucoup monsieur le maire. Le département, le territoire, le ministère, l'Europe... Et ça c'est des dossiers, j'en ai bavé. Bon là ça va se poser mais on a d'autres projets en route. Là c'est un lotissement. On espère que l'école va amener du monde. Là, les gens qui voulaient inscrire leurs enfants à l'école, on leur a dit : « venez habiter à Trébédan, ça ne sera plus un problème ». En fait ce sera un lotissement éco, style éco quartier. On va organiser, quand les lots vont être vendus, avec les acheteurs, des réunions avec la CLISELIS pour les guider dans la construction, les bons matériaux pour une bonne économie d'énergie et économie aussi à tous les niveaux. Ça va être participatif avec les acquéreurs des parcelles.

Entretien avec l'ancien Maire et sa femme

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Gérard H, retraité agricole, ancien maire de Trébédan, cinq mandats, 31 ans. Le dernier mandat a fini en 2007.

Monsieur H a subi un AVC il y a quelques mois, d'où des problèmes d'élocution

Est-ce que le projet d'école était déjà sur les rails lorsque vous étiez maire ?

GH : Oui on avait commencé à mettre ça en route.

Alors expliquez-moi

GH : C'était l'instit qui demandait ça.

Et vous étiez partie prenante vous ?

GH : Au départ oui mais après c'était un peu gros pour la commune. Parce que quelques années avant, on risquait de fermer une classe à cause du manque d'élèves Et c'est arrivé quand même ils ont fait un beau projet. Maintenant est-ce que ça durera ?

Parce que vous pensez que cela va périlcliter ?

GH : Non comme on va chercher des élèves ailleurs dans les communes environnantes. Moi, je pense. Mon idée c'était ça d'ailleurs, il y avait une enquête de faite auprès des parents d'élèves. De mettre un RPI en route mais les parents ont voté contre. Regroupement pédagogique intercommunal.

Donc c'était une classe dans chaque commune et c'est pour cela a été refusé ?

Sa femme : Je pense que, bin c'était l'inconnu du transport scolaire pour les jeunes enfants. N'y a pas obligatoirement la garderie de la classe. Il y aurait fallu un transport qui ramène par exemple si on avait été avec Langédias. Ramener sur Trébédan pour qu'il y ait une garderie. C'était assez compliqué mais y en a plein qui le font.

GH : Toutes les communes environnantes

Sa femme : Nous, les enfants des communes environnantes ; on en a d'Yvignac, on en a de La Landec, on en a de Vildé, on en a de Langédias qui viennent chez nous. Le RPI s'est fait de lui même sans qu'on bouge l'école. C'est les enfants qui viennent au lieu d'aller ailleurs.

Ce n'est pas plus mal pour Trébédan ?

Sa femme : Ah non c'est bien. C'est sûr que c'est bien mais quand il y a des départs. Je vois l'année prochaine ils doivent être dix CM2 à partir. Et on n'en a pas 10 à revenir. On a des classes en ce moment où ils ne sont que quatre CE2, trois CM1 et ... Alors là la maternelle est complètement pleine, plus de trente élèves en maternelle, ça en fait beaucoup mais il peut y avoir que deux inscriptions par exemple l'année prochaine ou trois. Donc à un moment donné il y aura un trou. Donc il faut absolument que ... Bon ben c'est pour ça qu'il y a un nouveau lotissement de mis en place. Mais il faut que cela se vende et que ce soit des jeunes parents.

Et il est participatif le nouveau lotissement, on m'en avait parlé plus ou moins ?

GH : Oui plus ou moins.

C'est-à-dire ?

GH : Ya pas toujours des jeunes familles. Y a des familles avec des parents ...

Sa femme : Il va y avoir un peu de logement HLM donc ça va amener du mouvement, le locatif amène toujours un peu de mouvement. Mais ceux qui vont être achetés, on ne sait pas qui vient. Ça peut être des gens de notre âge, des gens plus jeunes. On ne peut pas dire à des gens : ben vous êtes trop âgés ou vous êtes trop. Dans une petite commune rurale comme la nôtre il faut du mouvement pour que l'école puisse pérenniser.

Mais l'école c'est quelque chose qui attire ?

Sa femme : Ben oui parce que maintenant on n'a plu que ça ! Avant on avait une boucherie, on avait deux cafés qui tournaient dans le bourg avec l'épicerie. Y a déjà belle lurette qu'y a plus tout ça. Et ben ça n'attire pas. On est à un carrefour. Pourtant on est aussi près de Bron que de Dinan. C'est un petit bourg où on est tranquille et ce n'est pas une grande rue qu'on passe comme ça. Notre bourg a un noyau au milieu et ça s'éparpille sur les côtés. C'est un joli bourg. Mais pour qui, pourquoi ça n'attire pas. Les gens préfèrent payer plus cher et rester aux alentours de Dinan. On va récolter après quand Trélivan va avoir fini, quand Vildé va avoir fini. Sur Bron c'est encore plus rural que nous. Donc c'est peut-être moins attractif. Mais on a du mal à attirer du monde chez nous. Pourquoi ? Je ne sais pas. Peut-être qu'il y a plus que l'école. Et pourtant c'est important qu'il y ait l'école mais on a du mal à...

Quand vous étiez maire et que vous avez vu tous vos commerces fermer, la mairie n'a pas essayé de reprendre ?

Sa femme : Au départ vous avez quand même essayé de racheter... Non, vous n'aviez pas racheté les locaux mais vous aviez racheté la licence pour mettre quelqu'un dedans. Mais c'était quelqu'un qui n'était pas d'ici et ça n'a pas tenu. Le café, l'autre a été repris plusieurs fois successives. Mais ça ne tenait pas. Il aurait fallu que ce soit des gens d'ici qui connaissent tout le monde. Mais les gens qui viennent d'ailleurs, je ne sais pas pourquoi mais ils n'allaient pas vers eux. Ils n'avaient pas cet instinct de rattirer...

Et le café associatif ?

GH : Ça marche un peu le WE.

Sa femme : Mais c'est pareil les gens n'y vont pas. Les anciens n'y vont pas.

GH : Non c'est quelque chose de nouveau, c'est un peu méconnu. Associatif, on ne sait pas trop qui peut y aller, qui ne peut pas aller. C'est ouvert à tout le monde mais Il n'y a pas cet engouement. En plus il est retiré il est dans l'ancienne salle polyvalente. Ce n'est pas sur la place du bourg, ce n'est pas.

Sa femme : Mais il est à côté de l'école !

GH : Oui mais avant c'était une salle polyvalente. C'était une salle de réunion, ce n'était pas un bar.

Sa femme : Et toutes les réunions pour l'Amicale Laïque, tout ça, ça se faisait dans cette salle et là pourtant c'est sympa ce qu'ils font, ils font des petits concerts, ils font des goûters à 4 heures et demi si on veut aller. Mais tout le monde est pressé d'aller chercher son enfant à l'école et il n'a pas spécialement envie de prendre le goûter au bar associatif. Les gens s'en vont. Alors il y a la fête de l'été qui se passe là. On fait tout devant ce bar et c'est vachement sympa. Y en a qui viennent chanter des chants anciens, y a des petites pièces de théâtre, y a de la musique moderne et toute la journée, les gens, on pique-nique, chacun amène son pic-nic. On fait vraiment la petite fête au village. Et toutes les générations confondues. Mais c'est quand même attiré par le noyau de l'école.

Et est-ce que c'est depuis qu'il y a eu le projet que cela a permis aux gens de se mobiliser, de se connaître ?

GH : Je ne sais pas

Sa femme : Ben c'est-à-dire que quand ils ont fait le projet, ils ont monté un collectif. Ils ont inclus des gens de la commune pour participer au projet avec la Fondation de France, avec les Nouveaux commanditaires. Donc ça a fait que ça a impliqué les gens dans le projet. Mais ça reste quand même un projet des institutrices.

Ah vous le voyez comme le projet des institutrices ?

Sa femme : Ah ben oui, c'est sûr et certain

Ce n'est pas le projet de tous les habitants ?

Sa femme : C'est Nolwenn Guilloux qui a mené le projet d'A à Z. Le maire a quand même été le noyau de toute l'histoire car c'est quand même lui qui a été chercher les subventions et monter tout le projet de financement. La maîtresse a bien un projet mais elle ne peut apporter que des idées. Le financement c'est bien la commune. C'est là où parfois je me bats un peu car quand je dis que la maîtresse, elle est chez nous et nous chez elle. Parce que c'est nous qu'on paye. Elle, elle vient de Dinar. Ceci dit ça reste un beau projet parce que comme c'était innovatif, on a eu plein de subventions qu'on n'aurait pas eu si on rénovait. C'est un beau projet. On ne peut pas dire, on a une jolie école. Mais il faut des enfants. Pour que ça dure il nous faudra des enfants. Nous on est trop vieux. Quoique moi je suis famille d'accueil, j'en emmène encore à l'école.

Et vous en avez combien en famille d'accueil ?

GH : 2

Vous n'en avez jamais plus ?

GH : Si, si je peux en avoir jusqu'à 3.

Comment ça se fait qu'il y ait autant de familles d'accueil ?

Sa femme : Je crois que c'est un petit peu à un moment donné. Il a fallu se trouver du travail, c'était le moyen de rester à la maison. Moi la première. Gérard est tombé malade, il a fallu arrêter l'agriculture et bin moi j'ai fait ça toute ma vie, l'accompagner dans le métier. Et puis pendant 15 ans, quand on était agriculteurs, j'ai accueilli des enfants du Secours populaire, bénévolement. Tout le monde trouvait ça formidable. Et le jour où il a fallu se reconvertir dans un métier, je me suis dit pourquoi pas les accueillir mais en vivre ? J'ai une belle-sœur, j'ai une sœur, on a plusieurs familles qui se sont dit et ben oui c'est la solution pour travailler sur place. Nos maris vont travailler. Pas nous, parce que toi, t'es en retraite. Nos maris vont travailler, l'un à la DDE, l'autre à la carrière, l'autre... et ça permet à cette personne de rester chez elle et accueillir des enfants. Et pour notre école c'était bien. Mais ce n'est pas les nôtres. Ça va, ça vient. On peut aussi accueillir des enfants qui ne sont plus en âge primaire. Donc ils vont directement au collège. C'est toute la problématique, on peut les avoir. Moi j'en ai une pendant 9 ans, qui été à Trébédan puis dans les collèges et lycées. Ça on ne choisit pas non plus. Mais c'est vrai qu'on est quelques-unes à faire ça ici et on a une collègue à Langédias qui est aussi famille d'accueil, qui amène les enfants à Trébédan.

Donc ce n'est pas mal qu'il y ait l'école pour vous ? S'il n'y avait pas l'école vous devriez aller à droite à gauche ?

Sa femme : Nous, on est attaché à notre école. Quand Gérard était maire...

GH : J'étais à l'école là moi. (...) Michel, des anciens il me disait qu'il n'avait pas un bon souvenir de l'école.

Sa femme : À l'époque l'instituteur était aussi important que les parents. Dès que vous rentriez dans la cour de l'école, c'est eux qui devenaient les parents. C'est eux qui commandaient. Les parents n'allaient pas intervenir. Et la loi à l'école était faite par l'instituteur. De toute façon dans le temps, on respectait l'instituteur, le maire et le curé. Aujourd'hui on ne respecte plus personne. Et les enfants à l'école tutoient la maîtresse, l'appellent par son prénom bien souvent. Y a plus de discipline et ça c'est dommage. Parce que moi, j'ai un petit gamin que j'accueille qui est très difficile et il lui faudrait un cadre. Et comme il n'y en a pas dans l'école, et ben c'est la bérézina ! Il est scolarisé l'après-midi. Même la maîtresse, elle baisse les bras. Moi je ne suis pas institutrice. On n'aurait pas connu ça à notre époque. Même moi qui suis plus jeune, on avait une maîtresse qui était. Bin c'était la maîtresse quoi ! Déjà on l'appelait madame ou maîtresse a moins. Jamais on ne l'aurait tutoyé comme aujourd'hui. En France ils rentrent dans l'école comme s'ils étaient dans leur cour chez eux. Y a plus du tout de discipline.

GH : Dans mon temps y en avait qui étaient aussi durs que lui.

Sa femme : Oui mais ils arrivaient à les mâter quand même ! Y avait de l'autorité, y'a plus d'autorité ! Et ça nous on le déplore.

Et vous, vous avez participé au projet d'école ?

GH : Non.

Pourquoi ? Vous étiez contre ?

Sa femme : Non. Ça me faisait peur, c'est vrai. Au départ ce n'était pas comme ça que c'était amené. Ça a pris une tournure après. Au départ c'était rénover justement cette salle de partage pour l'inclure dans l'école et tout avec la Fondation de France. Et après il y a eu ce projet d'école qui est sorti comme un champignon. Par le fait, on nous a mis presque devant le fait accompli et moi, je n'ai pas adhéré à ça. Tant que le projet soit comme ça c'est très bien mais je trouve que ça pas été amené d'une façon. Ils ont monté leur projet, ils ont réussi leur coup c'est très bien mais parce que nous, on est trop rural. On n'a pas été. Et puis ça fait peur. Une commune comme ça, un projet pareil. Quand on a vu les premières esquisses, on s'est dit Waouh...

GH : Quand on faisait le budget tous les ans, le percepteur nous disait, il ne faut plus investir.

Sa femme : L'investissement a fait peur pour la commune.

GH : Ça faisait peur.

Vous avez eu l'impression qu'on vous forçait la main alors ?

GH : Oui et je vous dis ce n'est pas notre projet. Par le fait, c'est devenu le projet de la commune, mais au départ c'est le projet de la directrice.

Donc tout le monde n'a pas participé ?

Sa femme : Il n'y avait que quelques commanditaires triés sur le volet déjà.

Comment ça triés sur le volet ?

Sa femme : Des gens qui étaient susceptibles d'aller dans leur sens.

Et c'était des gens d'ici ou ...

Sa femme : Non, non quand même. Gérard a fait partie.

GH : Moi le premier, j'étais commanditaire.

Sa femme : Mais à la longue, il allait même plus aux réunions le soir, quand ils avaient leurs réunions parce que ce n'était pas son projet. Ce n'est pas comme ça.

Ah ben moi je voyais ça vraiment comme un projet collectif

Sa femme : Ça l'est devenu. Après tout le monde attendait que ça se fasse. Mais ça pas été amené d'une façon. Ben c'est tellement moderne pour Trébédan. Ça n'a rien de. Même si c'est passif c'était futuriste pour nous, c'était quelque chose de complètement... Ça nous a fait peur, il faut dire ce qui est.

Mais ça n'a pas créé du lien social entre les habitants ?

GH : Non

Sa femme : Non

Ça n'a pas permis à des gens de se connaître ?

GH : Moi je ne vais plus à l'école.

Vous, vous connaissiez pratiquement tout le monde en tant que maire.

GH : Maintenant je ne connais plus. Il y a tellement de nouveaux.

Sa femme : Et puis ce sont les enfants de nos enfants qui vont à l'école qui amènent leurs enfants. Donc y a déjà des générations. Quand Gérard était maire, on a mis nos enfants, tous les enfants nés en 79 on les a inscrits pour pouvoir ouvrir une maternelle, on n'avait pas de maternelle. Donc c'est la génération de ma fille qui aujourd'hui a mis ses enfants et qui maintenant le dernier va aller en 6ème l'année prochaine. Donc évidemment. On va à l'école là, oui c'est la fille de...Ou c'est le fils de. Mais dis donc ils étaient où en attendant ? Tout le monde ne reste pas comme un petit peu dans le temps dans le domaine familial. Faut bien aller ailleurs pour travailler pour étudier et quand ça revient ce n'est pas forcément. On les connaît plus.

Donc ça n'a pas créé du développement social à votre avis ?

GH : Non

Sa femme : Je ne trouve pas

Parce que c'était un peu ça à la base, c'est ça qu'elle voulait les institutrices ?

GH : Je n'en sais rien

Elles voulaient que les enfants connaissent les anciens.

GH : Ah oui c'est vrai.

Sa femme : Ah pour ça elles ont intégré le club, enfin les aînés à aller régulièrement à l'école. Alors ça c'est génial. Parce que je vois ma maman tout le monde l'appelle grand mamie. C'est la grand- mamie de tous les élèves et mais des fois, y en a un qui va dire : « mais ce n'est pas ta grand-mamie. » Ma mère leur répond : « ah si moi je suis la grand-mamie de tout le monde. » Et puis maintenant maman un peu moins, parce que comme Gérard elle a fait un AVC au mois de septembre. Donc elle a du mal à se bouger maintenant, elle a 83 ans. Mais monsieur et madame Petit sont très investis à l'école. Ils ont fait des danses ensemble, le club les invite à aller manger les crêpes. Moi je trouve ça génial. Ils ont bien fait ça d'inviter le Club à leur raconter leur histoire. Ils ont même fait l'histoire de l'école de dans le temps avec les élèves et tout. Alors ça c'était génial. Je trouve ça. J'aime bien qu'on fasse la relation de génération entre génération.

Ils ont fait aussi la redécouverte du petit patrimoine ? Les petites fontaines ...

GH : Ah oui.

Ça c'était avant l'école. C'était le point de départ.

Sa femme : Ça c'était bien aussi. Y a eu un petit projet. Oui les fontaines, ils ont été nettoyés autour, ont mis des petites plantes. Bon ben c'est fini, on sait même plus trop où c'est. Mais c'était bien. Ya eu un. Ça fait un petit peu comme il y a longtemps quand il y avait la promenade scolaire ; on complétait le car avec les parents et les enfants. Et c'était un pique-nique entre les enfants. Des fois les parents ne pouvaient pas venir c'étaient les grands parents et ça a été complètement abandonné. Déjà maintenant il paraît que les promenades scolaires, elles soient pédagogiques ; il faut qu'il y ait un thème. Et c'est vrai que là. On a refait il y a quoi deux ou trois ans, au moment du projet de l'école. Que la montgolfière qui est dans le milieu de l'école était à la Roche à Gu. Et là on a fait une sortie avec des parents. Mais il n'y en avait pas tant que ça. Les parents et les élèves, et on a passé une journée à la Roche à Gu. Mais c'était trop génial. Ça, ça rapproche les gens !

Elles vont plutôt dans cette optique-là les institutrices ?

Sa femme : Je ne sais pas. Non je crois qu'elles aiment bien être entre elles avec leurs élèves. Elles n'aiment pas trop que les parents... Pourtant y a eu des projets. Tiens regarde par exemple, la pêche aux coques, on les avait retrouvés. Y avait un car pour les élèves et nous, on est allé les retrouver en voiture. On a été pêcher les coques tous ensemble et on a pique-niqué tous ensemble. Ça c'était sympa ! Moi, j'aime bien ça. Non, non il n'y a plus cette envie de mélanger, les parents et les enfants et les maîtresses. Elles aimaient bien être dans leur petit cercle.

Ah bon. Elles ne veulent pas que les parents rentrent et tout ça.

Si. Si. Mais non quand. Elles savent cibler les sorties qu'elles vont faire. Par exemple quand elles vont St Dominguen ou je ne sais plus où, ils vont amener quelques personnes du club. Mais ce n'est pas systématiquement ouvert à tous les parents qui voudraient accompagner. C'est ciblé.

Parce que, moi, je pensais que c'était des parents qui ne voulaient pas participer.

GH : Non, non

Sa femme : D'abord tout le monde n'est pas disponible.

Et donc ça n'a pas ranimé un peu le village ce projet ?

Sa femme : Non y a que, on se retrouve tous ensemble le jour de la kermesse parce qu'on mange sur le terrain et chacun amène son pic-nic ou souvent il a une vente de poulets grillés. Donc on achète son poulet et on mange sur place. Mais n'y a pas cet esprit, comment dire ? Festif que l'on pourrait espérer d'être tous ensemble.

Parce que vous vous référez au passé ? Peut-être que pour des gens de maintenant.

GH : Oui certainement. C'est vrai qu'il faut vivre avec son temps. Moi je trouve que n'y a pas la fraternité qu'on pouvait avoir. La solidarité, tout ça. (...) C'est individuel.

Sa femme : C'est partout, c'est général ça, regarde en agriculture il n'y a plus d'entraide.

GH : Oui souvent, l'entreprise amène ses propres ouvriers pour faire le travail.

Et vous quand vous étiez maire que faisiez-vous pour le développement local ?

GH : On entretenait les fêtes du comité des fêtes. Ça duré à peu près. Bien tant qu'ils ont voulu faire les courses, on était autorisé.

Les courses à vélo ?

GH : Oui mais c'était quelque chose qui coûtait trop cher à organiser. Parce que dans une petite commune, même les associations il leur faut une subvention pour pouvoir arriver à. Vu le budget, dans une petite commune comme chez nous, 400 âmes. Quand le percepteur qui arrive et qui vous dit il ne faut pas déléguer et patati et patata. Le jour où toutes les associations demandent une subvention, et bin il faut tout revoir au rabais.

Et il y a combien d'associations ?

Sa femme : Le comité des fêtes, l'Amicale Laïque, les chasseurs.

GH : Le club des vieux. Le club des anciens

Ya le foot aussi ?

GH : Y'a le foot.

Et la fabrique ?

GH : Alors là je ne sais pas si ça marche. Non je ne sais pas.

Sa femme : Je ne sais pas si c'est une association ou s'ils dirigent ça comme ça. Je ne sais pas.

Vous n'avez pas été incorporé ?

Sa femme : En plus ceux qui y sont, ne sont pas tous de Trébédan.

GH : Non, non. Ce n'est pas des trucs pour nous ça, ce n'est pas pour les vieux.

Sa femme : Bien sûr que si, t'as le droit d'aller y boire une bière ou un café.

GH : Ah oui d'accord mais je ne vais pas aller y faire la fête tous les soirs, tous les we.

Sa femme : Y a des thèmes Gérard. Quand ton gendre va y jouer de la musique, moi j'y vais. À la fête qu'ils font elle est ouverte la Fabrique

À la fête de l'été. Au mois de juillet ?

Sa femme : De toute façon tu viens on y mange.

Dans cette commune il y a beaucoup de portugais ?

GH : Ils nous ont sauvé la mise un peu. Quand ils sont arrivés dans la cité, beaucoup de famille portugaises avaient sept, huit enfants. Alors là ça augmenté l'école. Et puis ils sont repartis, les enfants ont grandi et les parents sont repartis au pays, au Portugal. Ils avaient leur maison là-bas.

Sa femme : Mais y a quand même beaucoup d'enfants qui ont épousé des filles de chez nous ou des gars de chez nous. Et eux, ils sont restés. C'est pour ça qu'on en a encore beaucoup. Nous Trébédan, je ne sais pas combien de familles il y a. Y en a plusieurs. Sur Langédias, y'en a. Sur Brusvily. Autour de chez nous, il y a beaucoup de français portugais. Y a même des portugais. Regarde Hélène et son mari, ils sont portugais tous les deux qui ont construit à Brusvily et leurs enfants sont restés en France. Donc même, quand eux, l'heure de la retraite va sonner ce n'est pas dit qu'ils repartent complètement au Portugal. Ils ont l'attache de leurs enfants qui ont fait leur vie ici.

Ils étaient venus pour quoi ?

GH : Pour travailler aux carrières. Les carrières, ça a été la mort quand ça a fini.

Sa femme : Bin si les petits cafés ont fermé et tout ça c'est les carrières. Parce que les carriers ils passaient le matin se ravitailler et le midi avant d'aller au boulot, ils allaient soit boire une bière, un

café, ce qu'ils voulaient ; ils passaient à la boucherie pour faire leur casse-croûte. Y avait le dépôt de pain dans le café. Donc c'était important parce que même si les carrières n'étaient pas à Trébédan, mais nous, on était le carrefour des carrières.

GH : 80 ouvriers qui passaient.

Sa femme : Oui Langédias avait beaucoup de carrières ; les gens venaient de Plumaudan, d'Yvignac, de Brusvily. Même si, il y avait des carrières sur Brusvily Le Hinglé, beaucoup qui venaient travailler sur Langédias. Même si Languédias avait aussi café, pain et tout ce qu'on veut, les gens s'arrêtaient chez nous. Et y avait beaucoup, beaucoup de monde. Mais même le dimanche matin ; le café c'était une rencontre, il y avait beaucoup de monde dans les cafés, il y a encore vingt ans. Et depuis, la fermeture des carrières déjà, Il n'y avait plus rien, soit le vide et le commerce ne marchait plus. Les maisons en pierre ça a été abandonné il y a déjà quelques décennies par le parpaing. Y avait plus que l'entourage des portes et des fenêtres. Le reste, bin tout était. Tout le monde n'avait pas les moyens de se payer une maison en pierre de taille. Donc tout ça, ça a fermé et puis y avait des carrières où il n'y avait plus rien à tirer dedans. Et puis la vie a changé, c'était plus du tout la mode d'aller à la tâche aux carrières. Et voilà c'est ça qui a fait mourir le village ici.

GH : Après il y a eu des ouvriers carriers qui se sont mis à leur compte tout seul. Ça fait des petites entreprises.

Sa femme : Des toutes petites, soit qui montent des cheminées, soit les bordures de trottoir. Ça marche pour une personne et encore souvent elle travaille toute seule (...) Mauduis, par exemple il est à la retraite, normalement il devrait prendre sa retraite mais il n'arrive pas à vendre son truc. Il a vendu mais ils viennent travailler quand ils ont le temps.

Sa femme : Quand il y a des commandes Gérard, ce n'est pas quand ils ont le temps.

GH : Moi j'ai connu ça, ça tournait à plein régime.

Sa femme : Le monde rural a changé. Les méthodes ont changé. Les entreprises ne sont plus. Même les gens. Il y avait le monde agricole. Il y avait des gens qui allaient les uns chez les autres. Ça n'existe plus depuis longtemps. (...) Le monde rural maintenant c'est des dortoirs, les gens vont travailler à la ville ou alors comme nous, les assistantes familiales on travaille dans la commune. On est là mais on a pris l'habitude comme tout le monde, on va remplir le chariot chez Leclerc, Carrefour et ce que vous voulez. Ya plus lieu d'avoir un petit commerce.

Et il n'y a pas des maraîchers dans le coin ?

Sa femme : Non. Par contre on a, Gérard quand il était encore maire. Il mettait un point certain à vouloir qu'il y ait des commerçants ambulants. Donc on avait un boucher qui passait 2 fois par semaine, on a toujours le poissonnier une fois par semaine et le marchand de fruits et légumes, le lundi aussi, une fois par semaine. Et ça, ça a été une demande et le gars qui fait ça, ça s'est développé sur plein de communes et il en vit très bien. C'est des légumes pourtant plus chers que si on allait les acheter chez Leclerc ou n'importe. Mais il a son petit réseau. Même moi je suis une fidèle cliente. Je n'achète pas grand-chose parce qu'on a un jardin. Mais les fruits sont quand même. Voilà. Et il y arrive, il en vit. Il a beaucoup de charges aussi. 2 petits anciens qui étaient restés dans leur maison et bin ils étaient contents qu'il y ait ce service-là. Mais aujourd'hui vous avez l'aide à domicile qui a le droit d'aller faire vos courses et les enfants. Les enfants qui font leurs courses pour leurs parents. (...) Mais nous, ce qui s'est passé aussi. C'est qu'il y avait une personne qui avait racheté la licence là. Qui avait vu un monde moderne à Trébédan et qui ne voulait plus. Par exemple les petits vieux voulaient 2 yaourts : « ah non c'est tout le paquet ou rien. » Elle n'a pas su garder cette petite clientèle. La personne qui voulait une grappe de raisin. « Et bin c'est un kilo ou ça ne vaut pas le coup. » Alors y en a plusieurs qui ont dit : « ok on achètera nos quatre paquets mais on ira ailleurs. » Et ça a tout défait. Ça a tué le petit bourg pour les anciens qui aimaient. Parce qu'on voyait encore nos petits vieux et nos petites vieilles qui aimaient, c'était leur sortie. Et en plus elles buvaient un café. Ou si c'était les hommes à midi ou n'importe, c'était soit le petit jaune, soit un verre de vin blanc. Y'avait quand même. Mais cette personne elles les a complètement. Elle a tué le bourg.

C'était quelqu'un du coin ?

Sa femme : Non, non une parisienne. Une bimbo. Je ne déconne pas.

GH : Elle a tué le bureau de tabac. Elle a quitté le bureau de tabac pour aller dans l'autre café quand il a pris sa retraite. Et puis elle a pris le bureau de tabac, elle n'ouvrait pas. Normalement il faut que ce soit ouvert tous les jours.

Sa femme : À partir de 7 h. Elle a refusé des petits vieux.

GH : Après elle était là, pas là. Les gens ne savaient plus quand c'étaient ouverts. Alors ils sont partis ailleurs.

Sa femme : Elle est partie ? Ça a été abandonné, je ne sais pas combien de temps. Ça a été abandonné mais longtemps. Et puis y en a une qui a pris ça après. Elle n'était pas trop mal. Ça allait, elle, elle était conviviale.

GH : Elle était commerçante mais elle venait du commerce. Elle avait tenu une mercerie ou je ne sais pas quoi. Elle connaissait le commerce.

Sa femme : Puis après elle a revendu à Lemoine qui s'occupait du foot en même temps. Ça ne marchait pas trop mal. Et puis il a revendu à 2 copains et ça n'a pas marché longtemps. Et après ensuite celle de Villedieu. Ça marchait mais bon. Elle n'était pas attirante. Même lui. Il faut avoir de la joie de vivre pour tenir un commerce. Faut avoir comme on dit de la gouaille. Portant c'était bien ils faisaient des plats à emporter tous les we. On avait soit paella qui était bien, coucous et puis je sais plus ce qu'ils faisaient. Et puis après on a eu des petits jeunes qui ont voulu prendre ça, faire galette saucisse dimanche tout ça. Mais ce n'était pas des jeunes. Ils avaient une idée trop moderne de ce métier de brasserie. C'est pas du tout ça que ... alors ils avaient voulu faire snack un petit peu le we pour les jeunes. Mais les jeunes ils y vont que quand ils ont un peu de sous. Donc elle perdait toute sa nourriture, donc elle a arrêté. Ils venaient à des heures indues. Par exemple, ils venaient à onze heures ou minuit et ils voulaient encore un croquemonsieur. Elle disait non les gars j'ai tout éteint fallait venir avant. Elle avait essayé de rattirer le club aussi, d'aller boire le café quand ils faisaient de la marche. Et puis ça s'est estompé. Bin les vieux vieillissent. Il y en avait de moins en moins qui allaient à la marche et à vouloir aller au café même pour un chocolat chaud.

GH : Le village meurt.

Vous trouvez qu'il meure encore ? L'école n'a pas ravivé un peu ?

GH : L'école ça a ravivé.

Sa femme : Non ça reste une ville dortoir, il y a du monde à l'école mais les gens ne se côtoient pas je suis désolée.

GH : Quand Michel a ouvert le club des anciens, tout le monde allait au club. Maintenant les nouveaux retraités ils n'y vont plus.

Sa femme : C'est dommage. Moi je voulais qu'il y aille parce que ça garde le lien aussi mais il ne veut plus y aller non plus.

Pourquoi ?

GH : Parce que j'ai trop de boulot (*sourire malicieux*)

Un ami ancien boucher arrive et un dialogue s'improvise sur le projet avec le nouvel interlocuteur. Le micro est resté branché.

GH : On parlait du monde rural et bin en v'là un qui était boucher de campagne. (...)

Et le projet d'école, qu'est-ce que vous en pensez, vous ?

Sa femme : Il s'en fou Jacky.

Interlocuteur : ne suis pas au courant. Ils ont eu le même truc que nous à St Michel. Pire ! Ils ont refait l'école et quand elle a été refaite ils l'ont fermée. Non pas refermée mais en regroupement. (...) Nous, on a été quand même. Le maire actuel, il est venu avec moi, on est allé défendre à l'inspection académique à Saint Brieuc, manifester parce qu'ils voulaient nous fermer une classe. Alors ça n'encourage pas à faire une école.

C'est d'ailleurs impressionnant que vous ayez réussi à construire une école dans un contexte de fermeture.

GH : Quand ma fille fait partie de l'équipe, ils sont arrivés à onze. Quand elle est partie dix ans après au collège. Allez hop ça a fait un trou et ils parlaient de refermer une classe.

Sa femme : Et bin y avait intérêt d'avoir le nombre d'élèves le jour de la rentrée ! N'y a rien de sûr.

Sa femme : Ce qui s'est passé l'année-là il en manquait trois.

GH : Non y avait d'inscrits 3. Mais... Y'en avait un qui n'était pas ...Non il était venu quand même...Et après le gamin est venu même malade pour faire voir qu'il était vraiment présent. C'est pour ça que l'on ne peut pas envisager un projet comme ça.

Vous, vous n'auriez pas été partant ?

GH : Oh non.

Sa femme : Mentalement il faut être jeune. Faut avoir. Bon ben le maire actuel, Didier, est quand même de la partie. Déjà il a été enseignant, il a été. Et puis il connaît beaucoup de monde, il s'est déplacé. Le projet si, il a abouti, même si c'est projet de la maîtresse ? C'est quand Mme...

Vous dites toujours la maîtresse, pas les maitresses. Parce que Valérie ...

Sa femme : Non mais c'est Nolwenn, enfin bref. Et moi je suis sûre que si ç'avait été la continuité avec la génération de Gérard, le projet n'aboutissait pas. Il ne connaissait pas, il ne savait pas où aller piocher tandis que Didier Ibagne, c'est quelqu'un qui connaît beaucoup de monde et qui y va, qui a aussi l'instruction. Enfin qui connaît.

Donc c'est un bon maire Monsieur Ibagne ?

Sa femme : Oh oui. Pour la commune de Trébédan il a été très bien et puis il n'est pas du tout, comment dire... Même s'il a une étiquette un petit peu écologiste, pour la commune de Trébédan il essaie d'aller toujours dans le sens où que ce soit correct pour tout le monde. Bin Gérard il a toujours fait ça. Quand vous avez les politiciens, droite, gauche, machin, bidule, Gérard ne s'est jamais occupé de ça. D'ailleurs il a toujours été élu. On lui a mis une étiquette ou pas, les gens faisaient ce qu'ils voulaient. Mais sans étiquette. Il allait aussi bien aider un gars qui pouvait être contre son conseil que. Il faisait la part des choses. Et Didier est un peu comme ça, il ne va pas chercher et dire : « et toi mon coco, t'auras rien, t'as pas voté pour moi. » Non, non, ce n'est pas du tout l'optique là. Et en plus, c'est quelqu'un, entre guillemets savant. Quand vous êtes maire du monde rural comme Gérard qui était quand même un gars qui est sorti de ferme, qui n'a pas été en 6ème, qui n'a jamais été au collège, il s'en est quand même pas mal sorti pour y rester 31 ans. Mais il n'a pas les ficelles. Didier sait où aller taper. Et puis il faut avoir les épaules solides. Y a plus de budget. (...) Déjà l'informatique, Gérard n'y connaît absolument rien. Le percepteur aujourd'hui, tout est fait par mail et par informatique. Tout est fait de Trébédan sur la perception sans se déplacer comme ils faisaient dans le temps. Combien de réunions avec le percepteur ? Mais il venait sur place. C'était des folios, ce n'était pas du tout.

GH : Quand j'ai commencé, moi, y avait un secrétaire pour 3 communes et il faisait encore secrétaire du SIVOM en plus. Le secrétaire d'une mairie, c'était quelqu'un, c'était vraiment le bras droit du maire.

Merci

Entretien avec Lilou Et Emma, anciennes élèves

Pouvez-vous vous présenter l'une après l'autre ?

Je m'appelle Lilou Potonay et je suis rentrée en 4^{ème}

Moi, je suis Emma Robert et je vais rentrer en 2^{nde} l'année prochaine

À quelle période vous avez connu le projet, l'une après l'autre ?

En fait, on avait un peu commencé quand on était en cycle 2. Après en cycle 3, ils ont commencé la construction.

Et comment ont participé les élèves ?

Bin on a commencé à faire des maquettes ; on allait voir Matali Crasset et Didier Pidoux.

Moi je me rappelle qu'on avait visité l'école d'architecture de Rennes, justement pour voir Matali Crasset. On a proposé des idées et on a fait des dessins des bâtiments et après quand on est arrivé en cycle 3 en CM1 je crois, on a dû être transféré à côté de la salle des fêtes dans des préfabriqués le temps de la construction du bâtiment là. Après quand je suis partie, ils ont pu être réinsérés dans l'école mais moi, je n'y suis jamais rentrée.

Et l'école comment elle fonctionne, avec le village et tout, c'est assez particulier ?

Oui c'est assez dynamisé. Grâce, en partie à l'école, il y a eu des associations qui se sont développées autour. Par exemple, il y a une médiathèque qui est rattachée à l'école. C'est un bâtiment et donc les élèves, y vont de temps en temps avec les classes et vu que c'est ouvert après l'école, c'est en libre accès pour les enfants qui sont en garderie par exemple. Et aussi, je ne sais pas si vous êtes allée au café ; ça aussi, ça a dynamisé le centre du village.

À votre avis ça a changé le village ?

Non pas tellement.

Ça n'a pas redonné un peu de dynamisme dans le village ?

Ben si un peu mais je ne vois pas ce qui a changé trop.

Ben moi je ne suis pas du même avis parce qu'avant il y avait un bar et il a fermé et donc il n'y avait plus rien. Et c'était un peu comme une ville dortoir, voilà. Après c'est mon avis ; il y avait l'école quand même mais à part l'école, la ville c'était vraiment Plélan le Plessis. Alors que là l'école fait quand même des collaborations avec un club de l'amitié, des personnes âgées, avec nous, des anciens élèves. Je trouve ça vraiment intéressant pour les élèves. Ça permet d'avoir une vision de ce qu'ils pensent. De connaître des choses qui se passaient à l'époque, que des gens qui ont vécu ce qu'ils vivent en ce moment-là, répondent à leurs questions. Je trouve ça vraiment intéressant et le fait qu'il y ait des associations qui se sont mises en place, la vie devient plus dynamique, le village devient plus dynamique, je trouve.

Et est-ce que tu trouves que les gens se connaissent mieux ?

Bin oui mais il y a aussi des nouveaux habitants. Du coup, en fait... Après ça ne change pas trop. Je vois y a des gens qui apprécient plus ainsi grâce aussi au café associatif.

Et le fait d'avoir participé à l'élaboration du projet, qu'est-ce que vous en pensez ?

Moi je trouve ça agréable. Bin je suis un peu déçue de ne pas avoir pu, même vivre un an dans l'école mais je trouve ça quand même sympa que les professeurs nous proposent d'intervenir dans le projet parce qu'à Bron il y a eu aussi un nouveau collège mais il était nouveau comme s'il avait été posé, on nous a pas posé de question. C'aurait pu être intéressant de travailler dessus en art plastique ou... (...) Elle raconte ses propositions qui relevaient plus du monde imaginaire que la réalité au niveau financier et sécurité. (Pouvoir avoir accès au toit...)

Idem Emma énumère les choses qui n'ont pas été possibles.

Et pour conclure ?

Moi, je suis contente parce que je suis plutôt impliquée dans les associations et à chaque fois il y a des choses de proposées comme l'intervention des anciens élèves à l'école. Bin je suis partante parce que j'aime bien faire des choses et je trouve que le village s'est amélioré positivement.

(...) veut être soit ingénieure soit architecte.

Emma reprend le discours de ses parents ; elle regrette la discipline, le faire de rester assis :

Les professeurs, ils laissent un peu tout faire, les élèves ils se déplacent dans la classe, ils crient. Avant c'était un peu plus sévère mais c'était mieux.

Moi je ne suis pas vraiment de cet avis parce que je pense que là, c'était une semaine particulière, en plus c'est la fin de l'année, il fait chaud ; les professeurs laissent un peu plus de liberté et puis le fait qu'ils puissent se déplacer dans la classe, ça met un peu de responsabilité aux élèves et pour savoir quelles sont les limites à ne pas dépasser.

(...) elle parle des réseaux pour demander les devoirs ou pour se voir en dehors de l'école.

Moi je pense que le village a évolué d'une façon positive. Moi je suis contente du village.

Entretien avec Manuela

Peux-tu te présenter brièvement ?

Je suis Manuela Arnaud, je suis maitresse des cycles 3 et ça fait dix ans que je suis à Trébédan.

Tu es arrivée à quel moment du projet ?

Je suis arrivée au moment où ils commençaient avec les NC, au tout début en fait. Valérie et Nolwenn avaient déjà commencé à travailler avec leurs élèves et leur projet avec le Club de l'amitié aussi. Moi, suis arrivée, oui tout au début des NC.

Et est-ce que tu avais l'habitude de travailler comme V et N en arrivant ?

Non, pas du tout. C'est avec elles que j'ai découvert ça de travailler comme ça. Alors beaucoup par projet et puis c'est vrai entre classes et avec l'extérieur aussi, avec les autres personnes de la commune. Ça c'est quelque chose que j'ai appris grâce à elles.

Et qu'est que tu en penses parce que tu as fait les 2 finalement ?

Bin, il n'y a pas photo, vu que je reste ici. C'est beaucoup plus intéressant de travailler comme ça. Pour les élèves c'est beaucoup plus épanouissant. C'est vrai que c'est très dynamique, on se porte en fait. Ça dépend de quel point de vue aussi. Du point de vue enseignant, on ne s'ennuie jamais. On se porte en fait dans les projets et puis on rencontre du monde aussi. Du point de vue des élèves, c'est vrai que c'est beaucoup plus motivant, beaucoup plus moteur aussi dans leurs apprentissages. Travailler par projet, si eux, ils sont acteurs, ça... (...) On nous demandait aussi de beaucoup de travailler par groupe mais sans forcément savoir pourquoi il fallait travailler par groupe. Il n'y avait pas forcément toute la théorie qu'on peut avoir là-dessus, savoir pourquoi on fait ça en fait. Mais je pense que ça a évolué aussi.

Pourquoi on fait ça maintenant ?

À mon avis, ils ont vu que c'était quand même beaucoup plus efficace de travailler comme ça avec les enfants. Je pense qu'il y a aussi les études par rapport aux autres pays qui réussissent mieux que nous.

Ça reste quand Mme marginal votre façon de travailler.

Oui, oui alors ce qu'il se passe ici, c'est aussi dû à l'équipe. Le fait qu'on soit aussi toutes les trois depuis longtemps. Après j'aime trop dire que ce qui se passe ici, il n'y a qu'ici parce que il y a plein d'enseignants qui aiment faire ça aussi. Mais je pense que c'est le fait d'avoir l'équipe, effectivement où on le fait énormément. C'est que dans d'autres écoles, il y en a qui vont réussir à deux ou trois à le faire ou même dans certains collèges, on le voit. Mais il faut réussir à fédérer tout le monde et c'est le plus compliqué. Nous, on est que 3, donc c'est beaucoup plus facile. Ya ça aussi. Avec les grandes écoles, c'est plus compliqué. Mais il n'y a rien d'impossible.

Et autrement au niveau de l'architecture participative, comment ça s'est enclenché ?

Du coup, ça a commencé, avant que je n'arrive. Elles avaient commencé à travailler sur le jardin justement, à faire participer le club de l'amitié et puis ensuite petit à petit avec les NC. Bin c'est simple, de plus en plus le club de l'amitié a participé et au fur et à mesure. C'est un peu la méthode du petit pas ; on sème un petit peu et du coup au fur et à mesure les gens. Du côté du cinéma aussi, les parents entrent dans la classe. Ensuite, moi je sais par exemple que pour fabriquer le composte, on a demandé à un père d'élève. Donc il est venu plusieurs fois. Ce qui fait le fait de faire rentrer les parents dans l'école. Bin du coup ils se proposent plus à faire des choses. Ou d'autres mamans, je me souviens, qui se proposaient pour animer un atelier en lecture. C'est le fait de faire progressivement, les gens, du coup, voient qu'on peut rentrer. On les autorise aussi à rentrer. Et c'est vrai que du coup, toute l'architecture, c'est fait aussi pour inviter les gens à rentrer. Ce n'est pas. Voilà avec la bulle à l'entrée, le fait d'avoir fait aussi cette médiathèque ouverte aussi avec l'école juste à côté. Le bâtiment, la salle de partage, tout est fait, effectivement. L'architecture est faite pour qu'on se rencontre. Ça c'est clair. Le lien intergénérationnel comme aujourd'hui. Les gens ont pris l'habitude au fur et à mesure mais ça a pris du temps. Au fur et à mesure maintenant c'est normal que les gens rentrent dans l'école, qu'il y ait des parents qui viennent nous aider à faire telle chose ou comme les collégiens... Ça paraît tout à fait normal, ici en fait parce que ça s'est fait petit à petit. Et c'est vrai que toute l'architecture a été pensée dans ce sens-là aussi. Mais les parents ont aussi participé aux TAP. La construction des tables, ce sont les parents et le club de l'amitié, monsieur Petit, aussi qui sont venus aider à les construire. Ils

savent qu'on en a besoin et comme ils se sentent bien à l'école, ils vont venir boire un café après. Ou comme ça juste pour dire bonjour.

Qu'est-ce que ça a apporté en plus la construction de l'école ?

En plus, bin. Par rapport à dans la classe, tout le mobilier est fait, a été fait, pensé en fonction. Ce sont les élèves qui ont réfléchi sur quel type de. Fin comment est-ce qu'ils voudraient apprendre et donc qu'est-ce qu'on pourrait avoir comme meuble pour qu'on puisse apprendre plus facilement. Ce qui fait que du coup, tout est fait en fonction de notre pédagogie. Donc. Le trou dans la table pour mettre les petits pots parce qu'on a besoin d'aller chercher à un moment donné d'aller chercher sur le mur, parce qu'on a besoin de tel crayon, tel ciseaux, fin tel matériel. C'est pensé pour que, en plus, l'élève soit vraiment autonome, en plus. Et c'est vrai que du coup bin c'est simple, nous on va les changer parce qu'on en a besoin de plus dans le Cycle 2. Donc on va changer les pieds, en mettre des plus petits. Il est très mobile. Même les cassiers d'autonomie, c'est fait pour que les élèves aillent chercher leur matériel facilement. Ils se déplacent dans la classe et donc en fonction des groupes qui en ont besoin. Tout a été pensé pour apprendre. Et pour beaucoup d'autonomie aussi. Le fait qu'il y ait plusieurs niveaux dans l'école. Après c'est dans les classes. Mais rien qu'ici, en fait, ça donne envie de rentrer.

Et tu crois que ça améliore les apprentissages aussi ?

Moi, je dirais que oui parce qu'ils vont plus entrer dans l'apprentissage tout simplement. Ils sont acteurs de leurs apprentissages et donc ils apprennent mieux. Fin c'est ce que, nous, on pense. Après on n'arrive pas forcément à chiffrer ça. Et puis sachant qu'on a beaucoup d'élèves en difficulté aussi.

Pour conclure qu'est-ce que tu dirais ?

Et bin pour conclure, suis bien ici. (Rire) Je suis très fière de l'école et du coup c'est vrai que c'est plus facile pour apprendre en fait et en plus tout le monde vient avec le sourire le matin. C'est quand même super important qu'un élève et que même nous, on ait envie de venir. Alors il y en a qui ont du mal avec l'école mais du coup qu'aborder par projet le travail, le fait de travailler beaucoup aussi par ateliers intergénérationnels ; bin ils apportent... Ils se rendent compte qu'ils arrivent à faire des choses, en fait. Même pour les plus petits même s'ils n'arrivent pas à leur niveau.

Merci

Entretien avec Yoann

Voilà peux-tu te présenter brièvement ?

Alors Yohann Lebiley, je suis enseignant remplaçant, remplaçant brigade, on appelle cela dans la région de Dinan, dans la circonscription de Dinan. Donc ça comprend tout ce qui est au sud de Dinan finalement. Donc on part d'une commune qui s'appelle Plouane et on va jusqu'à une autre commune qui va jusqu'à Lerenan à peu près. Ça fait dix ans que je fais des remplacements comme ça ans des écoles en fonction des absences des professeurs ? Ça peut être des absences courtes sur une journée ou des absences beaucoup plus longues comme cette année sur une année entière.

Donc tu as intégré pleins d'équipes différentes. Et qu'est-ce qu'il y a ici de particulier ?

Ça reste une école donc il y a plein de choses qui se ressemblent mais il y a ici une collaboration ente collègues qui est plus forte qu'ailleurs par exemple. Ils travaillent beaucoup plus ensembles qu'on peut le voir ailleurs par exemple. Il y a aussi des projets qui sont menés sur les trois cycles ou par cycles également. Il y a plus de projets mis en place dans cette école que d'autres. Enfin ce que j'ai pu voir. Il y a aussi pleins de projets dans d'autres écoles, on ne peut pas dire qu'y a qu'à Trébédan que cela fonctionne comme cela. Ça fonctionne aussi ailleurs un peu comme cela. Mais ici, c'est quand même malgré tout plus fort.

Et tu penses que c'est un avantage sur les apprentissages ?

Oh oui le fait de fonctionner par projet c'est toujours un avantage. Ça permet par exemple à des grands de s'occuper des plus petits. Ça permet de l'entraide, du tutorat. Ça permet plein de chose le fait de fonctionner par projet.

Et au niveau de l'architecture tu n'as pas été étonné en arrivant dans cette école ?

Si. Alors étonné. Suis venu y a trois ou quatre ans et c'était en cours de construction. Moi je fonctionnais dans les algecos à côté de la salle des fêtes. Donc j'étais là pendant les travaux, donc ce n'est pas cette année que ça m'a surpris, c'est plutôt il y a trois ou quatre ans. Après c'est vrai le mobilier qui est particulier. J'avouerais que je ne me suis pas approprié de tout ce mobilier étant donné que moi, j'ai eu beaucoup d'élèves et donc j'ai été obligé de fonctionner dans une classe assez banale dans le sens où les tables sont en face du tableau étant donné qu'il n'y avait pas beaucoup de place pour fonctionner à trente. Le fait est qu'on n'a pas pu mettre en place des petits ateliers ou des petits îlots. Après oui c'est vrai que l'architecture est spéciale, originale. Originale dans le sens où on ne le rencontre nulle part ailleurs, c'est clair. Mais j'avouerais que je ne me suis pas approprié de tout. Il faut du temps. Après il y a des choses auxquelles je me suis appropriées : le tableau, le rangement derrière le tableau. Le tableau numérique ce n'est pas spécifique à ici, j'ai déjà beaucoup fonctionné, avec, ailleurs. C'est déjà plus le cas dans beaucoup d'écoles. Moi, je parlais architecture, c'est plus meuble, tables, rangement. C'est ça qui est vraiment particulier ici.

Et au niveau pédagogie ?

Ben moi je m'adapte, c'est le rôle du remplaçant de s'adapter un peu partout. Moi je m'adapte et justement c'est ce qui permet pour moi, de former ma propre idée. Finalement de passer dans les écoles, ça me permet de me dire : Ah ça c'est bien ; ici ça fonctionne comme cela c'est bien aussi. Les projets à Trébédan, c'est bien, ça marche ; ça peut marcher. C'est bien, ça motive derrière pour repartir sur les mêmes idées finalement.

Et tu penses qu'on peut faire ce type de pédagogie partout ?

Oh oui, par contre il faut une équipe qui s'entende. C'est surtout par rapport aux collègues, en fait. Ce n'est pas forcément l'école qui fait que ; c'est les collègues qui font que. C'est eux qui font animer l'école. On pourrait garder les mêmes structures avec des instits différents, ça serait complètement différent. Ce sont les personnes qui dynamisent le lieu finalement.

Et le fait que les parents puissent rentrer et qu'il y ait des échanges avec le club de l'amitié ?

Ça ce n'est pas partout pareil parce que ce n'est pas vrai, ça se fait dans quelques communes, ce n'est pas... Mais malgré tout, c'est peut-être plus fort ici. Oui c'est sûrement plus fort ici.

C'est un avantage ?

Oui c'est un avantage, dès lors que les parents n'ont pas d'esprit critique ou quelque chose comme ça. Enfin on peut avoir un esprit critique mais sur la manière d'enseigner et la manière de faire, parce que là c'est plus leur rôle. Mais tant que ça reste dans l'amicalité, c'est intéressant. Ça permet de se voir, d'avoir des relations plus directes et du coup, ça se ressent par rapport aux enfants. Ils savent qu'on voit les parents régulièrement ; on peut discuter de ce qui s'est bien passé et de ce qui ne s'est pas bien passé. Donc du coup, il y a une relation aussi qui est différente avec les enfants. Ça l'améliore dans le sens où quand tu ne vois pas les parents, tu ne peux pas dire... Tu peux les voir par RV, mais ce n'est pas pareil. C'est plus formel. Le fait de se voir au portail, de pouvoir se toucher 2 mots de ce qui a été et de ce qui n'a pas été. Et bin finalement, ça engendre des relations meilleures par la suite. Le fait de pouvoir discuter avec les parents régulièrement, c'est un plus, c'est clair. Alors c'est vrai que lorsqu'on ne voit pas les parents, c'est plus difficile. Mais malgré tout, dans n'importe quelle école on arrive à voir les parents en sortie d'école. (...)

Et pour conclure sur Trébédan ?

École très sympa, innovante, on va dire, dans la manière de faire aussi bien par projets, dans la manière d'avoir en termes d'architecture, de matériel, d'informatique. Une très bonne expérience on va dire.

Est-ce qu'on pourrait parler de l'école du XXIème siècle ?

Non on ne peut pas dire que c'est l'école du XXIème siècle parce que, pour moi, c'est les instits qui font l'école. Donc ce n'est pas parce que l'école est comme cela que c'est une école du XXIème siècle. Si on change tous les collègues, il y aura une dynamique totalement différente. Alors avec les collègues, oui on peut dire que c'est une école innovante dans ce sens-là. Mais c'est aussi le côté petit village, ruralité qui fait ça. On ne peut pas forcément reproduire le même schéma dans une grande école. Je pense à Quévert par exemple, où il y a 16 classes. Ça serait vraiment beaucoup plus difficile de se

mettre d'accord sur des projets. On ne pourrait pas fonctionner les seize ensemble déjà. C'est presque impossible. Le fait d'avoir une petite structure, ça aide aussi à avoir ce fonctionnement-là.

Merci

Entretien avec Marie-Noëlle Robert

Est-ce que vous pourriez vous présenter brièvement.

Alors je suis Marie-Noëlle Robert, je suis maman d'une fille qui est actuellement en CM1 à l'école des Blés en herbe. J'ai une autre fille qui est actuellement au collège mais qui a été aussi dans l'école et qui a connu l'école avant, dans les préfabriqués et jusqu'à l'évolution. Mais malheureusement elle est partie avant qu'il y ait tout ça de nouveau. Donc suis maman d'une élève et je suis aussi bénévole au relais médiathèque, un relais de la médiathèque de Plélan le petit, voilà. Suis bénévole mais je coordonne aussi un peu.

En quoi consiste votre rôle ?

Alors mon rôle de bénévole relais c'est sélectionner des livres, les amener ici. S'il y a des retours dans ce site, les ramener à Plélan. Donc je suis un peu une navette, voilà. Je fais les plannings pour tout l'ensemble des bénévoles pour avoir des permanences, on a 2 permanences par semaine, le mardi de 16H à 18H30 et le samedi matin. Le mardi ça permet aussi à ceux qui sont en garderie s'ils le souhaitent de faire autre chose. Et puis après l'école ils viennent aussi emprunter des livres. Donc voilà coordonner tout ça et faire le relais entre la médiathèque qui est le siège et éventuellement aussi la bibliothèque des côtes d'Armor parce qu'on peut faire venir des livres, des suggestions.

Donc vous travaillez en relais avec plusieurs bibliothèques ?

Alors oui avec la bibliothèque des côtes d'Armor qui se trouve à Saint Brieuc, qui, elle, a une grosse réserve et qui, elle, dispatche dans plusieurs bibliothèques. Donc si on veut un livre qui se trouve dans une autre bibliothèque, on attend qu'il revienne à la bibliothèque des côtes d'Armor. Donc c'est tout un réseau. On peut commander un livre ou faire une demande d'acquisition aussi. Tout est possible avec un peu de temps par contre. Et puis j'accueille aussi des scolaires un mercredi tous les deux mois. Et toute l'école vient mais pas en même temps (*sourire*) parce que les lieux ne le permettent pas mais chaque classe vient un petit temps et en général avec le corps enseignant on établit un programme pour l'année. Et du coup j'essaye de trouver des expositions en relation avec. Et donc le thème cette année c'était le thème « moi et les autres ». Voilà sur les différences, sur le partage, sur l'état d'esprit de cette école justement. Et du coup depuis le début de l'année j'ai fait plusieurs expositions à ce niveau-là. Et des expositions autour du livre et des métiers autour du livre. Et donc là on termine l'année et je viens juste d'enlever la dernière exposition. Et une exposition sur les illustrateurs et voilà. Et ça permet aussi un temps d'échange en dehors de l'école. Pour les élèves, c'est assez ludique il y a des expositions, il y a des livres et ils ont la parole libre. Ils n'ont pas de contrainte de savoir s'ils disent vrai ou pas. Donc on essaie petit à petit. Ils commencent à me connaître, donc ils sont aussi plus libres de me parler. Donc voilà c'est assez intéressant cet échange et puis moi ça m'apporte beaucoup parce que je ne suis pas dans l'enseignement mais ...

Qu'est-ce que vous faites ?

Je suis aide à domicile à la base. Voilà j'ai fait d'autres études, j'ai une maîtrise de biologie. J'avais commencé à m'intéresser au concours de professeur des écoles mais je me suis arrêtée. Voilà c'est comme ça. Le parcours, des fois, change. Voilà mais je m'y retrouve un peu tout en étant bénévole et j'ai moins de pressions de résultats. Voilà pour moi c'est très ludique. Voilà. Et on fait aussi en tant que relais grâce à un budget de la médiathèque, on fait aussi des piges à contes, des animations, des contes, des balades contées et des choses autour du livre et voilà.

Vous faites venir des intervenants ?

Voilà on fait venir des intervenants. Soit ça se passe ici, soit à l'extérieur, soit à la salle de partage aussi parce que c'est une salle qui sert à énormément de choses. Et donc prochainement il va y avoir un

monsieur qui va venir faire un conte accompagné d'une de ses filles qui va faire de la chanson française. Donc on essaye de faire pas mal d'animations à ce niveau-là. En décembre on a fait venir une compagnie, une chouette compagnie qui nous a fait des marionnettes à fil en super grandeur et c'était le rêve de Monsieur Scroutch, un conte de Noël. Voilà. Vraiment des beaux spectacles de qualité.

Et donc c'est nouveau ce côté-là ? Y'avait pas ça avant ?

Ah non, n'y avait pas ça. Il y avait juste une petite bibliothèque qui était du côté école, qui y est toujours. La bibliothèque est pour l'instant séparée en 2 parce qu'on n'a pas pu encore tout fondre le même fond si vous voulez. Et donc le côté médiathèque, là où, c'est catalogué, référencé etc... Voilà. Et non ça n'existait pas, il n'y avait pas cette structure et il n'y avait pas de relais. C'est avec l'école que le relais s'est installé avec la recherche de bénévoles. C'est toujours un peu difficile mais on y arrive. Ça tourne quand même et puis il y en a qui ont fait un an et puis qui ont arrêté qui vont reprendre peut-être. Voilà.

Et avez-vous été dans les commanditaires ?

Non je n'ai pas été dans les commanditaires. J'ai juste suivi, accompagné et aidé à bricoler, déménager etc. Mais je n'étais pas vraiment dans le tout début du projet effectivement. Mais j'ai toujours été impliquée dans l'école parce que j'étais aussi dans l'amicale Laïque. Voilà j'ai été trésorière de l'amicale Laïque. Là je suis bénévole au relais mais je suis aussi coprésidente de de l'association la fabriques des énergies citoyennes qui tient aussi le café associatif et qui fait aussi des ateliers et des animations. Donc c'est vrai que ça a engendré cette volonté de faire vivre les lieux autrement par des nouvelles choses.

Vous pouvez me parler du projet, comment il est parti ? De votre point de vue.

Alors de mon point de vue ... c'est vrai que c'était une école qui était vétuste. Très vétuste, qui ne donnait pas forcément envie. Donc on perdait des élèves et il n'y avait pas de renouveau non plus. Et puis une commune qui avait besoin de nouvelles personnes à s'installer forcément parce qu'une comme vieillit et puis souvent les enfants ne restent pas. Ils partent. Donc il faut quand même des nouvelles personnes à s'installer. C'est plus comme avant où on faisait des enfants, ils restaient et eux-mêmes faisaient des enfants etc. Donc les communes restaient. Donc c'est plus trop le cas et c'est normal parce que mes propres enfants, je pense qu'elles vont partir ailleurs aussi pour trouver autre chose, du travail ou autre chose. On ne reste plus forcément dans sa région natale. Même moi je ne suis pas d'ici du tout. Je suis née au Havre et je suis du Finistère sud. Donc vos voyez. Donc je ne suis pas du tout originaire de Trébédan ou du coin. Mais ça fait 17 ans que je suis quand même là. Ça commence à compter. Donc c'est la volonté des maitresses et après de la municipalité ; la première municipalité qui a soutenu le projet et ensuite la deuxième. Bin de rénover cette école et comment la rénover sans que ce soit trop cher, trop lourd et que ce soit dans des bonnes conditions et quelque chose peut être de nouveau parce qu'il y avait aussi cette volonté de faire quelque chose d'innovant et donc voilà. Après elles ont pris les contacts. Elles ont été aidées. Mais je ne peux pas vous expliquer tout parce que je n'étais pas dans tout le dossier des nouveaux commanditaires. Mais je sais que les élèves ont été impliqués dès le départ en faisant des maquettes. Les parents d'élèves ont été impliqués parce qu'il y a eu beaucoup de réunions d'informations. Ça a été assez long. On aurait pu se décourager aussi parce qu'on ne voyait pas le bout au départ. C'est vrai que c'était relativement long. Alors moi j'ai la chance entre guillemets d'habiter Trébédan et de ne pas être de Trébédan. Donc j'ai le recul de voir que ça va nous coûter cher par rapport aux impôts. Pourquoi une école comme ça dans un ... il y avait aussi cette réflexion : pourquoi une école comme ça dans un petit bled ? On pourrait faire tout simple. C'était une inquiétude des personnes par rapport au coût alors qu'on expliquait que non avec toutes les subventions. Et parce que c'est une école innovante il y a des subventions et pas le contraire. Parce que c'est une école un peu atypique, les gens essaient de soutenir le projet. Au final le prix est le même. Enfin je pense je n'ai pas tous les détails. De toute façon il fallait le faire cette rénovation de l'école parce que, donc, les maternels étaient dans des préfabriqués et que ça n'aurait pas pu tenir encore 10 ans. Ça c'est clair. Donc de toute façon il fallait faire quelque chose. Et c'est sûr que comme c'est un projet un peu atypique, ça a pris un peu de temps pour trouver effectivement et les finances et les personnes motivées pour le faire.

Et elles ont une certaine manière de voir la pédagogie ?

Alors maintenant Lili est en CM1. Donc c'est vrai qu'elle n'a pas été en maternelle dans ces nouveaux locaux quelque part. Donc elle, elle était dans une classe un peu classique parce que c'était un préfabriqué. Il n'y avait pas trop de place. Donc il n'y avait pas moyen d'avoir tous ces espaces pour bouger. Donc il faudrait maintenant plutôt interroger les nouvelles familles qui sont. Voilà. Après c'est vrai qu'elles ont toujours fait différentes activités. Valérie qui a toujours lié son enseignement avec des enseignements un peu atypiques. Ils ont fait longtemps de la danse avec un spectacle de danse, des intervenants. École et cinéma. Donc ils vont quand même au cinéma 3 fois par an. Avec tout une thématique autour. Puisqu'après il y a les goûters du cinéma, les parents sont impliqués aussi. Les parents rentrent souvent dans l'école.

Et ça qu'est-ce que vous en pensez ?

Ah ben moi je trouve ça plutôt sympathique ; déjà de voir ce qu'ils font et puis d'intervenir dans un autre moment.

Et vous pensez que ça permet de se rencontrer entre parents ?

Ah oui ça aide justement plutôt que de se voir juste à la sortie. Ça permet d'avoir un échange pendant ces ateliers-là. Oui c'est clair que ça permet... la nouvelle école a engendré aussi cette nouvelle dynamique on va dire, avec le café associatif et fédérer toutes ces personnes parce qu'il a aussi le club de l'amitié et ses anciens qui sont aussi souvent invités à l'intérieur des locaux. Voilà il y a la galette des rois, le chant de l'heure de l'heure puis d'autres. Voilà quand il y a des ateliers de danse. Et du coup les enfants les intègrent complètement dans leur vie aussi.

Merci

Entretien avec Jonaz Ibagne

Peux-tu te présenter brièvement ?

Alors Jonaz Ibagne, je suis un ancien élève de l'école de Trébédan et je viens pour faire les TAP (temps d'activité périscolaire).

Tu peux m'expliquer brièvement les TAP ?

Alors les TAP, on propose des activités aux enfants après les temps d'école, pour un peu les défouler avant qu'ils ne rentrent à la maison. En essayant de faire le maximum pour qu'ils s'amuse.

Et tu as quel âge ?

J'ai 19 ans.

Et tu fais quoi comme études ?

Là je faisais des études de STAPS et l'année prochaine je vais rentrer en études de sociologie à la fac.

Et donc toi comment tu l'as vécu le projet de l'école ?

J'étais en CM1 je crois et on commençait à proposer des maquettes faites par les enfants de l'école et c'est venu comme ça, petit à petit et puis on donnait. Chaque élève donnait des idées de ce qu'il aimerait voir en amélioration à l'école. Bon ça allait du rêve au concret. Et c'est quand j'ai été en fin de collège qu'il y avait les gros travaux.

Et alors tu venais voir de temps en temps ?

Oui ça m'arrivait de venir voir. Ils cassaient mon école ? Ça chamboulait un peu et puis après on a vu que ça prenait forme, que les locaux étaient assez jolis.

Tu as fait toute ta scolarité ici ?

Oui

Est-ce qu'à ton avis, change beaucoup les choses l'architecture ?

Bin oui parce qu'il y a beaucoup plus de matériel à la disposition des enfants. C'est plus aéré ; avant ce n'était pas pareil. Pour aller dans les livres, c'était dans les classes et maintenant il y a des espaces à ça comme la bibliothèque. Les enfants peuvent venir et tout ça. Et franchement on se sent plus libre quand on passe dans la cour, rien qu'avec les plantes et les copeaux alors qu'avant c'était du goudron avec quelques graviers tout ça. Du coup, les enfants sont plus épanouis qu'on l'a été, je pense.

Et autrement les maîtresses elles faisaient pareil ?

Oui elles faisaient pareil. Plus épanouis, je veux dire que l'environnement est plus, est meilleur. Plus d'espace. Pour les enfants il faut un certain espace pour chacun puisse faire ce qu'il veut.

Avec du recul, qu'est-ce que tu penses de ce projet participatif ?

C'est bien, c'est super intéressant parce que ça nous lie quelque part de tous revenir là. Moi je suis déjà revenu ici avec d'autres anciens élèves où on regardait pour voir le changement par rapport à avant. Et même es gens que je ne côtoie pas non plus au quotidien. Justement le fait de faire participer tout le monde à la construction ou juste donner des avis, je trouve ça super intéressant.

Et ça a changé des choses dans le village ?

Ouais. Je pense que les gens sont plus soudés. Je pense vraiment parce que, déjà, je me rappelle que nous, quand on était à l'école, nous entre enfants, il y avait certaines barrières comme les barrières de l'âge. On se rend compte que les enfants. Je ne sais pas si l'école joue un rôle là-dedans. Les petits jouent avec les grands et tout le monde joue ensemble. Et nous, ce n'était pas comme ça, c'était différent. J'ai l'impression que l'école a soudé les habitants.

Et lorsque tu étais en classe, est ce qu'il y avait des décroissements ; travailler avec les petits ou les grands ?

Oui ça existait déjà. Il y a toujours eu ça et ça a toujours marché.

Et l'ouverture ? Par exemple faire venir les anciens, u as connu ça aussi ?

Oui ça aussi. Oui on avait toujours un contact avec mes anciens et maintenant avec la salle de partage et la bibliothèque où tout le monde peut venir ; ça apporte aussi un plus alors qu'avant c'était l'école. C'était juste l'école alors que maintenant il y a des activités dans la salle de partage comme le club artistique de Nicolas Guéguen. Ici il y a le CDI où tout le monde peut venir après l'école et voilà. Je pense que c'est l'école de rêve, en vrai. J'aurais bien aimé avoir grandi à dedans. Quand on m'a dit qu'on faisait une nouvelle école, je pensais qu'on allait avoir deux ou trois bâtiments rénovés et puis voilà. Quand je vois ça, c'est vraiment un changement sur la forme et le fond aussi. C'est un projet super intéressant.

Et pour conclure qu'est-ce que tu me dirais ? Sur l'école, le projet, la manière dont les instits fonctionnent...

Quand on apporte plus d'éléments aux enfants, plus de matériel, quand ils sont dans un meilleur environnement comme j'ai dit. C'est là qu'on voit que les enfants sont plus épanouis, plus curieux. C'est ce que je j'imaginerais à leur place par exemple si j'habitais dans un environnement comme ça, peut-être que leur école, ça m'aurait plus plu que des vieux locaux. Les anciens vieux locaux qu'on avait tous les jours. C'est clair. Même au lycée ou au collège, quand il y a toujours un petit plus à l'école, ça donne vraiment envie d'y aller, envie de. Même si on se n'en rend pas compte, y a toujours un petit truc. C'est ce que l'école de Trébédan avait besoin et c'est super.

Et tu es content d'y travailler ?

Oui. Ça m'a fait bizarre au début de revoir. Il y a des souvenirs qui reviennent comme ça. Super content de revoir les maîtresses. Elles sont super cool. (...)

Autrement au niveau de la citoyenneté tu trouves que le projet ça a donné un élan ?

Même maintenant quand on fait les TAP on voit bien, les grands aident les petits, les petits parfois aident les grands quand ils s'amuse ensemble et du coup. Quand on fait des projets artistiques ou autres, on voit bien qu'ils s'entraident et c'est vrai que c'est une valeur qu'ils retrouveront plus tard par la suite. Je ne sais pas s'il y a ça dans toutes les écoles non plus, mais je pense. (...) aller vers l'autre c'est vraiment un plus.

Et tu penses qu'il y a plus de solidarité dans le village ?

Oui, c'est ce que je trouve, rien qu'avec le bar associatif, il y a plus d'activités de village. Alors qu'avant je me rappelle quand j'étais petit, y avait juste le bar, l'école et le foot, on ne pouvait pas se retrouver. Alors que maintenant il y a différentes activités quand on va voir à la salle de partage et tout ça, qui sont affichés. Y a le théâtre et puis tout ça. Trébédan a bien changé depuis dix ans.

Merci

Entretien avec Valérie Rousoux, institutrice

Bonjour Valérie ça fait combien de temps que le projet est terminé et où en êtes-vous à Trébédan de la dynamique collective ?

Alors il est terminé depuis 2015, ça fait à peu près 4 ans que c'est terminé et oui on est toujours dans le collectif. Alors après, sous différentes formes. Mais ça continue, ça continue.

Elle se lève pour fermer la fenêtre parce que dehors c'est très bruyant.

Alors peux-tu me décrire les projets que vous avez eus au sein de l'école et au sein de la commune ?

Alors au sein de l'école, chaque année on a un projet. Il y a 2 ans, on avait fait un gros projet danse avec les personnes du club du 3^{ème} âge, les jeunes de l'IME de Dinan et les enfants de l'école. Et les adultes.

Oui il me semble que vous aviez un projet de classe ...

Oui c'est toujours en cours.

Tu peux m'expliquer ?

Alors le projet c'est... C'est dans un petit bâtiment qui pour l'instant reste inexploité, qui est un bâtiment communal, qui sert plus de dépôt de matériel ; ce serait de créer une classe dans laquelle viendrait des enfants. À l'origine c'était spécifiquement des enfants de l'IME. Et en fait on a élargi parce qu'on s'est rendu compte qu'il pouvait y avoir d'autres personnes qui pouvaient avoir ce besoin-là. Alors c'est une classe d'accueil où viendraient des gens sur des durées déterminées. Donc là c'étaient les enfants de l'IME, ça pourrait être par exemple trois ou quatre matins par semaine. Mais on a aussi envisagé que ça pourrait être aussi des personnes âgées qui viennent faire une séance de travail avec les enfants ; qui viennent d'un peu loin. Qui travaillent une heure avec les enfants et après ils peuvent un peu être dans cette pièce-là, qui sera aménagée aussi pour être bien accueilli. C'est l'idée d'être bien accueilli et de se sentir bien chez nous.

Et le but de tous ces projets c'est quoi ?

Le but c'est de créer du lien entre les gens qui viendraient dans ce local-là et les enfants. Et aussi la population. Puisqu'on a élargi, en fait. Ce ne serait plus seulement une classe d'accueil mais une résidence d'artistes en même temps. Avec un artiste qui viendrait quatre fois deux semaines par an qui serait en résidence, logé à Trébédan. Donc chez des habitants. Et pendant les deux semaines où il serait là, donc il serait forcément, au moins sur un temps des deux semaines, avec les enfants qui seraient accueillis là et des gens qui viendraient. Ils seraient amenés à travailler avec gens-là, avec aussi les enfants de l'école, avec aussi la population de Trébédan.

Et sur quel thème vous voudriez faire travailler les gens ?

Après c'est artistique, on n'a pas déterminé de thème. Peut-être qu'après, ça se fera plus dans la rencontre avec l'artiste. N'y a pas vraiment un axe. Après selon chaque artiste, ça peut vraiment varier.

C'est toujours une sensibilisation à l'art et au culturel ?

Oui, oui, on est toujours dans le côté artistique. Et donc cette année, on a un projet de musée. Donc c'est créer un musée éphémère. On a appelé ça musée mais ça pourrait s'appeler installation ou performance, on ne sait pas encore le... Toute l'année est orientée vers ça. Donc toute l'année les enfants réfléchissent à ce qu'est un musée, comment c'est fait, à quoi ça sert ? Et là, ils vont réfléchir à ce que nous, on peut faire comme musée pour travailler sur l'axe de l'hospitalité. Parce que c'est le lien avec la classe qu'on voudrait créer aussi. Cette pièce-là d'accueil. Donc travailler sur l'hospitalité et puis, en plus des enfants, là c'est faire travailler les parents mais aussi, plus largement, les gens qui ont envie, de Trébédan ou d'ailleurs. Là en fait c'est un projet qu'on mène avec le musée d'art et d'histoire de St Brieuc. On a eu un financement par la DRAC. Eux ont déjà mené des projets de ce type-là, de création de musée. Et là par exemple, on a fait un goûter vendredi soir, il y avait des gens de Rennes qui ont fait un musée comme ça, qui ont participé à un musée comme ça, à la Villa Rohannec'h à côté de Saint Brieuc et là ils venaient parce qu'ils vont aussi s'engager dans ce travail-là aussi. Donc ça fait vraiment du lien entre Trébédan et ailleurs. Le territoire s'agrandit !

Voilà, c'est ça !

(Rires)

Au départ, c'était cette classe d'inclusion, tu peux me rappeler ce que c'était cette classe d'inclusion ?

C'était une classe qui accueillait des enfants de l'IMEO de Dinan, trois ou quatre matinées, sur des temps définis, ça pouvait être trois ou quatre matinées par semaine, où ils venaient dans cette classe-là et après ils avaient les temps de récréation, tous les temps du midi par exemple, en avec les autres enfants, plus des temps de travail sur des séances spécifiques, avec des enfants de nos classes. Le but c'était vraiment de créer du lien, que les enfants s'habituent, soient amenés à travailler avec des gens différents. Quelque soient leurs différences, qu'ils soient mis à travailler ensemble et que tout se passe naturellement, finalement. Comme ce n'est pas des choses qui se faisaient si naturellement que ça, et bin, nous, on voulait travailler ça. On a élargi parce qu'on s'est rendu compte que finalement au niveau besoin, ça pouvait aussi être intéressant pour d'autres. Si ça fonctionne avec la classe l'IME et qu'ils ne viennent que trois ou quatre fois, ça permet de dire, le jeudi, ils ne viennent jamais, le jeudi, on va dire aux de l'EPHAD de SD de venir passer une journée de temps en temps. C'est en plus. L'aspect artistique parce qu'on s'est dit que c'était vraiment dans la ligne de ce que l'on fait depuis toujours et que c'était dommage de s'en priver. On n'aurait pas eu l'idée immédiatement mais en fait c'est venu assez vite. En réfléchissant à ce lieu-là, on s'est dit pourquoi ne pas lui rajouter une petite touche artistique ?

Et au niveau de la municipalité qu'est-ce qu'il se passe à Trébédan ? Est-ce qu'il y a d'autres initiatives ?

Il y a toujours le café associatif qui continue. C'est vraiment dynamique le Fabrique des énergies.

Il est ouvert quand ce café ?

Alors il est ouvert tous les vendredis soirs à 4 h et demi jusqu'à 10 h à peu près et puis le samedi soir quand il y a des événements. Pas tous les samedis, mais s'il y a des concerts ou des choses comme ça. Alors il y a régulièrement des concerts le vendredi ou le samedi. Oui ça fonctionne assez bien. Et puis ils font des soirées. Ça peut être une soirée « boeuf », avec tous les gens qui ont envie de jouer de la musique. Même des gens qui pratiquent tous seuls chez eux, peuvent venir ce soir-là et hop, jouer n'importe quoi. Tous ensemble, quoi.

Et il y a du monde ?

Ça amène du monde. Oui. Ça fait un point le vendredi soir. C'est vrai que maintenant les gens savent qu'il y a le café ouvert. Il y a aussi le marché qui est arrivé un peu dans la suite. Il y a un marché tous les vendredis soirs maintenant. Alors moins en hiver parce que c'est en extérieur. En hiver c'est un peu plus délicat. Mais là jusqu'à fin octobre. Tout l'été il a eu lieu aussi. Alors c'est un petit marché mais il y a quand même une marchande de légumes bio, qui a une ferme juste à côté. Et du pain aussi. Une marchande de pain aussi. Alors il y a eu plus ponctuellement, quelqu'un qui vendait du fromage et une autre, je ne sais plus ce que c'était. Mais il y a eu deux ou trois... peut-être d'autres produits laitiers, des yaourts. Il y a les deux fixes, les légumes et le pain et il y en a d'autres qui viennent s'ajouter de temps en temps. Pizza aussi. Et ça fonctionne bien parce que la marchande de légumes, elle était contente de ses ventes du vendredi soir. Et puis, il y a des gens qui viennent d'ailleurs. Ce n'est pas seulement de gens de Trébédan. Comme ils savent qu'il y a un petit marché bio. Des gens qui viennent des communes avoisinantes.

Et pour la commune tu ne m'avais pas dit qu'il y avait un projet de lotissement ?

Là, ça y est, il y a un projet de lotissement qui voit le jour. Les premiers habitants vont arriver. Oui c'est terminé ou quasiment là. Donc il y a des logements sociaux dont je n'ai pas retenu le nom et des logements à acheter.

Alors est-ce qu'ils ont été faits de manière participative ?

Dans la réflexion ça a été. Il y a eu une réflexion au niveau de la municipalité. Donc les élus ont beaucoup réfléchi avec les qui souhaitaient être là aussi, avec le CAUE 22. Donc, ils travaillent sur des maquettes, sur l'aménagement, avec un cahier des charges assez précis sûrement.

Toujours dans la préservation de l'environnement ?

Oui, ça c'est sûr.

Et ils sont sortis de terre maintenant ?

Oui, il y a déjà les premiers locataires. On a vu, ils n'habitent pas encore Trébédan mais ça ne devrait pas tarder. Je ne suis pas allée sur le chantier mais je crois que ça a bien avancé. On va avoir de nouvelles familles, de nouveaux élèves.

Maintenant est-ce que vous avez trouvé une nouvelle manière de faire collectivement à Trébédan ? Est-ce que ça reste collectif ?

Justement avec la Fabrique d'énergie citoyenne, y a un noyau de personnes qui agit vraiment collectivement avec cette volonté de faire du collectif. Ils ont aussi le souci, de s'ouvrir. Pour une partie en tout cas. Parce que c'est le problème de ces lieux, c'est que ça a toujours un peu le même genre de population qui vient. Donc il y a cette volonté de s'ouvrir. On essaye de faire des choses, nous, quand on peut.

Tu veux dire ouvrir ?

Ouvrir à d'autres personnes parce qu'ils viennent pas du tout. Ils ne se sentent pas à leur place.

Ils s'excluent eux-mêmes ?

Oui. Dans ce genre de lieu, c'est vrai que c'est toujours un peu les mêmes gens qu'on voit. Donc ils ont cette question-là et puis après quand il y a des choses à faire, on sait qu'il y a ce noyau-là qui peut intervenir. Y a ce groupe, on sait que si on a besoin de quelque chose, on sait qu'ils ne sont pas loin.

Il y a des intervenants qui viennent à l'école si je me souviens bien j'avais vu un atelier torchis.

Ah oui, ça c'était... C'est Nicolas qui est à l'origine de cette association-là, qui lui est très, très dynamique, qui est toujours plein d'idées et d'initiatives. L'atelier torchis c'était par rapport au spectacle de danse qu'on allait faire et du coup on avait construit des choses en torchis avec lui. C'était une grande aventure ça. Et on l'a fait avec les gens. Ça, c'est vraiment fait. Un dimanche de juillet, il avait les jeunes de l'IME qui étaient revenus exprès. Ce n'était pas rien de les faire venir jusqu'à Trébédan. Les gens du club et d'autres parents qui avaient aussi participé, et des enfants. Et donc tout le monde a construit pendant une heure une chorégraphie avec une construction. (...) C'était assez émouvant. Que tout ce monde soit ensemble ce n'était pas rien. Ça se passe de manière harmonieuse alors qu'il y avait des gens très différents dans l'histoire.

Vous aviez réussi à faire venir beaucoup de monde.

Oui, oui. Là, il y avait beaucoup de monde.

Quand ça tourne autour de l'école, c'est quand même plus facile ?

Oui, c'est vrai que l'école ne fédère quand même pas mal. Les parents viennent, puis les grands parents, puis les gens plus extérieurs.

Et les anciens élèves, ils viennent toujours ?

On en a toujours qui viennent nous voir. Aider un petit peu aussi. On avait aussi l'idée de créer une association des anciens élèves. On avait cette idée-là. C'est vrai qu'à chaque fois qu'on se voit, on se dit : « on n'a pas fait, il faudrait qu'on fasse. » Ça peut être une idée d'un autre groupe parce qu'ils font des tas de choses nos anciens élèves.

Ils viennent vous voir ?

Pas tous, quelques-uns, on aimerait bien les suivre un peu.

Et entre associations à Trébédan, comment ça se passe ?

Alors justement, l'association d'Énergie Citoyenne, elle a été faite aussi pour rassembler un peu les associations entre elles. Pour qu'il y ait plus de coups de main s'il y en a un qui a besoin d'un truc. Allez hop. On peut s'aider. C'était l'idée. Donc là, oui je pense que ça ne fonctionne plutôt pas mal. Avec l'Amicale laïque, ils sont très étroitement liés ; même pour l'organisation de concerts au café, l'Amicale peut très bien participer sur quelque chose. Ou je ne sais plus à quelle occasion c'était, c'est l'Amicale laïque qui vendait des gâteaux. Ça servait parce qu'il y avait une fête au niveau du café. Donc le café, ça leur rendait service parce que comme ça les gâteaux étaient faits par quelqu'un. Mais l'argent revenait à l'Amicale, donc après c'est des arrangements mais ça se fait assez facilement comme ça.

C'est toujours les mêmes associations ? Par exemple il n'y a pas le foot ?

Si, si ça marche avec tout le monde. Après je n'ai pas tous les détails, mais ça a l'air de fonctionner pas mal. C'est depuis qu'il y a la Fabrique d'énergie citoyenne je pense. Cette association qui est née, dans le souffle comme dirait Nicolas, dans le souffle de la création de l'école. Lui, suite à l'école, il s'est dit : « il y a tellement de choses possibles, on ne peut pas s'arrêter là et laisser tout retomber. Il faut

continuer. » Et c'est là qu'il a eu envie de créer cette association-là. Pour que ça continue et que ça ne s'arrête pas.

Il est toujours aussi dynamique alors ?

Oui, oui, il est à cent à l'heure. Il court tout le temps partout.

Autrement est-ce que vous faites des expérimentations ?

Le musée c'est un peu expérimental parce que, là, l'idée c'est de faire intervenir des gens d'horizons différents vraiment sur ce projet-là. Donc il va y avoir toute une réflexion qui va se mettre en route, à l'école avec les enfants et parallèlement au départ des gens volontaires, de Trébédan mais aussi d'ailleurs parce qu'il y aura aussi des gens de Rennes et d'ailleurs qui peuvent venir. Sur ce qu'on veut montrer dans le musée. Donc c'est une réflexion vraiment ; ce qu'on veut montrer, ce qu'on a à montrer et après le travail, ça va être en fait comment on le montre. Donc là on a choisi de travailler sur l'idée d'hospitalité. Donc il va y avoir toute une réflexion sur ce qu'est que c'est l'hospitalité.

C'est difficile parce que c'est un concept.

Oui, par rapport aux enfants ça ne va pas être simple non plus mais on a des petites pistes. Et les gens c'est pareil.

Donc ce n'est pas un musée pour la mémoire ?

Non. C'est plutôt un musée de création. Après le gros travail ça va être la scénographie. On va travailler la scénographie avec des gens de Bron, la Volumerie⁷³⁰ qui travaille là, dessus tout le temps. Il va y avoir plusieurs étapes. Donc prochaine étape, c'est la réflexion sur ce que c'est l'hospitalité. Après il va y avoir une étape de collecte ; on va faire une petite cueillette d'objets ou de témoignages. Ça ça va être au mois de janvier. Et puis, on va avoir l'atelier philo aussi en décembre là sur l'hospitalité justement. Avec une philosophe qui va venir travailler avec les enfants. Et après en avril mai, ça va y avoir une semaine d'expérimentations justement où on va essayer des choses pour voir comment mettre en scène nos objets, nos témoignages, ce qu'on aura à montrer. Comment on va l'installer pour que ce soit dans la salle de partage ? Donc c'est un lieu qui sert à plein de choses. Donc il n'y a pas beaucoup d'espace et l'idée, c'est que ça se voit aussi de l'extérieur parce que c'était aussi l'idée de cette salle-là, intérieure extérieure.

Mais il y a la cantine dans cette salle ? Donc il faut garder de la place.

Oui, donc ça va être un sacré défi. Et donc les gens vont être amenés à expérimenter des choses tous ensemble. Donc c'est expérimental à différents niveaux. Et le groupe de gens va se créer là en novembre décembre. On a fait un goûter avant les vacances où là les gens du musée e St Brieuc sont venus pour présenter un peu le projet et commencent à faire appel comme ça à quelques personnes. Donc on va resolliciter tous les parents et puis les gens auxquels on pense comme ça pour les faire venir à une réunion où il y aura peut-être un peu de créativité comme ça pour les amener à travailler ensemble. Donc après, forcément les enfants et ce groupe-là vont se rencontrer parce qu'ils vont travailler pendant les 4 jours du mois d'avril, ils vont être amené à chercher ensemble, à réfléchir ensemble, à tester des choses. Donc c'est un gros truc.

Et donc après vous faites un bilan des expériences et une capitalisation ?

Oui là il y aura sûrement parce qu'il y a déjà eu des petites expériences sur ces musée-là. Et à chaque fois, ça se capitalise en fait. Oui puis même avec les enfants, ça se fait systématiquement de se dire qu'est-ce qu'on a appris et comment on a appris. On fait toujours un retour sur expérience. À chaque fois. Et là ça se fera sûrement aussi avec les adultes, il n'y aura pas que les enfants cette fois-ci.

⁷³⁰ Depuis février 2016, La Volumerie est une étrange machine de création et de métamorphose : alliage de scénographie, design intérieur et construction, elle est le fruit d'une complémentarité combinant conception, prototypage et processus de fabrication. À la fois bureau d'étude, atelier et Fablab, elle crée sur-mesure des objets et installations autour de projets composites : aménagement muséographique, mobilier urbain, architecture d'intérieur, événementiel.

C'est un cabinet curieux qui conjugue imagination et méthode, rigueur et folie, et qui fait la part belle à l'effervescence et aux collaborations.

Invention de l'infini possible, élan mécanique et onirique, joyeux assemblage des multiples, éclat de câbles et de fables... La Volumerie explore avec minutie et fabrique des itinéraires et des formes, des perspectives nouvelles.

Il y avait déjà eu cette forme de projet avec le design ?

Ah oui on a eu ça. Les chaises ont été faites et puis après on a transmis les plans à d'autres écoles. Et la fameuse petite « cachbane ». Je ne sais pas si tu avais vu la petite « cachbane » ?

Non je ne l'ai pas vue.

On était parti d'un problème, c'était un enfant qui était arrivé dans ma classe, qui avait beaucoup de violence en lui, qui exprimait beaucoup de violence et donc qui tapait beaucoup les autres. Verbalement et physiquement c'était tout. Et donc très vite, on s'est rendu compte qu'il avait besoin d'un petit coin tranquille. Donc on avait installé comme on avait pu des bouts de tissus, une espèce de petite cabane comme on avait pu. Et puis on s'est dit il faut quelque chose de plus facile à utiliser, de plus pratique et puis tout ça. Et là on avait fait appel à Didier du CAUE qui était venu et on a fait tout un projet pendant un mois et demi sur cette fameuse « cachbane ». Donc notre problème c'était comment faire pour que cet enfant se sente bien dans l'école. Et du coup, on imaginait que s'il se sentait mieux, il allait moins taper, moins insulter. Et donc les enfants étaient amenés à réfléchir à ça. Et là on avait aussi fait appel aux parents. Donc on avait fait un goûter où les parents étaient venus, avaient aussi essayé de construire de cabanes. On avait fait appel à l'atelier de Nicolas, l'atelier d'art plastique. Du coup, ils avaient aussi dessiné des cabanes et en mettant tout ça en commun, on est arrivé à un prototype de cabane, qu'on a réalisé avec Didier, qui s'appelle la « cachbane ». Et on avait répondu à un appel à projet qui était « l'école du futur » et donc c'était résoudre un problème dans son école pour aider les écoles de demain. Donc ça a été diffusé ce projet-là.

Et c'était porté par qui ?

Le bâtisseur de possible⁷³¹, ils font plein de truc sur l'école, le climat scolaire et la démarche de projet. Donc il y avait cet appel à projet-là. Il se trouve qu'on a même gagné. Et donc suite à ça tous les gens qui viennent dans ma classe me disent : « nous aussi, on aimerait bien aussi en faire une petite cabane. » Donc on en a fait une deuxième, nous dans la classe parce qu'il y avait des enfants qui en voulaient une juste pour avoir le plaisir. Au départ elle était réservée à ceux qui en avaient besoin au niveau émotions. C'était vraiment au niveau émotionnel, si on était triste, en colère. Si on avait besoin d'être isolé, on prenait la « cachbane ». Et puis il y en a qui se sont dit si c'était juste pour le plaisir, ça serait bien aussi. Donc on en a fait une deuxième. Et puis, là, il y en a deux en maternelle et deux en cycle 3 qui sont arrivées après et dans d'autres écoles aussi. Puisqu'on a fait les plans et les plans étaient diffusés aussi. Et donc Didier en a construit d'autres dans d'autres écoles. Il y en a plusieurs maintenant. C'est vraiment un besoin. Parce qu'elle est très pratique, elle se déplace facilement. Donc elle se pose sur la table. Donc nous, on a des petits trous dans la table, les montants se mettent dans la table. L'enfant est assis à sa table et il a au-dessus de lui l'armature et il y a un tissu dessus et donc quand il est dedans, il peut écrire, faire ce qu'il veut sur sa table. La table n'est pas du tout encombrée. Et elle se déplace facilement et c'est assez léger. On peut même la plier si on voulait parce que c'était

⁷³¹ Qu'est-ce que la démarche Bâtisseurs de possibles ?

C'est un réseau d'enseignants qui partagent la conviction de rendre les élèves acteurs de leur développement, de leurs apprentissages et de la société contribue à la transition éducative en cours et à une société plus juste et durable, composée d'individus capables de relever ensemble les défis du XXI^e siècle !

Bâtisseurs de possibles est une démarche de pédagogie active : elle permet d'accompagner vos élèves dans un projet coopératif où ils ont un rôle central. Ce sont eux qui prennent l'initiative, ils en sont les principaux acteurs. Le groupe classe travaille en pédagogie de projet : les élèves sont placés en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage.

Elle repose sur 4 étapes :

- 1- Identifier un problème ;
- 2- Trouver une solution ;
- 3- Réaliser cette solution ;
- 4- Partager la solution.

Nous avons ajouté une étape à cette démarche : l'étape 0 qui permet d'instaurer un cadre favorable à la collaboration des élèves entre eux pendant le projet.

dans le cahier des charges quand on l'avait fait ; qu'elle soit déplaçable et qu'on puisse la ranger facilement. Parce que notre classe n'est pas très très grande.

Quand est-ce que vous avez fait ça ?

Il y a 2 ans. Et puis c'était intéressant la démarche parce qu'on parlait d'un problème d'un enfant qui n'allait pas bien et au lieu de se dire : « oh de toute façon celui-là il tape tout le temps, il est méchant. » Au lieu de ça, on s'est demandé comment faire pour l'aider et du coup, il n'y avait pas du tout de réflexe d'agressivité des autres élèves ou de rejet. Au contraire ça a été comment faire pour l'aider et du coup ils allaient lui demander : « Ça va ? Tu es bien dedans ? » Ils allaient la poser sur sa table lorsqu'ils sentaient que ça n'allait pas. Du coup ça a créé un autre système de relation. Et on l'utilise toujours soit parce qu'on en a besoin soit pour le plaisir. Mais elle est très utilisée. Les deux du coup. Elle peut aussi 'utiliser au sol et donc ça peut faire une petite cabane.

Et donc vous l'avez diffusée dans d'autres écoles.

Oui on l'a diffusée et il y a eu des variantes. Là il y en a une qui est une « cachbane » pour chaise. Donc là elle est carrément fixée sur une chaise en bois. Là c'est pour l'enfant qui a envie d'être tranquille. Il n'y a pas de table. C'est un autre usage. Ça plaît beaucoup aux enfants et aux enseignants.

Et par quel biais vous l'avez diffusée ?

Par les bâtisseurs du possible, justement. Tout a été diffusé ; à la fois la démarche : les enfants devaient raconter comment ils avaient procédé. Nous, on parlait avec notre problème, comment on faisait jusqu'à l'arrivée. Donc après ça a été diffusé et puis après il y a eu des plans diffusés sur Twitter quelque chose comme ça. Fin je n'ai pas maîtrisé toute la diffusion. Mais maintenant c'est la bouche à oreille. Et ça va assez vite finalement. Et là l'intérêt c'est que l'enfant peut être aussi à sa table. Il n'est pas en retrait. Là il peut être quand même avec le groupe mais dans son petit cocon le temps ce que ça aille mieux.

Est-ce que tu penses qu'il y a un apprentissage entre partenaires d'horizons différents ? Par exemple, toi, est-ce que tu as appris de la part d'autres personnes qui viennent d'un autre horizon ?

Dans tous les projets qu'on mène il y a toujours un lien vers l'extérieur. Alors ça peut être l'extérieur proche : les gens de Trébédan, les parents, les amis, les... Et puis ça peut être des gens plus éloignés. C'est vrai qu'on s'enrichit tout le temps de ce que les autres apportent. Systématiquement et on est très demandeuse de ça à l'école. On est en attente de ça. Ça peut être sur les expériences vécues. Alors là c'est plus sur les gens proches, les gens de Trébédan qui nous racontent des choses qu'ils ont vécu ou vu. Comme par exemple, les grands parents qui viennent raconter comment on faisait quand il n'y avait pas d'électricité. Où ils viennent présenter un jeu, le palais, je ne sais pas. On fait rentrer au maximum. Et on change d'axe chaque année. Sur le musée par exemple qui est un projet proche. Là par exemple vendredi il y avait des gens des Champs libres de Rennes,⁷³² qui sont venus parce que ça les intéresse ce projet de musée. Alors eux ils ont plein d'idées et ils nous apportent leurs idées aussi. Ils feront aussi parti du groupe de travail, certainement. Donc ça c'est un exemple. L'an dernier quand on a fait la semaine du climat. C'est pendant une semaine. C'est Nolwenn qui avait tout organisé. En fait c'était l'idée de travailler sur le climat, le développement durable pendant une semaine, à la fois à l'école et en dehors de l'école. Donc il y a des gens qui sont venus, des spécialistes, des scientifiques qui sont venus travailler avec les classes sur le temps scolaire et avec tous les gens intéressés hors temps scolaire. Sous forme de conférences, débats. Sur Trébédan et quelques communes environnantes. Il y a eu trois écoles, au départ, qui se sont associées et en fait, plus ça avançait, plus il y a d'autres écoles qui avaient envie de se joindre au projet. Donc ça a fait un petit peu d'ampleur. Et puis l'idée c'était qu'il n'y ait pas que Trébédan. C'était aussi de faire vivre ces envies-là aussi dans d'autres communes. Y a eu un lycée agricole où il y a eu une conférence, c'est pareil à Plélan-le-Petit il y a eu des conférences le soir, à Dinan aussi au foyer des jeunes travailleurs. En essayant aussi à chaque fois de toucher des publics différents. Il y avait les jeunes au foyer des Jeunes travailleurs de Dinan. Il y avait plus un public d'agriculteurs, là qui étaient visés à Caulnes, là où il y a le lycée agricole. Il y en a eu une autre à Plélan, où vraiment c'était très scientifique. À chaque fois il y avait un axe de manière

⁷³² Bibliothèque de Rennes

à toucher un petit peu... Sur l'habitat il y a eu aussi. Et puis aussi sur les éoliennes et les énergies renouvelables. Ça a eu du succès. Il y a eu beaucoup, beaucoup de gens à se déplacer. Et puis on a appris beaucoup de choses parce qu'au niveau scientifique, on avait beaucoup à apprendre. Et on était au même niveau que les enfants sur certains domaines. Sur les séances avec les enfants, on a appris des tas de choses. Alors après on en a reparlé beaucoup. Et puis là aussi il y avait une idée de diffusion puisque par niveau, par âge : les petits travaillaient sur les déchets dans l'école, les CP, CE1, CE2 sur le gaspillage alimentaire et les plus grands travaillaient sur les déchets au niveau d'une commune. Donc pendant une semaine, ils ont vraiment travaillé beaucoup et à la fin de la semaine l'idée c'était de trouver des pistes d'actions à proposer à d'autres enfants d'autres écoles mais aussi à des adultes. On a travaillé sur le gaspillage alimentaire par exemple. Donc c'était qu'est-ce qu'on peut proposer aux personnes qui s'occupent de la cantine. Donc il y avait eu, à leur niveau, mais les adultes, qu'est-ce qu'ils peuvent faire aussi ? Donc on a travaillé avec 2 autres écoles qui travaillaient là-dessus et pendant cette semaine-là on a échangé nos réflexions, ce que chacun avait conclu dans son école. On n'était pas non plus tous au même niveau.

Et par quel biais vous êtes rentrées en contact avec les autres écoles ?

Ça, c'étaient des écoles qu'on connaît. On avait déjà nos entrées comme ça. Donc on a eu une journée de formation où on s'est rassemblé, que les enseignants. On était remplacé dans nos écoles, les 2 écoles du départ. On allait réfléchir à ce qu'on allait faire ensemble. Ça, c'était vraiment intéressant et après on s'était mis d'accord pour échanger entre classe. On a échangé par mails. Bon ce n'est pas optimal comme échange mais on a fait ce qu'on a pu. Pour la 1^{ère} année. Et du coup, chaque jour, on avait un horaire où on s'envoyait le mail. Et on allait consulter le mail de l'autre. Et c'est vrai que là c'était intéressant et de voir que dans certaines écoles il y avait encore beaucoup de gaspillage et que dans d'autres beaucoup moins. Comment on avait fait. Il y a eu vraiment une réflexion commune, qui a bien avancée.

Et vous êtes restés en réseau ?

On est resté en réseau et ça continue. Parce que là, ce sont les enfants, ils sont toujours dans le gaspillage alimentaire. Tous les midis, ils disent : « bin à notre table, on a fait zéro déchet. » Ça continue, ça ne s'est pas arrêté à la fin de la semaine. Et ça va aussi à la maison. Ils apprennent à leurs parents. On a fait des pic-nic zéro déchet. Donc là, ce sont les parents qui sont impliqués parce que c'est eux qui préparent le pic-nic. Et donc c'était à eux de faire en sorte que les enfants y arrivent. Maintenant quand on fait un pi-nic, c'est zéro déchet aussi. Ça y est maintenant c'est rentré dans les habitudes. Donc on a appris des deux autres écoles. Les enfants ont appris de leurs pairs et puis des scientifiques et des spécialistes. Et on a eu aussi dans cette semaine-là un jeune qui fait le tour de France à vélo pour sensibiliser les écoles. C'est pareil, il est venu parler aux enfants au même titre que le scientifique qui est très pointu dans sa recherche. On avait vraiment des avis très différents. Et un père d'élève qui est venu faire du papier mâché et du papier recyclé. Et après, le mercredi, il y avait une petite fête sur le climat. Dans ce cadre-là, il y a certains de mes élèves qui ont mené un atelier papier recyclé. Eux ils se sont dit, on a appris à faire du papier, maintenant on va apprendre aux autres. Cette dynamique-là est assez ancrée maintenant en fait. Ils étaient contents d'avoir appris et maintenant ils se sont dits : « bien nous, aussi, maintenant, on peut proposer ça. C'est assez spontané finalement toutes ces pratiques-là.

Et dans le village en lui-même, au niveau des parents, des habitants ?

Bin là c'est pareil, par exemple pour ce mercredi-là, on a dit : « est ce qu'il y a des gens qui se sentent prêts pour présenter un atelier ? » On a des réponses spontanées. Alors il y en a qu'il faut toujours solliciter mais ils ne vont pas être très frileux si on leur dit : « Bin tiens, nous, ça nous intéresse bien que vous nous fassiez. » « Ok bin si ça vous fait plaisir, on y va. » Ça se fait quand même assez facilement.

Et il y a d'autres gens qui proposent des activités ? Il n'y a pas que vous qui proposez ?

Alors il y a la médiathèque qui est reliée aussi avec l'école, le relais médiathèque qui fonctionne bien là, qui est ouvert le mardi soir juste après l'école et le samedi matin. Et qui continue parce que ce n'était pas gagné d'avance parce que les gens n'ont pas forcément l'habitude d'aller à la médiathèque comme ça puisque qu'il n'y en avait pas. Et là ça fonctionne et là, il y a une bénévoles au relais

médiathèque qui a eu un poste à la médiathèque de Plélan. Au départ, elle avait un autre emploi, elle a pris un an de congé et elle était tellement investie dans la médiathèque que je pense que ça a été sa porte d'entrée pour avoir ce poste. Au départ elle n'était que bénévole à Plélan et elle a été embauchée maintenant. Là aussi je n'y avais jamais pensé mais c'est aussi une conséquence de la création de l'école parce que, autrement elle n'aurait jamais eu ce poste-là. Elle est très dynamique, elle fait plein de choses, plein d'animations. Alors le stock de livres est très souvent renouvelé parce qu'elle fait le transit. Elle fait plein d'expos. Comme on travaille sur le musée, là, elle a créé un petit musée pendant 2 semaines, à la médiathèque avec un atelier d'art plastique de Plélan, je crois d'ailleurs. Des élèves de cet atelier ont exposé à la médiathèque. Elle fait toujours plein d'animations, elle fait des lectures aussi sur les heures d'ouverture de la médiathèque.

Elle est toujours sur Trébédan ?

Elle est toujours à Trébédan mais du coup, elle travaille aussi à Plélan. À Trébédan, je pense que c'est toujours des heures de bénévolat la plupart du temps. Elle fait des animations à Plélan parce qu'elle est salariée là-bas. Mais elle continue aussi le bénévolat à Trébédan.

Je l'ai rencontrée et elle m'avait dit qu'elle avait du mal à trouver d'autres bénévoles.

Alors là c'est toujours le problème. Donc il y en a mais il n'y en a pas beaucoup. C'est toujours un peu les mêmes. Alors je crois qu'ils en avaient, un peu trouvé d'autres mais c'est toujours un peu difficile. C'est toujours un peu les mêmes quand même. Il ne faut pas qu'il y en ait un ou deux de malade parce qu'ils sont dans la panade.

Et si tous ces gens-là se retirent, il n'y a plus rien alors ? Pour vous c'est pareil.

Après il faut trouver des gens qui portent. On ne sait pas. Au niveau des enfants, on sent quand même qu'il y a une impulsion qui est là.

Et au niveau des habitants ?

Au niveau des habitants, on espère aussi que ça.

Il y a eu un changement par rapport au moment où tu es arrivée à Trébédan et maintenant ?

On sent que c'est plus spontané ; les gens adhèrent plus facilement.

Les gens n'ont plus de mal à entrer dans l'école ?

Ah ça non ! On propose quelque chose, les gens sont présents.

Pourtant ce ne sont pas les mêmes parents, parce que ça tourne, les parents.

Oui, oui. D'ailleurs c'est pour ça qu'il faut toujours refaire, on ne peut pas se reposer sur des acquis. Il faut toujours recommencer. Mais après il y a aussi quelque chose qui est installé et qui doit porter les nouveaux. En fait, ça s'entraîne, les nouveaux sont un peu portés par ce qui est déjà en place. Dans l'Amicale laïque, les parents qui sont arrivés sont de jeunes parents. Mais qui ont suivi le mouvement un petit peu.

Même s'ils n'ont pas participé au projet de l'école ?

Non, non ils n'étaient pas là. Ils prennent le train en marche. Après il n'y a rien de gagné non plus ; il faut toujours refaire.

Vous êtes toujours en accord avec la municipalité pour ça ?

Oui, oui. C'est toujours la même municipalité.

Et eux, qu'est-ce qu'ils font dans leur cadre pour essayer de faire vivre le village ?

Il y a eu le lotissement qui a été un gros projet.

Sinon ils comptent sur vous ? Tu n'as pas ce sentiment-là ?

Non, non pas spécialement. Après ils suivent quand il y a besoin. Là, pour la semaine du climat par exemple, il fallait bloquer les routes parce qu'il y avait vraiment beaucoup, beaucoup de monde. Nicolas Hulot est venu aussi.

Vous médiatisez toujours, vous !

Oui, oui. C'est pour l'idée de donner envie, la médiatisation, en fait. De donner l'envie à d'autres. De se dire : « bin si eux, ils font ça, pourquoi pas nous ? » Toujours diffuser ce que l'on fait pour susciter des envies et montrer que c'est possible.

Vous êtes toujours la mémoire de la construction de l'école de Trébédan ?

Oui, oui

Vous avez toujours des visites comme ça ?

Ah tout le temps ! Ça n'arrête jamais ! Et puis à chaque fois, on raconte, on redit toujours d'où on est parti. Parce que sinon les gens voient ce qu'il y a : « et bin vous avez de la chance. » Oui mais ce n'est pas une chance, voilà ce qu'il s'est passé et d'où ça vient parce que c'est ça qui est important. C'est comment c'est arrivé ce n'est pas le résultat. Ce qui est important c'est le chemin. Parce que ce qui continue c'est le chemin en fait. Là, on ne va pas rénover l'école ; ce qui est important c'est ce qui est engagé au niveau humain. À ce niveau-là, les bâtiments ils sont là et c'est très bien mais ce n'est pas ça qui est le plus important.

Autrement qu'est-ce que tu dirais pour conclure ?

Nous je dirais, on a toujours le souci. L'envie, je dirais plus que le souci de toucher toujours les gens qui ne s'impliqueraient pas forcément directement. Quel que soit le projet. Voilà si on travaille sur. Alors, reprenons le musée parce que c'est le projet de cette année. Là les gens qui venaient de St Brieuc ont dit bon ben on va envoyer des messages, on va demander qui aurait envie de venir pour démarrer un groupe de travail. Et nous, on se dit : « Bin attention à la manière dont on l'amène parce que si on fait ça on sait bien qui va venir ; ils sont à l'aise pour parler, discuter et qui ont déjà des idées. » Nous, on a aussi envie que celui qui sent qu'il n'a rien à faire ici. On a envie qu'il vienne aussi. Donc, après comment on va l'amener ? On a nos petites idées. Par exemple, on dit : « tiens bin en avril, il faut qu'on construise quelque chose pour notre musée, on a besoin de quelqu'un de bien bricoleur qui s'y connaît bien dans le bois. Bin tiens est-ce que, vous, vous êtes disponibles sur ce créneau-là ? Alors si vous venez en avril, il y a une réunion avant, faudrait que vous veniez voir, ça ne serait pas mal. » C'est aussi amener les gens comme ça. À s'appuyer sur les compétences qu'ils ne savent pas. En tout cas, ces gens-là ne vont pas se sentir forcément compétents d'emblée alors que quelqu'un qui va être très à l'aise au niveau artistique va dire : « oh moi, je vais venir discuter de l'art ou je ne sais pas quoi. » Alors que nous, on est très intéressés par celui qui va juste être très bricoleur pour apporter sa petite touche et voilà. Et on se dit que celui qui va venir là alors qu'il n'a jamais vu un tableau de sa vie, qui va venir accrocher des trucs. Et bien au moins au moment où il va accrocher, il va écouter ce qu'il se passe, il va voir ce qu'il se passe. Il va peut-être s'intéresser, poser une question ou un enfant va venir lui dire pourquoi on a pensé à cette œuvre-là. Tout ça, c'est tout un ensemble en fait. Les interactions qui se font là où on ne les attendrait pas forcément. Mais là, maintenant avec le recul qu'on a aussi là-dessus. On a toujours été, déjà à l'origine du projet c'était ça. Mais on n'a pas lâché ça, ce n'est pas juste faire venir pour la semaine de l'environnement le grand spécialiste du réchauffement climatique. Lui, il va venir mais pas que lui. Il peut aussi y avoir quelqu'un qui peut nous expliquer comment on faisait quand il n'y avait pas de chauffage. Et qui va être quelqu'un de Trébédan. Et de se faire se rencontrer tous ces gens-là. Qui ne se rencontreraient pas forcément ailleurs. Là, il y avait une des grandes scientifiques Nada Klaus, elle s'appelle, qui est venue avec Marc Delmotte. C'est vraiment des grands spécialistes de l'environnement, et pourtant, elle, elle a dormi chez Michel et Evelyne par exemple. Elle a été logée chez eux. Ils ont mangé ensemble le soir, elle a dormi chez eux. Fin, voilà, le petit déjeuner. Ça c'est vraiment quelque chose qu'on veut continuer à faire à Trébédan. Ces rencontres-là, c'est un peu tout l'enjeu du truc. Si on dit à Evelyne, on a quelqu'un, est-ce que quelqu'un pourrait venir dormir chez toi ? C'est directement oui. C'est vrai qu'avant on n'aurait pas forcément osé lui demander aussi. Elle aurait sûrement dit oui aussi. On était moins à l'aise pour demander. Mais maintenant avec tout ce qui s'est passé. Maintenant quand des gens nous disent : « on arrive à 5, on a besoin de logements à Trébédan », on sait qu'on va en trouver. Et puis les gens échangent, il se passe des choses sur tous ces petits moments-là.

Comme Matali Crasset ?

Oui c'est pareil, qui était logée aussi.

Et vous avez des nouvelles de Matali Crasset ?

De temps en temps. Moins maintenant qu'elle est sur d'autres projets et nous aussi. Si, si on a toujours des contacts, on lui envoie des nouvelles régulièrement. Elle nous envoie des petits mots. Et puis elle suit de près ce qu'il se passe à l'école.

Et la fondation de France aussi ?

La fondation de France aussi. J'envoie des messages, j'envoie quelques petites photos de ce qu'il se passe. On a quand même un vécu. On a quand même vécu quelques années où on se voyait très, très souvent. Donc ça, ça continue aussi.

Donc un dynamisme toujours présent ?

Toujours présent ! On continue.

Tu n'as rien à ajouter ?

Non, je pense qu'il y a des choses qui vont me revenir après. (...) Alors si, il y a le projet du MOOC. Je peux en parler ?

Oui

Donc les enfants de l'école sont amenés à communiquer avec certains. On apprend à communiquer en fait. Par exemple, il y a les messages clairs. C'est très simple. C'est les enfants qui ont un peu souci entre eux. Du genre, y en a un qui tapote l'autre ; l'autre ça l'énerve et donc le premier réflexe c'est de grogner ou de taper l'autre. Et là on leur apprend à dire par message clair. Le message clair, c'est l'enfant qu'on embête va dire à l'autre et donc il y a une petite formule de départ. Donc nous, on dit : « j'ai quelque chose à te dire, quand tu me tapotes le genou avec ta main, ça m'agace. Faut que l'enfant dise ce que ça lui fait. Ça m'agace. Et qu'est-ce que je demande à l'autre ? Je te demande d'arrêter. Et après il demande si l'enfant a bien compris et l'autre dit oui. Est-ce que tu vas arrêter ? Oui. Et là ça s'arrête. Et ça c'est très efficace. Des choses comme ça. Il y a aussi le conseil d'élèves. Ça, c'est à un moment de la semaine où les enfants discutent sur les problèmes de l'école, sur les choses qu'ils ont à proposer pour l'école. Donc ils discutent. C'est un débat. Le débat de philo où ils réfléchissent à une question. Il y a quelques points comme ça qu'on a travaillé à l'école et là les enfants vont. L'idée du MOOC c'est que les enfants de l'école apprennent à d'autres enfants ces techniques-là, ces moyens de travailler là. Et donc ils ont été amenés à dire à quoi ça leur servait. Ils ont vraiment une réflexion sur ce que ça leur apportait. Sur ce qui est important, pourquoi c'est important de l'apprendre aux autres. Qu'est-ce que ça ferait si on ne le faisait pas etc. et ils ont été filmé pour ça. Ce sont des petites vidéos qui vont être diffusées. Et donc après il y a aussi les 3 enseignantes qui ont été sollicitées ; donc on a essayé d'expliquer un peu tout ça. Et puis aussi des gens de l'extérieur, des parents, des gens qui travaillent aussi avec l'école. Michel, le président du Club du 3eme âge qui a été sollicité aussi. Pour venir parler un peu de comment il ressentait les choses. Et donc dans ces petites vidéos-là, ça va commencer par une petite vidéo d'introduction sur l'école. Comment elle est née et tout ça. Parce que, au départ, il n'en était pas trop question. Et en fait en travaillant avec l'équipe qui fait ce projet-là, ils nous ont dit que c'était vraiment important de resituer. Parce que les messages clairs, on ne les a pas inventés ; mais c'est tout le contexte que ça prend une autre dimension du coup.

Et qui est-ce qui filme et tout ça ?

Là c'est un projet Facebook, c'est une équipe qui est détachée. C'est un focus qui est détachée pour faire ce projet-là. À l'origine c'était un appel à projet auquel, nous, on n'avait pas répondu. Alors je ne sais plus si c'était sur le bien être à l'école ou quelque chose comme ça. Et c'est une autre école qui avait gagné. Et puis ça ne s'est pas fait dans son école pour diverses raisons. L'enseignante a dit : « j'arrête pour mon école mais par contre je donne la somme d'argent. » Parce qu'il y avait quand même une grosse somme. « A une autre école », et elle nous a choisi, nous. Parce qu'on la connaissait par Ashoka, tout ça, par les réseaux. Donc elle nous a refilé le bébé. *(Rires)* C'est bien mais ça nous a fait du travail. Mais c'était intéressant.

Donc là c'est pour cette année ?

Oui je pense. Là, ils sont en train de faire le montage là. Ils ont déjà filmé ; ils sont venus filmer en mai-juin. Là ils sont revenus, on les a rencontrés de nouveau en septembre, octobre là et ils sont revenus à l'école une journée pour figoler et faire des réajustements qu'ils n'avaient pas pu faire en juin. Ça y est, on a déjà vu les premiers jets.

Et donc ça passe sur Facebook ?

Oui, je pense.

Et vous avez eu beaucoup d'argent ?

Oui, mais en fait il ne nous a pas été donné directement. En fait l'argent a été transféré à un focus. Alors en fait c'est une entreprise qui fait des films comme ça. Qui filme et qui monte. Qui sont attirés

par ce genre de projet là. Ils ne prennent pas n'importe quel projet. Et c'est des jeunes, une équipe de jeunes. Donc l'argent a été déposé là-bas. Nous on n'a pas eu trace. Oui c'est une grosse somme. Il y a eu plusieurs jours de tournage plus le travail de montage, plus le temps avant de concertation. Eux, venaient de Paris pour nous rencontrer, et ça fait des sous.

Il y a sans arrêt des projets ?

Oh oui ça continue toujours ! Oh non, demandez à d'autres ! (Rires) Non, ça ne s'arrête jamais. C'est vrai. Là il y a un projet de la classe de cycle 3 avec le musée de Pont Aven. Donc toujours dans les musées. Qui verra le jour que l'année prochaine parce que voilà c'était comme ça par rapport au calendrier.

Parce que c'est toujours toute l'école qui travaille sur un projet ?

Oui mais là c'était l'idée que les enfants deviennent médiateur, fin conférenciers. Que ce soit eux qui présentent une exposition. Et donc ils vont faire ça avec le musée de Pont Aven. Et donc ils seraient conférenciers à Pont Aven mais aussi il y aurait des œuvres qui viendraient. Après ce serait un musée itinérant à Trébédan. Il y aura aussi des œuvres à Trébédan. Donc eux, seraient conférenciers dans les 2 lieux sur une expo. C'est pour qu'ils s'entraînent à parler, à parler fort, à expliquer, à présenter une œuvre. Alors cette année ils ont le projet de le faire pour notre musée à nous. Pour présenter notre musée à nous. Et puis l'année prochaine, ils présenteront les œuvres de Pont Aven.

Quel style d'œuvre ?

Bin Pont Aven, c'est plus. C'est des peintres qui ont peint Pont Aven et la région.

La grosse problématique de l'année c'est le musée ?

Oui c'est autour du musée.

Mais pas mémorial

Non.

Le musée plutôt d'exposition.

Bin, là, on ne l'avait pas défini. On montrait aux enfants différents types de musées justement. On est allé au musée de St Brieuc, on a fait la visite et puis on leur a montré des vidéos d'autres musées : musée d'histoire naturelle, le Louvre bien sûr, un des musées techniques. Essayer de balayer un peu. Et là, notre musée sera sur l'hospitalité. On a choisi cette entrée-là. Après, comment on va la matérialiser ? L'hospitalité ! C'est un mystère, pour l'instant on ne sait pas.

Ce n'est pas simple comme concept.

Non, non. Après comment bien accueillir l'autre ? Donc oui. À voir. Et puis on a donc. Normalement on ira à la nuit des projets à St Brieuc, présenter notre expo. Donc elle sera d'abord exposée au musée de St Brieuc, un soir. Donc là, on espère emmener les gens de Trébédan. Peut-être louer un car, je ne sais pas. Comme on avait pour aller à la biennale de Rennes, d'art contemporain. On avait emmené les gens à Rennes. Là on espère les emmener voir à St Brieuc.

Peut-être que cela ouvrirait des portes pour certaines personnes.

Bin c'est ça parce qu'ils viendraient parce que si on présente qu'ils viennent voir ce qu'ont fait les enfants, ça leur donne envie. Et puis en même temps ils voient le musée. C'est vrai que c'est une entrée encore.

Je te remercie Valérie.

II- Entretiens relatifs au projet de Saint Ganton

Entretien avec Monsieur Gefflot

Pouvez-vous présenter brièvement ?

Bernard Gefflot, j'ai 66 ans, j'ai été élu en 77 resté dans le conseil, puis adjoint après et passé maire en 95. Natif de Saint Ganton Donc maire en 95 et on a essayé de faire évoluer notre commune puisqu'en 91 on perdait tous nos commerces et c'est là qu'on a lancé l'opération « Mille villages de France », c'est là qu'est né l'opération « Mille villages de France ». Alors « Mille villages de France », à l'origine c'est le fait de perdre tous nos commerces en même temps, on a dit qu'est-ce qu'on fait et avec la carence d'initiatives privées, personne ne reprenait Parce qu'on avait un café, boucherie, épicerie, tabac, dépôt de pain, gaz. Et donc on a lancé cette opération-là pour voir au niveau de la commune. C'était viable on avait fait une étude avec la chambre de commerce. Et en cours d'élaboration de ce projet, la dame qui cédait le café, le restaurant et le dépôt de pain qui dit : « je ne gagne pas grand-chose mais avec ma retraite je ne vais pas y arriver, donc je vais encore continuer cinq ans. » Donc on ne pouvait plus partir avec le café, on ne pouvait partir qu'avec l'épicerie, le tabac et le gaz. Ça ne suffisait pas. Alors on a essayé de revoir à partir du projet. On a construit un commerce parce qu'on n'avait même pas de local. On a redémarché et on a réussi à créer une station essence. On s'est dit qu'en créant une station essence, ça permettra peut-être de faire le plein localement et éviter d'aller faire ses achats à Redon ou plus loin. Donc on a réussi à obtenir des aides à l'époque il faut reconnaître et donc on a lancé cette épicerie qui a ouvert en 91. Et cinq ans plus tard la dame en question fermait et il y avait le café restaurant et on avait tout imaginé pour que tout soit dans le même local. Sauf que l'épicerie du moment, victime de son succès a dit : « je ne suis pas capable de tout faire. » Et du coup on a retravaillé on a racheté un local et on refait un café restaurant dépôt de pain qui a été repris par quelqu'un d'autre qu'on a remis en place. C'étaient des gérants de la commune, le fonds de commerce du coup nous appartient. On a fait appel à l'extérieur. En 91 quand on a lancé cette opération suite à la carence d'initiative privée, on avait un Ministre localement, qui s'appelait Madelin qui a profité de venir inaugurer et du coup il a eu l'idée, qui avant ne voulait pas reconnaître notre dossier, ne nous aidait pas. Mais une fois qu'il a vu que c'était parti, qu'on l'a inauguré qu'il est venu. Parce qu'on était livré par Intermarché et du coup il devait avoir des relations avec Intermarché. Enfin bref, il dit : « je veux lancer 1000 opérations comme ça en France. » D'où est née l'opération « Mille villages de France » à Saint Ganton. Et 5 ans après on ouvrait donc le café restaurant dépôt de pain, qui lequel restaurant nous a servi à faire la cantine de l'école après.

À l'école on arrive en 2005 où nos enfants sont répartis au ¼ à Pipriac en école publique et en école privée et puis 3 sont à Langon, 2 à Guipry et les autres je ne sais pas trop s'il n'y en avait pas un à Renac. C'était sur le trajet de ses parents. Enfin toujours est-il qu'il y a eu un mouvement dans la municipalité de Langon avec une élection à mi-mandat et le nouveau maire qui est arrivé parce qu'il avait un problème d'école sur Langon, a convié tous les maires et le sous-préfet, des maires qui avaient des enfants dans son école publique pour nous demander de l'aider à investir dans l'école publique de Langon. Donc ça concernait St Anne sur Vilaine, Chapelle de Brun, Renac, Langon et Saint Ganton. Voilà le tour de table s'est fait et moi j'ai dit que je n'avais pas d'école que j'étais une commune de moins de 500 habitants et que je ne voyais pas comment j'allais pouvoir aller investir dans une commune extérieure pour mes enfants. Deux solutions, soit on nous dit que les communes de moins de 500 habitants sont appelées à disparaître, lequel cas on nous le dit clairement ou soit je suis prêt à ouvrir

une classe, une seule et on se répartit sur l'ensemble des communes l'école publique parce qu'il y en a qu'une dans le secteur. Le maire de Chapelle de Brun lui dit que pour lui cela ne concerne qu'un enfant parce que je suis en regroupement pédagogique avec Renac, Saint Just sur l'école privée, on a déjà bien du mal, je ne vois pas pourquoi j'irais investir à Langon. Le maire de Renac qui était aussi anti école publique, il dit pour moi une école publique alors qu'ils rentrent en 6ème sur Redon. Pour moi s'ils veulent aller dans le public, ils vont à l'école publique de Redon. Il y a les transports scolaires qui passent à leur porte. Et le maire de Ste Anne sur Vilaine il dit : moi j'appartiens au canton de Grand Fougeray, avant de prendre une décision je vais voir avec mon canton. Donc ça a capoté. Et donc il y a eu une deuxième réunion avec l'inspection académique à Redon quinze jours après pour essayer de voir la lacune d'écoles publiques qu'il y avait sur tout un secteur et là il y avait de convier la commune de St Just qui, elle, est en regroupement pédagogique sur le privé avec Renac et Chapelle de Brun. D'où l'explication pour être conviée avec l'inspection académique. Et là dans la discussion la commune de St Just a dit : l'école privée est très vétuste, je ne pense pas qu'ils auront les moyens de faire de la rénovation et j'ai une demande de gens pour l'école publique. Si une commune veut se regrouper avec moi, pourquoi pas. On peut peut-être étudier. Et donc là pourquoi pas avec Saint Ganton. Et donc là c'était fin d'années 2005 et 2006 arrivait et les régions demandaient des contrats de région à l'époque déjà et il fallait déjà anticiper et voir à l'échelle 2006-2012 faire des programmes des projets. Et donc le 1^{er} projet c'était de voir 2006-2009 et 2009-2012. Et donc on s'est réuni avec St Just, uniquement entre maires. Et on a été un peu précipité pour ces contrats de région et il y avait Ste Marie une commune d'à côté qui avait déjà un projet bien avancé sur l'école publique et on a demandé au maire de venir nous voir et de nous expliquer un peu de son projet, combien ça lui coûtait, comment. Et on a regardé qu'il pouvait à peu près correspondre au nôtre. Mais nous en le partageant. Mais nous ça nous a permis d'avoir des chiffres précis pas lancés n'importe comment qui pouvaient s'adapter et on a dit pourquoi ne pas s'inscrire en région pour 2009 et on verra. C'est ce qu'on a fait et après on a lancé au niveau de la population de dire : « y a peut-être une opportunité de se regrouper en école publique entre St Just et St Ganton. C'est aux parents de se prononcer, de créer une association et après on verra il n'y a rien de promis mais voilà. » C'est ce qui s'est fait de part et d'autre, il y avait une volonté. On a visité des écoles. On est allé à la Chevalerais et l'idée de l'ensemble était de dire qu'on fera une école en respectant l'environnement, en respectant la chartre 2012 qui était déjà en prévision. C'était déjà sur l'écoconstruction. Et on a donc visité des écoles, plusieurs. Y avait une volonté. Et donc on a lancé cet avis-là et puis le temps a tourné. Y avait l'inspection académique, y avait 84 élèves qui se sont inscrits sur les deux communes. Et donc on nous a dit OK en regroupement pédagogique. 2009 arrivait, les élections municipales. De part et d'autre dans la procession de foi, on marque construction d'une école de 2009 à 2015. Les élections se passent, la liste de Saint Just qui était pour l'école n'est pas élue. Donc c'était cuit pour Saint Ganton. Et la nouvelle équipe a bien dit qu'elle avait été élue pour sa salle polyvalente et non pour l'école publique. Et donc elle donnait priorité à sa salle polyvalente et donc Saint Ganton seul, parce que c'est une commune de 1000 habitants et nous de 500. C'était mort. Donc on était soutenu par le député de l'époque Lesaché qui avait aussi un poste au niveau de l'inspection académique. Il connaissait bien le système. Donc il nous soutenait il soutenait le projet de Saint Just Saint Ganton. Il dit que Saint Just ne veut pas mais que, peut-être d'autres communes comme Pipriac ou Guipry pourraient vous soutenir. En se partageant, vous êtes limitrophes y a peut-être des gens qui sont plus près de Saint Ganton. J'ai dit non, nous on aura que les restes. À un moment donné ça peut marcher quatre-cinq ans parce qu'y a quatre ou cinq familles qui vont s'y inscrire mais après on va se faire absorber par cette grosse commune. Après c'est un autre problème mais ça ne va pas fonctionner ; j'y crois pas. Fin il dit, on prend un RV avec le nouveau maire de Saint Just, l'inspection

académique et on voit déjà. Donc il vient au rv, chacun vient avec son adjoint aux écoles qu'on avait créé et devant l'inspection académique il dit : moi je n'ai pas été élu pour l'école publique. Je respecte mes électeurs, c'était pour une salle polyvalente qu'on est en train de faire. Ça nécessite au moins deux ans avant qu'on se prononce pour une école. Je ne peux pas faire autrement. Donc on attend patiemment 2011. Et entre temps changement du contrôleur local des écoles. Donc l'inspecteur académique locale change qui nous soutenait et une dame est nommée, prend les dossiers, visite les écoles, voit dans ses dossiers prévision d'école Saint Just Saint Ganton. Donc elle nous crée une réunion entre le maire de Saint Just et de Saint Ganton pour savoir à quel point ça en était. À Saint Just, le maire oublie la réunion. On en reprend une autre et huit-dix jours plus tard, réunion entre nous trois. C'est lui qui fait le compte rendu de la réunion et il écrit qu'il ne voulait pas d'école à St Just. On est en 2011. Donc on a compris, les carottes sont cuites. Et là le Conseil Général dit qu'il faut en rendre compte au recteur académique. Donc on y va et le directeur académique dit : moi j'ai 84 élèves d'inscrits pour une école publique, qu'est-ce que je fais ? St Juste n'en veut pas ? Moi je propose si Saint Ganton est toujours d'accord. Parce qu'au départ c'était une école à Saint Just et une à Saint Ganton qui était prévu. Si Saint Ganton est d'accord, à partir du moment où j'ai 60 élèves à la rentrée, on peut ouvrir deux classes. Je dis : « deux classes ça ne le fera pas, il faut 3 classes si on veut créer quelque chose parce que deux classes, ça fait trop de niveaux dans chaque classe. Avec la maternelle en plus. » Alors il dit : « trois classes 65 élèves. » Et là je dis : « J'entends bien, là je ne suis qu'avec mon adjoint je ne peux pas répondre. Le plan financier n'est plus le même et je ne sais pas si Saint Ganton en aura la capacité ? Ça nécessite un peu plus de travail, c'était loin déjà ça la pensée. C'est à voir. Cela demande un temps de réflexion. » Il dit : « je vous laisse 3 mois. » OK. On travaille 3 mois, il y a les comptes rendus avec l'association des parents d'élèves. Donc on revoie ça et je demande au maire de Saint Just s'il accepte qu'une nouvelle liste d'inscriptions se fasse pour les parents d'élèves parce que la donne était différente pour les parents. C'était plus l'école de St Just et St Ganton, c'était tout à Saint Ganton. Donc suivant les attachements à la commune, les comportements peuvent être différents et ça je m'en méfiais et par contre l'inscription ce n'était pas à St Just et St Ganton mais ceux qui veulent inscrire leurs enfants à l'école de Saint Ganton, faut qu'il fasse cette première démarche de s'inscrire à Saint Ganton et qu'ils comprennent bien que tout soit à Saint Ganton. Donc inscriptions à Saint Ganton, 67 enfants s'inscrivent sur les 84. Ce n'est pas mal et donc on recherche les financements pour savoir si on fait, on ne fait pas. Au conseil on vote et tout le monde accepte à l'unanimité l'école à St Ganton. Et donc on part sur l'école à Saint Ganton. Changement de directeur académique qui lui n'était plus pour refaire des écoles dans les petites communes. Alors là on s'est battu pendant un an mais on était lancé. Mais il dit : « moi je ne peux pas ouvrir trois classes. Je peux vous promettre deux mais pas trois. » Le projet était fait, le plan, tout était en route. Il dit : « le 3^{ème} poste ne pourra se faire qu'à la rentrée qu'en comptant les élèves. » Comme ça se fait dans beaucoup d'endroits, pour une ouverture ou une fermeture, c'est le matin de la rentrée. Donc on a dit donc on fait de toute façon parce que quand on avait le projet d'une demi école de part et d'autre, on avait notre bibliothèque qui était dans l'ancienne mairie à côté de la salle polyvalente et on avait prévu de la ramener dans cette école. Donc on avait ce projet avec ce rapatriement de bibliothèque. Et donc du coup on a diminué le projet et l'emplacement de la bibliothèque, on a dit ce sera une classe si on peut l'ouvrir. Et donc du coup on a supprimé cette classe, supprimer la bibliothèque. Ça faisait deux salles en moins et on va avec ce projet tout en espérant qu'il y ait la 3^{ème} classe. Les parents d'élèves ont joué le jeu, ont frappé aux portes. Ça a bougé et du coup on a construit cette école et le matin de la rentrée, on avait nos 62 élèves et on ouvrait l'autre classe ; mais comme ce n'était pas sûr qu'il y ait les 3 classes, y a des entrées qui ne se sont pas faites à Saint Ganton. Des gens se sont dits et ben si on n'a pas les trois classes, je

ne vais pas ramener mon gamin après, donc je l'inscris directement à Pipriac. Si bien qu'on aurait vraiment eu plus si on avait vraiment pu affirmer qu'on avait les trois classes. Je ne pouvais pas me permettre de mentir aux parents. On a tremblé jusqu'au dernier jour, on a eu le nombre et on a eu les trois classes. Et en cours d'année, on est monté à 82 élèves. Et on repartait pour une 4^{ème} classe l'année d'après. Mais comme ça s'est fait un peu plus tard au niveau de l'inscription parce qu'il fallait que pour ouvrir une classe, il faut que l'inspection académique connaisse en fin d'année le nombre de gamins. Mais ça faisait que trois mois que l'école était ouverte et donc on ne s'est même pas trop préoccupé de ça. On était encore dans la lancée, si bien que quand c'est arrivé, c'était trop tard au niveau de l'inspection académique et donc ils ne pouvaient pas nous promettre cette 4^{ème} classe. Et donc on repartait pour une 4^{ème} classe l'année d'après. Et du coup on a quand même ouvert cette 4^{ème} classe l'année d'après et on l'a faite à l'emplacement de la bibliothèque. Et donc du coup j'ai demandé une extension l'année d'après. On a donc quatre classes dont une maternelle. Maintenant la bibliothèque est arrivée dans l'école. Tout est complet. Ça, c'est résumé rapidement mais entre-temps on fait travailler les commissions d'école au niveau de la construction de l'école. Le plan a été fait avec les parents d'élèves. Ce n'est pas le plan du maire de Saint Ganton. Tout le monde a participé. Sauf les instits car il n'y en avait pas. Par contre au niveau des plans de fonctionnalité interne on a quand même été aidé par l'inspectrice de Redon et ses collaborateurs, ceux qui font les contrôles des classes et tout. Au départ l'école devait être ouverte sur le village. La salle de motricité ne sert pas qu'à l'école. Elle peut être partagée, c'était dans l'esprit. Mais en même temps en 2012, est venue cette fameuse loi des écoles publiques qui passaient aux cinq jours d'ouverture avec les temps périscolaires. Et donc du coup nous avons dû travailler ce temps périscolaire qui n'était pas obligatoire la première année. Mais comme on venait d'ouvrir l'école et l'extension et du coup contrairement aux réticences de l'inspection académique et qui maintenant en font référence, souhaitait à ce qu'on parte directement aux cinq demi-journées. Mais ça nous créait encore des coûts de fonctionnement supplémentaires et donc on est limité en fonctionnement et donc là on a travaillé énormément sur le temps périscolaire avec les associations et l'intergénérationnel. Il y a du tricot, il y a des chants. Oui il y a de l'intergénérationnel. Sur le temps périscolaire et derrière ça on voulait faire travailler la restauratrice avec la cantine locale, avec les produits locaux, voire bios. Et on a travaillé aussi pour le tri des ordures ménagères et le moins de déchets possibles puisque le zéro déchet est visé. Et on se disait qu'il faudrait aussi qu'il y ait des jardins pédagogiques. L'idée est lancée mais maintenant ça a du mal à... Voilà. J'aurais souhaité qu'on aille un peu plus mais bon je ne vais pas me permettre de juger. (...) La commission des parents d'élèves a aidé à choisir les plans, à la construction aussi. Ils ont aidé à fabriquer les pierres en terre crue issue de la fondation. Ils ont monté un mur en pierres qu'on n'aurait pas pu monter car c'était du supplément. C'était un coût trop élevé pour nous. On serait resté en mur classique. Mais comme on est dans un village qui s'appelle La Roche c'était un peu dommage de ne pas mettre un peu de pierres apparentes et donc ça représentait je ne sais plus combien 700 h de travail, tous les samedis depuis le mois d'avril jusqu'à Juillet où il y avait 5-6 personnes sur le chantier tous les samedis matin. Les enfants ont participé parce qu'ils venaient indirectement avec leurs parents mais pas sur le chantier. Parce aussi c'est très difficile pour une commune de faire participer des choses privées au niveau de la sécurité du chantier, au niveau de la responsabilité. Les enfants y ont participé indirectement si on peut dire parce que le samedi midi c'était le casse-croûte sur le chantier qui était apporté par les parents, ceux qui n'étaient pas sur le chantier. Il y avait un roulement qui était établi et donc les familles venaient avec leurs enfants forcément.

Et avant les travaux comment était la vivacité du village ?

Ben les commerces avaient requinqué un peu. Mais en même il n'y avait pas un mouvement aussi fort. À partir du moment où on emmène nos enfants dans une autre école qui se trouve dans une commune extérieure, on suit beaucoup plus l'animation de la vie locale où est notre enfant que la nôtre. Forcément, c'est humain ça ; on voit tout le temps que prend le suivi des enfants aux parents. Et en plus qu'ils sont au travail pour une majorité. Tant mieux ! Mais on voit bien que tout le monde est débordé avec toutes les activités que chacun se donnent, se créent. Et puis on se crée des amis des copains de nos enfants. Donc s'ils sont à l'extérieur on abandonne le local.

Et ça a changé ?

Oui à mon sens oui. Déjà il y a l'association ils font une brocante tous les ans. Ils font un repas tous les ans. Tout ça pour faire un peu de bénéfices forcément. Ils participent aussi pour le périscolaire de sortie : trois-quatre jours ils sont en dehors de l'école, ils vont au bord de la mer. Voilà tout ça ça crée quand même du lien à l'interne. Ça fait partie de la population interne s'il n'y aurait pas ces animations-là. Pour moi ça a redonné vie au village.

Qui a visité les autres écoles avant les projets ?

Pratiquement que les élus. Ce qu'on cherchait dans ces visites-là c'était sur la construction, c'est-à-dire sur les produits non chimiques utilisés et la fonctionnalité interne, quoi. Mais on avait aussi les représentants de l'inspection académique qui sont venus avec nous.

Et quels ont été les acteurs clés ?

BRUDED entre autre. Il nous a aidé énormément ne serait-ce que pour tous ces matériaux (..) on a fait un appel d'offre au niveau des architectes. C'était dans le contrat du marché sur les références qu'on voulait obtenir sur cette école. Il a été choisi sur le vécu qu'il pouvait nous montrer sur lequel il était passé et puis malheureusement la loi des marchés fait qu'on est obligé de prendre pas forcément le moins cher parce que le moins cher...Maintenant le langage que l'on tient, c'est le « mieux disant »⁷³³. Si on ne prend pas le moins cher il faut donner les explications du pourquoi qui fait la différence. Mais on a le droit de prendre « le mieux disant. » Et donc là on était dans le mieux disant. On n'a pas pris le moins cher parce que le moins cher, il répondait à notre marché sauf qu'il n'avait aucune expérience. On voulait avoir une preuve...Ne serait-ce que pour le montage de ces briques de terre crue, on a quand même été un peu embêté car en croyant faire un peu plus mais on nous a empêché de les mettre sur des murs porteurs par exemple. Donc on en a que dans les cloisons pour la sécurité parce qu'on nous disait qu'on ne pouvait pas, qu'il n'y avait aucune référence pour assurer la sécurité. Et dans une commune comme la nôtre on n'a pas les capacités techniques de répondre à ce genre de reproches, quoi. Et BRUDED nous le disait aussi. On a fait aussi la mesure de la qualité de l'air l'intérieur, il fallait qu'on s'assure qu'il n'y ait pas de déperdition, qu'il y avait une bonne ventilation. Donc on a voulu faire de la qualité et qui n'était pas encore chose commune à l'époque. Ce n'est pas un bâtiment passif parce si j'ai bien compris un bâtiment passif doit être autonome au niveau énergie. Que là on n'a pas pu le faire à cause des finances parce que moi j'aurais souhaité qu'on ait du photovoltaïque sur le toit surtout exposé comme c'était. Mais du coup même si derrière on avait un retour sur les couts de fonctionnement moindres avec ce photovoltaïque mais notre capacité d'autofinancement ne nous

⁷³³ La règle du choix du « mieux-disant » plutôt que du « moins-disant » est affirmée. Cette règle se traduit par le fait que le « critère prix » n'est qu'un critère parmi les autres critères de choix possibles indiqués à l'article 53. L'offre économiquement la plus avantageuse n'est pas nécessairement assimilable au prix le plus bas, ce qui bien entendu ne doit pas conduire l'acheteur à minorer exagérément l'importance du critère prix dans l'analyse des offres. Il doit également être en mesure d'apprécier la performance globale du marché et porter une attention particulière à la qualité des prestations fournies, ainsi qu'au respect, tant par les fournisseurs que par les utilisateurs, des modalités d'exécution du marché.

le permettait pas. Il y avait un investissement trop fort durant les 9 premières années. L'école a coûté 1 million 4, subventionnée à 50-55% sur certains trucs. On a eu le fonds rural je ne sais comment ça s'appelle. Y a eu la région qui nous a donné un petit peu et puis la Communauté de Commune un peu aussi. La commune est restée avec un crédit de 900 000.

Et ça eu des répercussions sur les impôts ?

Alors dans l'immédiat non parce qu'on ne voulait pas augmenter plus que ça. On avait des prêts qui arrivaient à échéance juste au moment. Et on ne voulait pas augmenter les impôts, ça a toujours été ma politique. Pour plusieurs raisons : quand on vient habiter dans une commune comme la nôtre, on n'a que des déplacements à faire en voiture et donc on a des impôts indirects. On nous reproche au niveau de la communauté de commune de Redon maintenant parce que celle de Pipriac a été dissoute avec les réformes qui ont eu lieu en 2012-2014. On nous reproche d'avoir des bases d'imposition trop basses. Faudrait qu'on les calque sur celles de Redon mais on n'a pas les mêmes services que Redon. Quand on veut envoyer nos enfants à la piscine on fait quarante km, quand on veut aller au théâtre, on fait quarante km quand on veut aller au cinéma on fait quarante km. Et on voudrait qu'on calque tout parce qu'on était dans la même Communauté de Commune. Je ne sais pas si ça va se faire mais ce n'était pas ma politique. Moi c'est ce que je dis aux nouveaux arrivants, il ne faut pas être dupe. C'est que c'est moins cher au départ mais que dans le quotidien on se rend compte que ça revient aussi cher et on ne récupère pas la même valeur de son immobilier que lorsqu'on investit là où c'est plus cher. Donc faut pas se tromper, faut le faire parce que c'est un souhait de qualité de vie, qu'on préfère la campagne à la ville mais il y a des avantages et des inconvénients. Faut quand même ne pas être dupe.

Et il y avait des gens qui étaient un peu contre l'école parce qu'ils avaient peur pour leurs impôts ?

Je ne l'ai pas ressenti. J'avoue qu'on a fait la rénovation de l'église avant où là c'était important. J'ai trouvé des financements à 80% mais ça demeurait quand même important pour nous sinon elle fermait. Si j'avais fait un vote pour l'église, là je suis sûre qu'il n'y avait pas de soucis. J'avais le feu vert ! Si j'avais fait un vote pour l'école je ne suis pas persuadé que j'allais avoir le feu vert. Si on a autant d'élèves aussi c'est parce que Saint Just qui est à côté, amène ses enfants ; S'il y avait que nous, on ne peut pas ; et on supporte l'investissement pas le fonctionnement. Le fonctionnement c'est Saint Just qui est obligé de payer pour le fonctionnement de ses élèves. L'investissement nous plombe.

Il n'y a que deux élèves qui vont à l'extérieur parce que la femme travaille dans la commune à côté. Elle les amène en allant au boulot. Par contre après l'ouverture parce que personne ne croyait qu'on allait pouvoir ouvrir une école ou très peu. Si j'avais fait un vote tout le monde aurait dit c'est super. Tout le monde était content.

Une directrice a été nommée. Elle avait postulé pour venir. C'est son choix. Elle a bien vu comment a été faite l'école de Saint Ganton avec la volonté environnementale, qualité de vie et du coup c'est ça qui l'a fait venir. Elle venait d'une école à trente km d'ici, à Bovel où il y avait un peu cette ambiance environnementale de par le maire. Du coup c'est avec elle qu'on a créé durant l'été, avant l'ouverture parce qu'elle a été nommée au mois de mai. Du mois de mai au mois de septembre elle n'a pas compté ses heures de travail pour venir à Saint Ganton préparer, organiser. Les autres ont été nommés au dernier moment, fin juillet. Avec elle, la commission bâtiment avec ses avis, sur les tables, les chaises pour que ce soit aussi son école.

Pour le mobilier on n'est pas allé jusqu'où on voulait au départ parce qu'on était dans la précipitation, pour des raisons de temps. Autant ça a traîné pour la décision de l'ouverture mais une fois. L'ouverture était en 2012 et on n'avait pas le droit de loucher l'ouverture parce que ça serait la moitié des parents qui seraient partis. On n'a pas fait tout ce qu'on aurait voulu. Il y a certains casiers, certaines armoires

qui ont été de la récupération par l'intermédiaire de la ressourcerie, qui ont été révisées, repeintes. Mais autrement tout ce qui est table courante de l'école, on a dû acheter ça tout fait quoi. Par contre on n'est pas à 100% clean dans ce domaine-là. C'est-à-dire qu'on demandait des produits non chimiques non volatiles, bref.

La construction a été rapide, elle a commencé en 2011. À un moment donné on a eu très peur au moment des présidentielles. C'était l'époque où Sarkozy se représentait et on supprimait les lignes de trésorerie des mairies. Donc moi j'étais plus de semaines semaines sans dormir. Parce que je savais que j'avais plus de sous et que je ne pouvais plus payer les entreprises. Je me suis dit ils vont arrêter le chantier. On ne voulait plus me débloquer la ligne de trésorerie parce que moi, j'avais 500 000 de subventions. Dans une commune on donne les subventions que quand les travaux sont faits et payés. Donc faut trouver l'argent avant. Donc moi pour rentrer sur le plan finance, j'avais fait prêt qui correspondait à notre coût final réel et donc les subventions qui arrivent souvent 6 mois après, voire un an pour la TVA. Je dis j'ouvre une ligne de trésorerie qui m'avait été acceptée en mettant tout sur la table sauf que du jour au lendemain, à une réunion des maires d'Ille-et-Vilaine où je vais, on nous apprend que les lignes de trésorerie vont être supprimées. Alors tout le monde était fou et moi j'étais encore plus fou avec mon école parce que j'ai dit on va arrêter les travaux, je ne vais pas pouvoir payer. Donc je refrappe à la banque qui était le Crédit Mutuel. Elle ne voulait rien savoir. Donc je suis allée voir la présidente des maires d'Ille-et-Vilaine qui m'a compris et qui a dit, ce n'est pas possible pour une école on ne peut pas arrêter les travaux. Il aurait fallu monter à Paris, au Ministère, enfin bref ... Tout ça, est revenu en boomerang un peu et le Crédit Agricole nous a accepté un prêt à court terme, qui n'était plus une ligne de trésorerie mais sur lequel ce n'était pas lui qui faisait le prêt principal. Comme quoi je n'en sais rien au niveau politique comment ça se passe mais toujours est-il donc du coup j'ai pu faire un prêt à court terme de 400 000 € pour payer les entreprises. J'ai fait un prêt à CT sur 1 an. Pendant « semaines je me suis dit ce n'est pas possible et je ne voulais en parler à personne. Je ne voulais qu'il n'y ait aucun bruit parce que là ils allaient recommencer un chantier ailleurs. On était déjà juste au niveau du timing. Et puis en plus on avait obligé certaines entreprises, des peintres, des maçons à prendre aussi un pourcentage d'emplois précaires. On a aussi voulu faire du social là-dedans. Plus la partie qui était faite avec nos briques sur les cloisons intérieures où on voyait bien que... Et bien au départ ce n'était pas bien vécu quand il y a eu le chantier d'insertion qui est venu monter les briques, qui en a monté la moitié. Les ouvriers qui travaillent qui ont du boulot ne se rendent même pas compte. C'est ça qui est malheureux dans l'humain. Ils ne se rendent même pas compte que des fois le lendemain c'est eux qui peuvent être de l'autre côté de la barrière. Chantier d'insertion ça veut dire des gens qui ont été un an voire 2 sans travail. Quand ils reprennent le travail ils n'ont plus la même réactivité qu'on le veuille ou non. C'est mal vécu. Ça s'est pas mal passé. Mais ça a été bénéfique au final parce qu'ils ont assumé leurs tâches et après les autres n'en revenaient pas. Certains ont retrouvé de l'emploi mais on ne sait pas si c'est grâce à ce chantier parce que le CPIE (centre permanent d'insertion à l'environnement) travaille très bien au niveau de leur association du centre d'insertion et arrive à trouver des petits boulots comme ça dans les communes pour les former. Et donc eux, ça leur a donné un sacré ballon d'oxygène parce que c'était un chantier complet. Parce que souvent c'est du débroussaillage ce n'est pas un travail très honorifique toujours. Parce que là les mecs, ils se sentaient parmi les autres, même si les autres les regardaient au départ un peu de travers. Venir travailler sur un chantier avec d'autres, c'était super quoi. Mais après ce n'est pas pour ça qu'après, ça a donné une faveur derrière. Je ne sais pas moi je n'ai pas suivi tout. Mais pour les gens qui étaient au travail c'était super. D'ailleurs y en a qui reviennent des fois la voir l'école. Par l'intermédiaire de l'association

BRUDED, il y en a qui viennent voir l'école mais bon maintenant je ne suis plus. On doit s'inscrire à l'association BRUDED et après on est des référents pour BRUDED. (...)

Et pour la cantine, il y a eu une construction ?

Non la cantine elle était parce que depuis le mois de juillet le restaurant a fermé depuis le mois de juillet et on est en train d'en chercher un autre là. Donc la cuisine est faite au restaurant dont on avait construit et mis en place le gérant. Et donc on fait une liaison chaude du restaurant à l'école. Maintenant c'est un prestataire industriel qui nous amène les repas. On espère que ça ne va pas durer longtemps. Ce qui est prévu parce que quand on a fait ça on s'est demandé qu'est-ce que ça peut devenir. Un restaurant ça peut toujours fermer du jour au lendemain et là on est devant le cas. 2 solutions là ils sont en train de négocier actuellement avec la communauté de commune par que nous, y aurait peut-être une remise aux normes un peu plus pour rattacher quelqu'un pour partir en restauration. L'investissement on peut plus en faire durant un certain temps. Est-ce que la communauté de commune va y venir ou pas. C'est là où on ne sait pas. Elle l'a bien fait dans d'autres petites communes, on ne voit pas pourquoi elle ne le ferait pas à Saint Ganton. Donc la négociation est en train de se faire, le maire est en train de travailler là-dessus. Avant que ça ne ferme au mois de juillet, fin décembre l'année dernière, la restauratrice en place disait que ça fonctionna très bien et qu'elle voulait une extension. Elle voulait même acheter le local. On a pris une décision au niveau du conseil municipal. Dans la mesure où c'est une initiative privée qui vient maintenant se lancer en achetant l'extension. Donc on vend. Et cette somme là on l'a fait estimer des domaines. Y avait pour 65 à 80000 €. Donc on s'est basé sur ce qu'on pouvait faire et on a dit oui. Et on bloquait cette somme là pour éventuellement faire une extension de cuisine pour la cantine. Parce que c'est aussi une image de l'école pour les gens qui y amènent leurs gamins. C'était aussi la manière dont était faite la cuisine et puis la manière d'apprendre à découvrir tous les aliments pour les enfants. Donc c'est une image que l'on ne veut pas perdre. On l'a déjà vécu 3 mois lors d'un changement de restaurateur. Alors du coup ça ne s'est pas fait parce que lorsqu'on lui a fait estimer par les domaines le restaurant, fallait diviser le prix par quatre. Donc, nous, commune, on ne peut pas. Elle n'est pas restée parce qu'elle voulait une extension et nous on ne pouvait pas la faire. Elle est retournée dans sa commune Saint Anne où la commune lui offrait quelque chose de beaucoup plus grand. Donc c'est ça qui l'a fait retourner là où elle n'avait pas pu s'investir au départ. C'est dommage elle était bonne cuisinière. Là on recherche quelqu'un mais aussi un plan financier au niveau de la communauté de commune pour remettre aux normes. Ou sinon revendre ce local et voir si on ne pourrait pas maintenant tout remettre café, dépôt de pain, épicerie dans le même local qui était prévu initialement en 91 et on garde le restaurant au niveau commerce mais on mettrait un cuisinier au niveau de l'école. Et avec l'argent du local, cela nous permettrait de réinvestir dans la cantine et d'embaucher un cuisinier parce qu'elle faisait entre 80 et 85 repas par jour. Et donc on était convenu d'un tarif qu'on lui donnait par repas. Elle se faisait déjà un demi-SMIG sur la partie. Ce qui n'était pas négligeable. Elle prenait pas mal de produits en circuit court et du bio lorsqu'elle le pouvait suivant les saisons. Parce qu'on a des maraichers sur Saint Ganton également. Et puis au niveau de la communauté de commune est en train de s'organiser tout un réseau de fournisseurs de produits bios pour les écoles, pour les collectivités. C'est en train de se faire là. Mais pour l'instant les parents comprennent, c'est partout les commerces qui ferment.

Et donc il y a eu des parents qui étaient plus engagés que d'autres dans ce projet ? Et comment ils se sont investis ?

Personne n'est choisi finalement par un biais et on se fait repérer tout de suite. Parce que c'est pareil dans une commune de moins de 500 habitants, dans tous ces volontaires on retrouve souvent les mêmes. *(Rire)*

Et donc est-ce qu'ils faisaient aussi des réunions entre eux ?

Oui et puis tant que le restaurant a été ouvert. Par exemple il y a la commission restaurant qui est faite et l'adjointe aux écoles. Et c'est eux avec la restauratrice qui prévoient les menus d'un trimestre à l'autre pour qu'elle s'organise aussi à faire ses commandes mais en même temps... Et pour aussi, moi j'avais vu ça, pour que les parents aient un droit de regard sur les menus et de par ce droit de regard, le choix était fait par eux donc ce n'était pas le menu de la restauratrice. C'est le menu de tout le monde. Et si ça ne plaisait pas, c'était ouvert à tout le monde et il fallait venir dans la commission. Il faut que tout le monde ait le sentiment de participer. Ou alors si on ne participe pas.

Pour revenir à la construction des briques, comment est venue cette idée de faire fabriquer les briques par les habitants ?

À la Chevalerais on a vu qu'il y avait déjà des briques de terre et donc du coût ça nous a fait aller voir l'école qui est à Saint Nicolas de Redon, l'école c'est un grand mot mais il y a un chantier de formation où certaines entreprises de Rennes envoient leurs ouvriers en formation surtout pour rénover ou refaire à l'ancienne certaines constructions déjà existantes en terre, torchis. Et donc là on a vu qu'il y avait des briques de terre et par le biais de BRUDED. Au final cela n'a pas permis de faire d'économies. Non on s'est rendu compte que si on avait monté des cloisons traditionnelles, ça ne serait pas revenu plus cher. Mais on n'aurait pas eu la même qualité. Qualité acoustique ; ce n'est pas moi, ce sont les institutrices, la directrice entre autres qui le disait. Elles disent : « on a l'impression que les enfants sont moins fatigués que dans d'autres classes où elles ont vécu. » Rien que par ce Brouhaha il n'est pas retransmis de la même manière. Il ne se répercute pas pareil dans l'oreille du gamin et des instits. Eux aussi le ressentent aussi.

Et au niveau de l'isolation thermique ?

Ah bah oui au niveau de l'isolation thermique. Mais la terre on ne l'a pas aux pourtours. Donc c'est les cloisons intérieures parce qu'on ne pouvait pas le faire aux murs porteurs. Donc du coup en isolation thermique je ne crois pas qu'elle ait un rôle énorme dans l'école. Mais on a mis le paquet dans l'isolation des murs extérieurs avec le contrôle de l'étanchéité qui a été avant de monter fait les cloisons, c'est-à-dire (...) Le contrôle de l'étanchéité a été un coup supplémentaire parce que cela ne se faisait pas dans les constructions. On se rend compte qu'il y a plein d'anomalies. (...) Tout ça a été mesuré ce qui nous assure de cette qualité et après c'est une ventilation à double flux. Oui il y a vraiment une circulation de l'air qui fait qu'il y a vraiment un air sain. Et chauffage granulés bois. On aurait pu prévoir des plantations de bois ; mas en attendant il y a le problème du stockage

Donc ça fait cinq ans maintenant et cela n'a pas créé de nouvelles synergies de la part des parents d'élèves ?

Si ça a créé mais au niveau des parents d'élèves, ils font un travail monstre ne serait qu'avec le périscolaire qui ne coûte pas grand-chose à la commune avec l'organisation qu'il y a. Ce sont les associations où les parents se retrouvent dans les associations pour venir encadrer les enfants entre 3h30 et On a juste nos employés qui sont en garderie d'habitude qu'on a mis dedans mais c'est tout. Le grand débat en ce moment c'est que devant l'augmentation des coûts de fonctionnement et la diminution de la dotation qui est donnée aux communes, on perd énormément et on a du mal à boucler les budgets. La crainte c'est que la dotation qui était donnée pour ces jours périscolaires disparaît. Donc la question a été posée mais on n'a pas la réponse là maintenant. J'ai cru entendre hier au congrès des maires qu'il y a le choix entre quatre ou cinq jours. Mais ceux qui auront toujours cinq

jours auront toujours l'indemnité. Donc le débat est là et contrairement à la réticence qu'il y avait au départ pour les cinq jours, revenir à quatre jours et demi, ils sont contre. (...)

Et derrière ce projet d'école, il n'y avait pas un projet social ?

Bin si avec cette intergénérationnalité.

Parce que, est-ce qu'il y a un club des anciens et est-ce qu'ils ont participé ?

Oui, oui, il y a un club des anciens. Il n'est pas venu beaucoup dans la phase construction. Non à part la présidente qui venait aux réunions qui était ouverte aux gens. Ben elle est venue du fait du local qui allait tenir, elle participe aussi à la bibliothèque. Le club des anciens, vont dans la salle polyvalente.

Donc il n'y a pas de partage des lieux. Donc lorsque l'école est fermée il n'y a rien ?

Si la bibliothèque est ouverte au public. Elle a une entrée indépendante. Il y a aussi la salle de motricité à l'intérieur de l'école qui peut servir aux associations qui le demandent. Les anciens combattants la prennent pour faire le vin d'honneur. Les votes ont lieu dans cette salle-là, maintenant car avant c'était dans la salle polyvalente. Cette salle est de la grandeur d'une classe mais l'objectif c'était de rassembler les anciens et les jeunes de toutes générations confondues et d'avoir vraiment une entrée indépendante de l'école. Mais après c'est à l'équipe municipale de recréer tout ce lien et de continuer. Après je sens que ça... Je ne peux pas me permettre de ... Si on n'impulse pas ça ne fonctionne pas. Je pense qu'il y a des gens qui sont prêts à prendre le relais mais il y a ce, je ne sais pas comment dire. Contrairement à ce que j'avais dit je fais toujours parti du conseil municipal. J'ai fait un mandat de plus que je l'avais souhaité justement pour l'école. Je n'avais pas confiance dans la suite pour la construction de l'école. Mais il y avait des dossiers en cours de demande de subventions, il y avait l'église qui n'était pas tout à fait terminée au niveau des paiements et il y avait pas mal de promesses mais pas d'écrits. Ce n'est pas que les gens qui auraient pris la suite n'étaient pas capables de le faire. Mais si toutefois c'était refusé on me reprocherait que le dossier soit mal ficelé et on n'a pas eu ça et voilà. Je ne voulais pas laisser ça comme ça. Je voulais que cette école se fasse. (...) Je me retrouvais encore sans successeur. Mais j'ai dit : « on ne me le refait pas deux fois ! » Et du coup j'ai fait une réunion publique en expliquant ça et en mettant les comptes de la commune sur la table pour voir là où on en était, comment j'avais vu les choses, comment y pouvait y avoir la continuité financière. Et il y a des gens qui ont dit on ne peut pas laisser la commune comme ça et il faut se lancer. Donc du coup une équipe s'est créée des volontaires se sont répartis mais ils ont dit : « on veut bien repartir à condition que tu repartes au moins un an pour nous mettre dans le bain. » J'ai dit : « OK mais au bout d'un an j'arrête et j'arrête aussi en tant que conseiller municipal. » (...) Ce n'est pas que les choses ne me plaisent pas au sein du nouveau conseil municipal mais je souhaiterais que le débat se fasse autrement. Moi je dis on doit quand même expliquer pas mal. On doit expliquer. Il y a des choses où on n'a pas forcément la réponse et il faut aller la chercher. On doit aller au bout des choses quoi. Sur les rythmes scolaires, on ne sait pas et bien si on ne sait pas, on écrit au député, au ministre. On va au bout ce n'est pas au conseil après de... On est peut-être surpris de la tâche que ça représente maintenant dans les petites communes. Combien de fois m'a dit. Bon théoriquement je rentre à telle heure et finalement j'arrive une heure en retard... 600 € on ne fait pas ça pour ça. Après tu le fais ou tu ne le fais pas ! Mais à partir du moment où tu le fais il faut aller au bout. Mais je ne permettrais pas d'accuser qui que ce soit. Ce n'est pas ça que je veux dire. Mais on sent bien que c'est lourd. (...) Si tu ne te bats pas une petite commune elle est écartée tout de suite. Alors que maintenant avec une école. Après c'est un choix qui demeure. Mais si on est amené à fusionner et puis on voit bien que les communes arrivent à un stade, faut pas non plus être plus royaliste que le roi. On ne peut pas continuer comme ça ce n'est pas possible. Mais quand on veut aller fusionner et qu'on a une école, la discussion est tout de même pas la même autour de la table. C'est un avantage et obligatoirement cela installe

un sens du partage différent. Déjà que ça. Parce qu'on est amené à fusionner à mon avis. (...) Il faut avoir la volonté de partir. À un moment c'est plus ta place. Faut pas éjecter les anciens on a besoin de leurs conseils. Ce n'est pas ce que je veux dire. (...) Mais si on veut que ça bouge, il faut que ce soit un jeune... Il faut que l'idée vienne de cette jeunesse.

Et vous me disiez qu'il va y avoir un projet de nouveaux lotissements ?

On a acheté les terrains et il y a possibilité d'en faire. Mais là encore on n'a rien fait depuis alors que c'était déjà lancé avec BRUDED d'ailleurs. On ne peut pas se permettre sur le plan financier de viabiliser pour les vendre après. On n'est pas sûr de vendre avec le contexte de la crise qui s'est produite depuis 2008. Ça a changé complètement la donne. On a à la deux fois deux voies qui sont en train de se terminer et on est tout près. On est à deux km de la deux fois deux voies et à 25 mn de Rennes et à dix mn de Redon. On est à douze km de l'arrêt de Nantes le Grand Fougeray. On est aussi proche de Notre Dame des Landes que de Rennes. On est à 45 km. Après ça se fait ou ça ne se fait pas. Mais bon. Et derrière ça le fait qu'on ne puisse pas viabiliser. Maintenant on a le terrain, on a réussi à l'acheter. On a eu du mal mais on a réussi. On est en milieu rural et on n'arrive pas avoir des terrains c'est fou ça ! Et bien faut peut-être lancer de la vente de terrains non viabilisés au départ. Et on viabilise avec les gens qui veulent acheter. Et donc il y a un engagement qui est lancé pour ceux qui veulent acheter le terrain non viabilisé. Ils participent et c'est plus que le conseil municipal. Ils participent à toute cette viabilisation de ce lotissement et puis après derrière la commune lance les travaux puisqu'elle a l'assurance qu'elle va être payée. (...) C'est presque un miracle qu'on ait pu la faire. L'inspectrice est partie dans les îles. Je ne sais pas si chez les nouveaux arrivants il y a vraiment une volonté de créer une école dans un village moins de 500 habitants, la politique est plus à la fusion. En Bretagne on a un comportement avec l'école qui fait aussi que ça freine certains mais et je peux comprendre. Si tu as une école privée qui fonctionne. (...) On se retrouve devant l'aberration qu'il y ait des écoles privées dans certains secteurs et pas d'écoles publiques et que l'on oblige les écoles publiques aux cinq jours et pas les écoles privées. Alors qu'au départ c'était pour les deux mais un jour ils ont vu dans les textes que ce n'était pas écrit pour les écoles privées. Et donc du coup ils se sont défendus comme ça et il y n'y a pas beaucoup d'écoles privées qui sont passées à 5. Elle n'a pas vu ça et puis après il y a eu les élections et comme on s'occupe d'abord de l'électoral avant du bien fait général. De la part de beaucoup de nos élus, oui. Et même à des niveaux bas.

Entretien avec Nathalie Paty

Pouvez-vous présenter brièvement ?

Alors oui, je m'appelle Nathalie Paty. J'ai 37 ans. Je suis enseignante donc à l'école de St Ganton. C'est la 3^{ème} année que j'enseigne dans cette école.

Et comment vous êtes arrivée ici ?

En fait, j'ai demandé le poste. J'habite à Saint Just pas très loin. Déjà j'étais en tant que parent d'élève, impliquée dans la construction de l'école en fait. Mon mari faisait partie de l'association, donc, qui s'est montée sur Saint Just pour qu'il y ait une école Saint Just-Saint Ganton. Finalement qui s'est retrouvée juste à Saint Ganton. Voilà, donc quand l'école s'est montée, j'enseignais à Guipry et donc ça faisait six ans que je devais être à Guipry et j'avais envie de retrouver une plus petite école. Donc j'ai attendu que ça se stabilise un peu dans cette école et puis après j'ai demandé à venir ici.

Donc vous avez aussi participé à la construction ?

Oui. Mon mari surtout. Voilà.

Et comment vous la trouvez cette école par rapport à d'autres écoles ?

Bin déjà le bâtiment, c'est pensé pour les enfants. C'est bien construit.

Dans quelle mesure ?

Alors par exemple les toilettes en maternelle c'est adapté. La salle de sieste, il y a les toilettes au milieu. Fin il y a les toilettes et de chaque côté il y a la classe et la salle de sieste. Ça, c'est bien pensé. Les classes sont assez grandes.

Vous trouvez qu'elles sont plus grandes par rapport ...

Ça dépend des écoles mais oui. Par rapport à beaucoup d'écoles, oui, elles sont plus grandes.

Alors qu'est-ce que ça vous permet les classes plus grandes ?

Ça nous permet de mettre les élèves à des bureaux plutôt en îlots et d'avoir un coin regroupement quand même assez grand pour pouvoir faire des activités aussi. Voilà d'avoir différents coins comme un peu en maternelle dans les classes, d'avoir des coins plutôt science ou lecture etc. Et ça c'est bien.

Et ça fait référence à quelle pédagogie ?

Ça fait un petit peu référence à la pédagogie Montessori. Effectivement., à l'école, on est plusieurs enseignantes, enfin on est pratiquement toutes à travailler un petit peu avec cette pédagogie.

Et vous avez été formée à cette pédagogie ?

Enfin moi personnellement, je n'ai pas eu de formation. On a lu des livres. On se forme nous-mêmes quoi, en pratiquant et Mme ça vient dans nos pratiques. On voit qu'il y a des choses qui ne fonctionnent pas. Alors forcément on adapte et on en arrive à pas forcément du Montessori pur et dur mais à des choses qui y ressemblent.

Et cette école est plus adaptée qu'une autre école ?

Alors je ne sais pas. Après est-ce que le bâtiment influence notre pédagogie, c'est ça ? Ça, je n'en sais rien. On travaillait déjà un peu comme ça avant et pourtant le bâtiment n'était pas le même. Après il y a le bâtiment et le fait que ce soit une petite structure aussi peut-être. Ça aussi c'est agréable et ça permet de travailler plus en équipe, comme on est que 4. Mais personnellement je ne pense pas que ce soit le bâtiment qui influence ma façon de faire en classe. Après c'est sûr que si j'avais une classe plus petite, j'aurais plus de mal à mettre en place des ateliers. Ce serait plus compliqué, quoi.

D'ailleurs comment ça vous est venu d'en venir à cette pédagogie un peu...

Alors disons que le frontal, qu'on donne les connaissances, ça, ça ne fonctionne pas. Ça fait des années que l'on ne fait plus ça. Le nombre d'élèves, il augmente dans les classes et puis il y a aussi des élèves qui n'ont pas le même niveau en fait. Dans ma classe, j'ai des CE1-CE2 mais en fait il y a des CE1 qui sont capables de faire des choses qui sont plutôt au programme de CE2 et inversement. Donc, on les fait travailler en fait presque individuellement. Donc c'est par petits groupes ? C'est un apprentissage aussi plus autonome. En fait on est obligé de les rendre autonome parce qu'ils sont plus nombreux. Donc ils apprennent par eux-mêmes avec bien sûr, l'aide de la maîtresse pour les guider et leur apprendre certaines choses. Mais on travaille beaucoup en ateliers. Oui.

Et avec une pédagogie de projet ?

Oui.

Et qu'est-ce que c'est la pédagogie de projet ?

Alors du coup dans les classes, on a différents projets. Déjà on a un projet d'école avec plusieurs axes. Après dans nos classes, on essaye de mettre en place des choses qui vont dans le sens du projet d'école. Par exemple, nous, on a remarqué que nos élèves avaient des difficultés dans la résolution de problèmes mathématiques. Donc toutes les classes s'y mettent ; dès la maternelle, on fait des problèmes. On a classé ces problèmes et on essaie de travailler tous ces problèmes tous les ans en fait. Repartir des mêmes problèmes et ensuite les diversifier.

Vous êtes partie d'un diagnostic ?

Voilà, on est parti d'un diagnostic exactement. Ensuite, il va y avoir des temps forts ; par exemple, l'année dernière, on a fait la semaine des mathématiques. Donc tous les jours, on faisait des mathématiques dans toutes les disciplines en fait. Par exemple en lecture. (...) Donc je disais la semaine des maths, en science on a fait des maths, en lecture on a fait des maths. On a fait des maths toute la semaine.

Il y a plus de difficultés sur les mathématiques que sur le français par exemple ?

Alors il y a d'autres difficultés sur le français. En fait, nous, on a notre projet d'école axé sur la résolution de problèmes. Voilà pendant plusieurs années, on va essayer d'améliorer les résultats de nos élèves en résolution de problèmes mathématiques. Lors de la semaine des maths, les classes se sont mélangées pour faire des rallyes math et les parents sont venus aussi à l'école pour nous aider à encadrer des petits ateliers parce qu'on voulait travailler en petits groupes.

Et le projet d'établissement il n'a pas une envergure sociale ?

Alors il est là. Il a une partie sur la découverte des arts, l'ouverture de l'école aussi parce qu'on est quand même en campagne. Alors vous avez l'axe 1, c'est notre premier, c'est l'amélioration de la stratégie de résolution de problèmes. Améliorer la compréhension en lecture. En fait, c'est un peu lié la compréhension. Voilà pour lire un problème et comprendre de quoi il en retourne et la compréhension de textes. Notamment tout ce qui est implicite dans les textes. Après on a tout un volet artistique et culturel, ouverture au monde et notamment ouvrir la curiosité. Nous, on avait remarqué que nos élèves, ils riaient quand ils étaient gênés parce qu'ils ne connaissaient pas quelque chose quand on écoutait musique ou qu'on regardait une œuvre ; ça les choquait un peu. Donc c'était souvent le rire, quoi. Ils avaient du mal. Je pense que c'est parce que, ils vivaient ça comme une agression. Donc on essaye de les ouvrir à plein de choses et qu'ils puissent observer, donner leur sentiment mais sans être gênés et rire.

C'est quel type de population que vous avez ?

Alors c'est plutôt, bin forcément c'est des gens qui habitent en campagne. Donc on a des gens, quand même, qui sont là et qui vont travailler dans les grandes villes et voilà qui vont vers la culture. Y a un groupe d'enfants, qui va avoir des activités, qui va aller au théâtre etc. Et puis on a aussi un groupe d'enfants qui a très peu accès à toutes ces choses, assez pauvre. Voilà les deux.

Pas d'étrangers ?

Non. Fin on a des enfants qui arrivent à Saint Ganton, c'est assez étonnant mais de plein de pays en fait. Mais des parents qui reviennent de. Leurs parents à eux vivaient ici, puis, ils ont fait des études, ils ont voyagé, ils ont eu des métiers qui les ont fait voyager et après ils reviennent nt à Saint Ganton, voilà. C'est étonnant. Des familles d'origine française.

Et pas de familles d'accueil, des choses comme ça ?

On a des familles d'accueil, si. On a des enfants. On a une famille avec deux enfants en famille d'accueil.

Et vous pensez rester ici dans cette école ?

Oui, moi, je m'y plais beaucoup. J'ai mes enfants qui sont là. On est plusieurs enseignantes. Sur les quatre on est quatre enseignantes à avoir nos enfants à l'école aussi. Et du coup on se sent impliquées forcément dans notre métier comme d'habitude mais aussi on est forcément impliquées dans le domaine parents d'élèves, fin dans l'association de parents parce qu'on a nos enfants qui sont là.

Vous êtes aussi dans l'association de parents ?

Oui, oui.

Vous avez plusieurs casquettes !

Oui plusieurs casquettes ! Et puis en même temps ça peut être délicat des fois parce que, voilà, on est un peu sur les deux.

Et vous n'étiez pas là pour l'aménagement ?

Non je n'étais pas là.

Alors qu'est-ce que vous en pensez ?

Oh bin, ça me paraît très bien. En tous cas. Ce qui nous manque c'est une plus grande salle pour faire du sport. Au début je pense que les effectifs étaient plus réduits dans les classes. Donc ça allait la salle de motricité. Mais on arrive à des classes à 27-28, ça devient un peu plus compliqué. Donc là aussi, on est obligé de faire des ateliers du coup en sport pour s'organiser pour que ça puisse passer dans la salle. Non, les aménagements, c'est bien. Le restaurant scolaire, je ne sais pas si on vous en a parlé. Donc pendant quelques années, c'était la restauratrice du village qui fournissait la cantine. Donc là, cette année, ça s'est arrêté parce qu'elle a changé de métier. Donc il n'y a pas eu de repreneurs pour l'instant. Ça c'est dommage, c'était un des attraits aussi de l'école, en fait.

Et qu'est-ce que ça a changé dans le village à votre avis ? Est-ce que ça a changé quelque chose ?

Alors je ne sais pas si ça a changé. Je pense qu'il y a quand même plus de vie, forcément. Il y a des gens qui viennent qui repartent. Après, est-ce que ça fait fonctionner les commerces ? Ça, je n'en sais rien du tout. Mais l'école, elle est connue. Quand je dis que je travaille à Saint Ganton, les gens savent. Où c'est, je ne sais pas s'ils connaissaient le village avant. C'est connu d'assez loin parce qu'il y a eu toute cette médiatisation quand l'école s'est montée aussi.

Et votre mari, il a participé aussi ?

Oui il a participé. Non, il n'a pas participé à fabriquer les murs. Il a participé aux premières réunions quand les gens de Saint Just se sont réunis avec les gens de Saint Ganton. Voilà il a participé à ça. Aux plans un petit peu mais après non.

Est-ce que c'était un peu contestataire ce mouvement ou pas ?

Alors sur Saint Just, oui. (*Sourire*). Les relations avec la mairie de Saint Just étaient assez compliquées quand il y a eu la création de l'école parce qu'ils ont une école privée et pour eux leur école. Donc il y a tout un groupe de parents très motivés de Saint Just qui voulaient une école publique. Ce qui est normal. C'est un droit, normalement. Donc dans l'association de parents, on a beaucoup de parents de Saint Just et de parents de Saint Ganton qui étaient là à la création d'école en fait et qui sont toujours là.

Et il y a combien de personnes environ ?

Dans l'association, ils sont une quinzaine ; ce qui est beaucoup par rapport à beaucoup d'écoles. Moi, je compare par exemple avec Guipry, où il y a huit ou dix classes, le double d'élèves en fait et il y a beaucoup moins de parents impliqués.

Et ils font des réunions régulières ?

Oui, des réunions régulières.

(...)

Je vous remercie

Entretien avec Jean-Marie Legall

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je m'appelle Jean-Marie Legall, je suis papa de 3 enfants qui étaient à l'école. On habite Saint Just et on est là depuis une dizaine d'années. Moi, je suis originaire du Finistère. On est arrivé de Paris avant de venir là et donc on est installé à Saint Just depuis 2007. Du coup, on est revenu à peu près au moment où l'école se faisait. Donc on a participé à la première rentrée. Qui devait être en septembre 2012. (...) Nous, on est de Saint Just, l'école, elle a quand même été basée à Saint Ganton, mais c'est quand même une construction commune avec les 2 communes. Je pense qu'il y a aussi des dynamiques différentes selon les communes. À Saint Ganton l'idée c'était de reconstruire une école communale, alors qu'à Saint Just il y avait une vraie compétition, il y avait une vraie tension avec l'équipe municipale sur refaire une école, faire une école publique, faire une école privée. Donc je pense qu'on a une histoire différente sur le côté Saint Just par rapport à ici, où il y avait plus une cohésion, où tout le monde était d'accord pour faire une école. Où à Saint Just, on était plus sur une division et finalement un projet que la mairie n'a pas porté. Donc nous on est, les gens qui viennent de Saint Just sont des... On n'a probablement pas participé de la même manière. On a fait une association, il y a eu beaucoup de réflexion. Il y a eu une réflexion en fait sur Saint Just. (...) Après il y a des obligations légales à avoir des associations si on veut bénéficier, par exemple, c'est des choses toutes bêtes. Mais actuellement si on veut pouvoir bénéficier d'un affichage dans la commune, il faut que l'association soit de la commune. Donc on a maintenu une structure au niveau de Saint Just qui est une structure de l'Amicale des Parents mais qui finalement la seule structure qui est efficace c'est la structure de l'Amicales des Parents à Saint Ganton parce que c'est elle qui fait vivre l'école. À Saint Just, ça n'existe que parce qu'il y a eu. On a obligation et puis on veut. On ne fait presque pas de réunions. Par exemple, on veut pouvoir comme on est en opposition avec la mairie sur l'école, qui, elle, soutient directement l'école

privée. Si on veut pouvoir mettre une page dans le bulletin municipal en disant qu'il y a une école publique à Saint Ganton, que les enfants de Saint Just y vont, on est obligé d'avoir une structure à Saint Just sinon on n'aurait pas accès au canal. On ne pourrait pas mettre des papiers dans la mairie. On maintient cette structure mais la seule structure qui est fonctionnelle et opérationnelle aujourd'hui c'est celle de l'Amicale des Parents. Et on est tous présents on ne fait pas attention de savoir qui est de Saint Just, qui est de Saint Ganton.

Et vous pouvez me rappeler la problématique de Saint Just ?

C'est qu'il y a une école privée à St Just. Ça remonte. C'est des tensions « public privé » qui remontent à loin. Je pense que le pays de Redon est un bastion de l'enseignement catholique rural. Il y a eu des couvents, c'est vraiment une ville qui est construite sur ces choses-là. Les gens sont très attachés à l'école privée. À Saint Just il n'y avait plus d'école depuis longtemps et donc il y avait eu un regroupement pédagogique intercommunal, un RPI qui avait été fait entre 3 communes du privé mais qui emmenait les enfants assez loin. Donc il y avait eu un projet dans les années 2010 parce qu'il y avait suffisamment d'élèves. Donc il s'est reposé la question de savoir est-ce qu'on pouvait refaire une école. Il y avait suffisamment d'enfants pour arrêter de les envoyer sur trois communes, avec trois kermesses, trois... Des enfants d'une même fratrie qui était un à Saint Just, un à Renac, un à La Chapelle. Donc on avait la possibilité de recréer, il y avait un moment qui fait qu'il y avait suffisamment de familles d'installées et puis il y avait une volonté avec Saint Ganton de réfléchir comment on pouvait avoir une école sur le territoire ; et l'historique fait qu'à Saint Just, ils étaient fortement opposés de toute façon à ce que ce soit une école publique. Mais le débat n'était pas complètement centré là-dessus. (...) Il faut comprendre la dynamique des peuplements ici. La dynamique des gens qui vivent ici c'est comme ça. La question ne se pose pas vraiment. Et puis après il y a aussi l'organisation politique qui fait que la mairie actuelle de Saint Just a été élue par des gens qui soutiennent très fort le privé. Notamment le premier adjoint qui est la directrice du RPI, des choses comme ça. Donc il y a une volonté très très forte et puis de dire : « ce n'était pas notre projet, donc on ne va pas vous soutenir. » Et donc l'école s'est faite malgré, ou sans la commune de Saint Just. Nous on était à l'étranger pendant deux ans, quand on est revenu il y avait une dynamique assez forte au sein des parents de Saint Just de s'associer à la dynamique d'ici. C'est là qu'il faudra compléter avec les gens qui ont. Est-ce qu'on s'y est associé, est-ce qu'on y a participé dès le début ? Voilà... Nous on a très rapidement inscrit nos enfants, même la plus jeune qui avait 6 mois sur les registres pour dire qu'on présente le fait qu'on va venir à l'école. On a créé la possibilité de soutenir l'école de Saint Ganton et après il y a une volonté très forte ici du côté de Saint Ganton, le maire notamment, de porter ce projet. Et du coup l'école s'est faite. Et avec le soutien d'un grand nombre de familles de Saint Just qui du coup souhaitaient y participer. Avec des dynamiques différentes. Moi c'est très clairement une dynamique de soutien de l'école publique par principe. Après il y a des gens pour qui c'était d'autres dynamiques.

Mais elle est forte cette dynamique « public privé » à St Just ?

Non pas à ce point-là. Je ne pense pas que ce soit le vecteur principal. Moi c'est ce que, à mon niveau oui mais je ne pense pas que ce soit ça. C'était aussi de retrouver. Faudrait regarder dans le détail mais je pense que les motivations, elles sont variées. Mais par exemple ce fait que quand on avait 3 enfants. Sur un RPI on avait 3 enfants, c'est mon cas, des enfants à gauche, à droite qui ne sont pas dans la même école. On avait aussi cette logique de participer à la construction de quelque chose qui était motivant. Je pense qu'il y en a eu plein de. Il y a aussi des gens qui ont des revenus très faibles pour qui même les 20 ou 30 € parce que l'école privée ne coûte rien en fait. Mais elle coûte quand même un tout petit peu plus cher que le public. Je pense qu'il y a aussi des dynamiques de gens qui n'ont pas forcément envie de mettre les 15 ou 20 € de plus par mois. Même si on ne parle pas d'écoles privées parisiennes. Là on parle d'école privée qui est sur-subsventionnée par l'État. (...)

Et à quoi vous avez participé vous ?

Entretien où l'enregistrement s'est arrêté à notre insu

Entretien avec Nathalie Denis

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Alors moi, je suis Nathalie Denis. Je suis la maman de Joseph qui est en CE1 à l'école communale de Saint Ganton et nous, on est arrivé, ça fait quatre ans. Ce doit être la 4^{ème} rentrée. Et je suis accessoirement vice-présidente de l'association des Parents d'élèves. Quand, nous, on cherchait à acheter, on a donc eu un coup de cœur pour une maison ici. On n'était pas du tout là ; on était plutôt sur Rennes, côté est sur la route de Paris, on était à Sermon sur Vilaine. Saint Ganton ne répond à aucun de nos critères : y a pas de services, on est loin de notre boulot puisque notre boulot. Nous on bosse sur le campus de Rennes. Voilà vraiment ça ne répondait à rien du tout. C'est juste par curiosité qu'on a visité une maison. Monsieur a eu un gros coup de cœur et au départ c'était non ! Parce qu'il n'y avait pas de services etc. Et puis on s'est quand même renseigné auprès de la mairie et on a vu qu'il y avait une école ! Une petite école, classes de double niveau etc. Voir triple pour la maternelle à l'époque. Mais on s'est renseigné un peu plus en avant et surtout on a vu pas mal de reportages sur l'école sur internet. Et ce qui nous a plu, c'est que non seulement c'était un projet qui a englobé ou emmené toute la commune parce que c'était une volonté très, très forte du maire de l'époque qui en avait marre de payer pour ses enfants les autres communes où étaient les autres écoles. Du coup, voilà, les reportages qu'on a vus, ça nous a bien plu. L'école, elle est vraiment très sympa, toute mignonne, bien faite, de manière écologique, voilà. En fait tout ça, ça faisait des plus si bien que bon, ok bin on essaye ici. Et puis comme on n'était pas du tout coin et qu'on s'est rendu compte que les gens d'ici étaient vraiment nés, restaient vraiment dans le coin etc. On s'est dit le seul moyen pour rencontrer des gens etc. c'est peut-être de venir donner un coup de main quand il y a des fêtes etc. Donc on a commencé comme ça, en se présentant aux membres de l'association des parents d'élèves et puis on a réalisé du coup que le projet de l'école, c'était un projet qui datait depuis très longtemps et l'association des parents d'élèves s'est créée, en fait, à l'occasion de cette volonté de monter une école sur la commune. Elle n'est pas née avec l'école physiquement, elle est née avec le projet de l'école. Donc c'étaient des gens qui étaient très impliqués et puis on s'est rendu compte du coup que la commune est petite, certes, mais que l'école ou autour de l'école. Fin l'école fédérait énormément les gens de la commune. Ils répondent présents pour les projets de l'école etc. Etc. Fin là on a vraiment le sentiment que ça a fait une cohésion, que ça a créé une cohésion folle sur la commune. Qui existait sans doute déjà parce que c'est une petite commune et il y a une forme de cohésion sociale. On a l'impression que l'école, bin voilà. Quels que soient les bords ou les idées, l'école a vraiment fédéré les gens. L'idée d'une école etc. Donc rien que ça, nous, on trouvait ça super. Ça dénotait un certain état d'esprit, la vie, une volonté, bin voilà.

Donc il se passe beaucoup de choses ?

Bin, nous on trouve par rapport à la taille du territoire, à la taille de la population. Je vais exagérer en disant ça mais si on veut presque toutes les semaines, on peut faire quelque chose dans le coin. Voilà. C'est l'intérêt, je pense, de la campagne, que les gens animent vachement leur territoire de leur commune. Donc il y a pas mal d'associations, elles ont toutes leur soirée et elles créent toutes des événements etc. Et puis surtout, en tous cas ici, il y a, parce que c'est historique, les parents sont dans le comité des fêtes, les enfants sont dans l'association des parents etc. mais il y a une imbrication des associations, qui fait que, à peu près à chaque événement d'une des assos, il y a les autres assos qui sont là aussi.

Ça ramène pas mal de monde ?

Ça ramène pas mal de monde et puis je pense que voilà, ça crée du lien. Aussi. Ça renforce encore les liens.

Tu t'es fait des amis ?

Oui. Voilà, nous, on trouve. Parce que forcément on avait des a priori terribles. Nous, on trouve qu'on a été super, bien accueillis. Avec un truc marrant qui n'a rien à voir avec ton boulot mais les gens sont très étonnés. Nous on n'est pas du tout d'ici. On n'a même pas une arrière ou cousin germain dans le coin et les gens nous demandent : « pourquoi vous êtes venus là ? » (Rire) Donc voilà !

Et au niveau de la pédagogie qui est pratiquée à l'école ?

Comment on le vit ? Bin déjà le fait que ce soit une petite école, pour que ça fonctionne, il me semble, il faut que l'équipe d'enseignantes et le personnel de l'école, n'a pas le choix que d'être un peu soudée pour que ça fonctionne. Ils sont trop peu pour se tirer dans les pattes. Fin voilà. Bien entendu j'imagine qu'il y a forcément des bisbilles et des trucs comme ça mais voilà. Et du coup je pense que l'équipe enseignante est très resserrée et comme elles auront toutes les enfants, y a un vrai suivi de l'enfant. Alors ce n'est peut-être pas le bon terme, mais il y a comme une sorte de vraie transmission de l'enfant, de ce qu'il est, qu'elles le voient évoluer, que la relation aux parents est du coup peut-être un petit peu plus forte que dans une école où il y aurait beaucoup, beaucoup plus de classes. Et puis le double niveau parce que maintenant on est en double niveau. Nous, on y voit que des avantages. Alors les avantages, je pense qu'on pourra juger des avantages scolaires ; on pourra les juger qu'à l'entrée en sixième, véritablement, je pense. Mais il y a des avantages, juste, sociaux, de lien, de rapports aux autres. Du coup je trouve que les enfants, ils ont un rapport aux autres ; ils se connaissent tous. Fin, voilà. Quand les grands s'en vont c'est quelque chose. Fin voilà, il y a ...

C'est une pédagogie assez moderne aussi ?

Alors j'ai qu'un enfant, je ne pourrais pas juger. Il a fait sa petite section dans une autre école qui était aussi vraiment super mais beaucoup plus grande. Mais l'école était aussi très intéressante d'un point de vue construction, elle était vraiment très bien faite. Je ne sais pas si elles font une pédagogie moderne. En tous cas, de ce que, moi, je peux ressentir en tant que maman, c'est que l'enfant, le bien-être de l'enfant, la progression de l'enfant, les apprentissages de l'enfant, c'est vraiment le centre de tout. Et qu'elles transmettent ça à la collègue. Fin l'enfant est vraiment pris entièrement. Je trouve ça vraiment super. Y a un côté qui serait peut-être à reprocher après en termes scolaires mais en tous cas pour le moment, vue la taille de l'école, vue la taille de la commune, il y a un côté familial qui fait que tous les enfants sont encouragés et poussés etc. Par toutes les personnes impliquées dans l'école. Même nous, à force, on connaît tous les enfants des autres. Donc on est là aussi quelque part pour leur éducation. C'est quoi ce dicton africain ? Qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant. Ou je ne sais pas quoi. Non, non ça, ça clique ce côté-là.

Donc tout est positif ?

Alors, moi, je suis une personne d'une grande naïveté, donc je ne vois pas le mal. Tout est positif ? Peut-être que d'un point de vue scolaire, il y a des choses qui arrivent en sixième, peut-être qu'ils seront un peu plus à la traîne. En tous les cas si ce n'est pas d'un point de vue scolaire, c'est d'un point de vue taille. Forcément, ici, tout est petit, tout le monde se connaît et forcément c'est familial. Donc quand ils vont devoir quitter cette sorte de cocon. C'est un cocon ! La commune, l'école, c'est un cocon ! Et à l'intérieur de ce cocon, on est vraiment très protégé. Quand ils vont partir pour un collège, ça sera forcément plus grand, comment les gamins gèrent ça, comment ils vont réussir à appréhender ça ? Je pense qu'en CM, il y a pas mal de choses qui se passent pour les préparer justement là quelque part au saut, à quitter le nid une première fois. Mais voilà. C'est peut-être là, voilà il n'y a pas le rapport à la grandeur, à l'anonymat. N'y a pas le rapport à l'anonymat ! Ce qu'il y aurait peut-être un peu plus dans des écoles plus grandes. Alors c'est bien ce n'est pas bien ? Des fois on aime bien être un peu anonymes. En maternelle non mais peut-être un petit peu plus tard. Voilà, l'école est vraiment au centre.

Et comment vous avez entendu parler de la démarche participative ?

Et bin fait c'était un tout. Parce que du coup ça crée une histoire. Ça crée une histoire où on s'est dit tout le monde a participé même ceux qui n'avaient pas des enfants, pour venir construire le we etc. Ça montrait aussi une volonté de tous les gens autour qui était intéressante. Et puis ça montrait l'importance du projet, l'importance qu'on lui accordait et du coup par ricochet l'importance qu'on accordait aux enfants etc.

Et autrement dans les gens qui participent aux préparations des événements, ce sont toujours les mêmes ou ça tourne ?

Ah bin oui, bien sûr. Mais ça, ça ne dépend pas de la commune, ça ne dépend pas de l'école, ça va avec le bénévolat, le fait qu'il y ait de moins en moins gens qui veulent s'impliquer, que l'on est de plus en plus consommateurs etc. Ça, on le ressent dans les événements, c'est toujours un peu les mêmes. Mais

on a de la chance quand même qu'aux événements, toutes les familles participent, soit en achetant quelque chose, soit en allant boire un coup, soit en apportant un gâteau, des trucs comme ça. Globalement on ne se plaint pas trop. Mais effectivement, ça va être toujours les mêmes à participer etc.

Est-ce que c'est aussi lié au milieu social ou quelque chose comme ça ?

Oui sans doute. Sans doute que oui. Là, après ce sont des choses très personnelles et qu'on retrouvera partout. Notre propre éducation, notre propre vie, qu'est-ce qu'on en fait par rapport à nos enfants ? La façon dont on s'implique dans la vie de notre enfant, dans la scolarité de notre enfant, je pense que ça, ces problèmes-là, on les aura partout.

Parce que c'est une commune qui est assez pauvre ?

Oui. (...)

Autrement pour conclure sur l'école de Saint Ganton ?

...

Tu penses que ça peut faire venir du monde ?

Bin oui, clairement. (...) S'il n'y avait pas eu d'école, on ne s'arrêterait pas là. On ne s'arrêterait pas là. Forcément quand t'as un enfant, l'inquiétude c'est de savoir s'il y a une école, comment ça va se passer parce que c'est ton quotidien qui est en jeu du coup avec cette histoire d'école, la distance à l'école etc. Nous c'est vraiment de voir l'implication que les gens ont eu, on s'est dit : « allez go on y va, ça ne peut pas être nul. » Après, voilà, y a des changements de maires, il y a des changements de politique. Je pense que le fait que le gouvernement remette en question, permette à chaque commune de remettre en question les jours jours et demi, etc. dans une commune comme la nôtre qui est effectivement, où il y a beaucoup de gens qui ont des difficultés financières, intellectuelles, sociologiques. (...) Ça peut certainement desservir certains enfants.

Et la nouvelle municipalité, est-ce qu'elle continue des projets comme ça ?

Alors là je ne suis pas au courant de tout. Il faudrait demander à ceux qui sont plus dedans. Oui de fait parce que de toute façon, à notre niveau à nous, le maire, ses adjoints, c'est forcément des bénévoles. Donc pour qu'un projet marche, ce n'est pas le choix que d'emmener toute la commune. Notamment, je n'ai pas pu y aller, mais il y a toute une discussion autour d'un projet éolien, pas loin, sur la commune. Donc voilà il y a eu une réunion publique, il y a eu des discussions. Apparemment il y a eu du monde, il y a eu des questions. Et c'était plutôt positif en fait. Les gens étaient plutôt ok, on y va. Voilà mais pas n'importe comment. Donc je pense qu'à ce niveau-là de commune, on, n'a pas le choix d'emmener tous les gens ou un maximum de gens pour un projet.

Merci.

Entretien avec Marc Christy

Pouvez-vous présenter brièvement ?

Oui. (Rire) Donc Marc Christy est à St Ganton depuis trois ans et on a un petit de sept ans qui est à l'école de Saint Ganton.

Donc vous êtes arrivé ici il y a trois ans ?

Oui on est arrivé il y a trois ans.

Dans quel contexte ?

En fait on était en location autour de Rennes et on cherchait à acheter. On voulait acheter dans l'ancien. On était prêts à faire quelques rénovations et c'est vrai qu'on a trouvé une maison qui nous plaisait. C'était un coup de cœur. C'était assez loin du travail puisqu'on bosse tous les deux sur Rennes. Donc on a 45 mn de route pour y aller. Voilà ? Mais la maison était vraiment très bien et puis en lien avec l'école. Elle venait tout juste de se construire. Elle était là depuis un an. En fait en regardant un peu sur internet, on avait vu des reportages justement sur l'école et sur tout l'esprit qui avait conduit justement à la construction de l'école. On avait vu les interviews de Bernard Gefflot le maire qui

expliquait que c'avait été une aventure collaborative et que tout le monde avait mis la main à la pâte. Donc on s'est dit s'il y a cet effort-là autour de la commune pour créer une école, c'est que c'est sans doute un endroit qui est intéressant. Donc ça c'était un des arguments. Voilà. S'il n'y avait pas eu d'école, on ne serait pas venu déjà. Oui clairement ! Oui parce que ça nous faisait déjà beaucoup de route, donc si en plus il fallait faire cinq ou six km de plus pour les enfants. Donc ça c'était un argument pour nous et c'est vrai que quand on a lu autour de cette aventure, c'était un argument.

Lorsque vous êtes arrivé là, qu'est-ce que l'école a facilité ?

C'est vrai que c'est assez courant mais c'est vrai qu'on s'est vite lié avec d'autres parents. On ne connaissait personne en arrivant parce qu'on était entièrement de l'autre bout de Rennes. Mais c'est allé très vite et puis on s'est mis très vite dans l'association. Bon Nathalie a maintenant des responsabilités dans l'association. Et puis c'est vrai qu'on participe souvent à toutes les activités qui sont autour. Alors ce n'est pas quelque vers quoi on va naturellement mais là on sent qu'il y a une forme de d'entraide, une forme de bienveillance qu'on a trouvée ici à la campagne qu'on avait pas du tout avant. On était dans un bourg de 5, 6000 habitants et puis les gens se connaissent, les gens se parlent mais il n'y a pas une forme de solidarité et de bienveillance. Là, toujours c'est assez facile de demander au voisin un coup de main pour faire un truc ...etc. Etc. Les gens viennent et puis ils proposent. On sent oui qu'il y a une philosophie de vie qui est différente. Déjà c'est utile, déjà tout le monde se connaît, tout le monde fait attention aux autres. C'est peut-être aussi parce que c'est des endroits où finalement les gens ont peut-être moins d'opportunités pour travailler. Ils ont peut-être moins de moyens et donc que c'est un peu le royaume de la débrouille. Et que souvent les gens se filent des coups de mains parce que c'est comme ça que ça marche. On ne fait pas appel à une société mais on demande au voisin qui est maçon, qui est couvreur et puis et puis ça marche comme ça. Le royaume de la débrouille un peu au bon sens du terme. Vraiment tu me rends service, je te rends service et puis...

C'est ce qu'il s'est passé par exemple pour votre maison ?

Oui, oui bin voilà, très vite on a pu demander. Bin le voisin était couvreur, il est venu faire des trucs sur le toit. Donc voilà moi je suis dans l'informatique. Donc très vite ça s'est su et très vite on m'a demandé des dépannages. Évidemment ! (Rire) Donc voilà c'est vraiment cet esprit-là qui nous a marqué, en plus de l'école. Donc on se plaît. Bon la route est longue, ça c'est sûr mais c'est le seul point négatif. Parce que là, l'école est vraiment super. Je pense qu'on a la chance d'avoir une belle équipe pédagogique, ça, ça change tout évidemment. Le lieu est vraiment bien conçu ...

Pourquoi il est bien conçu à votre avis ?

Pour moi ce que je j'aime, on arrive. Tout de suite c'est la bibliothèque. Ça me fait appel, c'est la littérature. Ça donne un message, déjà, assez fort aux enfants et puis, bin je ne sais pas, le fait qu'il y ait des murs en terre crue à l'intérieur. Le fait qu'il y ait de la pierre, ça change des trucs assez hideux qu'on a pu voir par ailleurs et voilà. Après l'intérieur, l'agencement intérieur, ça reste somme toute assez classique. Sur l'agencement ce que l'on voit bien c'est ce long couloir qui distribue les classes à gauche et à droite, sauf l'entrée qui change un peu. (...) La répartition des élèves se fait souvent en petits groupes, les tables ne sont agencées de façon rectiligne, en rangs d'oignons. Ça c'est sûr que ça change la relation au travail. Enfin j'imagine. (...)

Et le fait qu'il y ait plusieurs niveaux dans la même classe, c'est un avantage ?

Oui parce que les enfants prennent de responsabilités plus vite. Que souvent aussi il y a des croisements entre les classes, c'est-à-dire que par exemple en math, il y a des enfants qui vont travailler avec les plus grands ou avec des plus petits. C'est un vrai avantage ! Ou ils vont prendre 2 groupes pour travailler de l'anglais mais à différents niveaux parce qu'il y a une enseignante qui est compétente en anglais ; donc c'est un mécanisme qui est très, très souple. Ce qui permet aussi aux élèves de voir d'autres pédagogies que celle de l'enseignant principal.

Et pour conclure qu'est-ce que vous pouvez dire de ce projet ?

Pour moi c'est essentiel parce que pour moi, ça a vraiment créé une dynamique au sein de la commune. Déjà le positionnement c'est juste à côté de la mairie et c'est ultra central. Le fait de l'avoir mise là c'est important et ça permet d'avoir une vie où avec le parking devant, les gens se retrouvent, les gens se parlent etc. etc. Bon ça c'est super. Un truc qui est assez particulier c'est que quand même, on arrive

à l'école, on voit le panneau marqué « École-bibliothèque » et derrière il y a les vaches. C'est vraiment. C'est le champ vert, les vaches et c'est sur le chemin de l'école et le premier qu'on voit de l'école, c'est ce grand mur en pierres. On sent que c'est quelque chose qui a voulu se créer dans le territoire. Et pas un truc préfabriqué ou construit à la chaîne. Ça, ça joue vachement. Et ça, ce côté-là me plaît. Le positionnement de l'école dans la commune. Je pense que son histoire a fait que ça a une importance particulière pour un certain nombre de gens. Alors parce que c'était la première génération d'enfants dans l'école peut-être. Que dans deux générations d'enfants, ça aura complètement changé. Les gens auront oublié. Mais quand on en discute autour de nous, on sent qu'il y a une vraie dynamique des parents autour de ça. Par rapport à d'autres où les associations de parents, elles ont du mal à recruter, elles ont du mal à mener des activités etc. Ici, il doit y avoir sept ou huit activités dans l'année qui sont organisées par l'association des Parents. Donc voilà. Et puis on a toujours du monde. Ça permet... L'association a pas mal d'argent pour soutenir les activités de l'école. Ça, je pense que c'est lié à l'histoire de la construction.

Et elles ont lieu où les réunions ?

En fait elles ont lieu soit ici (*salle des fêtes*), soit à la mairie, soit à l'école ; ça dépend.

Et ça se passe comment ? En semaine ?

Oui en semaine, le soir.

Et à quelle fréquence ?

Ça faudrait voir avec Nathalie. Ça dépend des événements. Il y a combien d'événements à l'année ? Au moins six. La fête de l'école, le repas des associations, Pâques, le vide grenier, le café de bienvenue, Noël. Et je pense aussi que c'est parce que c'est la campagne et que tout le monde se connaît, on a souvent les anciens qui sont là. Les parents, les grands-parents. Quand on organise un repas. Je pense qu'ils se donnent le mot, lorsque l'école organise un truc et donc ils sont là. Tout le monde vient. On sent que pour eux ça a une importance particulière. Je sais plus quand l'école avait disparu, dans les années 70. 79. C'était une école privée. Bon moi aussi j'ai été aussi surpris que les anciennes générations soient autant présentes pour les activités. Ils sont toujours là, ils viennent faire un tour, boire un coup. Ils viennent discuter.

Là par exemple au marché de Noël ?

Là oui ils vont venir, ça c'est sûr. Ça c'est sympa et c'est aussi un soutien. Même s'ils achètent deux bricoles, c'est toujours un soutien financier pour l'école. Alors je ne sais si ça fait partie de leurs motivations mais en tous cas ça aide l'association.

Merci

Entretien avec Magali Laigle

Bonjour est-ce que vous pouvez vous présenter brièvement ?

Alors Magali Laigle, j'habite à Saint Ganton depuis douze ans et donc je suis maman de deux enfants et on habite dans le centre bourg de Saint Ganton et sinon je suis animatrice coordinatrice dans un EPHAD pour personnes âgées.

Comment avez-vous participé au projet d'école à St Ganton ?

Alors du coup l'équipe municipale à l'époque avait ce projet d'école en fait et donc ils nous connaissaient aussi présents sur la commune, envie de faire bouger notre commune et du coup, ils nous ont demandé et à moi, particulièrement, de rassembler autour de nous des jeunes parents qui étaient intéressés par la présence de l'école sur la commune. Donc voilà on a créé une assoc de parents d'élèves. Alors c'est vrai que du coup, moi, j'aime bien fédérer autour de moi. Je suis dynamique et puis voilà. Donc Monsieur le maire a aussi senti cette appétence pour s'entourer aussi des gens qu'il fallait, je pense pour mener à bien ce projet. Du coup on a créé une association de parents d'élèves avec plusieurs parents, motivés sur l'idée, que voilà une école sur notre commune c'était important puisque nos enfants, nous, partaient à Pipriac. Donc du coup quand même à quelques kilomètres d'ici.

Et du coup, noyés aussi dans une grande école. C'est relatif mais bon voilà. Du coup les enfants de Saint Ganton, sur notre commune même ne se connaissaient pas. Alors qu'on est une petite commune en fait. Mais voilà. Sachant qu'il n'y a pas beaucoup d'activités auxquelles les enfants peuvent participer non plus. Parce c'est sur ces lieux-là les assoc sportives ou autres, culturelles que les enfants peuvent se connaître.

Il n'y a pas d'associations ici ?

Bin à part le foot et le tennis, c'est vite. On a vite fait le tour. Donc les enfants partent faire du sport à l'extérieur.

De quelle manière vous avez fédéré d'autres parents d'élèves ?

Et bien du coup, c'était quand même une belle dynamique de parents, des parents qui emmenaient leurs enfants à Pipriac et qui ont pris le pari de se dire on déplace nos enfants, on les rapatrie dans notre commune avec vraiment de se dire : voilà on veut que nos enfants puissent participer, vraiment avoir une école dans leur commune. C'était vraiment, c'est le rêve. Donc du coup on a été un petit noyau et puis après du coup on organisait pas mal de manifestations. Puisque, nous, du coup, notre assoc, elle a été créée quelques années avant l'ouverture de l'école. Donc c'était tout un travail de communication qui a été fait auprès des autres parents, ceux qui doutaient, ceux qui le fait d'enlever son enfant d'une école ; c'était aussi ce regard-là des autres. Pour certains parents qui n'étaient pas simples. C'est particulier ici les mentalités en milieu rural où du coup on enlève nos enfants pour les mettre dans une autre école. Bin ouais on n'est pas bien vu. Pour les autres écoles, garder 10 enfants, ça peut être important pour garder une classe. Et c'est un petit peu ce qui s'est passé donc du coup il y avait quand même de la tension.

Et vous avez été aidé par des gens de St Just ?

Oui il y avait des gens très motivés sur Saint Just également. Donc on avait une équipe sur Saint Just. C'était important que les 2. Alors on a créé 2 amicales, une sur Saint Ganton pour communiquer sur la commune et autour et aussi sur Saint Just parce que Saint Just était aussi très motivé aussi pour cette nouvelle école. Et aussi de se dire d'avoir une Amicale sur Saint Just pour eux, c'était important de montrer qu'ils étaient présents et de montrer qu'ils avaient cette demande de leur part sur leur commune. Donc on a toujours gardé ces deux entités. Mais on a toujours travaillé ensemble en fait. Donc sur nos assemblées générales, sur nos réunions, on était tout le temps ensemble Saint Ganton, Saint Just puisque du coup c'était vraiment deux groupes de parents très très motivés pour porter le projet. Et eux, d'autant plus là-bas que ce n'était pas facile de leur côté. Ils étaient doublement motivés. Nous, c'est vrai qu'on avait vraiment cette. Sur Saint Ganton c'est vraiment devenu une belle aventure humaine au fur et à mesure que le projet, le travail, comment la municipalité, fin notamment M Gefflot, a intégré au fil du temps différents acteurs de différents milieux en fait. Et ce côté participatif d'aller chercher des jeunes parents, d'aller chercher des bénévoles, d'aller chercher des partenaires, les élus, les instits qui après s'y sont mis quand l'école a commencé. C'était vraiment un brassage de différents partenaires et du coup avec Saint Just aussi, c'est ce qui a permis. Si le résultat est là, c'est le travail.

Alors comment ça s'est passé le projet ?

Donc du coup, au niveau de l'assoc de parents d'élèves, de ce que j'ai vécu quand on l'a créée. C'est le maire qui nous a sollicité et nous on s'est dit que de créer une assoc de parents d'élèves, c'était le meilleur support pour, du coup, communiquer. Parce que c'était surtout ça en fait. On a passé beaucoup d'années, presque plus de trois ans à communiquer, à mettre des manifestations en place au fur et à mesure du temps. On a mis en place un registre à la mairie, toujours en lien avec la municipalité. On était tout le temps ensemble, il y avait vraiment une cohésion intéressante et du coup ça s'est fait spontanément, on a mis en place un cahier à la mairie, un registre où les parents pouvaient venir. Mais il ne suffisait pas d'installer un registre, c'était toute cette communication qu'il fallait faire autour. Et du coup, l'assoc, on a organisé différentes manifestations : chasses aux œufs, vide-grenier, des manifestations qui permettaient de rassembler les gens et qui étaient supports à communiquer autour de cette école et à rassurer. Rassurer c'était vraiment important parce qu'on sentait que plein de parents de nos âges qui doutaient : est-ce que ça va se faire ? Toute cette interrogation, à deux ans près c'était un peu tôt et en même temps pas si tôt que ça. Il fallait préparer et il fallait amener des

chiffres à l'académie régulièrement. Donc on leur disait ; inscrivez-vous. Bon ça s'est fait mais au début ce n'était pas si simple que ça. Donc rassurer beaucoup, communiquer et après aussi on a pu participer, on a fait des permanences à la bibliothèque de Saint Ganton. Les moments où on pouvait rencontrer les parents et les enfants, nous, on s'est partagé, mobilisé pour venir présenter, parler du projet de l'école toujours, toujours du projet de l'école. On a été invité par d'autres associations qui organisaient des fêtes locales sur la commune en nous disant mais venez tenir un stand. Et c'est ça aussi, cette ouverture des autres assoc qui nous ont donné notre place. Nous, on y croit à votre projet. Donc petit à petit on a créé des manifestations, supports de communication. Après donc quand le projet vraiment a pris forme, on a été intégré dans des commissions. Donc nous parents d'élèves de Saint Just, Saint Ganton, on a toujours été associé et c'est ça depuis le départ en fait, ce côté fédérateur que M Gefflot a, c'est ce qui a permis aussi.

Quelles ont été les associations qui étaient là au départ, qui vous ont aidées ?

On avait donc l'APAR, l'association bibliothèque qui a donc ouvert ses portes le samedi pour qu'on vienne, on a aussi le Comité des Fêtes qui nous a laissé une place aussi à une fête. Cette aventure de l'école, c'est aussi la population. Le mur en fait. Quand on voyait les samedis qu'on organisait. Nous, organisation des parents d'élèves, on organisait les repas le samedi quand les papys, mamys, les parents, des habitants qui sont venus aider à la confection du mur. C'était la participation de la population à l'école. Il y en a qui ont donné des pierres, d'autres qui sont venus passer du temps, qui ont amené un petit coup à boire dans la matinée. Fin c'est toutes ces petites attentions autour de la population. On s'est dit la mayonnaise prend. (...) On a pris quand on était vraiment sur les rails. On a créé l'assoc en 2008.

Et une fois que le projet d'école était défini comment vous avez participé ?

Donc on a participé aux commissions avec la municipalité, tout ce qui est autour du bâtiment, sur ce qu'on voulait, et surtout sur ce qu'on ne voulait pas. Nous, c'est vrai que les deux présidents d'assoc et nos membres, en fait, on voulait faire remonter ce que les parents souhaitaient et surtout ce qu'ils ne souhaitaient pas. C'était très clair et je pense que ça a été vraiment bien entendu dans les groupes de travail aussi bien du point de vue de l'architecture. On avait parlé acoustique ; on avait parlé luminosité ; on avait parlé de différentes choses. Après au niveau de la cantine c'était un autre cheval de bataille.

Et qu'est-ce que les gens ne voulaient pas ?

Au niveau des repas, ils ne voulaient pas une centrale qui vienne déposer des repas pour les enfants. Donc nous, c'était le bien vivre, le bien manger, un environnement serein, calme dans un environnement naturel. Voilà toutes les conditions qu'on peut vouloir pour son enfant. Au niveau de la garderie, c'était pareil, du coup, on a dit nos souhaits. Il y avait différentes commissions en fait, où du coup. Régulièrement, on a fait plein de réunions, très souvent avec Saint Just pour mettre à plat tout ce qu'on souhaitait ou pas. Et après on remontait ça aux groupes de travail avec la municipalité et les architectes après. Parce qu'on a aussi eu des réunions avec les architectes et, nous, du coup les présidents d'assoc, les parents d'élèves.

Et comment ça s'est passé avec les architectes ?

Bin du coup, comment dire. Ben voilà entre ce que, nous, on souhaite et la réalité du terrain et ce qui est faisable parce, nous, on n'a pas toutes ces billes-là. Ce n'est pas qu'on ne se sentait pas écouté mais ben voilà. Je pense que, du coup, on a un maire qui a vraiment pas lâcher le morceau sur différents points, où du coup, il s'est dit : nous c'est ça qu'on veut alors vous vous débrouillez ou vous nous mettez ça comme vous pouvez. Voilà on ne lâchait pas certaines choses. Je me souviens de réunions où il fallait.

Parce que les architectes ils n'étaient pas habitués à travailler avec la population ?

Ben autour de la table, il y avait différents... il y avait des parents d'élèves. Y avait des élus, y avait une ancienne institutrice qui était à la retraite, qui apportait aussi toutes ses connaissances de son métier. Monsieur Gefflot a aussi été chercher des habitants qui avaient des connaissances en lien avec l'école et c'était aussi des personnes ressource pour nous. Quand il a fallu par exemple, choisir le mobilier, donc c'était cette dame-là, entourée mais qui avait des connaissances au niveau de la pédagogie. C'est vrai que quand la directrice est arrivée, ça a été un soulagement quand même. Ce qui est intéressant

c'est que cette dynamique, elle n'a pas lâché au fil des années ; elle a vraiment pris de la. Du coup, on s'est dit : « maintenant l'école, il faut la faire vivre. » Une fois l'ouverture faite on s'est dit le travail ne s'arrête pas là. C'est peut-être là que ça commence en fait. L'assoc de parents d'élèves, c'est vrai que c'était un bon groupe mais il faut vraiment la faire vivre cette école en y intégrant les parents, toujours avec ce côté participatif. Si on veut qu'une école vive, je pense qu'il faut y intégrer les parents, leur donner envie ce et on voit bien que, j'ai quitté après, que d'autres ont pris la relève. Et on sent, ils me le disent bien. Je pense que la dynamique de départ, elle n'est pas si facile à garder en fait de cette belle école. Du coup, ben c'est une école comme une autre. Ils viennent mettre leur enfant mais de là à s'investir, on le voit bien dans les autres manifs ; moi j'y vais, ils le disent bien, on le voit bien c'est toujours les mêmes. Dans les autres écoles c'est toujours un peu ça. Mais y avait cette belle motivation, ce projet et une fois, qu'il a été fait, ben du coup. Mais après il faut continuer mais il faut trouver des gens qui... faut que ça vive. Il faut que ça se renouvelle aussi, il faut laisser la place aux jeunes. Mais ils ne s'investissent pas plus que ça non plus les nouveaux parents. C'est le travail qu'ils sont en train de faire la nouvelle équipe, je trouve ça bien. Ils cherchent un relais en fait.

Ils sont beaucoup de Saint Just, non ?

Oui. Euh non ça se mélange. Ya une belle équipe là. Ils essaient de redynamiser, d'avoir des nouveaux parents. Parce que du coup la dynamique elle s'est un peu tassée.

Parce vous, vous avez quitté l'association ?

Ce n'est pas l'histoire d'une personne, je pense. Parce que l'école, elle était ouverte, après on était plusieurs parents à partir. Nos enfants ont quitté l'école. Chloé a été un des premiers élèves à rentrer à l'école en CM1. Du coup elle a fait ces deux années-là et du coup après, moi, j'avais plus ma place et on est plusieurs dans ce cas-là parce que c'était ça aussi dans les parents, je me souviens : « il nous reste plus qu'un an ou deux pour notre enfant, pourquoi le changer d'école ? »

Et il y en a qui n'ont pas changé d'école ?

Oui. Il y en a quelques-uns mais bon on n'était pas non plus énormément sur cette tranche d'âge. Non c'était plutôt des petits. Non il y a trois familles, quatre familles qui n'ont pas, mais qui soutenaient malgré tout le projet. En même temps dans cette histoire, au tout départ il y avait des parents qui soutenaient le projet mais qui ne mettaient pas leur enfant malgré tout.

Alors pourquoi ils soutenaient le projet ?

Parce qu'ils trouvaient ça bien pour la commune. Par rapport au projet de la municipalité de leur village, je pense que c'était cette fameuse année où il ne restait qu'un an. Après voilà, on respecte. Mais du coup, dans le groupe départ il y avait vraiment des parents qui n'avaient aussi rien à voir avec l'école, qui n'avaient pas forcément d'enfants aussi et qui soutenaient et qui sont venus nous rejoindre. On a senti ça au départ, c'était vraiment chouette.

Et comment vous avez travaillé au niveau de la cantine parce que c'était bien spécifique ?

Bin au niveau de la cantine, du coup, le choix était de travailler avec le restaurant local, notre très bon restaurant qu'on avait. Donc avec de produits frais, des produits de saison. Alors pas forcément du bio mais au moins des produits de saison et voilà. Donc du coup dans l'assoc de parents d'élèves, certains se sont investis, on a partagé. Chacun est allé dans ces commissions dans lesquelles, il était intéressé. Et c'est ça qui est intéressant c'est-à-dire que voilà, ils étaient un petit groupe et ils nous faisaient remonter en réunion et après on faisait remonter à la municipalité. Y avait vraiment un travail très, très intéressant.

Dans quels domaines étaient les différentes commissions ?

Dans le bâtiment, la cantine, la garderie, le transport aussi parce que c'était un sacré travail le transport pour les circuits scolaires. Pour voir comment, est-ce que le car passe là ? Parce qu'ils étaient plus en suppression d'arrêts que d'en créer d'autres. Du coup c'était les commissions. Et du coup au niveau de la cantine, c'était travailler avec le restaurant de l'époque et puis de coup après il y a eu une commission « menu » qui s'est mise en place avec la participation de la restauratrice, un représentant des élus, des représentants de parents d'élèves.

Donc c'est un peu les parents qui décidaient des menus ?

Avec la restauratrice. Après je crois qu'ils ont travaillé, pas avec une diététicienne mais avec quelqu'un pour voir au niveau nutrition, une nutritionniste je crois. Mais au tout départ ça s'est passé comme ça

sur ce que les parents voulaient ou pas. Avec des retours par mail où les parents remplissaient la grille qu'ils retournaient. Ça circulait bien.

Mais malheureusement le restaurant a fermé. Alors maintenant comment ils font ?

Alors du coup, moi je ne suis plus trop dans le truc. C'est une liaison mais apparemment de produits de saison il me semble. Mais du coup le restaurant va rouvrir et donc on espère que. Après à savoir si elle va prendre toute l'école ou pas parce que c'est vrai qu'elle se let en route. Parce qu'en fait c'est d'abord le bar, elle fait les 2.

Et qu'est-ce que ça a changé sur la commune le fait de construire l'école de manière participative ?

Bin au niveau de la vie, c'est clair. Du coup, maintenant, nous, on est rythmé par la vie de l'école. Du coup ce terrain était tout nu, il y a quelques années. Et du coup le chantier, tout ça, ça a amené de la vie. Alors après, nous on s'est dit qu'au niveau des commerces aussi. L'idée c'était aussi que le commerce connaisse un peu plus d'affluence. Je ne sais pas si on peut dire que ça a fonctionné de ce côté-là parce qu'il va bientôt fermer malheureusement. L'épicerie va fermer parce qu'elle ne travaille pas assez. Et on se disait qu'avec l'école, ça va sans doute. La vie dans le village, après. Quand même une école qui a eu beaucoup de communication, beaucoup de publicité. Y a eu la presse. Après il y a ceux qui sont pour et ceux qui sont contre ce projet. C'est vrai que ça a aussi entraîné des tensions entre certains habitants parce qu'ils trouvent que c'est un investissement trop lourd pour notre commune. Ça n'a rien augmenté mais c'était des a priori. Vous savez ici, dès qu'il y a quelque chose de nouveau, ça perturbe certains. Pour Monsieur le maire ça n'a pas toujours été facile. C'est vrai qu'après voilà pour ce projet, c'est un investissement c'est clair. Mais c'est un investissement pour l'avenir et aujourd'hui le résultat, il est là quand même. Il y a quand même je ne sais pas une centaine d'enfants il me semble, je crois. On a quand même commencé avec 60 et quelques et donc c'est que réussi, voilà. Après ce qu'elle a apporté à l'école, je dirais sur Saint Ganton. Quand on parlait de Saint Ganton, on parle de son école en fait. Même sur les communes environnantes. Je pense que c'est... Sur son côté durable, sur son côté bien-être etc, c'est ce qu'on entend sur les communes environnantes en fait. « Votre école, qu'est-ce qu'elle est chouette, cette belle aventure humaine et c'est vrai ce côté participatif et puis voilà elle est belle. » C'est vrai qu'elle est très belle cette école. Et donc voilà.

Et ça a resserré les liens ou créer du lien social la manière participative ?

Ouais, ouais. Sur les samedis par exemple, les samedis de construction de mur avec un repas le midi, convivial et tout où les papys, les mamys, fin voilà, les mamys, les papas, des gens qui n'avaient pas forcément de lien avec l'école qui sont venus donner des samedis et des coups de main. Le lien social, il prend toute sa place dans ces moments-là. C'est clair. Après entre parents, justement ça a resserré parce que nos enfants étaient éparpillés. C'est dommage, on habite la même commune mais la commune est très étendue. Et tant qu'on n'a pas des lieux de rencontre culturels, sportifs ou autre, où se crée le lien. Et bin du coup on ne se connaît pas plus que ça et cette école, déjà, j'en suis persuadée, elle a recréé du lien sur la commune et aussi avec des personnes qui soutenaient ce projet, même des personnes âgées qui étaient. Elles, elles venaient voir le chantier et elles disaient : « nous, on vous soutient. » Et c'était des gens qu'on ne voyait pas non plus, plus que ça dans la commune et qui venaient jusqu'à l'école nous voir. Et donc c'était une vie de village. On a retrouvé un peu du coup une vie où les gens se parlaient. C'était autour de cette école et les enfants, du coup, on le voit encore aujourd'hui, des enfants qui habitaient pas très loin les uns des autres et qui ne se connaissaient pas, qui maintenant se connaissent grâce à l'école et qui sont au collège ensemble et le lien a continué en fait. Donc n'empêche quand on a une école sur sa commune, ça recrée aussi du lien entre les enfants. Donc je trouve que ce point de vue-là c'est très réussi.

On m'a aussi parlé d'un projet éolien ?

Oui, c'est un autre projet de la nouvelle municipalité, du dernier mandat, en fait. Après on retrouve plus ou moins les mêmes personnes sur la commune. On est une petite commune, on est 428. Donc on retrouve plus ou moins les leaders et les personnes porteuses de cette dynamique participative. Je pense qu'on a sur la commune, quand même des personnes qui ont envie de faire avec les gens. On n'est pas dans une dimension où ça descend et toc et c'est imposé. Non, ici on travaille avec les forces du terrain, avec les gens. Et je pense que c'est comme ça que ça réussit. Et donc du coup dans ces personnes-là qui portent le projet éolien dont Mr Belleil et d'autres. Du coup, sur cette dimension de

faire avec les gens, d'investir la population et au départ du projet, on a quelque chose de construit et avec ce côté.

L'école a-t-elle été un petit tremplin ?

Ben moi, j'l n'y vois pas du lien parce que j'y suis pas dedans et du coup peut être que Gilles qui a fait les deux, dira peut-être autre chose sur sa vision de ce côté, peut-être écologique, durable. Bien-être certainement mais c'est parce qu'on a aussi ces personnes qui sont porteuses de ces valeurs-là. Et leurs valeurs, du coup, elles sont portées.

Et est-ce que ça a changé le fait que le maire change ?

Bin Bernard, il a fait trois ou quatre mandats, je ne me souviens plus. Mais c'est qu'après la dynamique, elle n'est plus. Ben ouais après ça dépend des personnes.

Vous sentez que c'est moins...

Ah bin oui.

On m'avait également parlé d'un projet de potager à l'école, ça n'a pas été fait finalement ?

Non. Après ce n'est pas l'histoire d'une personne non plus. Y a plein de commissions et donc moi j'y participe encore. Et d'ailleurs ce qui est bien à Saint Ganton, c'est que la population est invitée à venir participer sur les différentes commissions. Alors pas toute. Ben moi je suis toujours dans la commission école, la commission animation. Y a des commissions environnement, bâtiment voilà, où les gens prennent leur place. Ça c'est chouette.

Et les instits, elles se sont investies ?

Bin moi j'y ai été que deux ans justement au niveau d'école, donc du coup. En fait, elles sont arrivées, le projet était ficelé. Maintenant elle avait quand même de faire tourner la boutique madame Hirvy. Après moi ce que je ressens c'est d'un côté la municipalité et d'un autre côté le côté instits et pédagogique. Je ne sais pas comment ils travaillent maintenant c'est encore ça. C'est-à-dire que c'est telle heure, c'est du rôle de la municipalité, c'est telle heure, c'est celui des instits. C'est très carré et en même temps, c'est comme ça l'école mais dans une école comme ça il ne faut pas que tout soit compliqué. Quand on est sur un truc de bien vivre ensemble, en fait. Si on a trop de, comment dire, mais il en faut, trop de cadre, on sent que rien n'est possible. Ça va forcément compliquer la vie de l'école. Sur des sorties, sur des choses, fin voilà dans la commission animation dans la commission école, moi j'y suis et du coup, on sent bien qu'il y a ce qui relève de l'école et ce qui relève de la municipalité. Alors que, du coup, il y aurait plus de maillage, mais c'est un boulot d'un autre côté à faire le travail de lien. Je ne sais pas comment elle travaillait avant la directrice dans sa précédente école. Alors que nous, on est plutôt dans le travailler ensemble. Et après c'est peut-être le côté académique qui fait ça. Après moi je ne sais pas comment fonctionne les autres écoles.

Mais vous, vous auriez préféré que ce soit plus ? Et c'était ça le projet au départ ?

Après il faudrait peut-être poser la question à ceux qui y sont aujourd'hui pour voir comment ils le ressentent. Moi, c'était au début mes deux années, maintenant je ne sais pas mais je pense que c'est un peu ça quand même. Mais voilà. Après les intégrer aux commissions, elles sont intégrées aux commissions « école ». Elles peuvent aussi.

Elles ne sont pas de la commune ?

Non, mais après je pense que ça dépend vraiment de personne aussi. Je pense que ça dépend des personnes qui ont envie de travailler, d'avoir de beaux projets avec la commune et de travailler avec la municipalité. Je pense que ça serait faisable, il me semble quand même. Mais après, voilà ça dépend de l'investissement et de la disponibilité. (...)

Et est-ce qu'il y a eu le renforcement du lien intergénérationnel ?

Alors je crois que c'est quelque chose qui aurait été à développer. C'était dans le projet de l'école de développer ce lien intergénérationnel via le potager, via une transmission aussi de savoirs. Mais du coup, ça c'est un projet d'école en fait, donc ça leur appartient, après je dirais après. Mais c'est vrai qu'on avait parlé de ça. Déjà rien que de faire venir la bibliothèque au cœur de l'école, ça a été chouette aussi ça. Ça a été un projet. Parce qu'avant elle était à un km du bourg, pas du tout centrée sur le bourg, en fait. La mairie aussi qui était à côté e la bibliothèque. Donc du coup tout est recentré là et du coup, là aussi le fait qu'il y ait la bibliothèque, la population rentre dans l'école. C'est aussi un prétexte pour rentrer dans l'école ; de se dire on rentre dans l'école, on la voit. On rentre à l'intérieur

et malgré tout on voit ce qu'il s'y passe quand même. Et cette école, du coup elle est école mais aussi elle devient un lieu pas que d'école. Ici il y a des salles qui sont souvent prises pour des manifestations. Il va bientôt y avoir un concert. Hier il y avait une conférence. Du coup, ben voilà on occupe une salle de l'école, la population, les visiteurs rentrent dans l'école de Saint Ganton. Ça, en termes de liens intergénérationnels, il y a aussi des personnes d'un certain âge qui viennent aussi dans ce sens-là, qui rentrent au moins dans l'école. Maintenant le lien avec les enfants n'est, pour moi, pas créé. Il faudrait un projet intergénérationnel autour de ça, y a plein de choses à faire. Après les TAP y ont participé quand même. Parce qu'il y a eu les TAP, il y a quand même eu une transmission. C'est que des bénévoles aussi les TAP. Zéro centime pour les parents et mené que par des bénévoles et des parents d'élèves. Bin ce n'est pas partout qu'on voit ça, c'est particulier à Saint Ganton. Et donc là c'est pareil du coup au niveau des TAP, la commission est allée demander à des gens qui ont un savoir-faire s'ils voulaient bien donner un petit peu de temps et après on défile le fil de la pelote et puis untel m'a dit que et après c'est reparti. Et puis c'est chouette parce que sur une petite commune, c'est plus simple, c'est plus facile de communiquer. Donc y a un certain nombre de personnes du 3^{ème} âge qui sont venues transmettre le tricot, ou le bois, la couture. Donc y avait cette transmission-là mais après, sur la commune par rapport aux personnes âgées, je pense qu'il y a moyen d'avoir un projet plus ambitieux, fin d'organiser quelque chose autour de ça. Après il faut que ce soit ans un projet péda et

...

Maintenant vous ne vous investissez plus ?

Non. Suis présidente d'une autre assoc sur Saint Ganton en parallèle donc. Donc moi je suis sur les vallées de Beaucel à Saint Ganton, un bois. Du coup, là on organise une fête nature aussi, donc une fois par an avec Gilles, Mr Belleil et d'autres, toujours les mêmes sur ce côté nature et bien-être. Donc du coup voilà, on fait des randos. Ça existait avant le projet, c'était porté par la municipalité et donc ils ont demandé à créer un assoc aussi parce la municipalité, son rôle n'est pas d'organiser mais d'accompagner les gens à créer une assoc ou à le faire en fait. Ce n'est pas le rôle de la municipalité, du coup, nous, on s'est créé une association et puis voilà c'est parti. Et du coup, moi l'école, je la regarde avec un regard extérieur et ce qui est bien du coup c'est que je suis plus dedans et quand je vais aux commissions d'école, et bin on me dit c'est bien parce que du coup, tu apportes ton regard extérieur, questionnant aussi parce que parfois ils ont tous le nez dans le guidon.

Vous paraissez déçue.

Bin après c'est aux parents de faire vivre leur école. Moi je pense que les parents, il faut qu'ils se bougent.

Est-ce qu'il ne manque pas une personne moteur ?

Non je ne pense pas. C'est ce que dirait Bernard certainement. Après il faut des éléments moteurs et fédérateur, ça c'est sûr. Là il y en a. Du coup il faut réquisitionner assez rapidement. Cette école en termes de chiffres, elle monte bien. Maintenant ce n'est toujours pas gagné. Donc il faut communiquer. Même autour de la communication de cette école, moi, habitante, on ne parle pas assez de la vie de l'école et de tout ce qu'ils font. Ils font sûrement plein de choses mais ils ne communiquent pas assez sur leur vie d'école. Ils ont des beaux projets, j'imagine. Moi, je suis habitante, je ne sais pas ce qu'ils font.

En fait elle n'est pas assez ouverte sur l'environnement ?

Ouais.

C'est un choix pédagogique. C'est le choix des instits.

Mais en même temps, ici, on est vraiment bien relayé par la presse. Fin je veux dire que quand on fait des événements, on a quand même dans ce milieu rural, des correspondants proches de nous, disponibles. Quand on fait appel à eux, il n'y a aucun souci. C'est ça aussi, si on veut donner envie aux familles de venir à Saint Ganton et à l'école, il faut dire tout ce qui y est fait, mettre en valeur leurs travaux parce qu'il y en a plein. Mais ça reste comme ça.

(...) Exemple d'un repas où ils ont communiqué trop tard parce qu'ils veulent d'abord avoir les parents. La population n'est invitée qu'à la dernière minute pour laisser la place aux parents ; pour pas avoir trop de monde et ce qui n'est jamais le cas parce qu'il n'y a pas assez de monde. Du coup les habitants pensent que c'est un peu fermé quand même. Cette ouverture mérite d'être exploitée. L'équipe péda

pas assez ouverte sur la commune. Les habitants trouvent que l'école et l'équipe péda sont trop fermées.

Et est-ce que ça attiré de nouveaux habitants l'école ?

(...) elle répond au fixe.

Y-a-t-il une association des anciens ici ?

Oui le club des aînés.

Et est-ce qu'il y a un lien avec l'école ?

Non. Non, non il y a des liens à tisser c'est sûr. Il y a des projets à faire mais après je pense voilà je pense que c'est à l'équipe mais après je ne sais pas ce qu'ils ont prévu comme projet. C'est un projet, bien particulier mais un peu centré sur l'école il me semble. Depuis que l'école est ouverte ils ont quand même été voir le forgeron depuis que l'école est ouverte. Donc maintenant il va fermer, c'est bien qu'ils y soient allés avant qu'il n'ait fermé quand même. Je me dis y a plein de choses même sur l'histoire locale, y a les sentiers d'interprétation ; c'est un sentier qui explique l'histoire de village de la Roche. Je ne sais pas s'ils l'ont fait mais y a plein de choses à faire autour de Saint Ganton. Mais après c'est peut-être la sécurité, le côté, contrainte pédagogique et tout ça, peut-être aussi. Mais voilà c'est des choix, je pense à faire, je crois.

Et pour conclure ?

Y a eu une belle effervescence, une belle mayonnaise qui a duré quand même après, 1 an, 2 ans après l'école, on a senti que la dynamique était encore là. Alors après maintenant c'est vrai que St Ganton est reconnu, bien identifié pour son école sur le territoire, donc ça c'est quand même un plus. Même sur la communauté d'agglomération du pays de Redon. On a quand même des élus qui sont venus voir. On a été référencé et les gens sont venus voir ce qu'on faisait. Donc du coup. Maintenant l'école, elle vit, elle a pris son rythme avec des gens qui continuent de la faire vivre. Mais la dynamique dans les années à venir. Cette école, elle peut encore plus rayonner sur sa commune. Moi je pense qu'elle peut davantage s'ouvrir à sa population pour que du coup on dise que voilà. Parce que l'idée c'était quand même une école pour la commune, pour les gens, qu'il y ait du lien. Mais après c'est aux équipes qui sont à l'intérieur d'ouvrir tout ça. Maintenant ce qu'on peut dire c'est que c'est une réussite, il y a toujours plein d'enfants. Et puis de voir ces parents le matin, on vit quand même une vie de village. Des liens avec les parents et avec les enfants qui se sont installés.

Il y a une certaine pérennité de l'équipe pédagogique pourtant. Disparition des TAP à cause de la lassitude des bénévoles qui sont toujours les mêmes. Pas de roulement des bénévoles. Bonus pour les enfants qui ont appris le tricot, le bricolage, le travail de l'osier.

Alors qu'est-ce que vous en gardez ?

Alors, moi, une superbe aventure au départ, vraiment très chouette. Des supers journées. À l'école, avec la municipalité. Moi ce qui m'a bien plu en fait, c'était ce travail où du coup on était quand même entendu. C'est-à-dire qu'on allait aux réunions, il me semble qu'on a eu un maire et des élus qui ont toujours été à l'écoute de ce que nous, on a voulu faire remonter. Parce que notre rôle c'était de faire remonter les souhaits des uns et des autres. Et qu'on a été entendu et qu'au niveau architectural derrière et au niveau travaux ; bien du coup dans les commissions ça a débattu. On a été entendu il me semble. Et puis, moi, de voir la population, à ce moment-là, venir vers l'école, je pense que c'est le plus beau souvenir que j'en garderais. D'avoir vu ces habitants venir autour de l'école donner un coup de main. Ouais je pense que c'est là qu'elle était la belle période en fait. Enfin pour moi.

Et là vous pensez que ça a retombé ?

Faudrait demander à ceux qui y sont. Moi, c'est mon regard d'aujourd'hui, maintenant, au niveau intergénérationnel, il y a plein de choses à faire ou autre. La population, l'investir ou l'inviter sur les fêtes. Que la population sente que l'école les invite. Faire des choses avec les enfants j'en sais rien. Des parents très motivés quand même à l'époque. Ça a été quand même deux années de réunions régulières et une dynamique toujours bien installée et puis d'être associé et aussi du coup se mouiller un peu auprès des autres parents. Du coup on les invitait sur nos fameuses fêtes et tout ce qui est convivial parce que je pense du coup tout ce qui est convivial c'est là où le message passe le mieux. Alors pas forcément de la réunionite, mais des instants conviviaux, des fêtes. Et on en reparlait, on

rassurait, on donnait les chiffres des inscriptions, en disant vos voyez, là ça continue d'augmenter donc faut venir, fait vous inscrire.

Entretien avec un parent d'élève anonyme

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Du coup, c'est par rapport à mon petit du coup qui est à l'école à Saint Ganton. Du coup, j'habite ici, du coup, on va dire deux ans du coup.

Comment vous êtes arrivé ici alors ?

Du coup on a racheté du coup dans le coin. Voilà, quoi, on a adhéré au lieu.

D'accord. Et le projet d'école était déjà fait quand vous êtes arrivés ?

Oui, elle se construisait en même temps que quand on est arrivé.

Et c'est pour ça que vous avez choisi St Ganton ?

Non, c'était le lieu du coup. C'était le lieu parce que, du coup, on voulait être en campagne.

Vous étiez où avant ?

J'étais à Bain de Bretagne, à Folignet sinon et puis un peu à Rennes aussi. On trouvait le lieu. C'est le lieu du coup qui a fait qu'on est venu ici.

Et alors comment vous trouvez l'école ?

Elle est très bien.

Et on vous parlé de comment elle a été construite et tout ?

Du coup c'était une mobilisation, du coup de plusieurs artisans du coup et tout le monde a un peu mis la main à la pâte.

Et alors ça, qu'est-ce que vous en pensez ?

Moi, je trouve que c'est bien du coup, quoi. C'est un bon esprit bin du coup. Au moins ça fait vivre la commune, quoi en même temps.

Vous trouvez qu'elle est vivante la commune ?

Bin ouais quand même, même si ça reste une petite commune. Ce qui fait qu'il y a quelque chose qui rassemble tous les jeunes qui sont dans le coin et puis au lieu d'être dispersés.

Et votre petit, il est en quelle classe ?

Il est en petite section là du coup.

Il est rentré cette année.

Ouais. C'est sa 1^{ère} année.

Vous n'avez pas participé mais les gens vous ont raconté comment ça s'est passé ?

Non, non, pas trop.

Et vous, vous avez adhéré à l'association ?

Ouais, pour, en même temps, comme notre enfant, il est là et puis du coup, nous, on est là. Je me dis après c'est ; Au moins ça fait toujours des idées en plus et puis des bras en plus pour des préparations comme ça.

Et vous avez rencontré du monde grâce à ça ou pas ?

Du coup, on a fait quelques réunions. C'est vrai que ça permet aussi de connaître des gens qu'on n'aurait pas connus, c'est sûr soit en venant le matin et le soir pour chercher notre enfant. Après ce n'est pas pareil. Là au moins, on a un but commun.

Et vous faites quoi dans la vie ?

Je suis magasinier livreur.

Et votre femme ?

Elle est aide à domicile du coup.

Donc vous êtes partis toute la journée ?

Ouais

Et il y a du périscolaire ? Ça aussi vous pensez que c'est positif ?

Oui, oui c'est sûr parce qu'après...

Vous n'êtes pas d'ici ? Donc vous n'avez pas de famille.

Non, la famille, elle est un peu plus vers Rennes. Mes grands-parents étaient à Grand Fougeray, donc ce n'est pas très loin. Ouais, on connaissait un peu la région à côté, quoi. C'est sûr qu'après c'est toujours bien de participer à des trucs comme ça.

Pourquoi ?

Parce que je ne sais pas.

Entretien avec Gwennaëlle Renault

Je m'appelle Gwennaëlle Renault, j'habite à Saint Just. J'ai trois enfants qui sont à l'école de Saint Ganton. Je suis enseignante, l'éducation me tient un petit peu à cœur, je fais aussi parti du conseil de l'école. Donc je suis représentante de parents d'élèves.

Vous avez participé au projet alors ?

Oui, oui, j'y étais depuis le début mais pas forcément avec une responsabilité quelconque.

Et vous êtes enseignante en quoi ?

Au lycée. Rien à voir avec l'école primaire.

Comment vous avez pris le projet en cours ?

Alors en fait, c'était un peu au début il y avait une volonté des maires de Saint Just et de Saint Ganton de faire une école commune mais qui n'a pas pu se faire parce que la maire n'a pas été réélue et ce n'était pas du tout la priorité de la mairie de Saint Just après. Et donc il y a eu des réunions qui se sont passées entre Saint Just Saint Ganton et le rectorat de Rennes et il a été décidé par le rectorat de Rennes vu le refus absolu de Saint Just d'avoir une école publique que l'école public se ferait à Saint Ganton. Alors du coup, apprenant ça, nous, parents de Saint Just on s'est dit bon ben d'accord il y a une volonté à Saint Ganton, donc on va tout faire pour que ça se passe au mieux. Alors il y a eu des coups de main donnés. Moi je n'en ai pas fait partie du coup pour la création, la construction de l'école. Je ne me souviens plus du tout comment cela s'est passé mais y a toujours eu, depuis le début de la création une grande communication entre les parents qui se sont inclus dans la création et dans la mise en place de l'école et qui faisaient

Et vous vous étiez dans la Commission pédagogique, c'est ça ?

Non. Y avait des commissions ? Je me souviens plus. Non, non, je ne faisais pas partie de commissions spéciales.

Par contre vous vous êtes inscrite dans l'association ?

Oui, oui. Celle de Saint Just et de Saint Ganton. St Just forcément parce qu'il faut qu'on la garde mais oui, oui, je suis dans celle de Saint Ganton, l'Amicale de Saint Ganton dont tous les membres sont ici.

Vous êtes combien ?

Un petit noyau. Une grosse dizaine. Il y en a certains qui ne sont pas là tout le temps mais...

Mais j'ai l'impression qu'il y a plus de gens de Saint Just ?

La commune de Saint Just est plus grande que celle de Saint Ganton et du coup au niveau du nombre d'enfants ça doit être à peu près équivalent alors que c'est quand même la commune à côté. En fait à Saint Just, il y a une école privée mais qui est en RPI. Donc les enfants de Saint Just qui vont à cette école ne sont à Saint Just que pour deux ou trois années de leur scolarité et ils sont maternels, en CM1 et CM2 et ensuite les autres sont dans une autre commune. C'était d'ailleurs, nous, une des causes de notre refus de mettre nos enfants dans une école comme ça où ils allaient être ou n'allaient pas être franchement sur la commune où on habite. Donc on préférait qu'ils soient tous sur une seule commune.

Et est ce qu'il y eu la problématique public privé qui a joué ?

Moi et ma famille, honnêtement pas franchement. Moi je suis enseignante dans le public donc forcément ça me plait plus que mes enfants soient dans le public. Ce n'était pas la motivation première.

Ma motivation première c'était que mes enfants ne soient pas tréballés dans le car pour aller perpette les oies dans des communes que je ne connais pas tous les matins et tous les soirs et qu'ils soient dans la même école. En plus si c'est une école agréable où tout est fait pour que tout se passe bien, c'est encore mieux.

Parce que qu'est-ce qu'elle a de particulier l'école de Saint Ganton ?

Elle a été construite avec des matériaux sains naturels. Voilà ça été pensé pour que les enfants se sentent bien.

Vos enfants s'y sentent bien ?

Oui, oui, vraiment

Et au niveau pédagogique ? C'est une pédagogie spécifique ?

Euh non. Ils font des activités. Ils ont des approches très variées. Voilà moi je leur fais totalement confiance sans dire c'est des écoles particulières. Voilà il y a un mixte qui fait que les enfants s'y retrouvent peu importe leur niveau.

Qu'est-ce que vous voulez dire par là ?

Ben non. Il y a des activités qui font qui vont être suivant les écoles, je ne sais plus comment ça s'appelle... Les écoles...où on fait, où on est plus sur la créativité des enfants.

Montessori ?

Oui ce genre de choses, y a des activités qui se font d'ailleurs dans beaucoup d'écoles d'ailleurs. C'est un mixte de différentes approches pédagogiques. Et puis voilà elles sont très actives, elles tentent des choses. Donc c'est toujours très bien.

Et ça a changé quelque chose cette école à Saint Ganton ?

Alors à St Ganton j'imagine que oui. Moi, je n'habite pas Saint Ganton. La plupart des gens de Saint Ganton doivent être très contents, très fiers d'avoir une école 70 ans après la fermeture de la dernière école. C'est quand même important. C'est signe d'une vie active d'avoir une école dans une commune. À Saint Just pour le coup ça n'a pas fait du tout plaisir à la commune de Saint Just qu'il y ait une école à Saint Ganton qui s'ouvre parce que je sais, on ne me l'a jamais dit complètement mais y a certaines personnes qui disent que nous, qui mettons nos enfants à l'école de Saint Ganton, on veut la mort de l'école de Saint Just. Cela date d'il y a très longtemps des espèces de querelles de personnes qui durent.

Est-ce que les enjeux sont les mêmes pour Saint Ganton ?

Ah non pas du tout les parents de Saint Just qui mettent leurs enfants à Saint Ganton ne le font pas pour les mêmes raisons que la plupart des parents de Saint Ganton qui mettent leurs enfants à Saint Ganton parce qu'il y a une école à Saint Ganton ; ils ne se posent pas de questions. Les parents de Saint Just, c'est qu'il y a une vraie réflexion. Donc forcément puisqu'il y a une réflexion derrière, ils vont être aussi plus investis dans la réussite de cette école. Donc c'est aussi sans doute pour ça qu'il y a une vraie dynamique dans l'école de Saint Ganton plus que dans certaines autres écoles. Enfin moi c'est comme ça que je le comprends.

Et autrement pour conclure qu'est-ce que vous diriez ?

Longue vie à l'école de Saint Ganton. La mairie de St Ganton est vraiment une toute petite mairie les financements c'est difficile et pour maintenir une école publique de qualité qui propose des choses de qualité pour les enfants. Ben c'est un petit peu compliqué. Ben là par exemple il y a débat avec le retour aux quatre jours plutôt que quatre jours et demi. Les instits disent que les quatre jours et demi c'est beaucoup mieux, la mairie dit on n'a pas les sous pour financer ça et voilà. L'année prochaine ça va repasser à quatre jours. Ce n'est pas encore complètement officiel mais c'est vraisemblable parce qu'il n'y a pas d'aide de l'État. Là c'est le mercredi matin. Moi je trouve ça extrêmement dommage. On met des problèmes d'argent encore une fois avant le bien-être des enfants alors que tout le monde est d'accord, il fallait. Les scientifiques, les instits sont d'accord pour dire que c'est très positif pour les enfants cette réforme. Donc à Saint Ganton même si à la fin, comme les autres écoles on va repasser à quatre jours. Il y a eu une communication et des réunions qui se sont passées pour parler de ça de façon régulière. C'est divisé chez les parents. Il y en a qui sont pour le retour à quatre jours et d'autres non. Mais tout le monde a pu s'exprimer et puis la mairie a été très claire sur le fait qu'y a pas de sous. Donc voilà ? Ça, c'est vraiment la frustration de l'année quoi. Et je ne parle pas forcément pour mes enfants c'est plus. Ça fait vraiment des heures de moins de présence à l'école et pour des enfants qui

ne sont pas forcément favorisés. Du coup ça fait moins de présence moins de chance de s'ouvrir et de découvrir des trucs différents.

Je vous remercie

Entretien avec Monsieur Tigier

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Je suis Pierre Tigier, conseiller municipal depuis les dernières élections sur la commune et j'ai en charge, en particulier la Commission extramunicipale sur l'éolien citoyen sur la commune.

Et alors qu'est-ce que c'est ?

L'éolien citoyen c'est un parc citoyen qui est monté avec la participation des citoyens du territoire. Pas seulement de la commune mais du territoire. C'est-à-dire que le parc est réfléchi en amont avec les citoyens qui veulent y prendre part. Donc toutes les décisions sont prises par les citoyens. Et ensuite le financement est fait en partie par les citoyens, en partie parce qu'il y a aussi l'apport de banques, l'apport de partenaires. Mais les banques, les partenaires sont choisis par les citoyens.

Et l'intérêt de ce projet ?

Alors l'intérêt de ce projet, c'est vrai que si on le rapproche un peu de l'école justement. C'est que l'école a été quelque part une initiative citoyenne aussi même s'il n'y a pas eu de financement participatif sur le projet. Il y a eu l'apport de main d'œuvre de participation physique sur ce projet-là. Et ça a pu donner une dynamique pour aller vers d'autres projets citoyens dont ce parc éolien. Le but du parc éolien c'est de fournir de l'électricité sur le territoire, de miser sur une autonomie énergétique du territoire. Et en même temps lorsqu'on installe un parc éolien citoyen, tout le monde est invité à donner son avis s'il le souhaite. Et l'acceptation d'éoliennes, de grandes éoliennes quand même est nettement plus facile que sur de l'éolien industriel où là c'est un projet qui descend du haut et qui est implanté là pof. Tandis que là ça nous permet d'avoir un projet qui est pensé et discuté par les citoyens pour leur territoire. L'autre intérêt c'est quand même, en tant que citoyen si je mets, si je participe financièrement ça veut dire que le revenu du parc citoyen sera redistribué entre tous ceux qui ont participé. Que ce soient collectivités, citoyens et on a coutume pour dire, ici, que le vent qui passe au-dessus de notre tête nous fait parfois des ravages. Il peut abattre des arbres, des toitures, des choses comme ça. Donc ça peut être désagréable mais sauf que c'est une énergie quasi permanente qui passe au-dessus et il n'y a pas de raison que ces désagréments qu'il peut y avoir à certains moments, ne soient pas des agréments à d'autres moments. Qu'on puisse bénéficier, en fait, de cette énergie plutôt qu'aille bénéficier sur des gros groupes financiers ou fonds de pension, que sais-je encore. Voilà un petit peu l'intérêt.

L'idée est donc partie de l'école ?

Alors ce n'est pas parti de l'école mais on peut mettre ça en parallèle de l'école quand même parce que ça participe aussi à un mouvement citoyen. On fait appel à nos concitoyens pour mener à bien le projet ? Après on ne va pas demander à nos concitoyens de fabriquer l'éolienne comme ils ont pu fabriquer l'école. Mais on va leur demander s'ils ont envie de participer à la réflexion et de participer au financement du parc. Derrière ce parc, il y a aussi un aspect pédagogique qui est prévu. Donc on peut aussi rapprocher cela de l'école. Un aspect pédagogique sur tout ce qui est économie d'énergie et réduction de nos consommations. Pour l'instant on est aux premières démarches de création d'une association qui va porter ce parc. Donc voilà la mairie a déjà un peu travaillé sur le foncier et ensuite on peut imaginer que l'association va bien travailler avec l'école sur cette sensibilisation. Ce qui donne du lien aussi sur le territoire parce qu'on n'a pas d'un côté l'école, d'un côté le parc éolien et ailleurs autre chose peut-être. Voilà ce qui est important c'est de donner du lien sur le territoire. Et on s'aperçoit aussi en fin de parcours que ça participe à une dynamique de territoire sur des communes comme les nôtres, qui sont des communes rurales avec pas d'industrie, très peu d'artisanat. Voilà donc très peu de moyens mais où les gens en fait, je crois que moins on a de moyens plus on se débrouille.

En fait c'est ça et l'école c'était ça aussi. Avec des moyens limités on s'est débrouillé pour la faire. Et là c'est un petit peu pareil. En se débrouillant comme ça on enrichit aussi le territoire. On l'enrichit d'idées, on l'enrichit d'initiatives, on l'enrichit financièrement voilà.

Et vous, vous vivez ici depuis combien de temps ?

Ah je suis né ici. J'y vis complètement depuis 1981. J'ai connu la fermeture de l'école privée qui existait encore en 1979. Mes enfants ont été scolarisés à Pipriac et c'est vrai que j'ai soutenu même d'un point de vue moral l'initiative de rouvrir une école sur Saint Ganton.

Qu'est-ce que ça a changé à St Ganton le fait qu'il n'y ait plus d'école ?

Alors je vais prendre les choses autrement. Alors moi j'habite ce qu'on appelle le bourg, donc le village qui est juste qui touche à l'école et donc voilà j'avais l'habitude de passer là tous les matins. C'était comme partout ailleurs, Il n'y avait pas plus de vie qu'ailleurs. Et à partir du jour où l'école a été ouverte, de chez moi, j'entends les enfants qui crient, qui jouent à la récré. Lorsque je passe le matin y a une animation et on sent que ça redonne quand même un souffle de vie au bourg. Voilà c'est ça. Le fait qu'il n'y ait plus d'école pour revenir un petit peu en arrière fait qu'effectivement les enfants ne connaissent pas forcément tous les enfants de la commune. Mes enfants par exemple ne connaissent pas nécessairement tous les enfants de la commune. Ils avaient des copains, des copines à l'école. Voilà les réseaux d'affinité se font, se défont et ils n'identifiaient pas forcément les autres enfants de la même commune puisque tout le monde était mélangé au sein de l'école de Pipriac avec des enfants qui venaient de Saint Just, des communes aux alentours.

Problématique privé /public.

Alors c'est une problématique qui date quand même parce que à l'époque où en 84-85 où mes enfants commençaient à aller à l'école à Pipriac, les seules écoles publiques sur le sud département étaient Pipriac, Langon et Redon. Et depuis on a quand même vu des écoles publiques rouvrir sur Sixt sur Aff, sur Bains sur Ouste, voilà. Donc après la problématique sur Saint Just est un peu plus complexe, elle est un peu politique et même pas mal politique d'ailleurs. Je crois que quelqu'un a dû vous raconter tout l'historique de l'école sur un plan politique j'imagine. Donc au départ c'était une dame qui était maire et il y avait des accords entre la municipalité de Saint Ganton et celle de Saint Just et effectivement la municipalité a basculé à un moment et celle qui a été élue après Mme Nevoux n'était plus pour un rapprochement d'école publique entre Saint Ganton et Saint Just. Ce qui a fait quelque part notre bonheur. (Rires) Parce que au tout départ le projet c'était une école avec des classes sur Saint Ganton et des classes sur Saint Just et à un certain moment l'académie a dit non : « c'est une école pour les deux, Il n'y a pas de soucis mais ce sera sur un lieu ou sur l'autre. » Compte tenu de la dimension de Saint Just, c'aurait été très certainement sur Saint Just. Donc nous, on n'aurait pas eu d'école et on n'aurait pas eu non plus ce super projet qui a vu le jour. Sauf que l'histoire en a voulu autrement. Saint Just a dit : « non ben nous on a déjà une école et en fait ça ne nous intéresse pas » a dit la municipalité à l'époque. Fin à l'époque c'est toujours la même d'ailleurs. Ils ont dit : « ça ne nous intéresse pas ». Et donc le maire de Saint Ganton à l'époque Bernard Gefflot a dit : « ben dans ce cas-là, on la fait à St Ganton. » Voilà après c'était un peu compliqué il a fallu qu'il se batte dur pour trouver les financements. Donc là je ne saurais pas rentrer dans les détails des financements. Et je pense que de ce recul de la municipalité de Saint Just, nous, on y a gagné quoi même si effectivement du coup les rapports sont un peu froids depuis.

Et autrement un tel projet sur territoire si petit qu'est-ce que ça représente ?

Ben ça représentait, comment je vais dire ça. Je ne vais pas dire une explosion mais un peu quand même. Pour les personnes du territoire, ça a redonné une identité. C'était l'image de Saint Ganton qui était la commune, j'allais dire décadente mais ce n'est pas décadente quand même, en train de complètement tomber, en décrépitude. Ça a changé vraiment le regard des personnes extérieures de Saint Ganton et des personnes habitant sur Saint Ganton. Parce voilà c'est un projet qui a quand même mobilisé pas mal de monde même si personnellement j'ny ai pas participé parce que je considérais que c'était aussi aux futurs parents d'élèves de l'école ; que moi qui n'avais plus d'enfants à scolariser ni même de petits-enfants à l'époque. Mais quand même ça a redonné ce petit coup de fouet et quand l'école a ouvert, là on a fait la une de plein de journaux et bon voilà ça reste ce que ça reste mais le fait de voir parler de Saint Ganton sur les journaux et les télévisions, les magazines, ça redonne une image

positive aux citoyens de Saint Ganton qui des fois en a bien besoin. Parce que des fois on a eu des, on va dire on a eu des votes malheureux. Sur certaines élections on s'est retrouvé aussi en première ligne du vote front national. C'est aussi des réflexions qui sont intéressantes à essayer d'analyser. Comment est-ce qu'en fait, on peut avoir des projets citoyens comme ça et à côté à un moment comment on peut avoir des votes extrêmes si importants. Pourtant la population n'a pas changé. Ça a peut-être créé un petit peu de mouvement dans la population dans le sens quand on a une école, les futurs habitants vont peut-être mieux louer ou acheter sur St Ganton. Parce que voilà si on a un service scolaire qui n'est pas loin, c'est quand même mieux que d'envoyer les enfants à dix km voire plus. C'est quand même des choix qui existent. Donc la population n'a pas beaucoup changé, il y a eu un peu plus d'achats peut-être mais ça n'a pas été une explosion démographique. On est loin de ça. Donc effectivement sur cet aspect-là on a beaucoup de mal. En d'autres temps on aurait dit qu'on est la France profonde mais ça ne se dit plus, voilà.

Alors ça a certains points positifs pour revitaliser le village l'école ?

Oui, oui aussi bien au niveau des commerces que de la dynamique. Après il y a aussi l'association des parents d'élèves qui se bat pour faire des animations, des choses comme ça. Donc. Et puis à tous points de vue, on est sur la préparation du spectacle du marché de Noël. S'il n'y avait pas l'école à côté avec ses parents d'élèves, cette dynamique qui pousse, est-ce qu'on ferait la même chose. Là c'est juste un point d'interrogation, je n'ai pas de réponse mais ça modifie beaucoup de choses au niveau du fonctionnement de la commune même si ce n'est pas hyper perceptible. Ça ne fait pas des bouleversements et heureusement d'ailleurs. Mais ce qui est intéressant aussi c'est que y a des moments on se penche sur ce que ça peut modifier. (...) Comme je vous disais ça n'a pas bouleversé de fond en comble le fonctionnement de la commune mais c'est bien qu'à un moment on puisse s'arrêter pour voir les modifications que ça a créées. Les modifications positives d'ailleurs.

Il n'y a pas eu de revers négatifs ?

Non, non pas à ma connaissance. Bernard a été le moteur, je dirais même la locomotive de tout ça. Il a su tirer derrière lui tout l'ensemble du conseil. Effectivement si on remonte sur la fermeture des commerces, à partir de « 1000 villages » de Madelin. C'est vrai que c'est une commune qui allait vraiment vers le bas. Vraiment vers le bas, et il y a eu ce sursaut et qui a fait que petit à petit on voit bien qu'on est en train de remonter un peu les marches.

Et au niveau social, c'est un village assez pauvre ?

Oui oui. Alors on est quand même aussi au niveau du canton, dans le canton le plus pauvre, aux plus faibles revenus du département au regard même de Redon et tout ça. C'est vrai qu'on est un des secteurs des plus bas revenus. Ça aussi ça a aussi des implications parce que au regard d'un projet comme l'école, dans la balance c'était les personnes participant ou si on le fait on augmente en plus le coût de l'école et par conséquent les impôts.

Ça a dû faire peur à certains ?

Et bien je ne sais pas si tout le monde était conscient de cette affaire-là. Je ne sais pas. Et puis après il y a aussi des dynamiques de groupe, il suffit que dans un groupe qu'il y a quelqu'un qui arrive à mobiliser un petit peu, à fédérer et puis voilà c'est pareil y a des petits réseaux qui se mettent en route. Les amis, la famille et voilà. Ya beaucoup de familles de parents d'élèves qui sont venues donner un coup de main. Et puis il y eu aussi les compétences locales entre celles d'un maçon qui ont été utilisées aussi. Ce qui nous fait maintenant un équipement intéressant qui regroupe l'école et la bibliothèque. *Il m'explique s'il fusionnait avec d'autres communes, il y aurait des services techniques qui remplacerait les bénévoles de la commune.*

Entretien avec Gilles Belleil

Pouvez-vous vous présenter ?

Gilles Belleil, je suis actuellement adjoint dans l'équipe municipale depuis 2014 et sur le mandat précédent qui nous concerne plus par rapport à l'école. J'étais conseiller municipal. Parent mais pas parent d'élève parce que le dernier était déjà en CM2 quand le projet était sur les rails. Donc je n'étais pas concerné en tant que parent mais concerné en tant que conseiller municipal.

Et autrement vous faisiez partie d'autres associations ?

L'APAR, la bibliothèque et puis Racine une association qui travaille plus sur le patrimoine local.

Et alors quelle a été votre place dans le projet ?

Le projet avait démarré avant le mandat où j'étais conseiller puisque l'idée est partie en 2005 il me semble. Une école est aussi la vie d'une commune, les parents emmènent leurs enfants, ils viennent les rechercher. Éventuellement ils vont faire une petite course à droite à gauche. Ils vont à l'épicerie et ça recrée du lien pour les enfants. Je vois mes enfants étaient sur Pipriac, ils avaient à la fois des copains de Pipriac et à la fois de Saint Ganton mais ce n'est pas le même rapport que lorsqu'on est scolarisé sur sa commune. Je pense qu'aujourd'hui les enfants de Saint Ganton se voient peut-être plus facilement en dehors du coup et peut-être aussi plus les parents parce que, forcément le lien se fait davantage. Et ce qui se faisait sans doute pas ou plus difficilement quand il n'y avait pas d'école sur Saint Ganton.

Donc ça a changé les choses ?

Oui, oui, et même au niveau de la vie de l'association de parents, il y a forcément plus de contacts, plus d'échanges entre parents de Saint Ganton et c'est aussi un moyen de créer une dynamique.

Et est-ce que la dynamique continue ?

Alors après je pense qu'elle continue un petit peu ? Maintenant il faudrait qu'à mesure où le temps passe il n'y a plus la même dynamique qu'au moment de la création de l'école parce que les gens ont été vachement impliqués. Dans l'historique du projet, en 2005, il y a eu un petit couac parce qu'il n'y avait plus d'accord entre les deux municipalités. Donc il y a eu un petit moment flottement et puis finalement, ici, on s'est dit, tant pis on y va quand même et puis en fait il y a eu une mobilisation assez importante à la fois de l'asso des parents de Saint Just et de l'asso des parents de Saint Ganton qui ont été très parties prenantes tout au long du projet que ce soit sur les réunions, notamment sur les réunions avec l'architecte où en fait il y avait toujours des représentants de parents présents. Les assos avaient créé des commissions de travail : une commission bâtiment, une commission garderie, une commission transports scolaires, une commission cantine. Il y avait très régulièrement des réunions à partir du moment où le projet a été lancé, tous les 15 jours, il y avait des réunions avec l'archi, à partir du moment où il a été choisi.

Il y avait des exigences de la part des habitants, des usagers ?

Oui. Les réunions avaient lieu en général le mercredi matin avec l'architecte. Alors le mercredi matin, c'était plus les élus, un représentant des asso des parents Saint Ganton, Saint Just. Donc on faisait un point avec l'archi sur l'état d'avancement, sur comment on fait si, comment on fait ça. Ça c'était plus le mercredi matin. Le mercredi soir on se retrouvait tous, je dirais un public beaucoup plus large en fait. On se retrouvait tous pour rediscuter ce qui avait été proposé le mercredi matin avec l'archi. Donc là il y avait en effet à nouveau l'asso de parents mais davantage représentée, une instit de Saint Ganton à la retraite. Il y avait assez souvent l'inspectrice académique. Donc l'idée c'était vraiment d'ouvrir au maximum la participation de tout le monde. Je pense particulièrement aux instits parce que est mieux placé qu'une instit pour expliquer comment on fonctionne au quotidien dans une école. À partir de là la salle des maîtres il vaut mieux la mettre là parce que c'est plus logique dans le fonctionnement. Ce qui est surtout important c'est une grosse participation des assos de parents et de personnes extérieures, instit et d'autres personnes qui avaient un peu de notions en termes de bâtiments. Donc l'idée c'était d'ouvrir à un maximum de gens. On aurait très bien pu se cantonner comme beaucoup de projets d'équipements comme les travaux de rénovation de l'église qui avaient été fait auparavant. On aurait très bien pu se cantonner à l'équipe municipale, à la commission bâtiment de l'équipe municipale qui décide en son sein. Alors que là l'idée c'était de faire participer un maximum de gens.et

là on se rend compte au bout du compte que ça apporte énormément quoi. Pour la participation des instits c'est ce que je vous disais, elles ont en tête le fonctionnement au quotidien du bâtiment. Elles ont forcément leur mot à dire.

Et les architectes qui ont travaillé avec vous ils étaient habitués à travailler comme ça ?

Pas forcément mais aussi sur ce projet on était très contraint en temps parce que ce n'est pas comme un autre équipement public où on peut se dire ce n'est pas grave s'il ouvre 3 mois après, 6 mois après ça n'a pas trop d'importance. On peut se permettre d'avoir du retard. Là on avait la date butoir de la rentrée de septembre 2012 et il fallait que le bâtiment il soit fini et prêt pour la rentrée de septembre 2012. Donc on était très contraint dans le temps. À la base on était plus parti, on avait fait un premier travail avec un autre architecte. Les premières esquisses ; c'était Legarzik, qui était beaucoup plus connu pour sa sensibilité entre guillemets environnementale, écolo, qui travaillait aussi pas mal sur des équipements mais avec une sensibilité plus environnementale on va dire. Par contre qui n'avait pas trop d'expérience en termes d'équipements scolaires. Quand l'appel d'offre a été lancé, lui a répondu et puis il y en a eu un autre Mr Louvel, qui lui avait à son actif pas mal de réalisations d'écoles, qui lui au moins maîtrisait bien sur le plan technique. Donc c'est lui qui a été retenu parce qu'on s'est dit lui, du moins a priori, on peut être sûr qu'il va tout nous tenir dans les délais, il a déjà beaucoup d'expériences dans le domaine. Il sait où il va. Maintenant c'est qu'il avait beaucoup moins la fibre environnementale puisque pour nous l'idée c'était aussi de beaucoup travailler à la fois sur les matériaux de construction, sur la restauration scolaire, c'est peut-être un autre point qui le concernait moins mais principalement sur le type de construction, les matériaux utilisés... Alors BRUDED a aussi beaucoup suivi et était présent en général aux réunions du mercredi matin avec l'archi donc en comité plus réduit. Parce qu'il avait une grande expérience de ce qui nous tenait plus à cœur, la prise en compte de l'environnement et puis le souhait de travailler avec des matériaux sains.

Et le principe environnemental, c'était vraiment ce que vous vouliez ou c'était juste pour avoir des subventions ?

Alors ça dépendait peut-être de personnes dans le conseil. Maintenant en fait on s'est rendu compte aussi que s'il y a des parents qui ont décidé d'inscrire leur enfant sur Saint Ganton, c'est aussi parce qu'on était dans cette démarche. Notamment beaucoup par rapport à la cantine. Peut-être moins qu'aujourd'hui on met moins ça en avant, on est dans un fonctionnement un peu plus classique d'une école sans forcément appuyer sur son côté... À mon sens ça s'est un peu amenuisé parce que peut être que dans la nouvelle équipe il y a moins cette sensibilité. Sur ce point en effet c'était aussi de se dire qu'il faut qu'on se démarque si on veut faire venir de nouveaux enfants. Alors il y avait à la fois pour certains des convictions et puis de se dire en effet si on propose autre chose. Une commune de 400 habitants pour attirer de gens, il ne faut pas qu'on soit sur les mêmes fonctionnements qu'une commune comme Pipriac, que les plus grosses communes avoisinantes. Il faut trouver le moyen d'attirer les gens. Donc là c'était une démarche. Ouais il avait un côté on peut dire peut-être opportuniste, maintenant il y avait des gens qui avait aussi une sensibilité environnementale. Même dans l'équipe précédente il n'y avait pas beaucoup de gens à avoir cette sensibilité-là forcément. Maintenant le maire avait une certaine notoriété, il était très écouté et on lui faisait confiance. Je me rappelle que sur les premières réunions avec l'archi. Vous voyez un peu le terrain, on est sur un site en pente, on a eu 3000 mètres cubes de terre à décaisser pour pouvoir implanter le bâtiment. Et préalablement au début du projet, on avait fait des visites d'école toujours par l'intermédiaire de BRUDED pour voir comment elles étaient conçues et profiter des expériences d'autres communes. Donc un samedi matin on avait visité deux écoles ; l'école de la Chevalerais, nord Loire-Atlantique. Bâtiment structure bois, bardage bois, cloisons en briques de terre crue. Un bâtiment très chaleureux, très agréable en plus au niveau sonore. Le gros inconvénient parfois dans les écoles c'est que c'est bruyant. La conception fait que... Donc on avait visité à la fois l'école de la Chevalerais et puis dans la foulée, on avait été voir l'école de Vay toujours nord atlantique qui était une conception très classique : carrelage blanc, murs en plaquo blanc. Alors elle paraissait en effet très lumineuse, très propre, très parfaite. Alors c'est très rigolo parce qu'en fait, y avait deux réactions : il y avait des gens qui avaient détesté la Chevalerais et qui adoraient celle de Vay et puis ceux qui avaient adoré la Chevalerais parce que ça avait un côté vachement chaleureux, au niveau des matériaux. Il y avait une meilleure

acoustique. Donc on est revenu ici et il y avait en gros deux clans qui s'étaient fait. Et puis il y a eu cette histoire du terrain avec le décaissement de 3000 mètres cube de terre à partir. Et puis là lors d'une réunion, j'avais lancé l'idée de la terre. Bon là je me suis fait allumer royalement et puis réunion suivante je l'ai un peu encore ramené sur le tapis et puis du coup, là le maire a peu accroché tout de même. Et du coup comme c'était quelqu'un à qui on faisait confiance, qui avait une aura. Du coup on s'est dit, on va creuser et on va voir. Déjà il faut voir si la terre est susceptible d'être utilisée. Donc il fallait qu'on trouve quelqu'un qui nous dise : « oui votre terre vous allez pouvoir l'utiliser. » Du coup on était dans une démarche pas classique. Donc il y avait le centre de formation en éco construction à Saint Nicolas de Redon qui travaillaient beaucoup sur ces matériaux terre et bois. Ils nous ont fait l'analyse de terre gracieusement et puis oui il y a moyen d'en faire quelque chose. Donc ça a avancé un petit peu et de fil en aiguille on est parti là-dessus. Mais c'est vrai qu'au départ c'était un peu compliqué. Même avec l'archi, après c'est logique qu'il se couvre aussi. Parce que lui c'était plutôt construction très classique. Après on va dire que lui était en fin de carrière, il avait un associé plus jeune qui était sans doute plus ouvert aussi à d'autres techniques. Mais il y avait toujours un frein, il ramenait l'histoire du cout qui allait être plus important, les histoires de garantie. On sentait bien qu'il ne voulait pas y aller. Déjà pour nous ce n'était pas forcément facile mais lui n'était pas non plus dedans quoi. Et je me souviens d'une réunion où j'ai tapé du poing sur la table en disant bon ben si c'est comme ça on fait une école en pare pin et terminé. Ça a jeté un froid et bon voilà. Il y a eu aussi beaucoup l'apport de BRUDED qui faisait profiter de toutes les expériences qu'il y avait par ailleurs. C'est que quand on est sur des schémas qui ne sont pas de schémas classiques, faut aller se renseigner, faut trouver les bonnes personnes chez qui aller frapper pour avoir les tuyaux. Donc forcément c'est un peu plus contraignant mais en même temps, c'est vachement plus intéressant que de dire à l'archi : « ok on vous donne carte blanche. » Là c'était vraiment passionnant. Du coup notamment sur le chantier brique de terre, ça nous semblait important d'informer déjà les parents et puis même la population de la commune. Donc on avait fait une journée porte ouverte fabrication bénévole. Plutôt une journée porte ouverte parce que la terre avait été stockée dans un bâtiment, dans un hangar qu'une habitante nous avait prêté. Donc porte ouverte avec démonstration de fabrication de brique où chacun fabriquait sa brique. Et puis dans la foulée, on avait fait une journée ou deux de fabrication. C'était un peu symbolique parce qu'il y a eu quoi ? 500 briques de réalisées par des bénévoles en fait sur 3000. Alors il y a un autre point qui est intéressant, on a sollicité sur le marché public un artisan chantier briques de terre. On voulait aussi faire participer des chantiers d'insertion à la réalisation aussi. Donc on a aussi impliqué le chantier d'insertion de Saint Just par l'intermédiaire de clauses sociales. Ces gens qui n'avaient pas les compétences ont été formés par le centre de formation d'écoconstruction à Saint Nicolas de Redon. Donc ils ont suivi une petite formation chez eux et en fait dans la fabrication et la pause car ils ont aussi fait la pause, ils étaient suivis par l'artisan qu'on avait retenu qui avait accepté. Ça l'intéressait lui aussi beaucoup. Il était très sensible à la démarche. Donc il y a eu l'intégration de clauses sociales sur ce chantier et sur le lot peinture également. Ce n'était pas des gens de Saint Ganton mais du secteur qui faisaient partie du chantier d'insertion.

Est-ce qu'il y avait des gens qui étaient contre le projet d'école ?

Oui mais qui ne se sont pas manifestés de manière violente. Qui n'était pas forcément pour parce que ça fonctionnait très bien comme ça. Parce qu'il y avait une école à Pipriac et pourquoi on allait faire une école à Saint Ganton. Et puis les impôts patate et patate... sauf que peut être ces mêmes personnes quand il y a eu le chantier de rénovation de l'église, ça les a peut-être un peu moins gênés. Fin je caricature un peu. Mais bon c'est l'école publique et il y a toujours ces vieilles histoires public/privé. Même si par ailleurs beaucoup de gens qui avaient leurs enfants dans le privé à Pipriac, ont rapatrié leurs enfants sur l'école publique de Saint Ganton parce que c'était sur leur commune et que ça leur semblait logique de faire vivre leur commune.

Et ce côté participatif est-ce que ça a changé les choses au niveau du village ?

Je ne sais pas si ça a beaucoup changé mais ça a créé du lien sur la période de construction. Avec les chantiers bénévoles sur la brique de terre et sur le mur en parement de pierres qui, là, a été fait entièrement par des bénévoles. Donc là c'est même largement plus conséquent que ce qui a été fait pour les briques de terre. Le parement en pierre du pignon c'était juste esthétique, pour une meilleure

intégration dans l'environnement. Donc là aussi un très gros chantier, je crois que c'est 700 h de travail. Tous les samedis de mars à juillet il y avait des bénévoles à monter le mur. Il y avait toujours un maçon qui était là. Pareil un maçon bénévole. Et puis ça tournait tous les samedis. Il y avait un roulement et puis le samedi midi c'était l'asso de parents qui faisait à manger pour les gars qui montaient le mur. Donc forcément ça a créé du contact à ce moment-là. Après forcément dans le temps, les années passant, chacun repart un peu...Ça l'a fait vivre dans le sens où il y a du mouvement au quotidien. Quand les parents amènent leurs enfants, ils discutent entre parents il y a forcément plus de liens qui se créent que lorsque les enfants étaient à Pipriac où on fonctionnait que par du transport scolaire. On ne se connaissait pas. Ils mettaient leur enfant à l'arrêt de car le matin et ils le récupéraient à l'arrêt de car le soir à Saint Ganton. Donc il n'y avait pas de contact entre les parents. Le contact il s'est fait avec la création de l'asso et puis après dans le quotidien ici quand ils viennent chercher leurs enfants. À Saint Ganton on avait quand même à l'époque une douzaine d'associations, ce qui n'est quand même pas mal pour une commune de 400 habitants. Des associations disparaissent par exemple celle du tennis où il n'y a plus assez d'adhérents. Le souci à Saint Ganton c'est le nombre d'habitants qui est faible. On n'est que 400 habitants. La dynamique, elle tourne toujours autour d'un même noyau en fait. Donc des fois il y a un peu un essoufflement. Bon moi à l'époque j'étais à l'association, à l'asso de la bibliothèque, à l'association « racine » et depuis, je suis dans 2 autres association de plus. On retrouve toujours un peu les mêmes personnes. Si on en revient à l'école, on en revient à un fonctionnement assez classique de l'école, ça reste compliqué de ... C'est vrai qu'ils ont toujours du mal lorsqu'ils essaient d'organiser des trucs, de solliciter les parents. Il n'y a pas forcément beaucoup de répondant quoi. On en revient toujours un peu aux mêmes difficultés.

Et l'école, elle n'est pas trop ouverte sur le territoire ?

Au niveau pédagogique il y a eu quelques petites choses. Après le lien, je dirais que les instits, elles ont leur programme pédagogique un peu défini et c'est toujours un peu contraignant dans leur programme à suivre. Des fois c'est toujours un peu compliqué de faire le lien. Même nous aussi, des fois on les sollicite pour essayer d'impliquer les enfants dans quelque chose. Je n'ai pas d'exemples précis. Oui il y a des choses qui peuvent rentrer dans le cadre pédagogique. Mais après, elles, elles sont aussi sur leur fonctionnement purement pédagogique et elles fonctionnent peut-être un peu en vase clos. Après elles n'habitent pas non plus Saint Ganton, donc elles n'ont pas ce lien...

Et le projet éolien ?

Alors ce projet, il était déjà dans les tuyaux depuis un petit bout de temps. Il était déjà dans les tuyaux sur le mandat précédent même si c'était vraiment une ébauche. Mais il y avait un secteur potentiel sur la commune qui a été défini suite à une première pré-étude. En fait il y avait une étude qui avait été faite sur le canton de Pipriac qui en fait maintenant n'existe plus parce que, nous, Saint Ganton, on est rattaché de Redon. Donc y avait une étude de faite sur les communes de la COMCOM de Pipriac pour définir des zones d'éolien. Le bureau d'études avait défini des secteurs sur plusieurs communes Et dans la COMCOM il n'y a eu que Saint Ganton à dire : « et bien nous, ça nous intéresse, on poursuit, on a envie de faire. »

Et toujours de manière participative ?

Oui c'est un projet éolien citoyen. Même type que ce qui s'est fait sur Béganne. C'est-à-dire que le projet, il est initié, il peut y avoir plusieurs cas de figures. En l'occurrence Saint Ganton, c'est vraiment la municipalité qui avait émis le souhait de lancer quelque chose. Maintenant un projet citoyen, il peut être aussi initié par une association. Et puis l'idée c'est de, en effet, d'impliquer les gens et d'impliquer les gens dans le financement. C'est aussi un moyen de. Puisqu'on récupère a priori.

Et là où ça en est ? C'est en stand-by ?

Non ce n'est pas en standby. Ça évolue mais ça évolue doucement parce que ce n'est pas un projet d'école. On n'est pas sur les mêmes budgets c'est clair parce que là en gros il y a deux phases ; ce qu'on appelle la phase de développement, c'est toute la phase d'études préalable au permis de construire. Donc y a un petit paquet d'études à financer. Donc là c'est déjà du budget de 300 millions d'€. Donc il faut d'abord trouver les financements, les partenaires que ce soit les partenaires institutionnels, département, le syndicat départemental de l'électrification, la Région, la Communauté de Commune. Donc voilà il fait essayer d'aller voir tout ce monde-là. Savoir combien un tel peut apporter et puis

parallèlement à ça, mobiliser les citoyens, mais pas que sur Saint Ganton parce qu'avec 400 habitants, on ne va pas aller bien loin. Donc mobiliser les citoyens aux alentours et même au-delà pour une levée de fonds. Donc sur cette phase de développement et puis après sur la phase de réalisation qui est le montage des éoliennes après l'accord du permis de construire. Donc là on n'est plus du tout sur les mêmes budgets et sur les mêmes délais.

Vous en êtes où ?

Quelques études ont été réalisées après diagnostic déjà.

Et c'est porté par la municipalité ?

Alors à la base c'était porté par la municipalité. Et depuis janvier 2018, il y a une association qui s'est créée pour réellement porter le projet. Parce qu'en fait l'idée de la municipalité c'était de faire le tremplin et passer le relais à une association dans un premier temps et après une société de projet qui est une structure plus conséquente en fait.

Et autrement pour l'école, vous n'aviez pas fait appel au CAUE ?

Bien en fait il n'y a pas de CAUE en Ille-et-Vilaine. Il y en a dans les autres départements mais pas en Ille-et-Vilaine. Parce qu'il y a des conseils architecturaux au niveau des services départementaux. Mais il n'y a pas de structures identifiées CAUE. Nous, on a pallié ça avec l'intervention de la BRUDED qui a été d'un apport énorme et puis aussi pour rassurer. J'en reviens sur le noyau d'élus qui avait quand même des inquiétudes. Donc leur rôle ça a été de rassurer aussi. Ya pas de problème, ça s'est fait ailleurs et on profite de leur expérience.

Grâce à eux vous avez eu des subventions au niveau de l'école ?

Grace à eux, pas directement parce que ils sont juste là en conseil. Par contre à l'époque c'était, ça n'existe plus aujourd'hui, il y avait les dossiers Eco-FAURE en régional qui permettait dans le meilleur des cas d'avoir 100 000 € de subventions. Ce qui n'est pas grand-chose par rapport au projet de l'école puisque le projet de l'école c'était quasiment un million d'€. Mais ce qui n'est quand même pas rien. Y avait un dossier à remplir, on se l'est fait passer avec l'archi, BRUDED et au final on a eu nos 100 000 €. On a eu le Trophée du développement durable au niveau régional en 2013.

Et il y a eu des gens qui sont venus visiter l'école ?

Oui j'ai encore fait une visite il y a un mois de gens de je ne sais plus où. Mais on a régulièrement, c'est un peu moins souvent maintenant. On a eu beaucoup de visites en fait. Régulièrement BRUDED nous sollicitait pour faire la promotion. Moi, j'ai fait beaucoup de tours dans l'école avec des élus de Bretagne ou même d'ailleurs ; y compris des Belges. Oui on a eu pas mal de visites et c'était vraiment un beau projet et puis à la rentrée 2012, c'était la seule école à ouvrir en France. On parle toujours de fermeture de classes et là on était en fait la seule école à ouvrir. Et donc ça a vachement attiré les médias à la fois parce que c'était une école un peu hors normes entre guillemets écologique. On a eu pas mal d'articles dans la presse. Ce n'était pas que « Ouest-France », dans « le Monde » on a eu des articles dans des revues d'architecture, comme « le Moniteur ». Dans toutes sortes de revues y compris « Le Chasseur français », dans le journal « La Croix » qui est pourtant... Dans « Ouest-France », l'article intitulé « St Ganton, l'école écolo » Après ça ne plaisait pas à tout le monde non plus. C'est le truc un peu vendeur et les médias jouent aussi avec ça.

Entretien avec Gwenola Roger

Pouvez-vous présenter ?

Alors Gwenola Roger, je suis maman de trois enfants et je suis actuellement présidente de l'association de parents d'élèves et avant d'être présidente, j'étais secrétaire et l'association a été créée en 2008 et donc j'étais dans le projet dès le début, suite à l'appel de la municipalité. Monsieur Gefflot avait fait un appel aux parents qui souhaitaient mettre leurs enfants dans l'école à Saint Ganton. Donc moi j'étais déjà maman d'un enfant et j'étais enceinte du 2^{ème} et donc ce projet m'a plu et donc à la base, déjà, je suis quelqu'un qui est née dans la commune, je suis ancienne commerçante de la commune. J'ai tenu

huit ans et demi le commerce et je suis aussi présidente du foyer des jeunes qui a été créé en 2000 mais qui est en sommeil depuis une dizaine d'années. L'association existe toujours mais on ne la ferme pas parce qu'on a toujours espoir de voir des jeunes derrière qui viennent. Et ça aussi c'était un projet de la mairie au départ sur le même principe que l'école. Souvent tout vient de la mairie. Nous, parents d'élèves on ne savait qu'on avait le droit à une école puisqu'elle est fermée depuis 79. Donc pour nous c'était naturel pour nous de mettre nos enfants à Pipriac. Et donc du coup on a suivi l'appel à projet de M Gefflot, on s'est constitué en association. Donc Magalie Laigle qui a pris la présidence et puis après on a fait du porte à porte dans la commune pour recenser le nombre d'enfants. Parce que quand il n'y a pas d'école on ne connaît pas le nombre d'enfants qui existent sur la commune et pour inciter les parents à faire une préinscription à l'école pour voir si notre projet était viable. Voilà c'est un cheminement. C'est peut-être ce que vous ont déjà expliqué les autres. Donc on a fait du porte à porte on a fait des manifestations qui montraient qu'on était là et qu'on existait en tant que parents d'élèves, d'association de parents d'élèves. On a créé tout bêtement la chasse aux œufs le dimanche de Pâques et là on a invité tous les enfants, ce qui nous a permis de toucher des parents qu'on ne croyait pas motivés pour ce projet-là aussi. Nous notre objectif était d'inciter les parents qui avaient des enfants de la maternelle au CE. On comprenait les parents où les enfants étaient en CM qui ne souhaitaient pas que leurs enfants changent pour une ou 2 années. Notre objectif n'était pas sur cette catégorie d'âge-là. Mais était plus l'ouverture et le nombre d'enfants mais aussi sur le devenir parce que c'est bien de créer un projet mais si on ne sait pas où on va. Sur la pérennité on ne sait pas donc du coup on a recensé pas mal et puis l'état d'avancement étant. Non ce n'était pas madame Laigle la présidente mais madame Brisset, Laetitia qui n'habite plus Saint Ganton qui a fait des démarches auprès de l'Éducation nationale avec Bernard Gefflot. Et avec la municipalité de Saint Just puisque le dossier a été créé avec la municipalité de Saint Just et la municipalité de Saint Ganton avant les dernières élections qui ont été à l'opposition. Et les nouvelles élections qui ont annulé le projet. Et les relations aujourd'hui sont tendues entre les deux communes.

Et il y a toujours l'association des parents d'élèves de Saint Just ?

Oui qui existe mais qui n'est pas active. Ils ne font pas de manifestation dans la commune pour montrer qu'ils sont actifs. Quand il y a un problème ils sont là et puis pour dire aux nouveaux parents de Saint Just, on existe. Il existe une école publique qui est à Saint Ganton mais qui existe parce la municipalité de Saint Just dit aux nouveaux arrivants qu'il n'y a qu'une seule école, c'est l'école privée. Donc, nous, le rôle de l'association de Saint Just, c'est pour dire qu'il existe une école et que vous avez la possibilité d'envoyer vos enfants grâce aux transports scolaires financés. Aujourd'hui l'association de parents d'élèves de Saint Ganton n'est pas constituée uniquement de parents d'élèves de Saint Ganton. Heureusement parce qu'on en aurait pas beaucoup. On est treize dans l'association, cinq de Saint Ganton et huit de Saint Just. Et même si on essaye de conserver une présidence qui soit de Saint Ganton, même si à l'avenir cela semble difficile, on essaye de les impliquer dans le bureau. Notre secrétaire c'est monsieur Paty alors indirectement c'est le mari de Mme Paty qui est institutrice. Eux habitent Saint Just. Donc on essaye de les impliquer et quand on fait une manifestation à l'école, on prend dans les deux communes et dans les deux commerces pour dire ben voilà on fait marcher le commerce. Tout ce qui est boisson et pain on prend à Saint Just, tout ce qui est pain parce qu'on n'a pas de boulangerie. On essaye de prendre dans les commerces du coin. Pour dire aussi qu'on existe.

Et vous êtes native ?

Oui je suis native de Saint Ganton ?

Et alors avez-vous connu l'école ?

Non je suis née en 1979 et je n'ai pas connu l'école et ma sœur qui est née en 76 n'a pas connu l'école. À la fin il n'y avait plus qu'une classe et ça devait être la classe des grands. Les CM je crois.

Et est-ce qu'il y avait un dynamisme ?

Il y a un fort dynamisme associatif dans la commune. Mais si vous creusez un peu. Alors moi j'ai un papa qui est ancien 1^{er} adjoint qui a été impliqué à 100% dans le projet d'école aussi. Qui était le premier adjoint de M Gefflot. C'est un binôme inséparable. (*Rires*) Donc, oui, moi je suis née à Saint Ganton, j'ai des parents qui sont très investis dans la commune. J'ai un papa très investi dans la commune, une maman un peu moins. Ouais j'ai toujours été baignée et pour nous, ça nous paraissait

évident que notre commune, c'est notre commune. On envoyait notre enfant dans le privé à Pipriac mais si on avait une école à Saint Ganton même publique on envoyait nos enfants à Saint Ganton. Le jour où on a ouvert l'école publique à Saint Ganton, on a enlevé plus d'enfants à Pipriac dans le privé que d'enfants à l'école publique. Ça a fait énormément de mal. Et d'ailleurs on n'était pas vu d'un bon œil.

Surtout à Saint Just ?

À Saint Just mais à Pipriac aussi. Parce moi et Mme Laigle, on faisait partie de l'association de parents de l'école privée de Pipriac et on nous a demandé gentiment de démissionner puisqu'on ne pouvait pas militer pour l'école publique et mettre nos enfants dans une école privée. Donc on s'est retirée.

Et donc ce dynamisme il existait déjà avant qu'il y ait ce projet ?

Bin le dynamisme. Le fait d'être dans une petite commune déjà les gens se connaissent un peu plus. Il y a une dizaine d'années un peu plus qu'aujourd'hui. Je ne sais pas pourquoi ? Maintenant il y a un phénomène de société où les gens sont très individualistes. Et on ne connaît même plus nos voisins. Là aujourd'hui je suis présidente d'école, quand je vais chercher mes enfants à l'école, je suis incapable de dire les enfants qui habitent à Saint Just ou à Saint Ganton. Il y a de moins en moins d'implication des parents. Là aujourd'hui c'est ce que l'on ressent. C'est notre difficulté à faire venir les parents à des rassemblements. C'est toujours le même noyau mais dans l'association le noyau qui a créé l'école, bin on s'essouffle. Déjà d'une on s'essouffle et de deux nos enfants ne sont plus à l'école. Madame Laigle n'a plus d'enfants à l'école. Moi dans trois ans je ne suis plus là non plus parce que dans les statuts, il faut avoir nos enfants à l'école et puis c'est compréhensible. Donc voilà ça s'essouffle un petit peu.

Et donc ça n'a pas créé du lien social l'école, le projet ?

Si, l'avantage c'est que les enfants se connaissent. Nous je vous parlais tout à l'heure du foyer des jeunes si on l'a créé c'est parce que nous, jeunes on ne se connaissait pas. On avait été à l'école à Pipriac soit dans le public soit dans le privé. On se connaissait de vue mais on ne se connaissait pas forcément. On a voulu créer un lieu autre qu'un café. Ça a bien marché au début et puis après la grosse commune de Pipriac a copié sur nous et a ouvert son propre foyer. Et du coup les jeunes de Saint Ganton connaissaient plus de jeunes à Pipriac. Donc du coup ont été à Pipriac. Mais aujourd'hui le foyer existe encore un petit peu et si on a mis notre association un peu en sommeil, c'est parce que l'on sait que les jeunes qui sont à l'école aujourd'hui, ils ont créé un noyau et ce noyau-là ira naturellement au foyer puisqu'ils se connaissent. C'est une question de temps. Dans les statuts des foyers c'est 25 ans. Si ça a quand même créé un lien et ça a créé une autre dynamique dans la commune, du style et les TAP sont faits que par des bénévoles. Mme Bouhris en fait partie, Thérèse Tiger aussi. Ça a créé un autre dynamisme et comment l'expliquer ? Après la création du mur en pierres qui n'a été fait que par des bénévoles. Donc des bénévoles de la commune. Donc les gens se sont inscrits naturellement. Il fallait des personnes de métiers mais il n'y a pas eu besoin vraiment d'aller en chercher beaucoup. Moi j'ai trouvé que ça avait formé un lien quand même.

Et là il persiste le lien ?

C'est un peu plus dur.

Et c'est dû à quoi ça ?

Bin au fait qu'il manque des éléments moteurs. Et puis aujourd'hui les parents ne sont plus dans la même dynamique que nous parce que, nous, on a créé notre école, on s'est impliqué dans le projet. Et on y a cru et on y croit toujours. Mais c'est plus le même noyau ce n'est plus le même dynamisme. Et puis après on est peut-être plus tombé dans une routine où on est à chercher de l'argent pour les activités des enfants. C'est plus un projet de création, c'est plus le même moteur. Et puis il y a un moment où ça s'essouffle.

Et vous vous avez tenu le commerce pendant huit ans et ça faisait épicerie et on m'a dit que vous vous étiez mise au bio aussi ?

Un petit peu. Moi c'est un petit peu, mes repreneurs un peu plus. J'ai arrêté pour une question financière. Je m'en sortais mais il ne fallait pas avoir trois enfants en bas âge. J'avais trop de frais de nourrice. Alors le choix s'est porté sur l'arrêt. C'est un métier que l'on fait soit jeune soit un peu plus

vieille. Moi c'est les frais et puis j'ai arrêté en 2011, la crise était là. Pour les petits commerces c'était un peu plus dur alors qu'aujourd'hui on revient aux petits commerces.

Et là ça ne vous tente pas de reprendre ? Vous avez des projets ?

Non, non. Là actuellement je suis en formation à côté, là à l'AFPA pour être technico commerciale. Je reste toujours dans le commerce mais je change. Je veux être salariée il y a moins de contraintes. Alors après j'adorais mon métier. C'était très enrichissant, très varié mais ça devenait. Quand on est dans une petite commune comme ça, ça devient un peu épicerie sociale. Les personnes âgées, j'ai rempli les déclarations d'impôt. Avec tout ce que j'ai vu et entendu je pourrais écrire un livre. Mais après c'était très enrichissant.

Mais est-ce que les gens ont joué le jeu ? Parce que maintenant ce n'est plus le cas, ça va fermer.

Après les gens jouaient le jeu mais pas les gens de Saint Ganton. Monsieur Gefflot, il s'arrachait les cheveux quand je lui ai dit ça un jour. On va dire que 60% de ma clientèle était extérieure à la commune. Des gens de Langon, de Saint Just, de la Chapelle de Brain.

Alors pourquoi ?

Je ne sais pas. J'étais native après il en a parce que j'étais la fille de. C'est sûr. Mais après c'est l'inconvénient de trop s'impliquer dans une commune, il y a toujours des gens qui sont pas contents. Après aussi sur une route départementale c'est quand même. Étant une route passagère du Grand Fougeray pour reprendre la route Rennes Nantes. Donc du coup j'avais beaucoup de gens de communes extérieures. D'une part parce qu'à Saint Just il y avait une petite épicerie mais qui n'avait pas la même offre que moi ; j'étais carburant et tabac en même temps et l'inconvénient aussi c'est que le bourg est excentré du centre de la commune. Le centre c'est le terrain de sport. Le centre du commun avant, il y a très, très longtemps, la mairie, les commerces étaient en face du terrain de foot. D'ailleurs la mairie n'a été mise dans le bourg qu'en 95.

Et donc vous pensez que ce n'était pas une bonne chose ça ?

Si parce que c'était sur une route départementale et non parce que ce n'était pas au centre de la commune. Tout calculé aujourd'hui le commerce marche mieux là où il est que s'il avait été au terrain de foot.

Mais il y a eu beaucoup d'effort de la part de la commune pour le développement social, local, économique ?

C'est parti de l'ouverture du premier magasin avec l'opération « mille villages ». Mais ce n'est pas facile d'être une petite commune. L'aspect financier joue. Le restaurant, il a fermé mais il va rouvrir au mois d'aout normalement. C'est une personne locale, une crêpière. Ouais c'est des 100% locaux, après c'est mon petit frère. On va dire que c'est souvent les mêmes familles qu'on trouve dans toutes les associations. Mon frère qui est président du foot et c'est sa compagne qui est issue de la commune aussi, qui était artisan crêpier avant et qui va ouvrir sa crêperie restaurant. Et ça va redonner un peu de vie à la commune. Là aujourd'hui il n'y a plus rien pour se retrouver à part l'école. Mais ce n'est pas suffisant pour que les parents se connaissent. On essaye d'organiser pas mal de choses, on fait le café de la rentrée. On offre un café à tous les parents le jour de la rentrée, ce qui permet de connaître les nouveaux parents quand ils s'arrêtent. Et après on fait un repas d'école, un repas annuel. En général il se déroulait au mois d'octobre mais pour des raisons d'organisation, cette année on l'a fait au mois de mars. Donc là on l'a fait autour de la Saint Patrick, on a fait venir un groupe et on a quand même eu 850 personnes mais qui ne sont pas forcément des parents d'élèves. À chaque manifestation, si on compte le nombre de parents d'élèves qui viennent à nos manifestations, ça reste toujours autour du même noyau.

Et les instits elles invitent les parents à participer ?

Elles essaient. Madame Paty l'année dernière elle a voulu faire un flash mob parents enfants pour la fête de l'école. Quand on a vu le nombre de parents qui y étaient, on s'est tous regardé. On s'est dit bin ouais c'est l'association. On n'avait qu'un père extérieur à l'association. Pourtant là, c'était un projet qui impliquait enfants et parents. C'est quand même nos enfants, c'est pour eux. On n'a pas compris. Et même ils ont de plus en plus de mal pour avoir des personnes pour les accompagner aux sorties, pour les accompagner à la piscine. Ils sont obligés de faire appel plusieurs fois. Ils sont moins actifs. Moi, j'en ai encore deux à l'école, en CM1 et l'autre en CE1. Voilà pour la piscine il a fallu qu'elle

mette trois fois le mot dans les carnets pour avoir des parents. Quand on voit les parents qui sont inscrits sur les plannings, c'est des parents qui prennent des journées de travail. Ceux qui ne travaillent pas ne viennent pas à part aux grosses sorties mais ce n'est pas là qu'on en a le plus besoin. C'est tout le temps. Mais même nous pour nos manifestations, on demande aux parents de nous aider à mettre les stands. On n'a pas de réponses énormes. Et on ne comprend pas pourquoi.

Alors si on avait compté sur les gens de maintenant il n'y aurait pas eu ce projet d'école ? Pas forcément, je ne veux pas être catégorique et ça aurait certainement difficile. Parce qu'il y a des enfants de Saint Ganton puisqu'on dit qu'ils sont pratiquement 50% des enfants qui sont à l'école, qui sont de Saint Ganton. Ils n'ont pas la même vision des choses.

Si je comprends bien pour vous le projet n'a rien changé au niveau du lien social ?

Ah ben si nous parents d'élèves, on connaît plus de personnes qu'avant. Mais les tous nouveaux on ne les connaît pas.

Et ils viennent d'où les nouveaux ?

C'est beaucoup de locations. En ce moment Saint Ganton qui a du mal à se développer, beaucoup de ventes de maisons. Beaucoup de locataires. Il n'y a pas de lotissements donc y a pas de noyau dans le bourg avec de jeunes parents qui. Ça ferait un peu revivre le bourg. Je crois que tant que leur lotissement ne sera pas sorti de terre.

Parce que là ce sont des gens pas très riches qui viennent là pour louer parce que ce n'est pas cher ?

Je ne sais pas. Ce n'est pas la même dynamique. Parce qu'il a aussi des enfants de Saint Ganton qui vont à l'école à Pipriac dans le privé. Près de dix. C'est dommage. Des gens qu'on a été cherché, invité ...

Et ce sont des gens qui étaient contre ce projet ?

Y avait des personnes contre.

Et c'est quoi leurs arguments ?

Que ça n'aurait jamais été viable. On nous a dit quand les poules auront des dents. Et bien les poules elles doivent avoir des dents parce que nous on a réussi à faire ça ! Après voilà on a eu quand même pas mal de bâtons dans les roues avec Saint Just. M Gefflot a dû vous en parler. Et aujourd'hui la municipalité se braque toujours avec la municipalité de Saint Just. Aujourd'hui il est très difficile d'avoir le moindre soutien financier ou autre de la part de. Ils donnent maintenant leur part parce que c'est passé au tribunal. Mais ils n'ont pas le choix. Ils sont obligés de donner leur part de fonctionnement. Aujourd'hui si le maire de Saint Just vient, il ne mettra pas les pieds dans l'école.

Tout ça c'est parce qu'il est partisan de l'école privée, je pensais que c'était moins tenace.

Oui et puis la 1ere adjointe de Saint Just est directrice de l'école privée. Donc il y a cela aussi et on a vu plusieurs portes se fermer. Parce que dans l'association, on a même des instits de l'école privée mais pas de Saint Just mais d'une école privée extérieure. Ils habitent Saint Ganton. Après c'est quelqu'un qui ne pourra jamais prendre la présidence parce qu'elle est instit privée. Mais...Madame Tiger était instit privée et cela ne l'a pas empêchée de soutenir l'école publique. Il y en a d'autres, à Pipriac puisque l'ancienne instit de l'école de Saint Ganton est devenue instit à Pipriac et elle nous a soutenue à 100%. Parce que son mari était artisan dans la commune. Ce qui a fait un peu boule de neige.

Et au niveau du fonctionnement de l'école, c'est bien ouvert sur le village pu pas ?

Dans les capacités où ils peuvent oui. Moi, je trouve qu'ils exploitent vraiment bien l'environnement. Ils ont fait découvrir le village de la Roche aux enfants alors qu'il y a tout un circuit d'interprétations dans le village. C'est un circuit où il y a des pancartes qui expliquent un peu le relief. Elles l'exploitent, ce qui permet aussi de connaître deux communes différentes. Elles le font aussi à Saint Just.

Et est-ce qu'il y a des parents qui rentrent dans l'école, est-ce qu'il y a un échange intergénérationnel ?

C'est plus difficile. On y a pensé nous au niveau de l'association de faire une rencontre intergénérationnelle mais bon voilà ça demande de l'investissement, ça demande... Et le lieu de rassemblement n'est pas à côté de l'école. La salle polyvalente n'est pas à côté de l'école. Et aujourd'hui pour y aller il faut prendre la grande route et avec des enfants ça pose problème. Au niveau du déplacement. Ou alors il faut leur faire faire tout un circuit. Après via les TAP c'est quand même des

personnes qui sont en retraite sur la commune qui font les TAP. Ça leur permet de se connaître ? Ils connaissent Marie-Pierre, ils connaissent ... Parce que il n'y avait pas forcément un lien avec le club. Ouvrir plus ce n'est pas facile aujourd'hui avec toutes les normes et les plans Vigipirate. Et aujourd'hui on manque de bénévoles. C'est ce qui nous démotive un petit peu. Il n'y a pas de renouvellement et on a peur pour la suite parce qu'on n'arrive pas à avoir les parents de maternels pour l'association. D'ailleurs ça va être notre prochain travail d'aller rechercher du renouveau pour nous mettre aussi un peu de renouveau dans l'association parce qu'on propose toujours les mêmes activités plus ou moins. Après on est une association qui essaie de soutenir à 100% l'école. Et notre objectif aussi c'est que les projets coûtent le moins possible aux parents. Parce que l'année prochaine il y a quand même deux classes qui partent à la montagne ; il y a les CE et les CM. Donc ça fait une cinquantaine d'enfants. Ça fait un sacré budget. On a déjà fait des actions, il y en a d'autres à faire. La municipalité ne peut pas trop aider et puis même si on est une école publique, on n'est pas obligé de tout devoir aux parents. Et nous, lors des réunions de parents d'élèves on a essayé lors de la présentation du voyage, de mobiliser certains parents, autres que l'association pour créer des projets. On n'a pas de retour. Donc c'est un peu démotivant parce que ... On n'a pas trouvé la personne qui fasse relais, quelqu'un de moteur. (...) Alors, nous on fait une fête de l'école, notre objectif a toujours été de faire une fête de l'école sans alléger le porte-monnaie des parents. Parce qu'il faut savoir que toute kermesse... Qui dit kermesse dit investissement. Il y a plein de choses à acheter. Donc nous on a pour principe de mettre à disposition des enfants des jeux en bois qu'on loue au centre social de Redon et donc du coup c'est 100% gratuit toute l'après-midi. Et on fait une petite restauration, buvette à côté, ce qui nous permet de ramener un peu d'argent dans les caisses. En fait ce sont des œufs en plastique que les enfants vont chercher et les enfants nous les ramènent et nous, en échange on leur donne un petit sachet de chocolats. Et aux parents, on offre café et apéritif, ce qui permet de créer. Et là on voit un peu plus de parents. Ça nous permet de discuter un peu plus avec eux et de savoir d'où ils viennent parce qu'on ne sait pas forcément où ils habitent et de mettre un peu les enfants avec les parents. D'une, St Ganton est très dispersé et en plus il n'y a pas que des enfants de Saint Ganton et de Saint Just, comme c'est une école publique. Il y en a de Saint Anne, de La Chapelle de Brain, de Saint Malo de Phily. D'où la difficulté de savoir d'où les enfants viennent et comment les mobiliser. Parce que chez eux, il n'y a que des écoles privées. Donc ils ont le droit de venir à Saint Ganton. Et nous, on les accepte dans la mesure où il n'y a pas d'école publique. Leurs municipalités sont obligées de nous payer. Nous, ça nous arrange parce que ça nous fait des enfants en plus. Y a trois instits qui ont leurs propres enfants à l'école, c'est bien. Ça nous emmène quand même. Aujourd'hui ça nous amène six enfants. Et eux, ils n'ont pas d'école publique dans leur commune et donc. La nostalgie de l'école privée s'estompe depuis ces 20 dernières années

Et ce projet ça vous a apporté des choses ?

Ça a recréé du lien avec les parents qui étaient sur la commune parce qu'on ne les connaissait pas forcément. Le gros moteur ça a été quand même de se dire qu'on est une petite commune et que même une petite commune peut s'en sortir, peut avoir sa propre école malgré tout ce qui est dit et ce qui est fait. On a recréé du lien envers les parents et une dynamique aussi au niveau associatif parce que quand on voit aujourd'hui le Comité des fêtes qui fait un repas tous les ans.

Ce n'était pas le cas avant ?

Si, si. Alors ils le font depuis treize ou quatorze ans mais tous les bénéficiaires, ils les redonnent à des associations. Ils ne gardent jamais leurs bénéficiaires sauf s'ils ont des travaux à faire ou autre. Mais ils redonnent tous leurs bénéficiaires et aujourd'hui ils ont donné plus de 6000 € à l'école. Donc c'est énorme et ils ont donné deux fois 2000 € à l'association et 2000 € à l'association même. Aujourd'hui si les enfants ont tous leur matériel de sport, c'est entre guillemets grâce au comité des fêtes puisqu'ils ont quand même eu une belle enveloppe et ils n'auraient pas eu tout ça s'il n'y avait pas eu cet argent-là. Et nous, associations ça nous a permis de financer pas mal de choses dans l'école. Aujourd'hui si toutes les classes sont équipées d'un poste audio avec les casques, c'est l'association via le Comité des fêtes. Et du coup ça a créé une autre dynamique après il y a des gens pour et contre. C'est un beau projet et moi je persiste à dire que si ce projet n'avait pas eu lieu, je ne suis pas sûre que la commune serait encore une identité unique. Je suis sûre que M Gefflot a dû vous dire cela. Lui, il dit qu'une commune

a trois pieds : une église, une mairie et une école. Et du coup c'est une image forte et c'est vraiment ce qui la caractérise. Pour moi c'est une commune qui n'existerait plus aujourd'hui si ou n'aurait plus autant de vie. Parce que mine de rien il y a quand même un peu de vie même si c'est plus ou moins le même noyau. Il y a de plus en plus de jeunes qui reviennent. Aujourd'hui il y a des gens qui ont acheté une maison parce qu'il y avait une école et c'était le style parce qu'on a monté un projet participatif qui les a séduits. Ils auraient été voir ailleurs s'il n'y avait pas eu ce style d'école, ce style de projet. Donc je reste persuadée que sans l'école aujourd'hui ça serait difficile. Chacun serait individuel et ne s'occuperait plus... Et puis il y a déjà des enfants qui sont sorti de l'école parce qu'elle a quand même été créé en 2008 dont quelques CM. On n'en avait pas énormément mais ça forme un noyau et nos enfants du même âge se connaissent. Chose qui n'aurait peut-être pas été si... Pour conclure belle vie à l'école, bonne continuité.

Entretien avec Suzanne Tiger et Marie-Pierre Bourhis

Pouvez-vous vous présenter brièvement l'un après l'autre ?

Donc, moi Thérèse Tigier, j'ai été institutrice toute ma carrière et quand la municipalité a eu ce projet, M Gefflot, était donc maire et il m'avait demandé, un petit peu d'assister aux réunions préparatrices du grand projet, pour un petit peu donner mon point de vue sur les modalités, le fonctionnement et puis ce qui est intéressant pour les enfants dans une école. Comme j'ai beaucoup travaillé en maternelle, j'étais sur une école, où au niveau esthétique c'était magnifique mais absolument pas fonctionnel. Donc j'ai donné un petit peu mes points de vue sur par exemple la clarté, l'acoustique, des tas de petites choses presque obligatoires dans une école quand on a des petits enfants. J'étais plus là pour la maternelle. Donc j'ai participé à plusieurs réunions avec la municipalité, puis après avec l'architecte pour un peu donner mon point de vue. Des choses toutes bêtes par exemple les toilettes pour les tout-petits, dans mon école, c'était un alignement de petits bidets et chose incroyable, des enfants n'osaient pas aller aux toilettes parce que le petit copain voit. N'y a pas d'intimité. Ce n'est pas sous prétexte qu'ils sont tout petits, donc j'ai dit l'importance d'y avoir une petite cloison entre chaque siège. Oh ce sont des choses toutes bêtes. L'importance d'avoir de nombreux placards et étagères parce qu'on a du matériel énorme. Voilà. Un lavabo dans chaque classe, bon ben des petites cloisons pour faire les ateliers. Au niveau pédagogique, ce n'est pas de mon ressort parce que moi je ne suis pas institutrice à Saint Ganton. Par contre après quand l'école a été programmée pour son ouverture en septembre je ne sais plus combien, j'ai travaillé à de nombreuses reprises avec une conseillère pédagogique pour faire le catalogage de tout ce qui allait être indispensable à l'ouverture parce que les institutrices n'étaient pas encore nommées par l'Éducation nationale et il fallait bien qu'en arrivant dans l'école, elles trouvent du matériel. Donc j'ai travaillé avec cette conseillère de l'éducation Nationale à plusieurs reprises, on a tout ce qui était indispensable en maternelle, en primaire, jeux de cours également et puis tout le matériel obligatoire pour commencer une année scolaire. Et au niveau pédagogique, je ne me suis pas tout immiscer parce que ce n'était pas de mon ressort.

À quel moment vous êtes intervenue ?

Là je suis intervenue au tout début avec l'architecte pour un petit peu. Le point de départ ce sont les parents d'élèves de Saint Ganton et Saint Just qui ont demandé une école. Monsieur Gefflot a dû vous expliquer que ça devait être un regroupement pédagogique. Mais en fait tout est sur le site de Saint Ganton, comme la municipalité à Saint Just n'avait pas suivi. Mais moi je ne suis pour rien dans le démarrage. J'ai été sollicité par Monsieur Gefflot au moment du projet, construction de l'école. Cette participation était intéressante, je crois qu'il y avait Magali Laigle, en tant que présidente de l'école, il y avait des élus, la commission bien sûr, l'architecte et puis après tous les partenaires au niveau environnement et tout qui étaient à ces réunions. Donc, moi j'ai fait six ou sept réunions pour donner un peu mes conseils, tout modestes. Je n'ai pas eu ni enfants ni petits enfants dans cette école mais

j'ai suivi un peu après parce que l'académie a mis en place les TAP (Temps d'Activité Périscolaire), avec la semaine de quatre jours et demi.

Ces temps récréatifs soient disant !

Et qu'est-ce que vous faisiez ?

Avec Marie-Pierre, on était bénévoles à la bibliothèque, on a fait des temps d'activité de lecture. Moi, j'ai fait pendant trois ans.

Moi, j'en ai fait deux et j'ai arrêté. Parce que ce n'était pas facile. Je n'arrivais pas à bien maîtriser. J'avais du mal devant la violence des enfants, la violence entre eux. Alors je me suis dit à mon âge, je ne veux plus supporter ça parce que les enfants sont cruels entre eux. Don j'ai arrêté, je faisais de la lecture. On leur lisait et moi je leur demandais de participer un peu comme des petits jeux de rôle. Mais c'était très court et en plus, on disposait d'un temps relativement court. On avait quoi, 3/4 d'heure en gros. Avec les enfants, au bout de vingt mn leur attention est partie. Alors fallait d'emblée rentrer tout de suite dans le vif du sujet parce qu'on se disait que dans ¼ d'heure, vingt mn, vingt-cinq mn au maximum, on ne maîtriserait plus rien.

Vous ne vous êtes pas présentée.

Ah oui pardon. Bin je m'appelle Marie-Pierre Bourhis. Je suis retraitée. Mon mari et moi, sommes rennais et sommes venus habiter Saint Ganton à la prise de notre retraite et nous nous sommes, lui mêlés à la vie associative.

Qu'est-ce qui vous a attiré ici ?

Attiré ici, l'occasion de trouver une vieille maison qu'on a retapée et puis des amis, des gens qui nous aimaient bien qui nous ont : « on veut vous garder. Quand on trouvera quelque chose d'intéressant, on vous fera signe. » C'est comme ça qu'on a trouvé cette maison, cette ruine qu'on a remise en forme à peu près convenablement et où j'habite maintenant. On a fait une maison de retraite.

Et vous vous y plaisez ?

Beaucoup.

Vos ne regrettez pas Rennes ?

Parfois si. Parfois si pour mes commodités, commodités de déplacement si vous voulez. Si j'étais restée rennaise, ça aurait été facile pour moi d'aller au théâtre, au cinéma, de continuer une vie militante que j'avais sur Rennes ...

Dans quel domaine ?

Vie militante politique, syndicale. Et puis facilité pour faire mes courses etc pare que j'ai commis l'erreur de ne jamais passer mon permis de conduire. Alors c'est très embêtant en campagne pour se déplacer. Bon mais j'arrive à trouver, des, dont Thérèse, j'arrive à trouver des gens fort sympathiques. Qui m'emmènent dans nos activités communes.

Et qu'est-ce que vous faisiez ?

J'étais secrétaire administrative dans l'imprimerie, dans la presse. Mais je suis sortie de la presse. Donc en arrivant à Saint Ganton, nous nous sommes mêlés à la vie associative et puis, à l'époque, mon mari a relancé l'activité du tennis. Ensuite conjointement, l'atelier théâtre s'est mis en route aussi. La bibliothèque s'est créée en même temps. Enfin pratiquement après la cessation du centre aéré. La bibliothèque s'est mise en place, on est rentré dans l'équipe.

Il y avait une volonté de faire revivre le village ?

Absolument

Oui. Il y a toujours eu des groupes de personnes très dynamiques pour faire des choses à Saint Ganton. Moi ça fait quarante ans que je suis là...

C'est vrai il y a toujours un noyau de personnes qui entraînent parce qu'il y a eu des activités diverses. Et je crois que cette activité associative a été importante pour l'équipe municipale parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient compter dessus.

On a eu cette chance inouïe d'avoir un maire comme Monsieur Gefflot qui est...

Oh oui très compréhensif, très attentif.

Toujours à motiver les initiatives, à les encourager, les soutenir.

Reconnaissant les efforts faits par les uns et les autres. Et puis attentif, c'est ça. À nos besoins. Si on avait quelque chose qui n'allait pas très très bien et dont on lui faisait part, faisait en sorte de nous

aider à trouver une solution. C'est peut-être pour ça aussi, se sentant bien épaulé, on a continué. C'est peut-être ça en fin de compte.

Au départ vous n'étiez pas trop concernées par l'école ?

Non

Non

Alors qu'est-ce vous en avez dit lorsqu'on vous en a parlé ?

Fantastique, audacieux parce que moi, j'étais tout juste en retraite et partout autour d'ici, une classe fermait dans plein de village. Moi, j'ai travaillé sur Guipry et à Guipry l'école fermait une classe, à Pipriac l'école publique fermait une classe. Et ce projet c'était complètement un défi ! Et Monsieur Gefflot a travaillé d'arrache-pied avec sûrement des périodes de grand découragement. Mais nous on a toujours été pour cette école. Un village sans école c'est mort.

Chacun a vu la renaissance du village au travers de cette école en fait. On s'est dit que tant qu'il y aura une école avec de jeunes enfants qui vont, c'est la vie qui rentre dans le village avec cette école. Et l'effectif maintenant, à vérifier, dépasse la centaine d'enfants. Donc vous voyez, c'est donc positif comme idée. Vous dire que la gestion est facile, je n'irai pas jusque-là. Parce que je ne suis pas au courant. Parce qu'ils ont créé le restaurant scolaire, avant on disait une cantine. Et les repas qui étaient servis étaient extrêmement appréciés par le simple fait qu'il y avait très, très peu d'aliments partant à la poubelle à la fin du repas. Ça veut dire que les enfants vidaient leur assiette. Donc symptôme d'appréciation, voilà !

En fait, les parents avaient demandé que le restaurateur de Saint Ganton fasse des repas avec les produits locaux, pas forcément bios, mais locaux. Et ça a fonctionné jusqu'à cette année, le restaurant a fermé et là ils sont revenus à une cantine, genre « océane restauration ». Je ne sais pas, ce n'est pas forcément ça. Donc là c'était un petit peu la déception.

Pour un prix très raisonnable et les repas étaient remonté en camionnette du restaurant que vous avez vu en contrebas. Et puis ça a créé deux ou emplois en plus au niveau de cette école. Parce qu'en plus de l'équipe pédagogique il a fallu avoir deux ASEM plus les personnes à l'entretien. (...) Il y a eu une vie nouvelle.

Pour vous ça a vraiment changé ?

Oui, oui il a eu une vie nouvelle. Un regain de vitalité au travers de la fête de l'école en juin cette école et puis il y a eu des animations, qui se sont conjointement. Bien sûr il y a l'enseignement des enfants etc. Mais en plus il y a la fête des écoles, à Noël il y a ...Alors la fête de l'école en juin. Et puis l'association des parents d'élèves est très dynamique, très pointue dans son encadrement parce que pour en revenir aux repas, les parents d'élèves étaient consultés sur la constitution des menus. C'est exceptionnel. Et les menus étaient programmés comme ça sur un laps de temps plus ou moins long, plus ou moins court en fonction des approvisionnements et ils avaient un droit de regard sur la constitution des menus. Je trouve ça fantastique. C'est pour ça qu'il y avait moins de gaspillage. En tout cas, de par cette observation, les enfants appréciaient ce qu'ils avaient dans leur assiette. Qu'en est-il maintenant je ne sais pas parce que je suis un peu plus éloignée.

Et après l'euphorie de la construction est-ce que la vie continue ?

La vie continue à l'intérieur de l'école. Moi qui y vais quand même de temps en temps c'est très très dynamique. N'y a aucuns soucis. Parents, enseignants, mairie, tout se passe bien. Par contre moi ce que je trouve un petit peu dommage, j'avais pensé naïvement que cette école allait créer du dynamisme au niveau du commerce. Alors près de l'école, sur la petite place il y a une épicerie, elle ne marche pas. L'épicier va fermer fin juin et comme dans les parents d'élèves, il y a beaucoup de parents qui pratiquent le bio, comme l'épicier a fait un effort de proposer des produits bio. On avait pensé mais ça ne s'est pas fait. Les parents viennent récupérer leur enfant et puis ils s'en vont. Ils ne font pas les courses sur place. Y a plus de café et l'épicerie va fermer. Alors le café, touchons du bois, doit rouvrir peut-être.

Oui j'ai eu l'écho qu'il y avait une reprise d'envisagée. Mais alors quand ? Je ne sais pas.

Il y a toujours eu un souci à Saint Ganton pour maintenir le petit commerce.

Parce que les bâtiments, l'immobilier appartient à la commune, que ce soit le restaurant ou l'épicerie, ce sont des bâtiments qui sont communaux et les gens qui exploitent ont une gérance. Si bien que pour

l'épicerie il y a déjà au moins 5 personnes qui se sont succédées dans la gestion dont Mme Gwenola Roger que vous allez rencontrer. Et du temps où elle y était ça marchait très bien. C'est paradoxal et l'école n'était pas encore ouverte.

Elle est du village. Elle est née à Saint Ganton et elle était très travailleuse. Je pense aussi que ça doit être très difficile de tenir une petite épicerie du village.

C'est une contrainte.

Et puis il n'y a d'horaires et puis le revenu n'est pas à la hauteur des heures passées. Je pense que les gens se sont découragés. C'est très dommage. Je pense que la municipalité doit être un peu.

Ça leur pose un problème ça.

Monsieur le maire m'avait expliqué que vous étiez dans les premiers de « mille villages de France » à défendre vos commerces.

Il y avait une dynamique autour de cette appellation à l'époque. Avec des expériences faites dans plusieurs endroits de France. Qu'en est-il advenu des uns et des autres, je ne sais pas. Mais à Saint Ganton c'était parti trompette ! Il y avait eu grande fête et grande réception et tout ça. C'était Alain Madelin qui était à l'époque ministre du commerce et député d'Ille-et-Vilaine.

En fait ça toujours été quand même difficile le maintien de petits commerces.

Autrement l'école est-ce qu'elle fonctionne beaucoup avec le village ? Par exemple est-ce qu'il y a de l'échange intergénérationnel ?

Y a quand même beaucoup d'échanges. Par exemple, récemment l'école a travaillé sur les métiers d'autrefois. Par exemple Alain Debarre qui est forgeron, métallier maintenant. Et bien il a ouvert sa forge, les enfants sont allés visiter ; ils sont allés dans une ferme de St Ganton.

Y a des personnes âgées de Saint Ganton qui sont allées faire au démarrage des petites plantations, des petits jardins.

Et puis au niveau des TAP, les temps d'activité périscolaire, avec cette semaine de quatre jours et demi, il y a des personnes qui font du tricot avec les personnes, d'autres de la couture, d'autres de la vannerie. Et tout ça, ce sont quand même des gens du village qui interviennent.

Et puis des gens, pas très âgés, mais quand même la génération qui précède.

(Elles parlent du forgeron qui a pris sa retraite mais qui est resté ouvert en auto entrepreneur)

Autrement on m'a parlé aussi d'un projet d'éoliennes.

Alors ça, ça avance, il y a donc ce projet de 3 éoliennes sur Saint Ganton et donc il y a une commission municipale qui a été mise en place, où il y a des petits groupes, des micro commissions. Par exemple, Robert, mon mari fait partie de la commission finance. Ça peut être environnement etc. Elle n'est qu'à l'état d'étude. Déjà l'étude a coûté un bras. Je ne sais plus combien. Mais bon c'est parti maintenant. Il faut le financement pour l'étude et puis après si les gens qui auront financé cette étude, si ça va, l'argent qu'ils auront placé, doit rapporter visiblement. C'est un peu M Gefflot qui doit être à l'origine parce que toutes les communes du secteur avaient été sollicitées pour ce projet par je ne sais plus comment s'appelle l'organisme. En fait les autres municipalités ont dit non et M Gefflot, lui, a dit oui.

Je sais que les contacts avec les propriétaires de terrains où doivent être implantées ces éoliennes sont pris. Les baux de location de terrain sont en cours d'établissement. Et il y a un autre projet dans lequel la commune de Saint Ganton est très intéressée, c'est, vous avez certainement entendu parler de « emploi zéro chômeur », lancé par ADT Quart Monde et les communes de Saint Ganton et Pipriac sont jumelées, enfin travaillent ensemble et ont constitué une micro société. Ils sont déjà une soixantaine d'emplois. C'est une réalisation municipale.

Mais ce n'est pas la municipalité qui a initialisée. En fait c'est l'association « zéro chômeur ». Le principe est que, ce qui sert à payer un chômeur, l'indemnité de chômage, elle sert à constituer un capital qui sert à créer des emplois.

Au travers de cela les gens qui sont recrutés, perçoivent un salaire mensuel qui est égal à un SMIC. C'est une société à côté, mais qui a eu l'agrément des 2 communes Pipriac Saint Ganton. C'est une réalisation municipale. Ce n'est pas en prise directe avec l'école.

Donc l'école a revitalisé le village ?

Moi je trouve. On n'a pas encore vu l'effet sur le nombre d'habitants, je ne pense pas qu'il ait considérablement augmenté. Après la municipalité avait aussi un projet de lotissement HQE (haute qualité environnementale) comme l'école.

Ils avaient d'ailleurs acquis des terrains. Mais ce n'est pas encore...

Je pense que financièrement la mairie est complètement serrée. Il y a eu la rénovation de l'église qui a été un projet faramineux et l'école. Et les budgets pour une petite mairie.

Et avez-vous entendu des gens qui étaient plus ou moins contre ce projet d'école ?

Ah c'est sûr. Au démarrage il y en a qui étaient contre.

Il y en a toujours qui sont contre. J'ai entendu récemment : « oh bin ce n'est pas étonnant que la mairie n'a plus de sous avec un projet complètement dingue comme ça. Ne fallait pas d'école dans un petit bled comme ça. »

Et pourtant si on est bien honnête, on doit reconnaître que les impôts locaux n'ont pas tellement augmenté. Qu'en sera-t-il cette année, c'est l'automne 2018 qui nous réserve la surprise. Jusqu'à présents les impôts n'ont pas fait de grands bons et donc on ne peut pas dire qu'il y ait eu une nuisance financière en fonction de ce projet. Mais y a toujours un petit conservatisme, il y a toujours des gens qui freinent.

Et depuis que ça a changé de mairie ?

C'est différent, l'équipe est différente.

Je pense que ça ne doit pas être facile parce que visiblement, financièrement ils ne peuvent pas avoir des gros projets.

Ça doit brider leurs élans.

Après le maire, là, hélas est malade.

Les adjoints doivent supporter. Ce ne doit pas être facile. (...) Donc vous voyez il y a une vie autour. C'est positif, il a des choses intéressantes qui sont faites à notre humble niveau.

Et est-ce que ça a changé le comportement des gens ?

Bin on arrive à les intéresser. Il y a eu une participation intéressante parce qu'il y a beaucoup de travaux qui se sont fait avec des équipes de bénévoles : les peintures, les enduits, le mur. Plusieurs samedis d'ailleurs vous aviez une équipe de Saint Ganton qui se mobilisait pour une tranche de travaux. Ne serait-ce qu'aux alentours, les talus à bien remonter. Et moi je sais que j'avais participé à mon humble niveau pas aux travaux parce que je n'ai pas la capacité en plus. Mais j'avais offert un repas le midi à tous les travailleurs pour les remercier d'avoir participé à ce travail. Autant de travaux que les entreprises n'ont pas eu à faire. Et ça faisait une économie pour la mairie.

Et ça a permis aux gens de se connaître ou ils se connaissaient déjà bien ?

Ils se connaissaient déjà bien. (...) En conclusion, s'il n'y avait pas eu cette base active, base associative, peut-être que le maire, à l'époque ne serait pas parti dans ce projet.

Moi je dis que c'est grâce à Bernard parce qu'il a toujours su rassembler. Parce que comme dans tous les petits villages, il y a des différends entre les gens, des petites jalousies entre les associations. Il ne faut pas se leurrer. Mais lui, il a toujours voulu rassembler, motiver chacun et puis il est tenace. C'est quelqu'un de tenace. Et moi j'ai beaucoup d'admiration pour lui. Il laissera sa trace. Même s'il a été soutenu, il a été le pivot.

Il avait une excellente équipe parce qu'il a fait plusieurs mandats mais à chaque fois il avait une équipe très solide.

Même s'il y avait des divergences au sein de l'équipe municipale, il savait toujours avoir le dernier mot, apporter l'argument qui et faire confiance.

On échangeait très facilement avec lui, il n'y avait pas de crainte. Et puis il savait encourager les gens. Sans lui il n'y aurait pas tout ça à Saint Ganton.

Ses mandats de maire ont été extrêmement profitables pour la commune de Saint Ganton s'il fallait donner un résumé de son activité. Voilà.

Et pour l'avenir, une conclusion ?

On espère pouvoir vivre en harmonie avec ce qui existe.

Que nos petits commerces puissent rebondir. S'il n'y a plus de bar, pas de restaurant. Parce qu'il y a beaucoup de randonneurs qui viennent. Et ils ne peuvent pas prendre un verre. Souvent en fin de randonnée, on veut s'arrêter au bar. Ça, ça manque vraiment.

Sur Saint Ganton nous avons non seulement un sentier d'interprétation mais également un tronçon du GR je ne sais plus combien.

Le GR 39.

C'est ça ! Si bien qu'il y a beaucoup de gens qui se baladent sur notre.

Et puis il y a la vallée de Beaucel qui a été réhabilitée.

Il y a des gens très intéressés par différents parcours. On voit de nombreuses voitures parkées que ce soit au pied de l'église ou à côté du commerce en dessous. Ça veut dire qu'il y a des gens et que s'il y avait effectivement un petit bistrot, peut-être que les gens en rentrant de leur marche, et bin ils seraient contents d'avoir une boisson fraîche.

Et vous n'avez jamais pensé à un bar associatif ?

Si. Si, la municipalité a commencé je crois. Mais je ne suis pas dedans. La municipalité a commencé à travailler sur cette idée, ils sont allés voir des projets similaires au nord de Rennes etc. Ils ont commencé comme ça et en fait, dans l'intervalle, il y a eu une personne de Saint Ganton, une jeune dame, qui est maman à l'école aussi. Et qui a proposé, elle, de prendre le petit restaurant pour faire un peu crêperie. Elle était galétière. Elle ferait un peu resto rapide et puis crêperie le samedi et le dimanche. Donc du coup la commission, ils ont dû arrêter de réfléchir sur leur projet associatif et dire oui à cette personne. Je pense que c'est le cas mais je ne suis pas dans...

Ça serait très bien parce que les associations la soutiendraient, il y a forte chance, comme on faisait avant avec l'ancienne exploitante. J'en reviens aux personnes âgées, et bien au moins une fois par an elle nous faisait un repas. On fait toujours un repas au mois de décembre pour la fin de l'année et comme notre salle des fêtes est extrêmement bien équipée puisqu'elle a une cuisine etc, puisqu'elle est louée le reste de l'année, il y a des gens extérieurs qui la louent pour des repas familiaux. Et bien on avait affaire à elle et elle venait nous préparer le repas. Donc on la faisait travailler. Et donc on continuera.

Les gens de St Ganton vont jouer le jeu.

Elle est connue en plus, c'est la fille d'un couple qui est très actif au comité des fêtes justement.

Entretien avec Patricia Boulais

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Alors oui Patricia Boulais, maman de deux enfants, élèves à Saint Ganton. Je fais partie de l'association de parents d'élèves et je suis également conseillère municipale.

Et depuis quand vous faites partie de l'association ?

Alors de l'association depuis le départ, les dates je ne les ai pas trop en tête, je pense que vous les avais déjà. Alors depuis le départ 2009, la création de l'association.

Et vous êtes de St Ganton ?

Oui, oui.

Parce que j'observe qu'il y a aussi beaucoup de gens de St Just.

Au départ j'étais adjointe aux affaires scolaires au tout départ de l'association quand l'école s'est construite. Je ne l'étais pas en amont en 2005 mais je pense que Bernard Gefflot a dû vous expliquer tout ça. En 2005 il y avait déjà eu entre les maires des deux communes un rapprochement pour voir ce qu'il en était du devenir des écoles parce qu'à Saint Just ils n'ont pas d'école publique. En tous cas les maires des trois communes s'étaient déjà regroupés. Saint Just et Saint Ganton ont continué à travailler sur ce filon. Ça a mis longtemps et en fait il y a eu changement de municipalité. Mais le collectif de parents de Saint Just est resté mobilisé malgré le fait que le changement de municipalité à Saint Just, ce n'est pas pour ça qu'il était élu et sa priorité n'était pas l'école. Mais côté Saint Ganton la mairie et

l'association de parents d'élèves a continué à travailler sur ce dossier avec le collectif de Saint Just. Et c'est pour ça qu'on trouve beaucoup de personnes de Saint Just à l'école et c'est aussi le travail a été en collaboration, le transport scolaire allait de pair.

Vous, vous faisiez partie de la commission pédagogique ?

Oui affaire scolaire.

Ça consiste en quoi ?

Le point de départ c'était la création de l'association pour avoir un appui supplémentaire autre que la mairie. Donc recenser la population, les enfants sur plusieurs années pour avoir un panel assez large. Donc le recensement, continuer à mobiliser au niveau des associations parce que mobiliser la population en parallèle au recensement. Ensuite rencontre avec l'inspection académique. Donc dans un premier temps à Redon. Il a fallu défendre le dossier ensuite auprès de l'inspecteur académique de Rennes. Au tout départ aussi il y a eu changement, il y avait le conseiller départemental général M Lesacher et du coup on représentait association, mairie, les élus de Saint Just étaient aussi représentés, le collectif parent. Ils n'étaient pas fermés à la discussion. Tous entendaient, ils étaient aptes à être ni pour ni contre. Ils attendaient en fait, ils voulaient les arguments techniques à un moment où le ressenti. Déjà ils voulaient voir si ça pouvait tenir au niveau du nombre d'enfants. Après financièrement il fallait aussi voir ça. De souvenir c'était plus secondaire, ils s'en inquiétaient pour voir si la commune était apte. Là on se trouve avec une école à Saint Ganton mais ce n'était pas ça au départ. Il y a eu des allusions si Saint Just avait été partie prenante, peut-être que ça aurait été qu'à Saint Just. M'enfin pas du tout fermés ; je me souviens y être allée deux fois à Rennes et vraiment partie prenante. Ce qui posait plus problème c'était que les deux communes au niveau de la municipalité n'aillent pas dans le même sens. C'était surtout ça qui les embêtait et je me souviens d'un parent qui a dit, le représentant de l'association de Saint Just qui a dit : « ben la municipalité n'est pas d'accord mais nous, on est un collectif, il y a de parents qui sont mobilisés, on a recensé les enfants et là qu'est-ce qu'on fait ? » Et donc du coup l'inspecteur, en dernier, à la fin a dit : « si c'est faisable ça se fera à Saint Ganton avec les enfants de Saint Just. » On n'y croyait pas. C'est pareil on faisait une voiture commune quand on y allait et l' élu et l'association de Saint Ganton, on y allait mais on se disait : « mais c'est mort vue les cartes qu'on a. » Et l'inspecteur a même dit : « ils y tiennent tellement à leur école. » Et ça m'a interpellée. L'air de dire si ça vous fait plaisir mais avec des trucs qui tenaient la route certainement. Mais on y allait abattus. On y allait deux fois et deux fois, on y allait abattus et on sortait avec un rebondissement. On avait notre dossier avec tous les arguments, je ne sais plus les points qui faisaient qu'on se sentait perdus d'avance mais malgré tout on n'a rien lâché et voilà. Le conseiller départemental était Alain-François⁷³⁴ Lesacher à l'époque. Il était partie prenante aussi. Il n'y avait pas de soucis il essayait même de faire changer d'avis la commune de Saint Just. (...) C'était en 2010, la guerre publique /privé et effectivement ça pouvait aussi mettre en péril leur école. Ça peut aussi s'entendre et eux y a un système de convention avec les écoles privées et du coup ils étaient en convention. Il n'y avait pas toute l'école à Saint Just car organisée en RPI avec Renac et la Chapelle de Brain. Ils ont des difficultés en termes d'effectif. Ici je pense qu'on a une tendance un petit peu à la baisse. J'ai vu avec la mairie, il s'agit d'une baisse générale. Oui en ce moment c'est la génération qui veut ça. Du coup on était aussi en lien avec d'autres communes, les enfants de Saint Ganton allaient aussi à Pipriac. Et du coup c'était intéressant de savoir aussi comment Pipriac voyait les choses. Eux ça leur convenait tout à fait parce qu'ils espéraient ainsi faire baisser leurs effectifs parce que eux ils étaient surchargés pour le coup.

Et vous vous êtes originaires de Saint Ganton ?

Oui, oui.

Alors est-ce que vous pensez que ça a changé les choses ce projet ?

Oui moi, je suis originaire depuis que je suis toute petite. J'ai été à Pipriac et en fait on ne se connaissait pas entre voisins. Parce que moi j'étais copine avec d'autres filles mais des copines de Pipriac et entre voisins, on se retrouvait à des fêtes associatives mais on ne se connaissait pas. Moi, maintenant je suis

⁷³⁴ À noter que Mr Alain-François Lesacher était directeur du collège Saint-Joseph, fervent défenseur de la ruralité

étonnée je n'imaginai pas que ça pouvait marcher comme ça et le lien entre parents d'école. Moi maintenant je connais tous les parents de l'école en tous cas, ceux avec qui ça va, on crée des affinités. Et ça c'est quelque chose d'important et c'est pareil une école à taille humaine. Après quand on fait partie de l'association c'est encore un autre lien. D'ailleurs je confonds aussi ces deux liens, le fait de faire partie de l'association c'est peut-être encore plus fort comme lien entre parents peut-être. Je ne sais pas comment j'aurais dit si je n'avais pas été dans l'association. J'ai vécu le projet de près avec l'association. J'avais une certaine vision des problématiques. C'est vrai qu'au départ ça me dépassait un peu tout ça, la petite guéguerre entre Saint Just et Saint Ganton. C'est vrai qu'à l'époque je n'avais pas forcément conscience de tout ce que ça pouvait créer, je n'avais pas assez de recul. Le fait de redynamiser les contacts inter associations aussi. Il y a pas mal d'associations à St Ganton actives ou plus ou moins vives. Notre association, ça fait une association dynamique en plus et puis voilà le fait que je sois originaire d'ici. Mes parents sont d'ici et ils s'impliquent dans des associations. Donc je poursuis. En fait entre associations c'est vite fait de passer de l'une à l'autre, de mutualiser les équipements, les moyens. Du coup on a des crêpières-là qui sont aussi crêpières au foot, ou quand il y a une journée détente. Chacun a son équipement que l'autre association n'a pas forcément. Oui là par exemple la sono là, c'est la sono du Comité des fêtes. Bon c'est vrai que ça n'a pas fonctionné trop ces derniers temps mais c'est pareil entre la bibliothèque et l'école. Y a les aspects sportifs et puis y a les aspects plus culturels. C'est pareil, le fait qu'on soit à taille réduite. C'est ce qu'on dit on voit toujours les mêmes. Après cette implication dans les associations, elle peut... Si on fait cette démarche c'est qu'on a envie de voir autre chose que son petit chez soi et voir comment fonctionnent les autres et puis on se connaît déjà peut être plus. Le plus dur c'est peut-être de faire rentrer d'autres personnes. On en parle souvent au niveau de l'association de dire, bon ben voilà on se connaît, nous ! Mais il faut aussi qu'on parle à d'autres. Parce que aussi trop se connaître, on s'est vu la semaine d'avant dans la réunion ou pour autre chose et puis voilà. C'est bien on se connaît dès qu'on a 5mn on se cause. Faut qu'on parle à d'autres. Il faut aussi qu'on permette à d'autres de s'intégrer. Tout le monde se connaît super bien. Donc pour les nouveaux ce n'est pas facile. C'est quelque chose qu'on évoque, qu'on a encore évoqué là lors de la réunion de préparation. Un petit événement qu'on fait. Moi je voulais un peu revenir dessus mais c'est la petite chasse qu'on fait ouverte aux enfants et puis il n'y a pas beaucoup d'organisation à faire mais on est beaucoup. Quand on est tous là du coup il n'y a pas de travail pour tout le monde. On reste en petits clans pour se parler et du coup je me suis retournée et de fait on est un peu tout seul, on est un peu regroupé. Ça serait bien d'aller parler aux autres parents. Et moi à l'inverse quand je me suis retournée, je me suis dit avec qui je vais parler. C'est facile de parler à quelqu'un qu'on connaît mais avec quelqu'un qu'on ne connaît pas.

Et vous qu'est-ce que ça vous apporté personnellement ce projet ?

Surement plein de choses. Mais en fait, ce n'est pas facile de les définir parce que mes enfants n'ont jamais été à une autre école et du coup je ne me rends même pas compte. Je n'ai pas fait le bilan de ça. Puisqu'on a toujours été comme ça. C'est l'aspect pratico-pratique dont on ne se rend pas compte. Ça veut dire transports scolaires, Ça veut dire qu'on ne va pas forcément non plus à l'école. Se rendre à l'école, quand y a le transport scolaire on ne le fait pas. C'est souvent la remarque de ceux de Saint Just d'ailleurs. Le fait de ne pas venir à l'école et bien le lien avec les parents ne s'est pas fait, voilà. Et est-ce que j'aurais eu envie de faire partie de l'association de parents d'élèves parce que là l'association est à Saint Ganton donc on ne calcule mais si mes enfants avaient été à Pipriac je ne serais peut-être pas sentie l'envie de faire partie de l'association des parents. Justement pour les contraintes que les autres peuvent avoir, c'est d'aller. (...) L'implication dans une association ce n'est pas simple tout le temps. En dépit de refus du maire de Saint Just, les parents de l'association de Saint Just se sont associés à ceux de Saint Ganton pour l'ouverture de l'école. Saint Just alimente parfois plus de la moitié de l'école de Saint Ganton. Mais qu'en sera-t-il lorsque les parents qui ont participé au projet s'en iront de l'association parce que leurs enfants ne seront plus à l'école. Il faut trouver les bonnes personnes pour que l'association continue mais il faut trouver les bonnes personnes pour s'impliquer. Je pense que si on n'avait pas eu l'école on aurait eu des complications techniques. Le fait qu'on ait l'école, ça met du lien entre parents, entre enfants. Par contre pas de centres de loisirs pour les vacances et les enfants doivent aller à celui de Pipriac où ils ne connaissent personne. Pas facile pour les enfants de se

retrouver dans un centre aéré où ils n'ont aucun copain. On a été obligé de réquisitionner mamie qui habite au village. J'avoue, je suis originaire de Saint Ganton, mes parents y sont toujours. J'ai ma sœur qui est là aussi. On est dans le même hameau, c'est vrai que ça fait partie des aspects pratiques. Mais c'est aussi ça d'aller vers les autres quand on sait qu'on a tout sous le coude. C'est la solution de facilité. (...) Là je vais tous les matins à Rennes. Tous les matins ça veut dire avant les bouchons. On essaye d'arriver. Je dis on parce que je fais du covoiturage avec mon mari qui bosse aussi sur Rennes mais pas dans la fonction publique. Et on a eu doublement besoin de mamie parce que du coup la garderie n'ouvre pas à l'heure à laquelle on part. On part à 7h moins 10 ici pour être sûr de ne pas être dans les bouchons. Du coup on est à 7h30 sur Rennes et voilà. On rentre entre 4h et demi et 5h. À 5 h et demi on est ici. Ça va.

Je vous remercie

Entretien avec Laetitia Brisset

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Laetitia Brisset, j'ai 32 ans, maman de deux enfants. Je suis coiffeuse.

Comment avez-vous connu le projet d'école de St Ganton ?

On était plein de futures mamans et on se disait une école à Saint Ganton pourquoi pas. Parce que les enfants étaient réunis sur quatre, cinq communes différentes. Et c'est vrai que l'école pouvait une cohésion supplémentaire du désir de la commune par le biais des associations tout ça c'est vrai que c'est très vivant. Il nous manquait l'école et on a regardé un petit peu et on s'est dit que ça pourrait être possible mais maintenant il fallait monter le projet et y travailler. Donc du coup Patricia Boulais qui était adjointe au maire a dû certainement en parler au maire et le maire il s'est dit : « pourquoi pas ». Donc c'était à lui de nous réunir. On s'est réuni à la salle polyvalente pour dire : « ouais est-ce que tout le monde est partant ? Si on en a envie est-ce qu'on est prêt à porter le projet ? » Parce qu'on savait que c'était un investissement d'un an, deux ans. C'était un projet qu'il fallait investir et puis y aller. Voilà. Donc c'est vrai que du coup on s'est retrouvée une dizaine de mamans. Et après on a monté l'association et puis dans la nôtre, il fallait élire une présidente, une trésorière, une secrétaire. Du coup j'ai pris le poste de secrétaire parce que personne ne voulait trop de responsabilités dans le sens du temps et moi j'allais être enceinte. Donc du coup je me suis dit que j'allais avoir le temps pendant mon arrêt. On a monté l'association et ensuite on a réuni un cahier des charges en fait. On a été voir toute les maisons en expliquant que l'école pouvait être possible si on avait tous envie. Donc il nous fallait des signatures et un minimum de 55 élèves que l'inspection académique nous demandait. D'abord on est parti tout seul, sans Saint Just pour analyser ce qui pouvait se faire sur la commune. Et seul on s'est dit que ça allait être compliqué parce que l'inspection académique, il y a neuf ans et demi, ne nous aurait pas ouvert une école sachant qu'il n'y avait pas des bâtiments. C'est lourd pour une petite commune. Sachant qu'il y avait déjà des traites en cours et c'est vrai que Bernard nous a dit : « pourquoi ne pas investir avec une autre petite commune comme Saint Just ? Chacun faisait une petite construction et on réunissait une école en deux en fait, en deux pôles avec des transports qui allaient être mis en œuvre. Et puis Saint Just disait : « oui ça pourrait être un projet intéressant. » Et en fait très vite, on a vu que ça ne les intéressait pas du tout. Puisqu'on allait face à une commune qui avait une école privée. Et puis c'est vrai que pour monter le projet il fallait partir sur une école publique. Pour avoir l'accord du maire parce que ça se faisait en association avec la mairie. Premier rendez-vous à l'inspection académique, ils n'étaient pas très honnêtes, on tournait autour du pot. Ils tournaient autour du pot en disant : « pourquoi pas, oui pourquoi pas. » Et au bout du 2ème rendez-vous à l'inspection académique, on s'est dit notre projet ne va pas être fiable si on part avec eux parce qu'on voyait bien qu'ils avaient d'autres projets. Ils avaient un projet de salle. Donc quand on a vu que leur projet de salle des fêtes allait passer avant, on s'est dit si on les attend, on l'aura pas. On est parti tout seul et on a pris aussi et on s'est accordé avec une association de parents d'élèves qui voulait aussi une

école publique sur la commune. Donc on s'est dit avec M Philippe Nevoux : « on se rassemble. On reste en associations séparées ; on fait tout pour réunir le nombre d'enfants. » Donc ça a duré deux ans. On a tenu un registre très régulier qu'on envoyait et puis on s'est dit comment on peut faire cette école pour que ça soit le moins lourd possible aussi pour la commune. Donc avec la mairie, il y a eu beaucoup de réunions mairie. On a monté les plans pour une école du bien vivre, du bien être surtout avec des matériaux les plus nobles possibles et puis un investissement de bénévoles, surtout. On a eu des fonds beaucoup de fond du CG, de certaines associations comme la BRUDED parce qu'on voulait une école école. On avait rencontré plusieurs écoles qui étaient sur le même projet pour que derrière il ne puisse pas couter trop cher à la commune puisque on n'avait pas les moyens non plus. Si on pouvait faire quelque chose de mieux et surtout dans le temps. Donc c'est vrai que ça a été beaucoup de puits de lumière, les intérieurs en blocs de terre compactée. Donc ça, ce sont les papas et les papis qui se sont amusés à faire ça. On avait toute la construction du mur extérieur, ça c'est les papis et les papas. Tous les papis des enfants en fait, tous ceux qui étaient à l'initiative sont venus. Les enfants ont cuisiné c'était le maître mot. Ça a duré dix, quinze samedis. Et les enfants faisaient à manger, s'occupaient des papas et des papis. Et puis les papas et les papis nous ont fait le mur de pierres et l'intérieur. Et puis on a réussi à obtenir notre ouverture de classe avec au début 3 classes sans les CM2 parce qu'on ne voulait pas des CM2 pour pas que les enfants changent d'école pour un an. Et à la 2ème rentrée, on a ouvert une 4ème classe. C'était prévu. On avait laissé de la place avec la mairie de quoi ouvrir 2 classes. Dans cette école on voulait aussi de la cuisine maison. Donc il y avait le restaurant qui faisait à manger. Là du coup comme il a fermé, ils ont des plats à emporter mais bon je pense qu'un jour où ça peut revenir. Moi je vivais dans la commune depuis trois, quatre ans.

Est-ce que ça a changé quelque chose au sein de la commune ce projet ?

Non, non, ça existait déjà. Justement c'était la continuité de toutes les associations, les commissions, la mairie. Ceux qui sont dans la mairie sont au foot, sont à la chasse, sont... C'est très associatif et toutes les associations s'entraident et c'est tous ceux de la commune. Le Comité des fêtes nous a même soutenus, l'association des parents d'élèves. Ils ont organisé un repas et nous ont reversé les bénéfices, un beau chèque pour qu'on puisse partir avec un début de projet. C'était la continuité. Ça a créé un nouvel élan mais c'était déjà comme ça au départ parce que ça fait partie de la commune. Avec mon mari on venait d'une commune plus grande. Et dans une commune de moins de 500 habitants tout le monde se connaît. C'est les grand-mères, les arrière grand-mères, les parents et les enfants qui y habitent. On y très bien accueilli et si vous avez un tant soit peu cette fibre d'aider, de donner et bin on vous accueille tout de suite. Il y a de la solidarité, de l'entraide. Vous avez besoin de quelque chose, on vous dit : « bin untel a un truc, vas le voir. » Tu ne le connais pas mais t'as l'outil. Par contre ça a permis aux enfants de mieux se connaître parce qu'ils étaient répartis sur plusieurs communes et ils ne se voyaient qu'aux fêtes de la commune.

Et est-ce que vous avez rencontré des gens qui étaient hostiles au projet ?

Non, non. Personne n'était hostile. Il y a deux couples qui n'ont pas mis leurs enfants sur l'école parce qu'ils ne voulaient pas les changer. Ils ne voulaient pas les enlever de leurs copains et puis y en a un, parce qu'il y avait la mamie et le papi sur l'autre commune. C'était plus pratique pour eux. Sinon personne.

Et ça a fait venir beaucoup d'enfants d'autres communes ?

Le collectif de Saint Just ne voulait pas rester dans une commune qui ne voulait pas avancer, du coup ils ont mis les enfants chez nous. La première on a eu dix parents de communes extérieures parce qu'ils savaient que c'était un bien vivre. L'année d'après on a eu des enfants de Saint Anne aussi parce qu'ils savaient que c'était une école avec de bonne construction et de la bonne nourriture.

C'est ça qui a attiré beaucoup de gens ?

Oui, oui

Et la pédagogie aussi ?

Non la pédagogie était comme dans les autres écoles. On a pu faire venir le SMICTOM⁷³⁵, on a pu faire venir nos valeurs. Il était venu former les enfants au triage des poubelles. Ils ont créé leur composteur aussi à l'école où chacun à la cantine allait jeter les aliments. Ils évitaient le gaspillage aussi au mieux. Sensibiliser les enfants à protéger notre commune, l'environnement.

Et l'école du bien-être c'était quoi pour vous ?

C'était bien manger, bien vivre avec les. L'école c'est vrai qu'on l'a aussi construite afin que ça ne fasse pas plein de bruit. Que ce soit bien insonorisé, bien lumineux avec beaucoup de puits de lumière, de grandes baies et de la terre à l'intérieur pour que ce soit frais l'été et chaud l'hiver. Le chauffage est au bois, ce sont des copeaux de bois qui sont livrés dans de grosses.... C'est plus économique. Les portemanteaux par exemple, c'est un papa qui les avait fabriqués avec des bouts de bois. Tout ce qu'on a pu faire en récupération on l'a fait. Les armoires, par exemple c'était une association qui récupérait et qui nous proposait, en fait, de nous faire des meubles. Pareil, les bancs, pas mal de bancs ont été fabriqués par les papas. Parce qu'ils avaient dû passer trois ou quatre samedis entre la fabrication des bancs et la peinture. Tout ce qui pouvait se faire se faisait. La commune le faisait déjà comme ça, c'est pour ça que je disais que c'était plus une continuité.

Laetitia a déménagé maintenant elle habite une autre commune plus importante de 5000 habitants et une école de 250 élèves, elle s'est inscrite dans l'APE mais elle se trouvait mieux à Saint Ganton.

À Saint Ganton, les gens sont plus simples. Ici c'est d'abord leur vie privée avant l'école. Il est difficile de trouver des bénévoles. Alors qu'on peut moduler travail et bénévolat. Après quand on aime le bénévolat ça fait partie de soi aussi.

Et alors qu'est-ce que ça a changé en vous cet investissement dans le projet ?

Oui du lien social et puis de servir à quelque chose aussi pour le bien de la commune. Ça m'a donné envie de continuer. Je ne me voyais pas arrêter ici mais après...Je continuerais même si les gens critiquent. Alors qu'à Saint Ganton on n'avait pas du tout ça. Celui qui n'était pas content, il relevait les manches et puis il y allait. Je ne regrette pas pour le bien-être de notre vie. C'était un projet. J'ai déménagé parce que je suis à cinq mn du boulot. Je fais du commerce 9h20h. J'ai deux boulots aussi. Ça me prend du temps, je travaille aussi à la chambre des métiers, dimanche et lundi sur cinq mois. Je donne de la formation aux salariés et chefs d'entreprise. Donc ça me prend sur cinq mois pratiquement tous les we. Donc c'est vrai que d'être plus près du boulot c'est quand même plus pratique. Je suis à cinq mn. C'est vrai que le matin ils ne font plus de garderie et tout. Moi vue de l'extérieur, Saint Ganton c'est un havre de Paix. Non c'est une chance une commune de moins de 500 habitants et un point de vue dans la campagne magnifique. L'école, Bernard voulait vraiment que ce soit imbriqué dans la, que ce ne soit pas des constructions hautes. L'architecte a été choisi après une longue délibération pour qu'il mette en place ce qu'on voulait. Ce qui a peiné la commune c'est les rythmes scolaires. L'État imposait des activités péri scolaires mais qu'est-ce qu'on met dedans lorsqu'on n'a pas de sous ? Des bénévoles, il y en a eu beaucoup au début, les mamies venaient lire, les papas jouer de la musique, y avait une AZEM qui avait son diplôme de sport, donc elle faisait sport. Dans les commissions on voulait une « je n'ai rien envie de faire, je ne fais rien. » C'est bien aussi de ne rien faire. C'était important aussi. C'est vrai qu'au début les mamies venaient beaucoup mais après ça a été compliqué parce que gérer huit, douze enfants. Déjà gérer ses petits-enfants c'était un peu lourd. Donc y a eu moins de bénévoles, c'était un peu plus compliqué. La fête de la Vallée de Beaucel qui a lieu tous les 2deux ans est dans cet esprit avec beaucoup de jeux d'antan pour les enfants. Une charrue qui tire, des randonnées. L'objectif de faire l'école c'était de faire une cohésion entre les enfants. Et puis pourquoi aller payer de l'argent sur les autres communes pour Bernard. Autant que l'argent de la commune serve à la commune. Au début du projet il n'y avait que des femmes qui avaient des enfants ou qui avait comme projet d'en avoir.

⁷³⁵ Centre Ouest est le Syndicat Mixte Intercommunal de Collecte et de Traitement des Ordures Ménagères de la région Centre Ouest de l'Ille-et-Vilaine

Entretien avec René Bourel

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Alors René Bourel. Ma profession, mon activité a été donc agriculteur, élu depuis l'âge de 23 ans. En 77 jusqu'en 2014. En étant conseiller, en étant 2^{ème} Adjoint, 1^{er} adjoint puis voilà. J'ai travaillé en forte collaboration avec le maire, Mr Gefflot. On avait les mêmes idées à 95%, des désaccords, on en a eu un petit peu mais très, très peu. Et puis il était toujours plus fort que moi. *(Rire)*

Comment vous vous êtes investi dans le projet de l'école ? Et quel objectif avait ce projet ?

L'objectif a toujours été de faire vivre la commune, de sauver la commune parce qu'on était quand même le plus petit dans le canton, la plus petite commune. Et comme disait M Gefflot, si on n'a pas le droit d'exister, autant se rattacher carrément à une autre commune. Nous, on a voulu, toujours exister mais bon il a fallu prendre le taureau par les cornes. Et notre difficulté déjà c'était la fermeture des commerces. Il a fallu qu'on commence par les commerces. La difficulté de rapprocher la mairie puisqu'elle était complètement excentrée du bourg, elle était à 1km500. C'était déjà donc de la ramener dans le bourg pour donner un peu plus de vie et d'activité aux commerces. Tout ça, ça fait partie des choses et puis ayant les deux commerces réalisés, on avait ressenti un regain de jeunesse à revenir. De la jeunesse qui souhaitait construire dans la commune. Donc on a tout fait pour obtenir des permis de construire alors dans les petits hameaux, pas forcément, dans le bourg parce qu'il n'y avait pas de lotissement. Et donc on a eu une dizaine de jeunes. Bon certains permis de construire n'ont pas été faciles à obtenir parce que, avec la DD, à l'époque qui. Alors bien souvent c'étaient des anciens terrains agricoles, proximité des exploitations agricoles. Bon, ce n'était pas toujours simple. Y a un deux ou trois permis de construire, ça a été une propre décision du conseil municipal contre l'administration pour les avoir parce que c'est le dernier pouvoir du maire. Dernier pouvoir non, mais dernière décision du maire. Il avait donc la majorité de son conseil derrière lui. Donc on a vu ces jeunes familles arrivées là, ces jeunes couples qui n'avaient pas forcément d'enfants et qui ont eu des enfants après. Et on s'est dit si on veut faire vivre la commune, il faut une école parce qu'il y avait une école qui existait jusqu'en 79 qui était fermée et le dynamisme d'une commune, c'est une école. Et donc dès en 2004, 5, on avait déjà à l'esprit de mettre une école en place mais ce n'était qu'une idée parce que ce n'était pas simple. Mais en 2006, on a su qu'on ne pouvait pas faire une école, seuls à Saint Ganton. Parce qu'il n'y aurait pas eu assez d'élèves, donc on s'était rapproché de la commune de Saint Just. Saint Just qui n'avait pas d'école publique, juste une école privée. Et là c'était une dame qui était la mairesse à l'époque avec qui on avait beaucoup de rapprochement et avec qui on avait éventuellement décidé de faire une école publique dans les deux communes en se partageant les enfants. Notre objectif c'était de faire une école écologique un petit peu, avec des produits sains, des matériaux sains. En gros c'était ça et St Just avait la même volonté. Et on avait déjà été visité des écoles, entre autres à Langouët qui sont un peu les pionniers dans la région. En 2006, 2007 et puis c'est resté là, tout le monde murissait, cherchait des idées un petit peu dans chaque commune. Et puis les élections sont arrivées et à Saint Just madame la mairesse n'a pas été réélue et l'opposition qui a été élue, a les idées contraires aux nôtres. Ce qui nous a créé beaucoup de difficultés. Mais y avait déjà quand même eu à ce moment-là une association de parents d'élèves de créée dans chaque commune avec l'inscription éventuelle d'enfants qui auraient pu venir dans cette école publique à Saint Just et à Saint Ganton. Et donc on était à 80 élèves. Les élections passant, il n'y avait plus que Saint Ganton à se battre puisqu'on leur faisait du pied mais ils ne nous répondaient pas. Ce n'était pas leur idée, leur idée était de faire une salle polyvalente. Donc Monsieur Gefflot taquinait toujours un peu l'académie et les parents étaient toujours là, les deux associations étaient toujours aussi motivées, faut dire ce qui est. Y a eu des rencontres avec l'académie et les associations de parents d'élèves. L'académie avait aussi rencontré la municipalité de Saint Just. Est arrivé un moment où il a rassemblé tout le monde, les deux municipalités et les deux associations. Et l'inspecteur académique s'est trouvé un peu coincé en disant : « j'ai plus de 80 élèves d'inscrits, j'en fais quoi ? Faudra bien faire une école. M Gefflot, en s'adressant au maire de Saint Ganton, il dit : « et bin on fera tout à Saint Ganton. » M Gefflot était à la fois content mais dans quelle position financière on allait se mettre ? C'était la grosse grosse difficulté mais bon il n'a pas pu donner sa réponse, il a fallu qu'il en parle à sa municipalité. Et puis on n'allait

pas trouver l'argent parce qu'on doublait notre investissement. Et puis ça a duré encore deux ou trois ans. Oui on a traîné un peu. Mais c'était un gros, gros projet d'autant plus que Saint Ganton, on était toujours en cours de travaux de restauration de notre église. C'étaient quand même deux gros investissements. À la fois l'église et l'idée d'avoir un projet d'école derrière. Y a beaucoup de gens, même à l'extérieur du canton qui disaient : « ils ne le feront jamais. » Même les parents d'élèves n'y croyaient pas tous en disant : « ils en parlent mais ils ne le feront jamais. » En politique, c'est souvent ça : on parle beaucoup mais on ne fait pas. Tout ce qu'on a dit, on l'a fait ! Avec beaucoup de temps des fois, c'est vrai. L'école, on a mis. Avant qu'elle ne sorte de terre, on a mis quand même 7, 8 ans. C'est des gros projets, surtout pour 400 habitants. Donc M Gefflot, c'est vrai qu'il n'était pas à l'aise devant l'inspecteur académique. Il lui a donné quinze jours, je crois pour avoir sa réponse. Après il a pris son bâton de pèlerin. Il l'avait déjà pris un petit peu avant mais il l'a pris encore plus rapidement pour aller frapper à beaucoup de portes. Parce qu'il fallait quand même boucler le budget de la restauration de l'église. Globalement on s'en est très bien sorti pour l'église mais 10% sur 100 000€, ça fait quand même 10 000€. Pour 400 habitants, ça fait beaucoup quand même. Sans compter tout le fonctionnement autre que les travaux de l'église. Et donc est arrivé les élections de 2000 (...) J'ai perdu le fil par rapport à l'église. Donc on a réfléchi ensemble et on s'est dit : « on va y aller tout en ayant un très très gros point d'interrogation quand même. » Et donc à partir de là, on a adhéré à l'association BRUDED qui était un petit peu une association pour pouvoir nous aider à la fois dans la conception, un petit peu dans le financement quelque part, donner des conseils parce que il avait quand même vu des choses se faire dans d'autres communes et entre autres à Langouët. Le maire, d'ailleurs, est devenu président de l'association BRUDED. Et bon au fil du temps, ça s'est mis en place. Mais toujours avec la difficulté avec Saint Just. Toujours avec cette même difficulté-là parce que l'inspecteur académique, après il y a eu les transports qu'il a fallu mettre en place et donc le Conseil Général, à ce moment-là, aurait souhaité faire un regroupement pédagogique. Ce qui aurait permis que le Conseil général puisse subventionner le transport scolaire. Mais comme Saint Just est toujours resté sur sa position. Donc ils n'ont jamais voulu signer le rapprochement d'école entre Saint Just et Saint Ganton. Bin ça, ça a été très, très compliqué. Les parents ne comprenaient pas d'ailleurs. Ce n'est pas simple de leur expliquer parce qu'ils n'ont pas tous les maillons de la chaîne. Et dans un premier temps la commune s'est engagée à faire le ramassage scolaire ou on a même été longtemps, on se posait même la question si on ne devait pas acheter le bus et mettre notre employé municipal à faire le transport. Mais à l'employé aussi, on lui demandait beaucoup, donc on était obligé de passer à un deuxième. Et on n'était pas capable de supporter l'investissement ; et c'est pareil le transport scolaire ça demande beaucoup de contrôle, de sécurité. Mais j'ai été quand même un certain temps à la recherche sur le bon coin, enfin bref. Et puis après on a abandonné le projet et puis après c'est là où le Conseil Général a fait un petit peu de concession mais ça n'a pas été simple, pas du tout. Tout ça c'était en amont de la construction. M Gefflot il n'avait rien laissé au hasard. Non il avait tout pensé, tout tout. Ce qui a toujours fait notre force là-dessus, je crois, on avait l'unanimité partout. Alors c'est vrai qu'il y avait des gens un petit peu plus retissant ou méfiants. Mais on avait quand même et je pense que là l'inspecteur académique le ressentait aussi. C'était l'ensemble de la commune qui souhaitait une école quand même et ça, ça fait partie de notre force. Après aussi la participation des travaux à l'école, ça démontre aussi.

Comment ça s'est passé la conception ?

Dans la conception, là aussi, la population a aussi été mise à contribution avec les parents d'élève. Il y avait constitution d'une commission mais une commission élargie. Tous ceux qui voulaient y participer, ils pouvaient y venir. Bien sûr les parents d'élèves, l'association des parents. Tout le monde et puis les plans étaient ouverts à tout le monde, aux associations. On n'avait rien à cacher. Fallait avoir une cohésion 100 %.

Et parfois des gens ont fait modifier des choses ?

Oh oui. Déjà dans le choix de l'architecte. On en a passé plusieurs en commission alors qu'on n'avait pas forcément cette formation-là. Mais on savait ce qu'on voulait. On voulait un architecte qui avait déjà les mêmes sensibilités, les mêmes idées. Et on a trouvé un architecte dont l'activité était à plus de 50 % sur le domaine scolaire. Donc il avait quand même beaucoup de connaissances mais on lui a

apporté beaucoup sur les connaissances de produits écologiques. Il essayait d'avoir une approche mais bon. C'est sûr qu'il a appris beaucoup grâce à l'association BRUDED. C'est un architecte de Vitré, qui doit être à la retraite maintenant.

Ça n'a pas été trop compliqué pour lui d'avoir toute la population ?

Non parce qu'il était preneur de ce projet. Il était très ouvert et il était preneur parce qu'il savait que l'avenir va un petit peu dans ce sens-là. Pour lui, il nous a apporté mais on lui a apporté. C'est sûr qu'on lui a apporté. Des fois il a fallu se battre aussi de même par son personnel. Quelques fois. Mais on a toujours à peu près. Parce que dans l'isolation, laine de verre et tout ça on connaît mais on voulait aller plus loin que ça. Le bois, on voulait aller beaucoup avec du bois.

Vous avez fabriqué un mur en terre de cru ?

Oui à l'origine. Alors là on a commencé par faire des sondages. Parce qu'on était dans l'esprit comme à Langouët, de faire de la brique en terre crue, venant du terrassement de l'école. Et donc on a fait des sondages. On avait fait trois ou quatre sondages. J'ai un fils qui travaille un petit peu en Travaux publics, il était venu avec sa mini pelle, un soir et donc a prélevé quelques échantillons. Et quand on a fait analyser à Redon. Fin, analyser. Il y a une structure à Redon qui travaille beaucoup la terre crue et qui nous ont conseillé. Ils nous ont dit si elle était utilisable pour faire des briques en terre crue. Et effectivement, on avait un sous-sol qui, enfin une terre qui pouvait faire ça. Avec même deux couleurs éventuellement. Et puis, et puis c'est parti de là et donc après on a mis en place des bénévoles à la fois de la commune et puis même des jeunes qui venaient juste d'arriver dans la commune qui ne connaissaient même pas les gens. Ça leur a permis, justement de s'intégrer rapidement. Et on a fait plusieurs journées de réalisation de.

Et il y a eu des gens de Saint Just qui sont venus ?

Oui, oui. Ah ils étaient partie prenante. Saint Just nous a apporté par l'association de parents d'élèves beaucoup de choses aussi. Et puis ils avaient le même esprit.

Alors ça a été long le chantier de la terre crue ?

Alors en briques si ma mémoire est bonne. Ça doit tourner autour de 6 ou 7000 briques. Alors toutes les cloisons intérieures sont en briques de terre crue. Alors il y a à la fois en brique et à la fois en torchis. Il y a une cloison entre autres à l'entrée principale, c'est en torchis. Là il y avait une entreprise qui avait été quand même retenue pour réaliser la mise en place dans l'école de La Chevalerais, je crois, qui avait déjà réalisé une école parce qu'on avait été en visite chez eux. Mais moins poussé. Mais on avait quand même pris quelques idées. Et puis cette entreprise-là aussi, ils étaient preneurs de notre projet. Ils savaient aussi qu'il y aurait un petit côté médiatique quand même qui met les entreprises en valeur, quand même. Mais y a eu une cohésion. Parce que c'était quand même un pari de faire des briques, 6, 7000 briques et puis tout manuel, rien à la machine. On les faisait une part une. On avait trouvé une exploitation agricole qui avait cessé son activité et donc la personne a accepté de nous mettre les bâtiments à disposition gratuitement. Et donc on a stocké les terres pour les mettre à l'abri et pouvoir bien les travailler. Dans un premier temps, on a dû mettre huit camions complets qu'il fallait rentrer dans le bâtiment parce qu'on ne pouvait pas benner avec les camions dedans. L'employé communal a fait ça et après il a fallu cribler la terre pour enlever toutes les grosses parties. Parce que c'est à la fois un mélange de terre mais de chaux également. Les pourcentages je ne pourrais plus trop dire.

C'est là qu'une entreprise de réinsertion est venue aider ?

Alors oui. Mais dans un premier temps ce n'était que des bénévoles et on n'allait pas s'en sortir. Et comme M Gefflot, on avait depuis 92, une association d'insertion à Saint Just qui s'est constituée et qui venait, déjà, quelques jours, travailler sur la commune. Et c'est là où M Gefflot s'est dit : « on ne va jamais arriver à tout faire et puis ben souvent cette équipe d'insertion c'était plus le débroussaillage, pas toujours un travail valorisant. Et donc là, il avait eu, parce qu'il est toujours plein d'idées. Il se disait : « si on pouvait les mettre à faire ça, peut-être que pour eux aussi, c'est valorisant. » Parce que c'est quelque chose qui reste. Qui reste jusqu'à la démolition de l'école. Et donc, effectivement ils sont venus pendant plusieurs jours, sur leur temps de travail, nous aider à faire des briques. Et l'entreprise en a fait un petit peu aussi. On faisait, je ne veux pas dire de bêtises, un peu plus de 400 briques par jour seulement. Et à plusieurs personnes. Donc vous voyez le nombre de jours que ça pouvait

demander. Fabrication de briques, je ne parle pas de trier la terre déjà. Ça, c'est en amont encore. Bon après il y a le transport c'est vrai. Mais le transport, ça s'est fait.

Et le montage c'est l'entreprise ?

Oui c'est l'entreprise avec le chantier d'insertion. C'était bien en accord avec l'entreprise aussi parce qu'il était partie prenante aussi de ces choses-là. Mais avec la surveillance de l'entreprise parce que et leur expliquer un petit peu. Parce le chantier d'insertion, ils ont fait deux équipes : une équipe chantier nature et une équipe de petit bâti. La restauration des fours, des puits et entre autres de ces fameuses briques. Donc le responsable avait aussi quelques petites connaissances aussi parce qu'on ne devient pas chef d'équipe. Surtout que c'est des gens qui sont démunies d'emplois qui ont quelques petites difficultés, souvent. Donc ils ont tout à apprendre. Puis on ne peut pas être bon partout. Donc y avait déjà un encadrant qui avait déjà quelques petites connaissances mais pas toutes les connaissances. L'entreprise venait combler tout ce déficit-là. Elle en était quand même responsable aussi. L'architecte connaissait l'entreprise, il ne connaissait pas forcément le chantier d'insertion. Comme les bénévoles qui ont fait la construction du mur, c'est pareil. C'était en accord avec l'architecte mais il était hésitant aussi. Quand on lui a proposé, j'en étais un petit peu le responsable. Moi ce n'était pas mon métier non plus mais j'ai appris un petit peu à poser de la pierre et c'est passionnant, j'aimais bien faire ça. Mais fallait convaincre l'architecte parce que c'était sous sa responsabilité quand même. Et donc il était un peu sceptique. J'avais un fils qui avait rénové une maison et on avait fait l'agrandissement, une aile et on l'avait monté en pierres et pour le convaincre un petit peu l'architecte parce que ce sera à peu près les mêmes personnes qui seront encadrants parce qu'ils ne feront pas tout tous seuls. Je lui ai dit si ça peut vous rassurer on peut aller voir la maison et donc on est allé voir la maison de notre fils pour le rassurer. Et quand il a vu le montage de la pierre, tout de suite ça l'a rassuré. Mais je me mets à sa place ça se comprend. J'étais le responsable du chantier mais n'ayant pas non plus toutes les connaissances, je m'étais entouré du mari d'une des conseillères municipales qui est maçon, plutôt de la rénovation que maçon, poser des parpaings. Mais lui plus de la rénovation, il aimait bien la pierre aussi et puis j'avais le beau-père de mon fils qui était menuisier mais qui était passé salarié, à un moment donné, qui était revenu à son compte. Il s'est lancé à la fois, dans tous les métiers de la construction, à la fois la menuiserie, la charpente parce que c'était son métier de base mais il s'était aussi lancé dans la maçonnerie et tous les petits travaux. Et j'ai tendance peut être à dire qu'il est même meilleur en maçonnerie qu'il l'était en menuiserie. Donc j'avais ces deux personnes derrière moi. Avec ça j'étais rassuré. Et puis après malheureusement j'ai fait mon infarctus, j'ai quitté le chantier pendant plus de deux mois. Bin c'est eux qui ont pris la relève en totalité. Après il y avait aussi des bénévoles. Et puis il y avait quelques maçons, j'avais fait mon enquête un petit peu avant. J'avais demandé à des gens. Il y avait déjà un maçon à la retraite qui était plus dans la restauration. Puis c'était un passionné de la pierre. Je l'avais demandé aussi pour faire quelques journées. Il me dit : « oui tu sais mais j'ai 74 ans. » Je lui ai dit on est là en tant que bénévole ce n'est pas du rendement qu'on veut. De toute façon que ce soit bien fait. Il avait accepté. C'était tous les samedis. On a commencé en mars pour trouver la pierre. Il fallait déjà trouver une maison à démolir. Donc là, on avait une adjointe qui avait une vieille maison à démolir et qui nous a bien aidée parce qu'en démolissant, on a trouvé de la belle pierre parce que c'était une façade avec beaucoup de fenêtres. (...) On a passé déjà 2 samedis avec une quinzaine de bénévoles, en trouvant aussi les palettes parce qu'on mettait aussi les pierres sur palettes, en assurant le transport. On l'a fait en tracteur. On l'a fait en camion, il fallait charger les camions grues. Bref. Mais tout s'est toujours bien passé et donc on a commencé début avril la construction du mur. Donc on a commencé le 7 avril 2012 à poser la 1^{ère} pierre. Alors c'était aussi un accord avec l'entreprise de maçonnerie parce qu'ils émettent des réservations pour pouvoir avoir une certaine largeur de mur parce que la façade est en pierres mais derrière c'est du béton. (...) Le bénévolat c'est règlement aussi. Quand il n'y a pas d'accident, il n'y a pas de problème. Et puis accident sur une école maternelle, primaire, c'est une très, très mauvaise image. Imaginez d'avoir un mort sur le chantier et en plus un bénévole, peut-être un parent d'élève. C'est énorme, on n'a pas le droit. Alors y avait tout ça quand même. Le bénévolat c'est gratuit mais à partir du moment où on commence à donner de la nourriture et de la boisson, c'est déjà un début de rémunération. Alors en accord avec l'association de parents d'élèves, parce que c'est lourd aussi de préparer la restauration tous les

samedis. Souvent on retrouvait une partie des bénévoles parce que les encadrants ou les plus responsables sont toujours là. Ou s'il n'y en avait pas un c'était l'autre. Enfin bref, avec toujours deux, trois, quatre personnes qui étaient pratiquement là tous les samedis. Faut varier les menus aussi. Ça fait partie aussi des choses. Ça peut paraître tout à fait banal surtout que ça a quand même duré d'avril à fin juillet. Tous les samedis. Alors il y a eu des grosses journées parce que quand on a fait la journée des joints, on a fait 3 équipes de la journée, les 1ers ont commencé à 5h du matin et on a fini à 20h, 20h30 le soir. Il est passé une vingtaine de personnes sur le chantier dans la journée. Les uns après les autres parce que les joints de pierre c'est un métier. C'est à la fois fatiguant, il faut savoir prendre les joints au moment où il faut. (...) Mais ça a quand même été une journée intense et le samedi d'après pour récompenser tous ces bénévoles-là, on a mis le bouquet comme ça se faisait il y a 50 ou 100 ans. Le bouquet en haut du mur au bout d'une perche parce que fallait pas prendre des risques supplémentaires, donc je l'avais mis au haut d'une perche et on a fait un petit repas festif sur les lieux, à l'école pour récompenser tous ces bénévoles qui étaient de Saint Ganton, qui étaient de Saint Just mais on en a eu aussi de Pipriac, qui étaient bien souvent des frères, des sœurs, des beaux-parents de parents d'élèves qui sont venus nous donner la main. (...) Bon c'est vrai qu'il y a eu les briques, le mur et après il y a eu l'aménagement, extérieur un petit peu aussi. On aurait pu aller plus moins mais on a manqué de temps. Après c'est une nouvelle municipalité qui arrivait.

Aller plus loin dans quel sens ?

Bin dans l'aménagement. Bon l'aménagement, il est fait en partie quand même mais dans le côté massifs extérieurs, pelouse. Il y a eu aussi dans la cour tout ce qui a été fait, ça a été fait bénévolement. Alors il y a eu la récupération des meubles dans le mobilier. Ah, c'est M Gefflot encore qui s'est rapproché de Bain-de-Bretagne, une association récup, recyclerie. Et donc en partie, le mobilier a été donc fait par cette association récup. Mais M Gefflot n'avait jamais laissé rien au hasard. Y en a beaucoup qui se sont interrogés, posés la question, comment on doit appeler l'école. Moi, j'ai toujours dit on n'a pas à y réfléchir, c'est l'école Monsieur Gefflot Bernard ou Bernard Gefflot.

Et elle s'appelle comme ça ?

Non. Mais pour moi, elle doit s'appeler comme ça. Ça ne peut pas être autrement. C'est son bébé. Il l'a très fortement soutenu de par ses adjoints de par sa municipalité mais de par les parents d'élèves, de par la population. Mais pour moi, elle doit s'appeler Bernard Gefflot. Moi, je ne vois pas comment on pourrait l'appeler autrement. On n'aura pas été logique jusqu'au bout.

Et autrement vous trouvez que ça a changé quelque chose l'école, ça adonné quelque chose au village ?

Oui c'est sûr et ça ne peut pas être autrement d'ailleurs. Mais oui c'est sûr, ne serait-ce que de par les gens de la commune ne se connaissaient plus, peu. Les nouveaux arrivants, ceux qui cherchaient un peu à s'intégrer, ça allait à peu près mais il n'y avait pas de liens. On est une petite commune qui a toujours été quand même riche d'associations. Riche d'associations et puis des associations dynamiques et ce qui a peut-être toujours fait notre force dans la commune ; peut-être qu'on ne serait jamais arrivé à des projets comme cela, même les travaux de l'église, la restauration de l'église, qu'on soit croyant ou pas croyant, pratiquant ou pas pratiquant mais ça, ça fait partie de la force de la municipalité toujours.

Et ça vient d'où cette dynamique ?

Moi j'ai toujours oui dire que et j'ai dû déjà vous le dire, une petite commune, elle n'a pas le droit de se diviser. Sa force ça ne peut qu'être sa solidarité entre elle de par les associations. Mais on ne peut pas se diviser. On ne peut pas se diviser malgré que chacun a le droit d'avoir ses différences, d'avoir ses opinions, ses idées mais à un moment ou à un autre, il va falloir passer au-dessus. Si ce n'est pas ses idées, on doit adhérer pour avancer sinon on est mort d'avance. M Gefflot aussi bien que moi ; moi j'ai été un agriculteur ; j'ai fait partie des agriculteurs très intensifs ; Je suis presque arrivé à faire du lait hors-sol. Donc c'est pour dire faire de l'intensif. Dans le temps on a changé, oui on a bien évolué. De toute façon il faut évoluer par rapport à son époque, par rapport à son temps. Et on a fortement mené la commune vers la protection de l'environnement. Respecter l'environnement un peu plus tout en sachant qu'il y a des choses des fois, ce n'est pas aussi simple que ça. Et ça, je crois, qu'on ne nous avait pas crus au départ. Avant l'école on avait fait un projet de la sauvegarde de la Vallée de Beaucel.

C'étaient des petits près qui étaient exploités par les agriculteurs à l'époque mais qui au fil du temps, ce n'était pas rentable que les agriculteurs ont abandonné. La nature a repris ses droits et avec l'association du CPI de Saint Just. À l'origine c'était le chantier d'insertion qui était chapeauté à l'époque par la communauté de commune, qui allait nettoyer les sous-bois dans les communes. M Gefflot était en relation forte avec eux. On avait décidé donc de faire cette Vallée de Beaucel, de la restaurer et de la mettre ouverte au public. Et j'étais partie prenante et y a des gens qui comprenaient pas trop pourquoi je m'investissais autant. Ça ne reflétait pas forcément mon image d'exploitant agricole, à un moment donné. Parce déjà à ce moment-là, j'avais déjà fait des progrès parce que j'ai fait partie un petit peu de la recherche de l'agriculture. On ne va pas dire ça comme ça ; faire des essais. (...) La phase vraiment de l'intensif, déjà je la laissais un petit peu de côté. J'étais déjà en phase de transition. Et après à la municipalité c'est pareil, on amène un peu ses idées. M Gefflot était un peu comme ça aussi.

Monsieur Gefflot n'était pas identifié à un parti politique ?

Il n'a jamais voulu. M Gefflot n'a jamais voulu prendre une étiquette politique. Alors qu'à la tête de la municipalité, je savais qu'il était du parti PS. Moi j'étais plutôt de droite et on conduisait une mairie sans étiquette. Et ça on ne l'a jamais voulu. La politique, on ne s'est jamais heurté par rapport à ça. On ne s'est jamais heurté par rapport à ça. On en a discuté des fois et puis quand on avait notre conseiller général à élire ou notre député. Moi, je peux vous dire, malgré qu'il était PS, il a des fois voté pour un député de droite, de notre circonscription, bien sûr. Il n'est pas du tout fermé. Il dit : « moi je peux voter pour le candidat qui peut nous apporter le plus dans notre commune. » Il a toujours dit ça. L'intérêt général, ça a toujours été. Malgré qu'il y a des sujets, il n'était pas forcément d'accord. Mais c'est normal. Là-dessus ça a toujours été. Bon ben j'ai des exemples pour le conseil général, que ce soit le député. À l'époque c'était Alain Madelin, notre député. Notre conseiller général, oui c'était François Lesacher, après ça a été Franck Pichot. On a toujours voté et ça c'était en accord, après dans l'isolement, on avait une pleine confiance l'un comme l'autre et je pense qu'il n'a pas dû vous dire le contraire non plus. Je ne pense pas. On savait pour qui on allait voter. On allait voter plus pour notre commune ; à chaque fois c'était l'intérêt de notre commune et ça ça fait, je pense notre force.

Et vous, vous êtes natif de Saint Ganton, comment était le village dans le temps ? Est-ce que c'était animé ? Il y avait des fêtes ? Il y avait pas mal d'agriculteurs.

Comme je l'ai dit tout à l'heure, une commune riche d'associations ; riche de bénévoles, ça a toujours été ça. La preuve puisque moi j'ai commencé à être bénévole dans la commune, M Gefflot, peut-être un petit moins, étant plus jeune. Peut-être qu'il me reprendrait s'il était là. Mais moi, dès l'âge de sept, huit ans, enfant. J'ai joué au théâtre dès l'âge de. Ça toujours été, bien souvent l'idée était lancée par le curé. Il y a eu un groupe folklorique, on allait chez les autres, faire des animations, des spectacles. Ça c'était à l'origine du curé. J'étais engagé dans l'église à faire les lectures, en fin, bref. Tout ça, c'est du bénévolat dans n'importe quelle structure.

Et est-ce qu'il y avait des fêtes agricoles ?

Oui, on a toujours ça. Le club de foot par exemple, il a commencé. Bin ils ont fait les 35 ans. Ils ont commencé, il n'y avait pas de terrain. Ils ont commencé comme dans beaucoup d'endroits. Sur un champ agricole. Le maire de l'époque, bin c'était 69, le remembrement, bin il avait aussi cette idée là un petit peu. Donc il avait réussi en payant quelques bouteilles de vin parce que ça se passait souvent comme ça, au chauffeur de « bul » et puis le « bul », le chauffeur le soir faisait 2h de plus et il a fait le terrassement du terrain de foot par exemple. Après il était resté grossier mais le terrassement primaire était fait. Oui, il y a toujours eu cette envie de. Depuis ma naissance, de ce que je connais, oui c'est ça. Par exemple, l'église, pour y revenir un petit peu, ils sont arrivés à un moment donné, n'ayant plus de curé dans la paroisse, la commune ayant besoin d'argent un petit peu quand même ; donc ils ont été obligés de vendre le presbytère mais tout en gardant à l'esprit que, voyant la toiture de l'église qui était dans un triste état, une grande majorité de l'argent a servi à l'époque pour refaire la toiture de l'église. C'était une première sauvegarde.

Et il y a toujours des messes ?

Une par mois. Ça devient une denrée rare les curés. Donc.

C'est les curés qui sont devenus une denrée rare ou c'est les pratiquants ?

Les deux à la fois. Encore que des fois en ville, on voit les églises pleines. Moi, ça m'a toujours un petit peu surpris contrairement à l'image de la campagne. On disait en ville c'est fini alors qu'à la campagne ça pratiquait encore beaucoup. J'ai l'impression qu'aujourd'hui c'est plutôt l'inverse. (...) Pour revenir à nos, il y a toujours eu cette envie de sauver la commune.

Dans le temps il y avait des commerces à Saint Ganton.

Oui, c'est comme partout. Il n'y a jamais eu beaucoup mais on a connu trois cafés, trois alimentations, alors pas forcément dans le bourg. Comme il y avait à 1km500, la mairie, la salle polyvalente ou la salle des fêtes à l'époque c'était plus ça, le plateau sportif. Donc y avait un café et une alimentation et donc ça faisait un petit noyau. Et là dans le bourg, près de l'église, il y avait 2 alimentations et 2 cafés.

Et il a toujours eu le même nombre d'habitants ou ça a baissé ?

Alors je crois qu'il faut remonter dans les années 60 comme dans beaucoup de petites communes, on était à 700 et quelques habitants. Un peu plus de 700. Donc on est descendu à 382 sur notre période à nous. Je ne sais plus, dans les années 2000. Oui par-là et comme je vous disais un petit peu, quand on a ressenti donc cette envie de jeunesse de revenir, un petit retour, qui voulait construire à St Ganton, c'est à ce moment-là qu'on a ressenti un petit peu plus de. Alors lorsqu'on était à la municipalité, M Gefflot vous l'a peut-être dit ou pas dit, je ne sais pas, son ambition était d'amener la commune à 500 habitants. C'est un seuil fatidique un petit peu, je crois. Pour survivre. Pour tenir. On est déjà un peu plus reconnu et puis c'est un seuil. C'est une étape, je pense qu'on y mettra du temps. Les objectifs de la municipalité, aujourd'hui, ne sont plus tout à fait les mêmes.

Oui, ça s'est un petit peu essoufflé ?

Oui, on sent plus cette... Bin on a perdu le moteur, le meneur. On la perdu un petit peu, quoi.

Vous pensez que s'il n'y avait pas eu Mr Gefflot, il n'y aurait pas eu d'école ?

Ah bien oui, ça c'est clair. Alors après qu'on ait eu fini la restauration de l'église, moi, je voulais. Un peu lui aussi d'ailleurs, je voulais abandonner. Comme quoi on avait quand même un lien assez fort il dit et bin si tu abandonnes, j'abandonne. C'était quand même ça. Alors il dit : « je ne peux pas abandonner parce que les travaux de l'église n'étaient pas finis. » Et donc il ne voulait pas laisser le bébé à quelqu'un d'autre. Parce que sachant la difficulté du financement, celui qui arrivait derrière il aurait été perdu, il n'aurait pas pu le financer comme l'a financé M Gefflot. De taper aux bonnes portes c'est surtout ça qu'il faut. Et il dit donc : « moi je ne peux pas me permettre d'abandonner, de partir. Il faut que je fasse un mandat de plus. » Et on a été trois, quatre mois à prendre une décision. Honnêtement ça m'embêtait qu'il arrête parce que je savais qu'on avait une richesse dans notre maire et les travaux n'étaient pas finis. On avait quand même la réflexion de l'école parce que ça montait déjà à 2004. J'ai mis trois mois pour prendre ma décision et quand est arrivé le moment de donner ma décision qui était entre Noël et le premier de l'an, juste avant les vœux du maire, je lui ai donné ma décision que je repartais et j'avais mis une seule condition : « J'ai dit oui mais pendant ce mandat-là, il faut impérativement qu'on fasse l'école. C'était ma condition. » Et il m'a répondu : « mais oui mais maintenant c'est moi qui ne peut plus. » Parce qu'il était dans une phase de sa maladie où il attendait des résultats parce depuis sa jeunesse, c'est vrai qu'il a toujours été suivi et il y a eu des moments un peu plus critiques que d'autres. Et là il était dans la phase où il attendait des résultats et ça ne s'annonçait pas forcément bien. Et là il dit : « maintenant là c'est moi qui ne peut plus donner ma décision si je dois repartir ou pas. » Parce qu'il voulait absolument l'annoncer aux vœux du maire. Parce qu'il y avait toujours une bonne présence de la population et il ne voulait pas trahir sa population. Ça toujours été aussi ses objectifs et donc il voulait impérativement l'annoncer. Comme les vœux, on le faisait toujours autour du 6, 7 janvier. Et bon là, je crois qu'il n'a pas pu donner ses décisions aux vœux mais il s'était quand même permis de dire et ça ça m'avait un petit peu dérangé, et ça, c'est paru dans la presse et dans le département c'est plutôt ça, qui me gêne, j'avais quelques petites responsabilités au niveau départemental et ça avait paru dans la presse en disant que le maire de Saint Ganton, repartait à une condition que son premier adjoint repartait. Et ça, ça m'avait un petit peu, ouais... et il savait qu'il ne prenait pas une décision sans moi et moi je ne pouvais pas prendre une décision. Ce qui était normal. Plus que l'inverse. Le 1^{er} adjoint, il peut prendre des décisions, mais il doit au moins en parler à son supérieur. Que lui, il pouvait prendre ses décisions sans en parler à personne. Mais il ne le faisait jamais ça. Il ne se confiait pas autant à ses autres adjoints. On avait une

complicité forte. (...) Et donc pendant ce mandat-là on a quand même réalisé l'école. Mais lui, il y avait déjà fortement réfléchi bien avant. (...) Et donc la réalisation de la Vallée de Beaucel. Ça fait onze ans que, c'est réalisé et c'est vrai que la population, un projet qui était comme celui-là, en fait protéger un peu plus la nature, protéger l'environnement. Les gens ont été un peu surpris, bin venant de nous qu'on était aussi partie prenante. Et ça ce n'était pas innocent non plus. C'était pour amener l'ensemble de la population par rapport au projet de l'école. Comme quoi le projet de l'école a été fortement réfléchi, mûri. Il y a eu des stratégies pour en arriver jusque-là, pour qu'on ait la totalité de la population derrière nous parce qu'on l'aurait sans doute pas eu. Comme quoi M Gefflot ne laissait jamais rien au hasard, il arrivait toujours à ses fins, je peux vous le dire. Mais il prenait son temps. Il prenait le temps de dialoguer, de concerter. Il ne faisait jamais quelque chose sans et il est toujours arrivé à ses fins. Parce que même le projet de la restauration de l'église, ce n'est pas forcément, tout le monde n'est pas croyant. On est comme partout il y a des camps, partout y des camps et même ces gens-là ils étaient derrière nous. Ils étaient à l'inauguration, dans l'église avec Monseigneur Dormelas. Donc on efface tout et on fait quelque chose de beau. Et la restauration de l'église c'est comme la construction de l'école parce que c'étaient quand même deux projets ambitieux. C'était le moment de le faire et si ça n'avait pas été fait là, ça n'aurait jamais été fait. L'église par les aides qu'on a pu obtenir qui n'existent plus aujourd'hui et on n'aurait pas pu les obtenir. Donc la commune, même le maire quel qu'il soit n'aurait pas pu financer à 50 %, ce n'était pas possible. On a été financé. Faut pas le dire, à 92 % ; mais ça Mr le Maire ne l'a jamais dit parce qu'on n'a pas le droit vis-à-vis de l'état à être subventionné à plus de 80 % et on est allé au-delà par des biais. Le comité des fêtes par exemple, une association a subventionné parmi ses bénéficiaires d'une année à la construction de l'église. Vous me direz c'était une goutte d'eau. C'était 1800 €, je crois. C'est une goutte d'eau mais vis-à-vis de la population, vis-à-vis des instances administratives, ça faisait partie aussi d'une pierre d'angle. Fin c'est plein de petits détails qui ont pu faire que. La subvention par exemple de la région, c'est tous ces petits détails-là qui ont fait qu'on a pu obtenir 100 000 €, pour l'école par exemple. Je crois qu'on n'arrive pas à faire des projets comme ça en se disant on y va, on écoute personne, on va au fiasco complet. C'est en mettant tout bout à bout qui a permis de faire des réalisations aussi fortes que ça. Aussi importante quand même parce que le nerf de la guerre c'est le financement. Et puis après c'est le fonctionnement. Parce que la réalisation de l'école par exemple, on nous a cru et quand ils ont vu les fondations se faire, les 1ères briques se réaliser. « Oui ils vont faire l'école mais elle ne tiendra pas longtemps. » Ça a été comme ça. Et oui et puis aujourd'hui, ça fait six ans quand même. La bibliothèque, 2 ans après la construction de l'école. Ça aussi, il ne faut pas l'oublier. 2 ans après, il fallait l'agrandir, il y avait une ouverture de classe de plus. Ce n'était quand même pas anodin. (...)

Et en conclusion ?

L'école c'est quand même important parce que c'est une vie de la commune. Et puis en ayant l'école, la commune a toujours le droit d'exister. Que le jour où elle fermera peut-être. On avait la même position là-dessus c'est qu'on n'avait plus d'école, on n'avait plus de commerce, on n'a pas le droit de vivre. On n'a même pas à réfléchir, on doit se rattacher à une autre commune. Je ne vois pas quel intérêt on a de vouloir rester. Non. En ayant des commerces, en ayant une école, on a le droit de vivre comme les autres.

Donc c'est un pari réussi pour vous ?

Ah c'est un pari réussi. Oui sûrement. En espérant que les municipalités à venir auront les mêmes convictions.

Parce que j'ai entendu dire que ça s'était un peu ralenti.

Parce que nos projets n'étaient pas tous finis, n'étaient pas tous réalisés. On en avait d'autres. Mais dans la réussite de l'école et dans la continuité de l'école, il faut l'avoir à l'esprit, on sait très bien que maintenir une école dans une commune de 400 habitants, ça ne sera jamais simple. Et donc il faut remonter la population et essayer de la remonter avec de la jeunesse pour avoir des enfants qui puissent aller à l'école. La vie, elle est faite ainsi.

Votre fille me disait que les jeunes ont du mal à reprendre la relève.

Oui mais ça, ça a existé de tous les temps. On est peut-être dans une phase un peu plus compliquée, c'est vrai. C'est vrai à la fois à l'école, c'est vrai à la fois au foot, c'est vrai à la fois au comité des fêtes.

Pareil, pareil ! C'est vrai que ce qu'on vit, on le fait vivre à nos enfants un petit peu. Et la preuve parce que ma fille, elle a pris la suite. Le foot c'est exactement la même chose ; mon fils c'est le Président du foot depuis quatorze ans. Il a été le plus jeune président du département à être président d'un club de foot. Donc ça fait quatorze ans qu'il y ait, il est un lourd, enfin il est un peu fatigué et il a la même difficulté aussi de donner la main puisqu'il voulait encore arrêter cette année et il n'a pas pu. Lui, aussi comme quoi la réussite de l'école, et l'association. Le club de foot a toujours résisté alors qu'il n'y avait pas d'école et un club qui fonctionne, on va dire bien. Peut-être que pour vous, ça ne va rien vous dire, moi j'ai trouvé ça anormal d'avoir trois équipes de seniors, trois équipes de seniors à Saint Ganton. Tout ça pour dire que c'est le dynamisme des gens qui, a fait que les jeunes de l'extérieur viennent chez nous alors qu'on n'a pas de structures. Les vestiaires ne sont pas faits pour trois équipes. Deux seulement mais pas trois. (...) Parce qu'il y a une bonne ambiance, une bonne entente, une bonne efficacité associative et ça, je parle en seniors mais au niveau enfants aussi, ça devient un atout aussi parce que il y avait des enfants d'autres communes mais des petits enfants qui venaient à Saint Ganton. Alors ça c'est encore plus vrai aujourd'hui parce que, lui, il l'a vécu avant sans l'école et aujourd'hui avec l'école. Et aujourd'hui il y a une équipe par niveau d'enfant (...) il y a quand deux équipes de la commune d'enfants, ce qui rend l'avenir du club un peu plus facile mais il faut trouver les responsables. Quand on a trouvé le président, on trouve le reste après. (...) Je pense que la commune a toujours eu cette chance-là, parce qu'elle a toujours eu des associations dynamiques. Quand il y a eu la naissance de l'association de parents d'élèves, le comité des fêtes a remis ses bénéfiques pour faire un fond de caisse à l'association de parents d'élèves. Il y a de l'entraide.

Et vous pensez que ça a créé des liens entre les personnes au niveau individuel ?

Par rapport aux parents d'élèves, oui, oui ça a donné. Malgré que peut être au début quand on se croise quand on emmène les enfants à l'école, on se dit à peine bonjour. Ça arrive. Mais au bout d'un certain temps, à un moment ou à un autre, on est obligé de le dire. Et puis arrivé un moment c'est les enfants et par les enfants, après les parents. (...) Y a des fois des préjugés et puis finalement on a tort des fois. Alors que finalement on est tous pareils. Bin oui il suffit de parler deux ou trois mots. « Bin tiens je ne pensais pas ça de cette personne-là. » Je vois hier soir, par exemple, au comité des fêtes, on a deux jeunes de la commune qui sont arrivés dans la commune ; ils sont restés avec nous jusqu'à hier soir pour débarrasser tout. Ils ont dit : « Bin c'est super. Bin on s'entend bien. » Et puis c'est comme ça qu'on peut créer des liens. Les liens font qu'après ça découle. (...) On l'a soutenu à 100 %, c'est ce qui a permis à lui, de se sentir encore un peu plus fort. Monsieur Gefflot, j'aurais tendance à dire qu'il aurait pu faire plus. Ce n'était pas un homme politique mais il aurait pu en faire. On est venu le chercher aussi un peu mais il n'a pas voulu. Mais après peut-être que nous, on aurait perdu un peu plus. On aurait perdu plus parce qu'il aurait consacré moins de temps à sa commune. Après il avait sa vie familiale aussi. Faut concilier tout ça aussi. Ce n'est pas simple non plus. Ce n'est pas simple. Josette, sa femme en a enduré, ma femme aussi. Et puis c'est tous les jours presque. Puis une petite commune comme la nôtre, on n'a pas la structure administrative. On a une secrétaire au ¾ temps ; l'employé communal au service technique, on en a qu'un. Les heures que j'ai pu faire en service technique. Secrétariat non, ce n'était pas tout à fait mon domaine. Il y avait une complémentarité entre M Gefflot et moi. M Gefflot, c'était l'homme d'idées, l'homme de projet, d'aller frapper aux portes, du relationnel et puis il y avait l'homme de terrain. Il y avait une complémentarité forte. Et puis lui souhaitait aussi avoir quelqu'un parce que n'étant pas toujours là lui. Il travaillait à l'extérieur et moi, étant sur le terrain, étant toujours sur la commune tous les jours. Il y a toujours des urgences, des réunions et papiers à signer par exemple et bin j'étais là. Je faisais la bonne roue de secours. Je crois qu'il faut rester humble aussi. Moi, ce n'était pas la grosse tête. Ça a toujours été comme ça. Moi je n'ai été à l'école que là, je n'ai jamais été ailleurs. Mais ce n'est pas pour ça qu'on ne s'en est pas bien sorti. (...)

Il parle de la relation avec Saint Just qui a été compliquée mais M Gefflot ne s'est jamais énervé.

Il me vient juste une dernière question, le parc éolien participatif, c'est un tremplin ? Il y a eu l'école et maintenant il y a ça ? Est-ce que c'est dans la suite aussi ?

Alors cela faisait partie de nos projets. C'est M Gefflot qui en a été encore l'initiateur. Mais ça faisait déjà partie de nos projets depuis 2010, 2012.

Et toujours impliquer la population ?

Toujours. J'étais toujours partie prenante, là je le suis un peu moins. Je le suis un petit peu moins. Sinon je suis favorable à l'éolien, je le disais encore à quelqu'un hier. À M Gefflot encore parce qu'il voudrait bien m'accrocher mais ... Je l'ai un peu dit ou sous-entendu, on n'a pas une municipalité aujourd'hui, c'est plus dans sa globalité, qui me froisse un peu parce que on a fait tellement de belles choses que je ne voudrais pas que, M Gefflot aussi. On ne voudrait pas les voir mourir. On a voulu faire et aujourd'hui, il n'y a pas la volonté de vouloir et puis on sent bien que c'est une équipe qui a été constituée par défaillance, par défaut. Alors si bien qu'ils se retrouvent dans une équipe avec quelques anciens de notre équipe. Des jeunes qu'on avait fait rentrer déjà pour prévoir notre sortie à un moment comme on avait déjà fait trois mandats. Parce qu'on ne pensait jamais faire tout ça. (...) On ne fait pas 37 ou 40 ans ; on devient des vieux cons aussi. Le terme est peut-être dur, mais nous on l'a utilisé. On ne va pas dire le contraire. Quand on était jeunes. Alors à un moment donné fallait bien qu'on laisse la place. (...) Y a des gens qui ont des compétences pour le faire mais peut-être des fois, s'ils n'ont pas le petit doigté pour arriver à entraîner tout le monde. Mais ça, ce n'est pas donné à tout le monde, non plus. Si, si, on a des gens dans la municipalité qui ont des capacités. On y a cru et on y croit encore. Mais qui n'ont pas le même entrain peut-être. Et puis des fois il suffit d'avoir une ou deux brebis galeuses entre parenthèses. Mais c'est vrai que c'est ça un peu. Alors c'est ce qui me retient un peu par rapport à l'éolien. Mais je suis favorable au projet. Je ne vais surtout pas aller mettre des bâtons dans les roues. On y était favorable avant alors je ne vois pas pourquoi on reviendrait là-dessus.

Donc c'est un projet pour produire individuellement votre électricité ?

Le nucléaire, on sait très bien qu'on ne pourra pas s'en passer ou alors on ne sera plus de ce monde. Mais on peut peut-être diminuer le % d'électricité et puis la source éolienne c'est naturel. Le vent existe, alors pourquoi ne pas l'utiliser. Après il faut le faire intelligemment. Il ne faut pas le faire n'importe où, n'importe comment. Les matériaux ont évolué aussi parce que souvent le bruit est mis en avant. On est allé visiter l'éolien de Broin en Vendée qui était les pionniers, qui a d'ailleurs fait la richesse de leur commune puisque, eux aussi, leurs commerces disparaissaient. Ils ont créé des commerces parce que c'est devenu touristique grâce à l'éolien. Et donc quand, nous, on est allé en visite là-bas, par le syndicat d'électrification, à l'époque, moi, j'avais été botté. Par rapport au côté bruit par rapport à ce qu'on dit, les routes c'est beaucoup plus bruyant que l'éolien. (...) Ça, ça m'avait convaincu. (...) Jusqu'à aujourd'hui il n'y a pas eu d'oppositions à Saint Ganton, donc ça démontre qu'au début ça a été bien conduit. Aujourd'hui je suppose que M Gefflot est encore dedans. Il est derrière. Il veille au grain. Mais pour revenir au développement de la commune aussi, quand même et ça, ça me froisse. Justement ça fait partie des choses pourquoi je suis en retrait derrière. Le projet de l'école, j'en reviens toujours au projet de l'école. Mais avant le projet de l'école, on avait, on avait un projet de lotissement parce que, voyant qu'il y avait un regain de jeunesse à revenir, on se disait. Bon on a mis en place un PLU et dans ce PLU-là on avait le projet de lotissement, d'avoir des constructions nouvelles toujours en relation avec l'école. Donc après financièrement, vue l'importance du projet de l'école, on ne pouvait pas mener de front et M Gefflot ne pouvait pas non plus être partout. Alors on n'avait pas abandonné le projet parce qu'on avait acheté les terres. Les terrains sont disponibles aujourd'hui, ils appartiennent à la commune. Et ça aussi notre municipalité d'aujourd'hui, parce qu'il faut veiller à l'avenir de notre école. Ce qui me fait peur c'est qu'on a des terres disponibles pour un lotissement et notre municipalité, aujourd'hui, ne prévoit pas de constructions nouvelles. Ce que m'avait dit MrGefflot quand on avait fait l'ouverture de l'école, maintenant il y a le lotissement ; mais si on avait commencé par-là, les enfants du lotissement seraient peut-être prêts à partir à Pipriac. Que là ils seront petits. Et ce n'était pas idiot comme réponse. Comme quoi il avait toujours la réponse. Et il avait raison mais aujourd'hui il faudrait que la nouvelle municipalité contribue à attirer de gens. C'est vrai qu'on a peut-être créé du fonctionnement, un peu plus, du fait de l'école. M Gefflot avait quand même veillé à ne pas mettre la commune en difficulté financière. Parce qu'on avait quand même quelques prêts qui se sont terminés en 2014, 2016. Mais il faudrait penser à l'avenir de notre école en créant quelques constructions. Et puis le fait d'avoir une école, c'est plus facile d'attirer des gens. C'est souvent la première question. « Qu'est-ce que vous avez comme service ? ». Une école et puis les commerces, ils vont rouvrir. Mais là aussi il n'y a pas une volonté forte de la municipalité. Le monsieur de la pompe à essence doit fermer aussi et je pense qu'il aurait déjà dû trouver un candidat pour

reprendre. Bin Gwenola, elle l'a tenu pendant neuf ans. Ça, ça m'a gêné parce que j'étais le 1^{er} adjoint. Donc faut être très attentif à ça et ça on l'a toujours été. (...)

Il y avait un déficit de 16 000€ donc compliqué pour elle.

Aujourd'hui, la restauration c'est ma belle-fille. Comme quoi on les a impliqués dans la commune et c'est la copine de notre fils. Mais il n'y aurait pas dû avoir de fermeture là non plus. Dans la restauration parce que ça fait un an que, c'est fermé et il n'y aurait pas dû avoir de fermeture si ça avait été bien conduit. Une volonté forte de maintenir nos commerces, ça ne devait pas fermer. Ils n'ont pas anticipé. Et là il recommence la même chose sur l'autre commerce. Et ça, ça me froisse énormément. (...)

M Gefflot m'a dit comme quoi ça allait mal à la municipalité. Parce que les gens, ils vont se confier un petit peu à lui. Il reste quelqu'un de fort dans la commune quand même. Il va y avoir déjà au moins la démission d'un adjoint. Ça démontre qu'il n'y a pas la même et ça, ça me froisse parce que la commune c'est si c'était mon exploitation agricole. Je l'ai vécu comme ça. Ma commune c'est ma commune. Moi je voulais rester à Saint Ganton, ma femme ça l'aurait pas dérangée de partir. (...) Pour moi, ce n'était pas concevable de partir de ma commune. Comme quoi je l'aime quand même quelque part. Et la municipalité d'aujourd'hui, j'ai un peu de mal, c'est pour ça que j'ai un peu de mal à m'investir aujourd'hui dans la commune parce que je pourrais faire beaucoup de choses, les aider bénévolement. Mais bon. Et puis on s'est battu pour réaliser des belles choses. À mon avis, ils vivent sur l'acquis et moi, je vois même plus loin que ça. Investir après il faut avoir les moyens, faut avoir l'envie d'investir mais au moins assurer le fonctionnement. Et ça je n'arrive même pas à le concevoir. La preuve ils n'arrivent même pas à maintenir un peu les commerces. Bon j'ai été responsable de la voirie pendant 30 ans. Même la voirie, je le vois bien, ça se dégrade alors qu'avec nous, ça ne s'est pas dégradé. C'est qu'on a su faire des économies à certains moments pour financer le projet de l'église. On a commencé comme ça, il fallait faire des petites restrictions. Après il y a eu le projet de l'école, après on a continué comme ça ; Ce n'est pas pour ça qu'on avait trop négligé notre voirie. Eux, ça ne les dérange pas et ça aussi, ça me fait mal. Bon j'espère qu'ils vont se ressaisir, qu'il y aura peut-être des gens qui. C'est dans deux ans les élections. On n'est pas encore fichu mais bon. Le maire n'est pas origine de la commune, ça compte un petit peu ça. Par contre il est marié avec une fille de la commune. Il avait quelques attaches quand même. Après il a des problèmes de santé aussi. Ça n'aide pas. Après aujourd'hui, il faut concilier la vie professionnelle, la vie de famille et la vie d'élu dans une petite commune comme la nôtre. Je pense que dans les plus grandes, c'est plus facile parce qu'il y a du personnel, un service administratif au sein de la mairie, il y a un service technique qui est plus fort. Parce que je vois bien, il y a plein de tâches que je faisais moi, qui n'étaient pas de mon rôle. C'était au rôle du service technique mais il n'avait pas le temps où il n'avait pas forcément les moyens de pouvoir le faire de par le matériel. Alors moi, avec le matériel de l'exploitation, il y avait des choses que je pouvais faire. Dans nos petites communes, il y a la vie d'élu mais derrière il y a le bénévolat. Déjà monsieur le maire quand il était en place, pour moi il était déjà aux 35h rien qu'à la vie de la commune. Mais il avait sa vie professionnelle et sa vie de famille. Moi ce n'était pas les 35h mais j'étais quand même à 25h en plus de mon travail. Aujourd'hui ils ne vont pas pouvoir le faire. Les gens sont moins disponibles. Même au niveau professionnel, c'est plus difficile de se libérer. M Gefflot avait une chance, c'est qu'il était responsable et donc ce qu'il ne pouvait faire là, il pouvait le faire le soir après les horaires. Donc ça lui donnait une petite liberté dans la journée pour pouvoir participer à certaines réunions importantes ou des fois à la mairie, quelques rv importants. Ce n'est pas facile. C'est pourquoi un jeune retraité, je trouve que maire ça correspond bien, ça fait une transition de la vie active tout en ayant une occupation. (...)

Entretien Philippe Nevoux

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Alors Philippe Nevoux, j'ai 44 ans. Je suis maraîcher à Saint Ganton, l'activité s'est développée en 2010. Voilà je suis papa de trois enfants. Donc une fille qui est en 5ème qui a démarré son CP à Saint Ganton à l'ouverture. Et puis des jumeaux, Félicien et Clémentine qui ont trois ans de moins, neuf ans ils sont en CM1 l'année prochaine. Ils sont à Saint Ganton.

Est-ce que vous avez participé de loin ou de près au projet de St Ganton ?

Alors j'étais président de l'association sur la commune de Saint Just qui souhaitait ouvrir une école publique à Saint Just. Donc avec un groupe de parents, on a sollicité d'autres parents et fait ouvrir une liste pour qu'on puisse.

Et c'est venu comment ?

C'est venu politiquement en fait. Suite aux élections municipales de. Quelle année ? L'école, elle est ouverte depuis 2011, 2012, donc c'était trois ans avant, les élections, 2001, 2007. Donc à ces élections-là, ... Du coup le projet d'école à Saint Just était porté par une des listes. Et puis on n'avait que la possibilité d'aller à l'école privée à Saint Just. C'était quelque chose qui était dans l'air du temps de pouvoir avoir d'autres propositions, vue le nombre d'enfants nouveaux qu'il y avait, ici sur la commune. Dû à l'arrivée de nouveaux habitants. L'équipe qui portait ce projet-là a été battue et la municipalité en place se positionnait comme étant contre. Carrément ! En disant que : « on est pour une école communale, c'est-à-dire l'école en place, l'école privée. » Donc ça s'est un petit peu défini comme un petit défi entre guillemets en disant on va voir si vraiment. Qui sont les forces en place dans la commune, qui veut quoi. Jusqu'où ça peut aller. Donc l'association, elle avait été quand même créée avant les élections municipales et on est parti quand même un peu en bataille. C'était un peu utopique comme projet de voir l'ouverture d'une école. Du temps de M Gefflot et ma maman (*maire de Saint Just avant les élections*), le projet à LT c'était effectivement de pouvoir ouvrir cette école-là à deux avec des classes dans chacun des villages. Voilà on s'y met, on appelle la Ligue de l'Enseignement, on sollicite l'inspection académique, on sollicite des rencontres avec des élus à Saint Just. Ça se passe plus ou moins bien. (*Rire*) Pour être poli. Disons que oui il y a eu des positionnements pas houleux mais ça a été assez franc et puis assez stigmatisant dans les positions, en fait. Et moi, comme étant le fils de l'ancienne mairesse, j'étais de toute façon catalogué comme quelqu'un qui ne pouvait pas parler avec l'équipe municipale actuelle qui est encore en place. C'est incroyable et je leur avais même dit à l'équipe peut être que je suis un frein, que ça serait peut-être bien que je n'y sois plus, que ça permettrait de diluer. Alors on sollicite l'ouverture d'une école suite à un nombre d'enfants inscrits sur les listes de Saint Just, qui était suffisant pour ouvrir trois classes déjà. On était entre 60 et 90 inscrits. *Des enfants de l'école privés devaient la quitter.*

C'est vrai qu'ils se sont fait un petit peu peur l'école. Mais on était soutenu par le conseiller général de l'époque qui était le cul un peu entre deux chaises, lui, parce que c'était Alain François Le sacher, qui était aussi directeur du collège privé de Pipriac. Mais c'était inéluctable en fait l'ouverture d'une école vue comment c'était parti. En fait c'était mal parti mais moi, je pensais que ce n'était pas possible qu'elle n'ouvre pas. Peut-être que j'étais un peu fou. Et avec l'équipe de parents, c'est vrai qu'on n'a pas lâché. Sans être très vindicatif, on a sollicité régulièrement des rencontres avec l'inspection académique à chaque fois qu'on avait le nombre d'enfants. Donc ils nous ont fait un peu lambiner sur les années et puis pour finir avec une réunion, je ne sais plus à quelle époque, il y avait l'association de parents d'élèves de Saint Ganton qui s'était créée l'année après nous. Voyant qu'il y avait une dynamique, les élus de Saint Ganton ont dit aux parents : « ça serait bien de bouger aussi parce que, il se passe des choses à Saint Just et ça vaut peut-être le coup. » Et donc on a cette rencontre-là à Rennes avec l'inspection académique, avec les deux associations de parents d'élèves et les deux élus, maire de chaque commune M Mahet et Bernard Gefflot. Et là l'inspecteur académique se positionne en disant qu'il ne peut y avoir ouverture d'une école que si elle se fait à deux communes sur un seul site. C'est lui qui a décidé ça. C'était la condition pour l'ouverture de l'école. Et le maire de Saint Just dit : « de toute façon, ça ne sera pas chez nous ». Le maire de Saint Ganton dit : « Pourquoi pas chez nous ? » Je pense que c'était un pari du maire de Saint Just en disant de toute façon les gens de Saint

Just n'iront jamais à Saint Ganton. Il y avait Nicolas Debray qui était vice-président et on se regarde pendant la réunion et on se dit, c'est bon, c'est gagné, on l'a. On y va à Saint Ganton et le pari était lancé. Et rapidement ça se fait en fait. Ça se fait avec une volonté très forte et après ça a été l'élu de Saint Ganton, M Gefflot qui a porté tout pour que ça puisse se réaliser. C'est lui qui a été la cheville ouvrière de l'ouverture. Une fois qu'il y avait le nombre d'enfants requis sur l'ensemble des deux communes. Ça a été une bataille pour lui, qui, je pense, a été semée de beaucoup d'embûches tant dans le financement auprès des banques que dans la coopération avec les services de l'État et le non dialogue qu'il y avait avec la mairie de Saint Just. Ils n'étaient pas en guerre mais en non coopération.

Et vous avez participé aux plans et tout ça ?

Assez succinctement, oui. Moi je n'ai pas trop de souvenirs de ça mais la municipalité de Saint Ganton était très à l'écoute des requêtes du groupe de parents pour que l'école soit différente des autres.

C'est-à-dire ?

Essayer d'avoir une construction qui respecte les normes écologiques, entre guillemets, que les enfants ne soient pas pollués par des matériaux qui soient. Voilà. Donc du coup les plans, on n'y a pas participé dans le fait de faire un plan. C'est les architectes qui ont fait ça. Mais on a été plutôt. On avait des critères. On avait eu une réunion avec c'est quoi l'école rêvée ? Où on a pu donner des critères, une sorte de cahier des charges.

Et quels étaient les critères, vous vous rappelez ?

Oui, écologiquement, faire au mieux en pouvant être dans les clous financièrement, de pouvoir avoir des matériaux sains, une acoustique correcte, des lumières qui soient pas uniquement électriques mais aussi des puits de lumière naturelle. Et puis essayer d'avoir aussi une cantine qui se rapprocherait de quelque chose qui soit fait maison en fait. C'est ce qui a été fait au départ. Après, on a eu la limite de la faisabilité. Ya plus de restaurant et il faut trouver quelqu'un qui puisse faire, qui ait envie de faire ça. Après ça se dilue dans le temps. Les volontés de départ, les gens changent au sein des parents d'élèves, les gens. Les gens ne sont pas forcément tout le temps avec leur fanion dans les communes.

Et est-ce que ça a créé du lien ?

Ça a créé du lien. Aujourd'hui j'en suis un peu plus éloigné, donc je.

Ça vous a fait connaître des gens ce projet ?

Oui. Enfin oui et non parce que je connaissais déjà beaucoup de gens. Je suis natif d'ici. Et puis à Saint Ganton, je connaissais déjà un petit peu les gens de ma génération. Ça m'a fait connaître des façons de penser plutôt que des gens. J'ai appris à les connaître ces gens que je connaissais. Je les connaissais, leur nom et d'où ils étaient mais. Mais à Saint Ganton ils étaient dans l'optique d'un projet fou, d'ouvrir une école dans un petit village de 350 habitants. Donc c'était un peu. Ils étaient prêts à tout même à défendre parfois de choses... Exemple, le manger bio à la cantine. Alors ça ça a été rigolo, parce que c'était presque un gros mot à une époque. Au début du projet, il ne fallait pas dire qu'on doit manger du bio. Comme si on allait rebuter des gens à venir manger là, ça va être plus cher. Ça va être trop cher. En fait ça a fait le contraire. Parce que d'avoir un outil qui était un peu différent dans sa conception de ce qui existait dans les communes autour, a attiré aussi des gens de l'extérieur des deux communes. Notamment Langon et puis un peu plus loin, Fougeray. Donc, oui il s'est passé quelque chose d'important sur un territoire comme le nôtre, rural, de pouvoir dynamiser ce petit endroit. Alors ça coûte cher certainement.

Et ça a changé quelque chose ce projet sur Saint Ganton, le fait de la participation ?

Ils ne sont pas beaucoup ; donc ils se connaissent assez bien et il y a une solidarité importante entre les associations. Donc ça n'a fait que renforcer. Ils ont été à faire un parement de pierres ; ça a été fait par des bénévoles. Il y a une solidarité qui est incroyable à Saint Ganton.

Et St Just n'a pas participé ?

Non très peu. Elle n'est pas réussie cette cohésion entre les parents de St Just et de Saint Ganton. Je pense que depuis trois ans c'est un petit peu mieux mais au démarrage... il y avait les gens de Saint Just et les gens de Saint Ganton.

C'est parce qu'il y avait 2 associations ?

Oui mais on a mis un peu celle de Saint Just en veille et moi je suis rentré dans celle de Saint Ganton. Mais j'avais plus beaucoup d'énergie, parce qu'au bout de 5 ans de bataille, de faire fonctionner.

J'étais, moi, mon projet rêvé aurait été d'aller un peu plus loin dans la dynamique de projet, au-delà de la dynamique activité.

C'est-à-dire ?

Autour d'une association de parents d'élèves, c'est bien de faire une kermesse et de faire un repas pour ramener de l'argent. Mais je pense que ça ne suffit pas. On peut aussi parler de parentalité et de comment chacun a ses difficultés. On était plus dans la gestion de combien il faut de petites cuillères pour le repas que de se poser la question comment je suis parent avec mes enfants dans un cadre éducatif. Et moi, ça je n'ai pas réussi à l'amener, c'était trop. On était trop neuf dans le fait d'être autour de l'école dans la dynamique habituelle d'une école c'est-à-dire on fait des activités pour ramasser de l'argent et ça permet de faire des sorties. Ce n'était pas suffisant pour moi. On fait un repas de boudins, moules frites, ce qu'on veut mais à côté de ça, comment on fait monter tout le monde culturellement et pédagogiquement ? Sur des apports qu'on peut avoir d'intervenants ou d'un échange avec les instituteurs, sur notre apprentissage à être parent.

Et vous trouvez qu'il n'y a pas assez d'interactions ?

Oui, mais c'est moi, mon exigence qui est peut-être.

Et avec les instits ?

Pfff. Là c'est un groupe cohérent, c'est des supers instits. Ils font avancer les enfants sur un projet d'école très intéressant avec de l'ouverture et plein de supports d'apprentissage qui permettent, je pense, aux enfants de bien vivre leurs apprentissages. Maintenant ça reste des instits et des profs de l'État qui sont dans leur cadre et ils savent beaucoup de choses et ils ont du mal à entendre des choses qu'on pourrait apporter.

C'est-à-dire ?

C'est des gens qui savent les professeurs. Et se positionner dans un rôle d'apprendre, c'est plus compliqué pour eux même si ça vient des parents. Je pense que la caste entre guillemets enseignante a du mal à se positionner dans l'ouverture de ce que je peux prendre dans ce que me dit un parent.

On ne fait pas assez rentrer les parents dans l'école ?

Oui je pense. Et puis le conseil d'école aujourd'hui, il n'a qu'un rôle d'enregistrement des décisions qui sont prises. Je caricature certainement mais de ce que j'en vois. Les consultations qui sont faites soit par la mairie, soit par les enseignants, ne sont que des consultations. On n'est pas dans la concertation. On nous envoie un sondage et à la fin on sait déjà le résultat du sondage. Est-ce que vous voulez passer à la semaine des quatre jours ou rester à la semaine des cinq jours ? C'est joué d'avance, de toute façon c'est les sous qui mènent la danse. Ce n'est même pas la peine de faire une consultation. Ou si ce n'est d'endormir les gens pour leur dire : « oh ben voilà, ce sera pas grave. »

Qui a vraiment été le pivot initiateur de ce projet ?

S'il y a bien une personne, c'est Bernard Gefflot. Qui a réussi à transformer l'essai si on parlait de rugby. C'est l'énergie qu'il y a eu sur le territoire qui fait qu'elle ait pu ouvrir. Si l'inspection académique n'avait senti que les parents étaient là, ils n'auraient jamais ouvert. Il y avait cette dynamique-là qui est encore là. Mais qui ressemble plus à ce qu'il se fait ailleurs aujourd'hui.

Mais pourquoi il s'est battu Bernard Gefflot pour construire une école dans un si petit village ?

Parce que c'est un militant de son pays.

Pourquoi il voulait son école ?

Pour pas que Saint Ganton meurt je pense. C'était un défi de la réouvrir après qu'elle ait été fermée il y a très longtemps là. C'est un vrai défenseur de la ruralité pour que les gens puissent vivre dans un petit endroit comme ça. Et puis d'amener du monde. Pouvoir être attractif aussi pour faire venir de nouvelles personnes. Que ça se mélange un petit peu. Parce que nous, ici, on est quand même sur des territoires un peu retirés où les postures fascisantes sont proches. Saint Ganton, c'est 33 % de vote Front National aux dernières élections. Et Saint Just, on se rapproche des 23, 24 %. (...) Après Bernard il a fait que ça puisse se réaliser à Saint Ganton. Il a aussi mis des moyens pour que ça continue, c'est-à-dire le département n'a pas voulu financer une ligne de transport scolaire pour Saint Just, Saint Ganton et je ne sais pas où ils en sont aujourd'hui mais longtemps c'était la commune de Saint Ganton qui finançait le transport pour les enfants de Saint Just. Les 3 ou 4 premières années. Le département n'a pas suivi. Là il y a aussi des incohérences incroyables où le département d'Ille-et-Vilaine finance,

aujourd'hui, les transports entre Renacle, la Chapelle de Brain et Saint Just sur l'école privée parce qu'il y a un regroupement pédagogique. Et la négociation à l'époque, a fait qu'il y a pu avoir regroupement pédagogique intercommunal grâce au conseil général qui mettait à disposition une ligne gratuite. Y a des incohérences comme ça. Ce qui était vrai à une époque, il ne pouvait pas réitérer cette exception-là. Parce qu'en fait la carte scolaire, aujourd'hui, n'existe pas ; elle est créée par les transports scolaires. Nous normalement, l'école publique c'est Pipriac. On n'est plus près de Pipriac que de Saint Ganton. C'est entre le lieu de domicile des gens et l'école. Il y a des enfants d'ici qui vont à l'école à Pipriac. Après dans les financements, la commune de Saint Just redonne des financements à l'école de Saint Ganton et à l'école de Pipriac en fonction du nombre d'enfants qu'ils ont. Mais elle ne participe à aucune sortie exceptionnelle.

Autrement est-ce que ça a vraiment changé des choses le projet d'école ?

En termes d'objectifs atteints pour les parents de Saint Just, c'était génial parce qu'on a pu avoir accès à une école toute neuve et à des équipes toutes neuves qui avaient eu la volonté de faire des choses différentes. Et est-ce que ça a apporté des choses ? Je ne sais pas si ça a amené des gens sur le territoire. En tout cas ça a permis certainement même l'installation de gens à Saint Just parce qu'il y avait une école publique à Saint Ganton. Parce que l'école publique de Pipriac sature. Ils sont pleins et du coup les conditions ne sont pas requises pour un apprentissage correct. Je pense que ça a amené de la dynamique sur un territoire. Je pense qu'en terme d'enseignement, c'est encore mieux. Donc, nous on est tellement content en tant que parents de ne pas avoir les instituteurs de l'époque de Saint Just. Parce que, en CP par exemple, y avait une institutrice, ça faisait 45 ans qu'elle faisait les mêmes méthodes avec un taux d'apprentissage de la lecture qui était un peu plus important qu'ailleurs. (...)

Alors est-ce qu'ils fréquentent les enfants de Saint Ganton ?

Oui, alors du coup, c'est ce qui a fait bouger un peu les lignes de côté-là, c'est que le club de foot de Saint Ganton a fait une petite section de débutants et donc, du coup c'est moitié de Saint Just moitié de Saint Ganton. Et ça continue.

Parce qu'il n'y avait pas d'association à Saint Just ?

Si mais l'association de Saint Just foot, n'avait pas repéré ce groupe-là en fait puisqu'ils n'étaient plus là. Et donc du coup ils sont moitié moitié de Saint Just et de Saint Ganton. Ça se passe à Saint Ganton parce que les dirigeants ont envie que ça se bouge à Saint Ganton.

Ils ont un fort potentiel associatif ?

Oui, oui ils s'y retrouvent beaucoup. Tout le monde est dans les associations.

Ce n'est pas le cas ici ?

Non c'est différent ici. N'y a pas ce mélange-là entre les associations. Ya plein de gens qui sont dans les mêmes bureaux, que, ici, on est toujours sur cette stigmatisation politique qui dure depuis un bon moment. Y a deux clans à Saint Just !

Y en a qui veulent que vous soyez regroupés sur vous-mêmes ?

Oui le club de foot de Saint Just, il est incroyable pour ça. Il est capable d'aller chercher plein de joueurs à l'extérieur, mais c'est Saint Just, Saint Just, Saint Just....

Et il y a combien d'habitants ici ?

1100. Bon c'est un peu propre au club de foot mais ... *(Il soupire)*

Mais c'est étonnant qu'ils soient aussi dynamiques à Saint Ganton dans un si petit village.

Oui, ben ils sont trois ou quatre familles qui sont impliqués depuis longtemps, dont les parents étaient élus et ça continue. Et du coup, ils sont tous un petit peu cousins, ils se connaissent assez bien. Et ils arrivent à fédérer du monde et à chaque fois qu'il y a une fête d'association, tout le monde vient. Il y a des échanges de matériel et puis comme ils ne sont pas nombreux, y en a un dans la CA qui tourne dans d'autres CA.

Mais est-ce que ce n'est pas toujours un peu les mêmes ?

Si mais c'est partout pareil. C'est peut-être plus marqué à Saint Ganton parce qu'il y a moins de monde. Mais c'est toujours les mêmes qui sont actifs dans la société. Globalement, les gens disent que c'est toujours les mêmes.

Et donc pour conclure, qu'est-ce que vous pouvez me dire de ce projet d'école, est-ce que ça a fait bouger des choses ?

Bin ça a fait bouger des lignes, certainement, au niveau de l'image du territoire. Ça a fait un gros buzz médiatique à l'ouverture. Tout le monde connaissait Saint Ganton alors que quand on disait Saint Ganton au téléphone, faut l'épeler, pour le faire comprendre. *(Rire)* Oui après ça positionne le canton de Pipriac en dynamisme au-delà de l'école. Au-delà de Saint Ganton et puis de Saint Just, il y a eu un peu de la récupération politique. Et c'est super. Tant mieux que l' élu local du Conseil départemental se targue d'avoir pu ouvrir une école.

Donc pour vous, ça va au-delà de la commune ? Ça va vraiment jusqu'au territoire ?

Oui, je pense. Oui parce que le maire de Pipriac était hyper favorable à ce que ça ouvre à Saint Ganton. **Pourtant il a une école aussi.**

Mais oui, mais ça va le désengorger. Et puis ça va mailler une activité. Les gens qui ne sont pas bretons ne comprennent pas qu'il n'y ait pas des écoles publiques partout. Il n'y a qu'ici et en Alsace que ça se passe comme ça. Et puis des écoles publiques ont fermé.

Alors pourquoi ce ne sont pas les écoles privées qui ont fermées ?

Parce que les gens qui allaient à l'école publique, ils allaient aller en enfer. C'était l'école du diable l'école publique, ici. À Sixt-sur-Aff, y a eu l'ouverture d'une école trois ou quatre ans avant. Là, elle est en train de ne pas très bien vivre. Ils sont en train de fermer des classes. Y a eu des tracts : « l'école du Diable arrive dans notre commune ! » Et ça, on était dans les années 2000 quand même. Bin oui il y a encore ces traces-là catholiques. C'est culturel. Alors il y a sûrement plus de choses historiques à aller creuser mais bon, c'est un fait chez nous. C'est hallucinant même. C'est un petit peu ce défi là aussi parce que je suis pour la laïcité même si je suis culturellement. J'ai une culture catholique. On a tous une culture catholique. Avec ses valeurs qui sont transposables dans la laïcité, le respect de chacun. C'était un petit défi, oui, de pouvoir faire bouger les territoires. C'est dans moi de faire changer les choses à mon échelle. Faire bouger les lignes. Bin on y arrive quand on veut le faire. Transformer le monde... J'ai été très associatif, très éducation populaire à une époque même si elle m'a beaucoup déçue et je fais partie des gens qui n'ont pas réussi à ce que l'éducation populaire survive.

Vous pensez qu'elle est morte, là ?

Oui, je pense qu'elle est morte depuis 2002. Avec l'arrivée de Le Pen au 2^{ème} tour. Tout ce qui a été fait avant, on a loupé quelque chose sur l'ouverture d'esprit, la capacité des gens à pouvoir décrypter un discours, des phénomènes qui font que le respect et la capacité d'accepter l'autre. L'éducation populaire a loupé tout là. On y est aujourd'hui dans les quartiers dits sensibles, dits difficiles des villes. Ils sont hyper repliés sur eux-mêmes. Et les éducations pop sont là-bas pourtant, les Franca et la Ligue de l'Enseignement, ils sont en train de foirer. Moi, j'ai été longtemps dans ces mouvements-là à vouloir faire et je pense qu'une des choses en disgrâce un peu, c'est les emplois jeunes qui ont tout cramé. On a mis à disposition des grands frères qui avaient la possibilité d'avoir des clefs et d'ouvrir des portes pour que les jeunes se retrouvent dans des foyers et on n'a plus donné la responsabilité aux grands frères. On a payé des gens pour faire ça et du coup c'est comme si j'entrais dans un gymnase. T'es plus dans un endroit où je vais être responsable de l'endroit sans encadrant. On n'a plus d'autogestion avec le cadre qui pouvait être donné par les grandes personnes. (...)

J'ai été animateur pendant cinq ans et c'était mon défi de faire bouger le monde. (...)

Et pour conclure alors ?

Bin c'est bien une école publique ! (...) C'est assez relatif à moi, je suis assez solitaire. Je m'entoure de gens avec qui j'arrive à faire, puis après je regarde une fois que, c'est fait. J'ai du mal à être dans le traintrain des projets. J'aime bien développer un projet mais une fois qu'il est en route, je me retire et je regarde. J'aime bien pouvoir faire ensemble. J'aime bien la dynamique de lancement de projet. Et puis une fois que ça ronronne, il faut passer à autre chose, faire bouger d'autres choses, faire bouger d'autres lignes.

Entretien avec Fabienne Cottais

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

Alors Fabienne Cottais, je suis conseillère municipale sur Saint Ganton depuis 2008 et conseillère adjointe depuis 2014 ; j'habite Saint Ganton depuis 2006 et donc voilà j'ai un rôle sur la commune évidemment. Je travaille à la DREAL Bretagne à Rennes, à la Direction Régionale de l'Équipement et de l'Aménagement du Logement. Et donc je suis aux Ressources humaines.

Et donc quel a été votre rôle dans le projet de l'école de St Ganton ?

Alors, l'école, moi, au tout début, je n'étais pas adjointe, j'étais conseillère municipale. On a ouvert l'école en 2012. Donc bien sûr j'étais dans le projet en tant qu'élue mais surtout en tant que parent. Quand le collectif de parents a été construit en fait. On était une des premières parce qu'on était élue certainement ; on a un petit peu poussé la chose. On était dans le collectif de parents. On a tourné autour de Saint Just Saint Ganton pour aller voir les familles qui avaient éventuellement des enfants en âge d'être scolarisés dans notre école. Voilà, on leur a expliqué notre projet. Voilà, on a eu aussi des rencontres avec la municipalité de St Just.

Donc vous faisiez partie de l'Amicale ?

Oui, depuis le début en fait. L'amicale a été créée même avant la création de l'école puisque c'est cette amicale-là qui nous a servi d'identité envers les parents, quelque part.

Alors pourquoi elle a été créée avant puisqu'il n'y avait pas d'école ?

Alors il n'y avait pas d'école. Mais on avait une envie très très forte d'ouvrir cette école. Donc on s'est dit : « on va créer l'Amicale et puis on verra bien. »

Et ça venait plus de la municipalité ou ça venait plus des parents ?

Non, des parents.

Ce sont les parents qui ont fait pression ?

Oui, tout à fait.

Sur le maire ?

Le maire était complètement d'accord. Il y avait déjà des échanges avec la municipalité de Saint Just parce qu'au début, ça devait être Un RPI. Du coup c'est de ce fait-là que les parents de Saint Just nous ont rejoints aussi dans l'Amicale. C'est vraiment le collectif de parents qui est venu devant la municipalité quand même.

Parce que des personnes m'ont dit le contraire, que c'était plus le maire.

Alors le maire, Bernard Gefflot était quand même, oui. Mais en fait, il attendait qu'il y ait un collectif de parents qui se crée avant de lancer quoi que ce soit. Mais c'est vrai qu'il était quand même partie prenante.

Alors qu'est-ce qu'il se passe maintenant ? Qu'est-ce qu'il s'est passé depuis 2012 ? Ça a continué ? Est-ce qu'il y a eu d'autres projets comme ça, collectifs ?

Alors non, on n'a pas eu vraiment d'autres projets collectifs sur la commune. Non, enfin nous, on travaille surtout avec les associations. On a vraiment un dynamisme fort sur Saint Ganton et une solidarité entre eux. Mais on n'a pas créé d'autres projets sur Saint Ganton aussi fort que celui-là. Ah il y a l'épicerie ! On a nos trois commerces quand même, qu'on a voulu préserver. Et c'est vrai que du coup, oui, effectivement, la solidarité et les habitants de Saint Ganton s'y sont quand même un petit peu préoccupés. Alors on a notre restaurant qui a fermé en juillet 2017. On n'arrivait pas à trouver de repreneurs. On a cherché, on a rencontré du monde mais voilà, on est à Saint Ganton. Donc on ne va pas se mentir non plus. On ne pouvait pas vendre du rêve aux gens qui venaient. Il fallait quand même être réaliste. Même si on est persuadé que ça peut fonctionner. Maintenant voilà, on reste sur nos gardes quand même parce qu'on ne peut pas mettre quelqu'un dans la panade, non plus. Et donc c'est en janvier 2018 qu'on a eu la visite à la mairie, sur demande de rdv, d'une habitante de Saint Ganton qui nous a dit : « moi, je serais preneuse du restaurant. » Et là, on s'est dit « ouf ! ». Enfin quelqu'un qui pourrait tenir la route ! » Donc on a beaucoup discuté avec elle sur son projet, sur ce qu'elle voulait. Donc c'est quelqu'un de Saint Ganton, qui habite à Saint Ganton dont les parents sont à Saint Ganton. Ils sont ici depuis très longtemps. Et son compagnon est président d'une association à Saint Ganton aussi. Donc quelqu'un qui est très local, qui avait envie de faire revivre ce restaurant. Qui voyait bien

qu'on n'arrivait pas à retrouver quelqu'un. Et donc voilà de fil en aiguille, on a beaucoup discuté et elle a ouvert ses portes en août de la même année, donc l'année dernière. Et on a un restaurant qui fonctionne très très bien aujourd'hui. Elle fait des animations et bin voilà. C'est quelqu'un de local. Ça joue forcément. Elle est ouverte tous les jours sauf le mercredi. Elle fait restaurant ouvrier tous les midis sauf le mercredi et elle fait crêperie le samedi et elle est ouverte le dimanche.

Et les gens y vont ?

Oui et on a même, elle est d'ailleurs surprise, un petit groupe de personnes âgées qui viennent, je crois que c'est le mardi. Qui viennent boire leur café tous ensemble. Voilà c'est histoire de se retrouver et de discuter autour d'un café et c'est vraiment très sympa.

Et elle, elle s'en sort ?

Oui. Il faut dire qu'on a une route qui est très passagère quand même. La départementale, là, il y a quand même énormément de monde à y passer. Après maintenant, voilà, il faut savoir être attractif, avoir un visuel fort et puis ça fonctionne.

Et est-ce qu'elle fait comme l'ancienne restauratrice avec l'école ?

Non. Donc, ça, ça a été une discussion forte avec le Conseil Municipal. Non, celle qui avait pris le restaurant avant, faisait restaurant, faisait la cantine mais ne faisait pas le restaurant le we. Le we, c'était un peu plus reposant tandis Hélène, la gérante du restaurant propose la crêperie le samedi. Elle est vraiment là toute la journée du samedi. Elle ne se voyait pas pour commencer prendre la cantine de l'école parce qu'il y a plein de règles d'hygiène. Il y a plein de règles à respecter. Elle ne se voyait pas, là, tout de suite, à l'ouverture se lancer dans une telle chose. Mais elle n'est pas fermée, on n'en a pas rediscuté.

Et vous disiez qu'il y avait 2 autres commerces ?

Effectivement, il y a aussi Amandine notre couturière. Pareil, Amandine est arrivée, je ne sais plus en quelle année elle a ouvert. Ça fait déjà un petit moment qu'elle est ouverte. En fait, elle faisait déjà de la couture mais elle était chez sa maman. C'est quelqu'un de natif de Saint Ganton, et elle est venue nous demander si on avait à disposition un local. Et donc l'épicerie, étant très grande en bas, on a décidé de lui donner un petit espace. Et pareil, Amandine, si on ne l'avait pas gardée sur le territoire, elle serait partie ailleurs et on aurait vraiment perdu quelqu'un.

Et pour l'épicerie ?

Donc M du Hautoire était parti en juillet dernier et là pareil, on n'arrivait pas à retrouver de repeneur dans les mêmes conditions que le restaurant. Ça reste une épicerie locale, 433 habitants. On a eu quand même de très belles propositions. Notamment une dame seule avec ses deux grandes filles. On lui a dit quand même : « allez vérifier auprès de votre banque car vous avez deux grandes ados à l'école. » Alors on ne va pas faire n'importe quoi. Pour pas que les gens soient en difficulté après. Ça ne s'est pas fait. C'est dommage parce que c'est une dame qui était vraiment très dynamique ; elle allait proposer plein de choses. Mais voilà. Tant pis. Et depuis on n'a pas eu vraiment beaucoup d'offres ou de personnes à venir. On avait quand même une personne sur Saint Ganton, on a un petit peu titillé pour qu'elle essaye d'ouvrir mais elle, elle n'aurait pas ouvert que l'épicerie, elle aurait fait une autre activité à côté. Et voilà, ça ne s'est pas fait, non plus. On était vraiment en peine parce que les habitants de Saint Ganton attendaient quand même depuis juillet dernier, ça fait long. Ça reste une épicerie voilà, avec des produits très basiques. Mais bin voilà quand on oublie du beurre, quand on oublie ... la farine, c'est toujours appréciable d'avoir une petite épicerie qui peut nous dépanner. Donc voilà et on a Serge Marie qui est le directeur de l'entreprise TEZEA⁷³⁶, qui est venu nous voir et qui nous a dit : « bien écoute, nous, ça peut nous intéresser. »

C'est quoi cette entreprise ?

Alors TEZEA c'est « Territoires, zéro chômeur de longue durée. »

⁷³⁶ TEZEA est située à Pipriac et Saint-Ganton en Ille-et-Vilaine. C'est une entreprise à but d'emploi créée dans le cadre du projet "Territoires zéro chômeur de longue durée", il s'agit de rediriger les budgets publics issus des coûts de la privation d'emploi pour financer les emplois manquants en assurant de bonnes conditions de travail. <https://tezea.fr/>

Notre entretien est interrompu par un coup de téléphone du maire qui veut en savoir plus sur le motif de ma visite.

Alors « Territoires, zéro chômeur de longue durée. », c'est une expérimentation sur dix territoires de la France. Qui est menée depuis... Que je ne dise pas de bêtise, on est à la fin, c'était cinq ans. Il me semble que c'était 2014. À révéfier. Et donc l'expérimentation, là, est menée sur notre territoire sur Saint Ganton et Pipriac. Et donc le but de l'entreprise est d'embaucher des chômeurs de longue durée, c'est-à-dire depuis plus d'un an et leur retrouver du travail, mais du travail qui ne rentre pas en concurrence avec les entreprises du secteur. Donc ça c'est la difficulté bien évidemment. Mais on y arrive. Aujourd'hui, on doit être à 76 salariés. Donc on a quand même remarqué que : au niveau de l'école, moins de factures de cantine impayées, c'est vraiment un souffle d'oxygène pour les familles, cette entreprise. Au niveau de l'épicerie sociale, on a une baisse aussi. Fin, voilà pour le territoire de Pipriac Saint Ganton, c'est vraiment... Moi j'adhère complètement à ce projet. Malheureusement, il semble que ça ne va pas être reconduit. Il y avait d'autres territoires qui devaient se lancer mais a priori le gouvernement n'a pas donné son accord.

Et ils vont continuer ?

Oui, là on arrive en fin, les cinq ans ont passé. Les dix territoires ne fermeront pas ; ils resteront mais il me semble qu'ils ne vont pas en relancer d'autres.

Mais cela existait déjà pour le projet d'école ?

Alors ça c'était le CPIE

Parce qu'il y avait des gens en réinsertion qui avaient participé à la construction des murs.

Le chantier d'insertion c'est le CPIE de Saint Just. Ce n'est pas tout la même chose.

Parce que je pensais que c'était beaucoup plus vieux « zéro chômeurs de longue durée ». Je pensais que ça datait des années 90.⁷³⁷

Non, non. L'expérimentation, il me semble que c'est 2014.

Et pour l'épicerie alors ?

Donc pour l'épicerie, Serge est venu nous voir et il nous a dit : « Nous, on serait partie prenante pour essayer de relancer l'épicerie. Donc on a dit : « Ok, pourquoi pas. On réfléchit ensemble pour voir si c'est possible. » On a eu la difficulté du tabac puisque l'épicerie, avant, tenait le tabac sauf que le tabac ne peut être tenu que par une personne et que sur l'épicerie c'est une entreprise et il y a sept personnes qui tournent sur l'épicerie. Donc du coup, il ne pouvait pas reprendre le tabac. On s'est dit : « tant pis, le tabac pourra éventuellement être repris par le bar restaurant. » Donc là c'est en cours. Donc ça, c'était le seul frein, avec le Conseil Municipal, qui nous embêtait un peu. Mais comme Hélène, au niveau du restaurant, était partante pour le reprendre, on s'est dit bon. Ensuite l'épicerie ; nous, ce qu'on a demandé c'est qu'il faut qu'on garde cette épicerie basique, de dépannage. Après, eux, ils sont plus portés sur des producteurs locaux. Donc très bien, ça nous va aussi sauf que c'est plus cher. Voilà on est quand même à Saint Ganton, une petite commune rurale où on n'a pas des salaires extraordinaires. On a des salaires moyens. Donc on leur a dit : « pourquoi pas. » Maintenant, voilà. C'est à eux de faire leur affaire. Au vue de la concurrence ils sont aussi concurrencés. Il faut qu'ils fassent attention, parce qu'on a aussi un Avival qui est à Pipriac. Donc une épicerie également. Et comme c'est Pipriac-Saint Ganton, il ne faut faire de la concurrence à ce petit magasin Avival. Donc, du coup, aujourd'hui, c'est un petit peu complexe dans la proposition des produits.

Elle est ouverte ?

Oui, on l'a ouverte en juillet.

Et il y a toujours la station essence ?

Oui ; il y a toujours la station essence ; ils ont repris le gaz ; ils ont repris le point vert crédit agricole, un point vert. Donc c'est un retrait d'argent. Ils font le relais colis. Et puis ils travaillent avec beaucoup de producteurs locaux du coin. Donc mise à part les 2 producteurs locaux qu'a déjà Avival Pipriac et

⁷³⁷ Si la loi d'expérimentation a été adoptée le 29 février 2016, la genèse du projet Territoires zéro chômeur de longue durée remonte au milieu des années 90.

Vingt-deux ans après une première tentative d'expérimentation à Seiche sur le loir, les entreprises à but d'emploi (EBE) ouvrent sur les dix territoires expérimentaux.

qui ne peuvent pas être repris. Une petite difficulté le fait que ce soit TEZEA sur les produits mais bon. Il suffit de trouver le bon compromis et on arrivera. Donc depuis juillet. Là, on est en octobre, ils demandent toujours aux gens qui viennent : « qu'est-ce qui vous manque ? Qu'est-ce que vous pensez qu'on pourrait faire ? » Ils sont toujours dans le questionnement et ils s'adaptent. Aujourd'hui c'est sept salariés qui tournent.

Comment ils sont payés ?

Là, il faudrait presque voir Gwenola Prévert de TEZEA, la directrice adjointe ; elle pourrait mieux vous expliquer. En fait le but de TEZEA, c'est de récupérer l'argent de Pôle Emploi qui était donnée aux chômeurs. Récupérer cet argent-là. Donc c'était un transfert de fonds. C'est une loi qui est passée donc ça s'est vraiment fait comme ça. En transfert de fonds c'est redistribuer aux salariés. Maintenant, évidemment ce n'est pas assez pour un salarié. Donc il faut qu'ils retrouvent. Ils font du commerce, ils n'ont pas le choix. Et donc leurs activités autres ; l'EPIZEA peut rapporter un petit peu sur l'épicerie. Ils ont plein d'autres activités ; ils font du lavage de voiture ; ils proposent du lavage de vitres, ils proposent du bois à vendre. Donc tout ça, ce sont des choses qu'on ne retrouve pas sur Pipriac ou Saint Ganton. Toujours. Toujours dans la non concurrence. Ils ont aussi une laverie où on peut déposer des choses ; ils ont repris la recyclerie de Pipriac. Qui était avant, il me semble au CPIE qui a été transférée à TEZEA. Donc ils ont plusieurs activités annexes. Pour compenser ce manque de Pôle Emploi.

Et autrement, Mr Belleil m'avait aussi parlé d'un projet éolien ?

Alors le projet éolien aussi, on est en plein dans ce projet. Donc ça c'était à l'initiative de la municipalité au départ. Ensuite, il y a eu une association qui s'est créée et aujourd'hui, on en est à la société créée pour pouvoir commencer les études et courant novembre, on a le mât de mesure qui va être mis en place sur le site, pendant un an, qui nous permettra de mesurer les vents. Donc on avance vraiment très bien.

C'est devenu une entreprise ?

Oui c'est une société qui a été créée, la société Landiset puisqu'une association ne peut pas porter les études au niveau des frais. Donc on a été obligé de créer ça.

Mais a créé ça ?

La société, ça vient toujours de l'association.

L'association s'est transformée en société ?

Non, on a gardé l'association, parce qu'on se dit que pour faire de la communication, l'association a sa place. Alors l'association s'appelle Saint-Gant'Eole et la société c'est la société Landiset. Landiset c'est le nom du site où se trouvent les éoliennes.

Et donc l'association, elle est portée par des habitants de Saint Ganton ?

Oui tout à fait. On a des élus parce qu'au début c'était quelque chose qui était porté par la municipalité. Il y a des élus qui sont rentrés dans l'association et il y a aussi des élus dans la société.

Et d'autres projets ?

Non, je n'en vois pas d'autres.

Et est-ce que vous pensez que c'est la continuité du projet d'école qui a créé cette dynamique ou c'était déjà avant ?

Alors l'éolien on en en parle depuis déjà très longtemps et d'ailleurs Bernard Gefflot, on sait bien que l'argent rapporté par les éoliennes pourraient nous aider à financer une partie de l'école. Bon ça ne s'est pas fait dans le même temps, on a un peu perdu du temps derrière parce que l'éolien, ça demande énormément de temps. C'est un projet éolien citoyen parce qu'il faut dire quand même qu'à l'époque de Bernard Gefflot, le parc éolien avait été référencé avec plusieurs communes aux alentours et donc c'est vraiment à Saint Ganton, qu'on avait repéré ce parc-là. Et évidemment, on a des sociétés privées qui ont entendu et qui ont commencé à démarcher les Saint Gantonais, les propriétaires des terrains. Et donc c'est Bernard Gefflot qui a stoppé complètement la chose qui a dit : « non, nous, on ne veut pas de ça à Saint Ganton. On veut de l'éolien citoyen. On veut que le citoyen s'y retrouve, on veut que le citoyen ait sa parole, ait son mot à dire. » Et donc voilà, tout a été stoppé, les Saint Gantonais n'ont pas signé et pourtant, forcément, il y avait de l'argent à la clé mais c'était au risque de tout perdre et de ne pas avoir ce qu'on voulait. Aujourd'hui avec le citoyen, on discute, on fait des réunions publiques,

on est vraiment proche des Saint Gantonais et des villages aux alentours. Parce qu'il est un peu excentré et il touche Pipriac. Donc on a aussi averti, on fait aussi de la communication sur les villages autour. On veut vraiment que ça reste citoyen mais maintenant il faut vraiment que les citoyens jouent le jeu aussi et apportent leur contribution dans l'éolien autrement sinon ça ne fonctionnera pas. Mais aujourd'hui on est bien parti.

Il y a une bonne dynamique ?

Oui. Bon, on a des gens qui ne sont pas pour mais lors des réunions publiques, on arrive à répondre à leurs questions et bin voilà et à apaiser leurs inquiétudes.

Pourquoi ? Quels sont les freins ?

Alors les freins, ça peut être des agriculteurs sur leurs animaux. On leur explique qu'il y a des études qui existent. On fera toutes les études. Il est prévu aussi des états des lieux. Avant de poser les éoliennes. Pour voir comment c'est maintenant et comment ça évolue. Tout ça y a plein d'études, il y a des choses à faire. Voilà.

Et c'est un projet de combien d'éoliennes ?

Trois éoliennes. On espère que les éoliennes verront vraiment le jour.

Et maintenant est-ce qu'il y a un peu plus d'ouverture avec l'école parce c'était un peu le projet au départ ?

C'est vrai qu'on n'a pas vraiment un lien avec l'école. Alors là, on a un projet environnement où, on trouve ; l'environnement, aujourd'hui, on en parle beaucoup ; et donc on a beaucoup de remarques sur des choses qui traînent dans des rigoles. Et aussi nos « sans pesticides » où on ne peut plus désherber, devant l'école etc. Même dans le bourg aujourd'hui et dans tous les bourgs. Voilà on a beaucoup d'herbe qui pousse ; on n'a qu'un employé communal. On n'arrive pas à gérer ça. On s'est dit qu'avec l'école, on pourrait faire un travail. Cette année on fait un projet avec les enseignantes sur l'environnement, sur les herbes, sur les déchets aussi. Et donc ce qu'on a prévu de faire. Ça c'est la 2ème adjointe qui s'en est occupé je n'ai pas tout en main. On va faire déplacer les élèves autour de l'école ; ils vont eux-mêmes désherber pour leur montrer qu'aujourd'hui, ben voilà. Du coup, les instits vont pouvoir leur apprendre les herbes comment ça pousse. Est-ce qu'on coupe, est-ce qu'on arrache ? Fin, voilà y a toute une étude à faire. L'idée c'est de venir aussi dans le bourg. Mais d'inviter aussi les citoyens de Saint Ganton. Voilà de le faire ensemble. On passera certainement par les associations, les associations avec les enfants au départ. Donc on aimerait qu'il y ait une émulsion pour faire passer qu'à Saint Ganton il peut y avoir de l'herbe qui pousse et que finalement ce n'est pas moche. Aujourd'hui, on est en plein là-dedans ; je ne sais si vous voyez certains même qui mettent de petits écriteaux : « Et oui je pousse ici, c'est naturel, c'est le cycle de la vie. » Et donc voilà. En fait, on a un peu une population vieillissante à Saint Ganton, je vois par exemple dans le cimetière s'il y a de l'herbe, ce n'est pas possible. Et donc en passant par les enfants, on se dit que, et en incluant la population au fur et à mesure de l'année, on va peut-être arriver à faire comprendre à la population que, voilà, il faudra apprendre à vivre avec les herbes. Et aussi très certainement participatif, on invitera aussi les habitants sur une matinée, on disait et puis on arrachera l'herbe et puis si on voit des petites fleurs, peut-être qu'on les laissera parce que c'est joli. Voilà on va essayer d'avoir une démarche un peu environnementale et montrer à la population que ce n'est pas très grave.

C'est une sorte d'expérimentation en fait ?

Oui, on se dit qu'en passant par les enfants, on peut peut-être arriver à. Parce que inviter la population comme ça. Ils vont nous dire : « on a un employé communal. » On risque de se heurter à des choses. On ne va pas utiliser les enfants parce que ça leur servira aussi et justement je pense que ce sera bien.

Et dans tous ces projets, est-ce qu'il y a des gens qui apprennent des choses comme il y a des personnes de tout genre ou catégorie sociale.

J'espère en tout cas ; j'espère que la population répondra présent et qu'on ne verra pas toujours les mêmes. Je parlais d'associations tout à l'heure parce que les associations est un tissu qui est très solidaire. On aura certainement des gens des associations qui viendront. Mais par le biais des associations, j'espère qu'ils feront venir d'autres populations aussi.

Parce que vous pensez que ce sont toujours les mêmes ?

Oh oui, bien souvent. On voit quand même tout le temps les mêmes.

Il y en a qui ne participent jamais ?

Oui, j'imagine que c'est dans toute les communes. Maintenant on voit peut-être plus portés sur autre chose. Il y en a qui sont portés sur l'environnement, d'autres. Je ne sais pas trop. Oui il y a des gens, qu'on ne voit jamais.

Magalie Laigle me disait qu'il y avait des problèmes pour que des gens reprennent la main sur l'association des parents.

Oui, c'est vrai. Alors, en fait quand on a ouvert l'école en 2012, on était un gros noyau de parents, un gros collectif, de Saint Just et de Saint Ganton. Et du coup, au fil des années, quand elle a ouvert en 2012, ça a toujours été ces mêmes personnes très dynamiques, qui connaissent l'histoire de l'école. Aujourd'hui, on est en 2019, ces parents-là sont partis, parce que, voilà quand on n'a plus d'enfant, on sort de l'association. Et c'est vrai que, ce n'est pas qu'on a des difficultés à trouver du monde parce que je crois qu'il y en a encore trois parents qui sont rentrés cette année. C'est qu'ils n'ont plus la même vision de l'école que nous, où on l'avait à l'époque, en 2012. Puisque, nous on se rappelle que l'école a été faite avec les parents, que le mur devant l'école a été fait par des bénévoles. Et ça c'est peut-être un travail qu'on doit faire en communication. Les parents qui arrivent n'ont pas forcément cette dynamique-là.

Ça les met plus en retrait ?

Oui, carrément ; j'ai bien l'impression de ça. Vous voyez en parlant avec vous, je repense à des choses. Et je me dis pourquoi on ne ferait pas un petit flyer, une petite communication sur l'histoire de cette école. On a quand même des parents qui nous disent : « *nous, on vient à l'école de Saint Ganton parce qu'on en entend que du bien parce qu'on qu'il y a des choses qui ont été faites par les parents, par des bénévoles. On sait que c'est une école saine.* » On a quand même des retours, des parents qui viennent pour ça. Il y a encore quand même des choses qui se savent et qui s'entendent. Mais c'est vrai qu'il va falloir qu'on fasse de la communication. Aujourd'hui, on a des parents qui arrivent de Saint Anne sur Vilaine qu'on n'avait pas forcément avant. Alors là ce sont certainement des parents qui ne connaissent pas l'histoire et... C'était un challenge. Alors, au départ c'est vrai que comme c'était le RPI, on devait avoir qu'une petite partie sur Saint Ganton. Et du fait du changement de municipalité qui n'était plus d'accord avec le RPI. Et pour autant Bernard Gefflot nous a poussés. Pour le coup c'est lui qui nous a insufflé cette dynamique encore plus puissante pour que l'école se fasse quand même à Saint Ganton. Et finalement c'est viable. On a ouvert en 2012 à 62 élèves avec trois classes et on a ouvert notre 4ème classe l'année d'après. On est monté jusqu'à 101 élèves et aujourd'hui, on est 91.

Et autrement au sein du village, au niveau de la sociabilité, est-ce que ça a changé des choses tous ces projets que vous avez faits en commun ?

Comme je vous disais les personnes qui sont comme ça dynamiques sont dans les associations. Donc voilà, la solidarité des associations. Ça c'est sûr, on l'a. Oui quand même parce qu'on est pas mal de parents de Saint Ganton. Des parents qui ne se connaissaient pas du tout. Donc du coup, on se rencontre à l'école. Y a même certains groupes qui descendent au restaurant : ils déposent leurs enfants et ils vont descendre au restaurant boire un café, voilà, discuter. Tout ce lien, en fait, commerce école, associations, tout ça en fait ça va de pair.

Donc ça refait une vie de village ?

Oui complètement. C'est vrai que sans l'école, je ne dirais pas qu'on n'aurait pas réussi à conserver nos commerces mais je ne sais pas, en fait. Ça crée quand même une sacrée dynamique. Oui et puis il y a des parents qui viennent de l'extérieur. Donc Saint Anne sur Vilaine ils n'ont pas d'école publique. Donc il y a une partie qui vient là. Voilà, on en a qui arrivent des deux côtés de Saint Just, de Saint Anne.

Et vous êtes toujours resté dans cette perspective participative de faire ? Ça a été une volonté de la mairie ?

Oui, ça a été une volonté de Bernard Gefflot et Philippe Louet qui a continué ses volontés.

Et vous personnellement, qu'est-ce que ça vous a apporté tous ces projets ?

Oh là là, plein de bonnes choses. C'est vrai que moi je suis arrivée à la mairie, je n'étais pas. Je ne connaissais pas grand monde, je suis arrivée sur la commune en 2006. J'étais dans un village un peu loin. Donc j'ai été élue en 2008 en tant que conseillère municipale. Là on essaie de faire ses marques,

mais on n'a pas une place... On a quand même sa place. On commence à connaître du monde en fait et on est sorti un petit peu de notre village nous-mêmes.

Parce que vous n'étiez pas sur St Ganton ?

Si, si Saint Ganton mais le village le plus éloigné. On est plus près de Pipriac. Et c'est vrai que moi, étant née à Pipriac, j'allais très souvent plutôt sur Pipriac. Et puis en tant qu'élue, on voit mes choses autrement, forcément. On a des commerces donc faut les faire vivre et il n'y a que la population pour les faire vivre. Ça c'est une chose qui est certaine : sans nous, habitants de Saint Ganton ou nos commerces ne peuvent pas vivre, ça c'est certain. Et donc voilà, moi, ça m'a ouvert un esprit plus large, ça m'a fait rencontrer des personnes extraordinaires ; ça m'a fait connaître TEZEA et les chômeurs. Moi quand je les écoute (*Soupir*), j'ai le poil qui se hérissé quand il y a des mamans qui disent en réunion : « *moi j'osais plus voir le regard de mes enfants. Aujourd'hui, je me lève le matin, je déjeune avec eux, je travaille et mes voisins me reparlent.* » Parce que quand on est chômeur, souvent on est isolé. Et donc Saint Ganton participait à cette expérimentation-là ; moi, je suis complètement pour et ça a ouvert. Les personnes chômeuses sur Saint Ganton, du coup, on les voit. Alors l'Epiza est ouvert, alors forcément ils viennent et du coup ils participent aussi à la vie de Saint Ganton. Ce qui n'était plus à une époque.

Parce que tous les salariés de l'épicerie sont de Saint Ganton ?

Alors pas tous. Non pas tous et du coup ça recrée une dynamique avec les personnes qui étaient un peu isolées. Donc comme ils connaissent ces personnes-là, et bien ils viennent. Il fallait les faire sortir de chez eux.

Parce qu'il n'y a pas d'échanges intergénérationnels à St Ganton ?

Non.

Ils font toujours le bénévolat avec les enfants ?

Non ça n'existe plus. Ça, c'étaient avec les TAP, les temps d'activités périscolaires. Non il n'y a plus ces activités et donc il n'y a plus ce lien intergénérationnel. Moi je m'occupe de la commission Jeunes et on voulait essayer de faire le lien avec les jeunes. On a un foyer des jeunes, donc des jeunes ados, l'école et les plus anciens. Voilà donc on n'a pas réussi à trouver l'activité qui pourrait faire se rejoindre tout ça. Malheureusement, on n'a pas non plus, d'espace, de local dédié pour eux aujourd'hui. On avait une salle des associations qu'on loue aujourd'hui à TEZEA puisqu'il y a l'atelier couture Donc il a fallu qu'on leur trouve un local. Donc on a supprimé la salle des associations et on a un projet quand même. On a un local qui ne sert pas mais qui est un peu vieillissant. Donc on a en projet de le rénover pour. Et là on va essayer de faire le lien entre le foyer des jeunes et les plus anciens. Donc le foyer des jeunes qui est à l'étage va redescendre mais comme c'est une grande salle et que le foyer des jeunes n'est ouvert que le vendredi soir ; on veut essayer d'en faire aussi un espace pour les associations.

Et il se trouve où ce local ?

À la salle des fêtes, à la Belle alouette.

Où il y a toutes les fêtes des associations ?

C'est ça. Donc on veut absolument offrir une salle aux associations parce que ce n'est pas normal qu'ils se retrouvent chez les uns, chez les autres.

Et l'école elle ne peut pas servir de ?

C'est vrai qu'on en avait parlé au tout début de la construction de l'école, qu'on aurait mutualisé les salles. Ça s'est fait quelque fois mais c'est vrai que ce n'est pas un automatisme.

Il y a une grande salle ?

Oui, la salle de motricité notamment. C'est vrai qu'on en avait discuté de ça aussi. On a encore plein de choses à faire.

Et autrement pour conclure qu'est-ce que vous pourriez de dire sur tous ces projets, de la vie à Saint Ganton ?

La vie à Saint Ganton, moi, je m'y sens super bien. On a quand même fait de beaux projets et on continue, notamment avec les éoliennes et j'espère vraiment qu'on ira jusqu'au bout. On a réussi à recréer du lien. On a des associations qui sont super dynamiques.

Mais elles étaient là avant les associations ?

Oui mais il faut le garder ce dynamisme. On a notamment le foot, l'association du foot qui marche très bien et le président du foot est le compagnon de la restauratrice

Et il paraît qu'il y a des gens de l'extérieur qui viennent faire du foot à Saint Ganton ?

Oui. Ils ont 76 licenciés, donc. On en a pas 76 sur Saint Ganton. Là, il y a vraiment un esprit convivial je dirais aussi, parce qu'à Saint Ganton ils s'y sentent bien. Donc ils viennent aussi jouer à Saint Ganton pour ça.

Et ce sont des gens de Saint Just ?

Oh ils ont un peu de tout, de Pipriac. Je crois qu'il y en a deux qui viennent de Rennes. Oui qui descendent en train de Rennes. Donc ils viennent jouer et ils repartent. Donc voilà, à Saint Ganton, on s'y sent bien. Moi, je suis un peu déçue parce que les élections municipales approchent et personne du Conseil Municipal ne repartirait a priori. Même moi. Parce que c'est très très compliqué, ça demande beaucoup de temps. Moi je travaille à côté. L'indemnité qu'on nous propose ne va pas me permettre même de me mettre à mi-temps. Ce n'est pas possible. Voilà il va falloir que le gouvernement revoit les choses même pour les petites communes parce qu'on travaille beaucoup aussi dans les petites communes, il ne faut pas croire. On a les mêmes commissions avec moins de gens. Peut-être qu'on a moins de choses à faire mais du coup, on met la main à la pâte partout. On est polyvalent et si l'agent communal n'est pas là et qu'il faut tondre la pelouse du foot et ben on va tondre la pelouse du foot. Et là-haut je pense qu'ils ne se rendent pas compte de tout ça. Ce n'est pas notre rôle quelque part. Mais voilà, c'est ce qui me plaît aussi en tant qu'élue. Je ne me vois pas à toutes les réunions et ne faire que ça. C'est aussi la vie avec les agents. À l'école, j'ai été, remplacer pour du ménage parce que, au pied levé comme ça, si on n'a personne. Ou à la cantine, il faut bien y aller. Il faut bien que les enfants mangent. Moi, c'est vraiment tout ça qui me plaît, tout ce qu'on peut faire sur Saint Ganton. Et malgré qu'on soit une petite commune, on peut être fier de ce qu'on a accompli avec les commerces, avec l'école.

Et là est-ce qu'il y a de nouveaux habitants ? Parce qu'il y avait un projet de lotissement.

Il y avait un projet de lotissement mais on n'a toujours pas vraiment commencé le projet. À côté de Magalie Laigle, en face, à côté de l'école, on a toute une bande qui pourrait être vendue mais c'est vrai qu'on n'a pas lancé. Il faut de l'argent pour viabiliser. Cette année encore, c'est un peu dur, dur. Au niveau financier. On a encore tardé sur ce point-là. Maintenant on a beaucoup de locations sur Saint Ganton. Donc ça bouge énormément et on a quand même de très jolies maisons qui se sont rénovées. On a les écoles là. Donc ça c'est l'ancien premier adjoint. En face du restaurant on a une très belle maison qui est finie. Qui a été rénovée aussi, une maison qui était à vendre depuis un petit moment déjà. On a au niveau de la Tébaudet, une grande longère qui est magnifique, qui est en train de se faire rénover.

Donc il y a de nouveaux habitants qui vont arriver ?

Oui

Avec des enfants ?

Alors on cherche toujours mais malheureusement pas forcément. Et puis dans les locations qui bougent, ça dépend aussi. Ça tourne.

Et vos enfants, ils se plaisent aussi ? Mais ils sont grands maintenant ?

Alors j'ai des enfants qui vont de 19 ans à 5 ans. Donc j'ai encore ma petite qui est à l'école ici. On a des instits qui sont extraordinaires aussi. Le corps enseignant fait aussi la bonne marche de l'école. Donc on a vraiment 4 instits très, très bien. Donc voilà.

Je vous remercie.

Annexe 5 : Entretien complémentaire

Entretien avec Loïc Daubas

Architecte du 44, spécialisé dans les démarches participatives

Pouvez-vous vous présenter brièvement ?

On est une agence qui a été créée en 98 et en fait, nous, on est autour de l'application sociale environnementale. Donc du coup c'est tous ces questionnements d'usage, d'emploi des matériaux sains pour les occupants. La logique, on va dire, d'application du territoire qu'on essaie de mettre en place. Dès notre première école qu'on a construite en 2006 à La Chevallerai qui est dans le 44 aussi. On a appliqué cette méthode. Et donc avec de la concertation auprès des parents d'élèves, des enseignants, avec l'application d'entreprises d'insertion, avec le fait de prendre des matériaux locaux. Ça nous a montré la capacité que peut fournir un projet c'est-à-dire du coup on n'est pas seul à porter une idée mais on partage une idée qui est commune et l'ensemble du groupe le porte bien au-delà même du fait que le bâtiment soit construit. C'est ça qui est intéressant, c'est d'avoir une réflexion qui est en capacité à analyser les constituants humains, techniques etc. Derrière il y a une grosse volonté d'application environnementale. C'est-à-dire que tout ça, c'est partagé pour qu'ensuite ça puisse être prolongé et que pour faire une école, le sujet est génial, c'est qu'on touche des enfants et on sait que l'engagement environnemental, il commence par eux. C'est eux qui vont être ensuite en capacité de le porter. Et donc par ce dispositif-là, on assure le fait que c'est des personnes qui vont être sensibilisées, qui vont le vivre au quotidien et qui ensuite vont le porter dans leur entourage et dans leur vie future.

Et est-ce qu'il y a une dimension citoyenne dans vos projets ?

Évidemment. C'est ça en fait. Pour La Chevallerai, on a eu le prix du projet citoyen. C'est un prix national qui est décerné par le Ministère de la Culture et un syndicat d'architecte. Et c'est un prix qui récompense maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre et maîtrise d'usage.

Et donc quand les gens rentrent dans un dispositif participatif comme ça, est-ce qu'il n'y aurait pas une certaine forme d'empowerment ? C'est-à-dire que ce dispositif est pédagogique.

Oui, oui, complètement, on fait œuvre de pédagogie à tous les niveaux du coup et le bâtiment devient un support pédagogique même. On a un exemple à Fégréac qui dans le même dispositif, une école maternelle où un verger existant a été conservé et les classes, volontairement ouvrent sur le verger. Et le verger devient un sujet pédagogique sur toutes les saisons etc. Les enseignants peuvent s'en servir. À Bouvron, on a les écoles qui ouvrent sur un champ de moutons. Et donc la relation à l'animal, la relation du fait de compter les moutons devient un support. Le fait de construire en terre, ça interpelle. Le fait de mettre du photovoltaïque, on met un panneau qui permet le comptage et donc les enfants peuvent évaluer à la journée, à la semaine combien de production d'électricité a été produite par leur école. Tout est sujet pédagogique, tout est sujet à devenir support.

Quels sont les avantages de travailler comme ça pour vous ?

Ça a beaucoup de sens. On est là comme acteur de réflexion sur les enjeux. Enjeux sociaux et environnementaux. On produit une architecture mais qui fait sens à toutes les échelles des usagers, d'un enfant de trois ans à une personnalité extérieure. On ne produit pas une architecture qui parle pour elle-même. D'abord parce qu'elle est la réponse à des choses que tous les terrains qui y vivent, en profitent.

Et est-ce que ça a un impact sur les usagers, les habitants ?

Énorme. Le fait déjà d'être dans un bâtiment qui a été pensé pour eux. On a des retours très très bons des usagers sur les ambiances. On se sent bien dans ces bâtiments-là. Ils sont dans des matériaux qui réagissent par rapport à leur corps, par rapport aux températures, par rapport au taux d'hygrométrie. Et puis il y a ce côté aussi où ils comprennent pourquoi c'est ça. C'est-à-dire que ce n'est pas l'investissement de l'adversité qui n'est pas là pour bousculer, elle est là pour accompagner, pour des fois un peu démontrer. Du coup, moi j'ai des retours deux ans, cinq ans après sur ces bâtiments-là qui témoignent encore de tout l'intérêt de l'apport aux usagers, même en termes d'acoustiques. Ça veut

dire que le temps de concertation a été suffisamment puissant pour que les choses qui ont été décidées, elles résonnent encore longtemps après.

Et au niveau social, quelles répercussions ça a ?

Sur le fond, moi, je trouve que ça réconcilie l'architecture avec le grand public. Sur le fond, c'est-à-dire, moi, je suis d'une génération où on a une conception architecturale qui était plutôt brutaliste. On a les grands ensembles, on a une architecture plutôt spectacle dans les années 80 et donc une sorte de clivage et d'écartement entre le grand public qui ne comprend pas forcément ces enjeux-là. Et la production architecturale, c'est vrai que moi, je n'ai de cesse que d'imaginer que l'on construit que pour ceux qui vont vivre dedans. Et donc proposer une architecture qui arrive à exprimer au-delà - même de savoir comment pourraient se mettre les portes, les façades et les enjeux. Faire comprendre que quand on construit, ce n'est pas uniquement mettre des murs, mais c'est articuler des espaces, c'est interagir avec des gens et mettre en place des synergies, des circuits courts. Tout ça c'est présent et c'est visible et donc c'est ce qui remet la place de l'architecture, pour moi, au bon endroit c'est quelque chose qui participe à l'équilibre de notre société.

Donc vous êtes dans le sillage des architectes comme Kroll ou Patrick Bouchain ?

Oui, complètement.

Et quand vous êtes sur un projet comme ça, vous organisez des ateliers participatifs avec les usagers, habitants ?

Alors sur notre site, je ne sais pas si vous avez vu, il y a un petit film qui explique l'application qu'on a pu réaliser sur l'école faite à Bouvron.

Oui j'ai vu que c'était une méthode importée du Canada ?

Et donc c'est une personne spécialisée qui n'est pas à l'agence, c'est son métier. Ils sont une dizaine maintenant et nous, on a pu bénéficier de cette alimentation.

Et qu'est-ce que c'est exactement ? Qu'est-ce qui fait ça ?

C'est un bureau d'études qui est formé auprès des techniques de médiation, qu'on a beaucoup en Amérique du nord, sur le dialogue, la capacité à entendre, la capacité à recevoir et c'est mettre en synergie des questions qui, au départ, sont propres à chacun. C'est organiser des besoins, organiser des demandes et faire remonter les éléments qui permettent ensuite de répondre à ces exigences-là. Beaucoup de médiation, faire fonctionner un groupe. On fait des demandes, ce n'est pas forcément j'ai besoin je veux ça. C'est mettons-nous ensemble et discutons des éléments qui nous semblent importants par petits groupes. Chaque petit groupe relate cet élément-là au groupe d'ensemble. C'est une dynamique de médiation.

Et pour les autres projets, vous ne faites pas appel à cette agence, c'est uniquement pour celui de Bouvron ?

On a travaillé de nouveau avec elle sur l'habitat participatif par exemple. Dès que le sujet le permet, dès que les conditions le permettent. Pour nous c'est très intéressant parce qu'on n'est pas formé à ça. On peut avoir des intuitions mais on est d'abord architecte. D'avoir quelqu'un qui a une capacité à théoriser la médiation et à utiliser des outils qui permettent d'accompagner un groupe, c'est idéal, on va beaucoup plus loin.

Autrement quels sont les inconvénients ou les freins d'une démarche participative ?

Ben moi, je n'en vois pas sinon je ne ferais pas ça. Moi, je trouve que c'est ce qui donne vraiment le sens dans notre métier. C'est ce qui permet d'aller plus en profondeur auprès des gens, de bien comprendre les souhaits. Après ça demande peut-être plus de qualité d'écoute, de dialogue. Ça demande peut-être plus de patience.

De temps ?

De temps, oui et non. Si on se met sur l'échelle de 50 ans, on gagne du temps. On gagne du temps parce qu'on a un bâtiment qui est fait comme c'était souhaité. Si on le fait sur une échelle de trois ans on aura peut-être gagné trois mois mais le bâtiment, il ne correspondra pas, donc dix ans après ils seront obligés de refaire des travaux pour le corriger. Donc ça dépend de l'angle de vue. C'est pareil pour les investissements. Quand on investit sur un bâtiment, on n'investit pas pour deux ans, on investit pour cinquante ans. Donc les choix qu'on fait, il faut les prendre à ce niveau-là.

Et quel impact ça peut avoir sur le local et le territoire ?

Et bien c'est fort parce que, du coup, le temps de la construction c'est un temps où les choix se cristallisent et ils se voient, c'est-à-dire que ce qu'on fait en réunion politique ou autre, à la fin de la réunion si on peut dire, on va dire : « j'espère qu'on va faire ça. ». Là lorsqu'on se met autour d'une table et qu'on décide des choses, six mois après un an après, les choses elles sortent de terre et elles sont le reflet de ce travail-là. Et donc du coup toutes les personnes qui se sont impliquées dedans, elles le voient tous les jours, ensuite pendant très longtemps. Donc c'est quelque part une confirmation d'orientations qui ont été définies à un moment et c'est quelque chose qui exprime la manière dont ça a été commun, partagé. Et là, vous voyez La Chevallerai, je vais faire une visite dans un mois où ça va faire plus de treize ans que, c'est construit et on m'appelle encore pour me dire : « ben venez nous expliquer. » Je le referais avec la mairie. Voilà on est vraiment sur ces temps où on se rend compte que quand ça a été bien embarqué, ensuite il y a une adhésion complète.

Et c'est un projet précurseur La Chevallerai ? Apparemment c'est devenu un exemple que beaucoup d'écoles vont visiter.

Oui tout à fait. Je pense qu'il correspondait. Sur le temps où on l'a construit, on a pressenti les choses qui se sont ensuite amplifiées. Et ça nous a permis de voir qui avait ce pressenti aussi. Aujourd'hui que ce soit La Chevallerai, que ce soit Bouvron, que ce soit Fégréac, ce sont des écoles qui ont tous les mois des visites.

Fégréac ?

Oui en fait c'est l'école maternelle, c'est la petite sœur de La Chevallerai. C'est sur une autre commune mais elle reprend les mêmes principes constructifs avec des briques de terre crue. C'est comme St Ganton ils se sont inspirés de notre projet.

Et dans la plupart de vos projets, vous faites participer la population à la construction ?

Soit, c'est des personnes en insertion. Oui c'est ça.

Ça permet de créer du lien. C'est ce que vous appelez les « communions sociales » ?

On le fait même pour des bureaux. Moi ce que j'apprécie, c'est quand il y a une adhésion à une idée, qu'elle soit ensuite partagée et portée par les autres. Ma meilleure récompense, c'est quand je sais qu'il y a des visites. On n'y va pas parce que finalement, les personnes se sont totalement appropriées de ce qui a été fait. C'est complètement à retransmettre. Quand on voit des enfants à La Chevallerai qui font aujourd'hui des marches pour...Ils l'ont appelée l'Ecol'eau, l'école. De recyclage de papiers, d'économies d'énergie, des campagnes de communication sur toute la commune. Ils essaient d'impliquer toutes les associations, je trouve ça génial. À un moment c'était en 2006, il y a une décision qui a été prise par un maire, un archi qui a travaillé avec une commune ; on est en 2019 et ça s'est démultiplié par 100. Chaque classe, chaque génération s'est saisie de ces sujets-là.

Et vous pensez que c'est l'avenir ce type de projet ?

Bin je pense. On le voit aujourd'hui, on a une demande de la population à s'impliquer. Je ne vais pas faire des raccourcis autour des gilets jaunes mais il y a un élan démocratique fort. Les gens ont envie d'être associés. Et évidemment ce sont des dispositifs qui correspondent aux attentes du jour. Et on le voit sur l'habitat participatif, ça explose l'habitat participatif en France. Il y a une vraie demande d'implication et de ne pas subir les choses et les comprendre.

Et est-ce que vous pensez que l'architecture scolaire participative peut être un outil de développement territorial ?

Oui. Évidemment, il y a un travail qui est fort à l'échelle du territoire parce que pour moi c'est l'antenne. L'école c'est par là que tout commence. Donc si vous commencez à poser des bases fortes pour l'école, les enseignants travaillent bien, ils sont dans de bonnes conditions, portent des messages auprès des enfants. Ces enfants grandissent, ils vont au collège etc. C'est une base essentielle. Et après c'est vraiment en capacité à se déployer. Le travail qui est fort aussi qui est important c'est le travail à l'intérieur même de l'école. Nous, on a pu travailler avec une psycho-sociologue sur l'école de Bouvron. On voit tout l'apport aussi entre un métier qui est l'enseignant et le staff. Et finalement les enseignants, ils ne sont pas formés à décrire leur vie. Donc on essaie de discuter avec eux mais on n'a pas le même discours, on n'a pas le même vocabulaire. Et d'avoir quelqu'un qui est en capacité de, après avoir rencontré pendant 20 ans des enseignants, qui ont vu comment fonctionnait une école, des clubs, des vestiaires, des dortoirs dit qui me dit : ben voilà ça serait mieux comme ça. Des choses très très fines.

Donc on est dans des logiques qui sont très éloignées du couloir et de la classe. On est sur des espaces de vie. On pense la classe à la journée. Qu'est-ce qui se passe le matin ? En fin de matinée, à la récré etc. Ça, c'est des éléments qui peuvent donner beaucoup de fluidité, laisser beaucoup plus de marge de manœuvre à l'enseignant dans son enseignement.

Et sur le village alors ? Ce sont plutôt de gros villages sur lesquels vous avez travaillé ?

Oui ça va de 2000 à 7000 habitants.

Alors est-ce qu'on peut se rendre compte sur de telles agglomérations du changement au niveau des liens sociaux ?

Nous ce qu'on nous a dit pour Bouvron, c'est que lorsque le projet a été lancé, il y avait une tension forte entre les parents d'élève, les enseignants, notamment autour du parking, des entrées le matin, comment les parents arrivaient, amenaient leurs enfants. C'était un temps difficile pour tout le monde. Depuis que le projet a été réalisé, ça se passe hyper bien. Donc il y a des choses qui ont permises de mettre de la fluidité, de mettre des espaces dédiés, de mettre de l'attention aux choses. Donc il y a eu un vrai retour. Mais après il faudrait demander au maire, Marcel Verger, voir, lui comment il l'a vécu. Il y a un enjeu aussi, c'est que le groupe scolaire pour les vacances et le périscolaire, il accueillait l'école privée. Donc cet enjeu-là aussi en termes de citoyenneté. On avait des publics de parents d'élèves qui étaient sur des opinions et donc l'enjeu était de les réconcilier pour qu'un même site puisse accueillir les enfants des deux écoles. Ça crée de la couture, ça crée de la cicatrisation. (...) C'était l'un des moteurs pour le maire de choisir une méthode de concertation parce que, lui, s'est dit, si je ne mets pas les parents ensemble, ça ne va jamais marcher et je vais aller au conflit. Donc quand il a connu cette méthode de médiation. Avant de rechercher des archis il a recherché des bureaux d'études, donc Guigwam en disant comment on peut faire pour que des publics différents puissent être susceptibles, à terme, de partager un même équipement.

Pour éviter les conflits d'usage.

C'est ça. Oui et puis je pense qu'il vivait déjà cette tension au sein du groupe scolaire. Il vivait déjà le clivage parce que l'école privée était juste de l'autre côté de la rue. Physiquement je pense qu'il y avait déjà des difficultés, notamment par rapport au périscolaire qui fonctionnait déjà et donc il avait peur que ça s'amplifie.

Et comment vous expliqueriez le fait que la Bretagne et les Pays de la Loire soient relativement avancés dans les constructions en terre, en matériaux écologiques ? Apparemment ça ne se fait pas dans toutes les régions.

Bien c'est une vraie question. Il faudrait peut-être demander à des sociologues ou des historiens. C'est-à-dire qu'il y a un état d'esprit autour du collectif qui est fort. Il a beaucoup de sens et il faudrait savoir aussi comment ils votent au niveau politique aussi. En Bretagne, le Front National est beaucoup moins présent. Il y a un terreau peut-être sur le fait que les ressources sont limitées et le facteur humain est capté comme une ressource essentielle. Mais je n'ai pas assez construit dans d'autres régions pour savoir pourquoi on en est là.

Vous n'avez pas construit dans d'autres régions ?

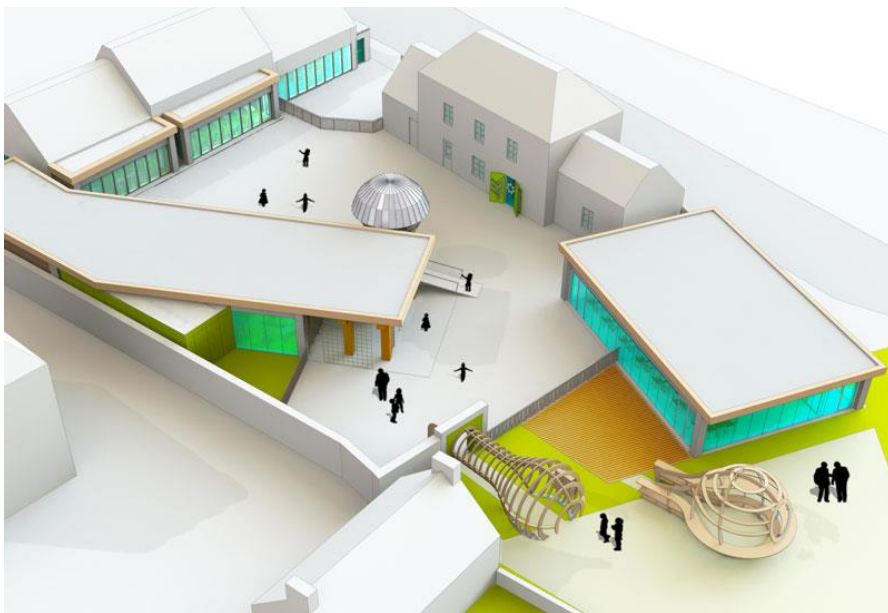
Non nous on est principalement en région Bretagne et Pays de la Loire.

Je vous remercie

Annexe 6 : Photos de l'école « Le Blé en Herbe » de Trébédan



L'école en 2007 avant la rénovation, photo de Didier Pidoux du CAUE 22



Projet pour L'École Le Blé en herbe - © matali crasset, 2014⁷³⁸

⁷³⁸ <https://eternalnetwork.fr/projets/article/l-ecole-le-ble-en-herbe#gallery>



Extensions de générosité, « La Rencontre » et « Le Cycle », 2015 - photo : Philippe Piron⁷³⁹



Extension de générosité dans la cour de l'école, « Le Jeu », 2017 - photo de Laurence Lafitte

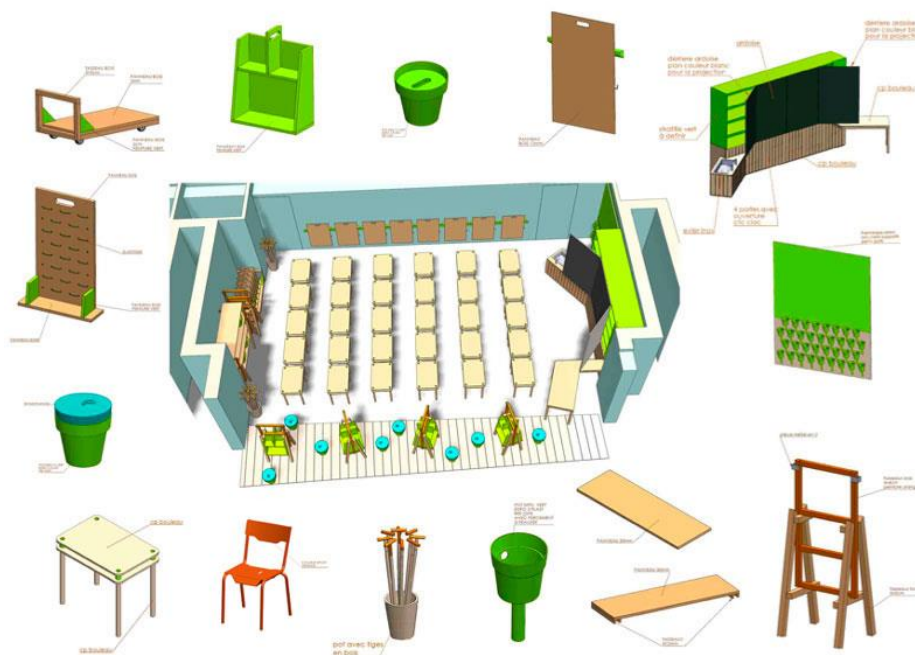
⁷³⁹ <https://eternalnetwork.fr/projets/article/l-ecole-le-ble-en-herbe#gallery>



La bibliothèque-cyberespace aménagée avec une extension de générosité « La Lecture », 2017, photos de Laurence Lafitte



La salle de partage qui fonctionne comme cantine mais aussi comme espace d'accueil pour les activités associatives, 2015 - photo : Philippe Piron⁷⁴⁰



Mobilier pour la salle de cycle 2 - © Matali Crasset, juillet 2013⁷⁴¹

⁷⁴⁰<https://eternalnetwork.fr/projets/article/l-ecole-le-ble-en-herbe#gallery>

⁷⁴¹ Ibid



Classe du cycle 2, 2017 - photos de Laurence Lafitte



Classe du cycle 1, 2017 - photos de Laurence Lafitte



Le café associatif, 2017 - photos de Laurence Lafitte

Annexe 7 : Photos de l'école communale de Saint Ganton



Photo de l'esquisse de l'architecte reprise dans document de la BRUDED⁷⁴²



L'école de St Ganton, 2018, photo reprise sur une documentation de l'Amicale Laïque

⁷⁴² https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/presentation_ecole_st-ganton.pdf



Photo reprise dans document de la BRUDED⁷⁴³



La cour de l'école de St Ganton, 2018, photos de Laurence Lafitte

⁷⁴³https://www.bruded.fr/wp-content/uploads/2017/08/fiche-saint_ganton-ecole.pdf



Classe du cycle 2, 2015 - photos de Laurence Lafitte



Classe du cycle 3, 2018 - photos de Laurence Lafitte

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
DÉDICACE	6
REMERCIEMENTS	7
LISTES DES ANNEXES	8
LISTE DES TABLEAUX	9
LISTE DES CARTES	10
LISTE DES GRAPHIQUES	10
LISTE DES FIGURES	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS	11
CITATION	13
INTRODUCTION	14
I - LES PROJETS D'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN FRANCE	17
I-1 Un repérage des projets d'architecture scolaire participative sur le territoire national non exhaustif	17
I-2 Analyse descriptive globale des projets recensés :	22
A- La recherche du confort et du bien être à l'école : une dimension commune à tous les projets d'école recensés.....	25
B- La dimension participative des projets comme axe privilégié de notre recherche	25
C- La dimension écologique comme fer de lance de l'architecture scolaire contemporaine	27
D- Les dimensions sociales comme lignes directrices des projets d'architecture scolaire....	29
II - L'ÉCOLE PRIMAIRE RURALE EN FRANCE	34
II-1 L'école primaire :	35
A- Une institution qui relève de la commune.....	35
1) Statut et missions de l'école et rôle des communes	36
2) Des sources de financements diverses, publiques et privées	37
B- L'école comme socle du système éducatif français	38
C- Vers une nouvelle configuration des établissements primaires :	39
1) Des écoles moins nombreuses mais regroupant plus de classes et d'effectifs.....	39
2) Une nouvelle configuration des établissements primaires qui met en danger les écoles des petites communes	40
II-2 L'école rurale en France	42
A- La difficulté de déterminer les limites du monde rural est un obstacle à la définition de l'école rurale.....	42
B- La part hégémonique des petites communes françaises dans le paysage communal français : une spécificité nationale qui met l'école rurale au premier plan.....	45
C- L'école rurale : une petite structure à taille humaine, de proximité et ouverte sur son territoire	48

II-3	La problématique école publique/école privée : une spécificité bretonne	50
A-	La Bretagne comme fief du privé	50
B-	Le poids de l'école privée dans l'enseignement primaire en Bretagne : une atteinte à la liberté de choisir et au principe de laïcité dans certaines communes rurales.....	52
III	PROBLÉMATIQUE, QUESTIONNEMENTS, HYPOTHÈSE DE RECHERCHE.....	53
III-1	Un contexte politique et économique défavorable à l'école rurale	54
III-2	Un contexte politique propice à l'aggravation des inégalités sociales et territoriales	54
III-3	Questionnement et hypothèse de recherche	55
III-4	Présentation du plan	59
PARTIE I - CONTEXTUALISATION POLITIQUE, SOCIALE ET SCIENTIFIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE		61
INTRODUCTION.....		61
CHAPITRE I - MISE EN PERSPECTIVE HISTORIOGRAPHIQUE DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE EN REGARD DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DU CADRE LÉGISLATIF.....		67
I - Fin XIXème, genèse d'une l'architecture scolaire au service de l'idéologie républicaine		68
II - L'entre-deux-guerres, la montée en puissance du fonctionnalisme et de l'hygiénisme : une architecture scolaire à la solde du progrès social et de l'innovation		73
III - De la reconstruction aux « trente glorieuses » : De l'euphorie de l'hyper standardisation architecturale au désenchantement pragmatique		75
III-1	L'industrialisation de la construction scolaire comme réponse à l'urgence de la demande constructive	75
III-2	Les écoles à équipements intégrés : des innovations hors du monde scolaire	78
III-3	Les écoles à aires ouvertes : l'échec de l'innovation architecturale sur l'évolution de la pratique professionnelle enseignante	79
IV - Des années quatre-vingt à nos jours : un cadre social et législatif favorable à un nouveau architectural et à la participation des usagers dans le <i>modus operandi</i>		82
IV-1	L'émergence d'une conception holistique de l'éducation ou la métamorphose de la question scolaire en faveur d'une ouverture sur le local.....	83
IV-2	De la territorialisation de l'école aux politiques éducatives territorialisées.....	85
A-	Le ZEP comme amorce de la territorialisation de l'école.....	86
B-	De la territorialisation de l'école à la « ville apprenante » : vers une gouvernance participative.....	88
C-	Le transfert de la compétence des constructions scolaires aux collectivités locales : un bilan mitigé en termes de renouveau de l'architecture scolaire	93
CHAPITRE II - L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU PRISME DES SCIENCES HUMAINES : ÉTAT DE L'ART..		99
I - L'architecture scolaire comme objet historique : un inventaire du patrimoine scolaire		101
II - L'architecture scolaire comme objet pédagogique : l'incarnation d'une vision constructiviste de la pédagogie.....		104

II-1 - La « Révolution copernicienne » ou l'émergence d'une nouvelle conception de l'enfant comme bastion de l'éducation Nouvelle.....	106
II-2 - L'éducation Nouvelle : une conception de l'architecture scolaire au service des nouveaux concepts pédagogiques.....	108
II-3 - Des pédagogies qui revendiquent l'espace scolaire comme objet éducatif.....	110
III - L'architecture scolaire passée au crible des psychologues : de l'espace scolaire comme cadre à celui d'environnement	116
III-1 L'architecture scolaire à l'épreuve du paradigme expérimentaliste : une impasse théorique ...	116
III-2 La psychologie environnementale : une lecture de l'espace qui réhabilite l'utilisateur dans l'architecture	120
A- Une conception de l'espace égocentré sur l'individu	122
B- Une conception interactionniste et systémique de la relation espace /utilisateur.....	125
CHAPITRE III - VERS UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE	131
I - Conditions d'émergence de la question architecturale scolaire	131
I-1 - Vers une architecture scolaire vouée au partage et à la polyvalence pour résoudre la difficile équation entre les coûts et les besoins des usagers.....	131
I-2 - La métamorphose de la question scolaire : une injonction du monde contemporain qui interroge l'architecture scolaire.....	133
I-3 - Le changement d'échelle des projets d'école : du projet pédagogique au projet global à dimension sociale et territoriale	138
II - De la nécessité d'introduire les usagers dans la programmation d'une école à l'architecture scolaire participative	141
PARTIE II - GENÈSE D'UNE PROBLÉMATIQUE : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES.....	145
INTRODUCTION	145
CHAPITRE I : L'ARCHITECTURE PARTICIPATIVE UN CONCEPT À L'INTERSECTION DE LA PARTICIPATION ET DE L'URBANISME.....	152
I - L'architecture participative en question	152
II - La participation	155
II-1 La participation : d'une conception socialisante et émancipatrice de la société à l'instrumentalisation managériale dans la gestion des politiques publiques	156
A- La participation à la source d'un renouvellement démocratique reposant sur l'idéal du citoyen engagé	156
B- La participation : de l'« empowerment » à l'instrumentalisation managériale	160
II-2 Les principales modélisations de la participation	162
A- L'échelle de la participation de Sherry R. Arnstein	162
B- La participation selon le sens de la dynamique.....	164
C- La participation selon le mode de sélection des participants	164
D- La participation sous l'angle des objectifs.....	165

E-	Une typologie synthétique et historique de la participation	167
II-3	La participation en question, un vaste « fourre-tout » hétérogène	169
III- La participation au prisme de l'urbanisme et de l'architecture de l'habitat collectif.....		172
III-1	L'urbanisme : une science hétéromorphe en construction qui se nourrit des sciences sociales	172
III-2	Les conditions d'émergence de la participation dans l'urbanisme et l'architecture urbaine.	177
A-	Les contestations urbaines et la remise en cause du pouvoir central à l'origine de la participation	178
B-	L'urbanisme comme moteur du renouvellement des pratiques : la territorialisation des politiques publiques et la crise identitaire des architectes urbanistes.....	181
C -	L'institutionnalisation de la participation dans les projets urbains et architecturaux	185
III-3	La participation dans les questions d'urbanisme et d'architecture d'un point de vue théorique	191
A-	L'Advocacy planning.....	193
B-	L'échelle de la participation de Sherry R. Arnstein	195
C-	Le concept d' <i>empowerment</i>	196
CHAPITRE II : L'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE EN MILIEU RURAL COMME OUTIL DE TRANSFORMATION SOCIALE VERS UNE SOCIÉTÉ D'ORGANISATIONS APPRENANTES		203
I -	Problématique, questionnements, hypothèse de recherche	203
II -	Cadre théorique et définitions des concepts.....	209
II-1	Conditions d'émergence du concept d'innovation sociale	211
II-2	L'innovation sociale comme indicateur de transformation sociale	213
A-	L'innovation sociale : Un concept polysémique et polymorphe	213
II-3	Les différentes conceptions de l'innovation sociale	214
A-	L'innovation sociale en tant qu'outil de modernisation des politiques publiques ou entrepreneuriat social :.....	214
1)	La première approche appelée approche institutionnelle.....	214
2)	La seconde approche relève de l'entrepreneuriat social :	215
B-	L'approche de l'entreprise sociale et l'approche institutionnaliste.....	217
1)	L'approche de l'entreprise sociale	217
2)	L'approche institutionnaliste.....	218
C-	L'approche institutionnaliste de l'innovation sociale.....	219
1)	Un cadre théorique pluridimensionnel	219
2)	L'innovation sociale comme vecteur de transformation sociale	221
•	La nouveauté de l'innovation sociale, une notion relative	222
•	L'innovation comme vecteur de transformation ou de changement social ?	223
3)	Une conception de l'innovation sociale comme système territorialisé, inclusif et participatif	224
•	Un ancrage territorial et historique	225
•	La participation des usagers comme condition sine qua non	228
○	La dimension sociale de défense des opprimés	228
○	La dimension politique d'émancipation citoyenne par l'apprentissage à l'autonomie	232

II-4	La théorie de la traduction et le concept de communauté apprenante comme révélateurs de l'empowerment au sein d'une innovation sociale	235
A-	Le processus d'empowerment à la lumière de la théorie de l'acteur-réseau et de la sociologie de la traduction	237
1)	L'innovation sociale comme réseau	237
2)	Définition des principaux concepts de la théorie de l'acteur réseau.....	239
	• Qu'est-ce qu'un réseau ?.....	239
	• Les acteurs ou membres du réseau.....	241
	• Le processus de « traduction ».....	243
1.	La problématisation ou « comment se rendre indispensable ? »	245
2.	Les dispositifs d'intéressement ou « comment sceller les alliances ? ».....	246
3.	« Comment définir et coordonner les rôles : l'enrôlement » ?.....	247
4.	« La mobilisation des alliés : les porte-parole sont-ils représentatifs ? »	248
B-	L'organisation apprenante comme résultat de l'empowerment	249
1)	L'entreprise en tant qu'organisation apprenante	249
2)	La communauté apprenante à la lumière du concept de communauté de pratique de Wenger	253
	• « L'apprendre ensemble » : un ancrage séculaire et différentes formes de communautés d'apprentissage :	253
	• La conception de la communauté apprenante comme « constellation de communautés de pratique » proche de la dynamique du réseau d'acteur.....	256
	○ Une conception dynamique de l'apprentissage : la communauté de pratique..	256
	○ Les principes fondateurs de la communauté de pratique.....	257
	○ La forte proximité de la théorie de Wenger avec la théorie de la Traduction de Callon.....	258
3)	Qu'est-ce qu'une organisation ou communauté apprenante ?.....	259

CHAPITRE III : POSTURE ÉPISTEMOLOGIQUE, DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....263

I.	Le paradigme interprétatif comme posture épistémologique.....	263
II-	La démarche générale de la recherche	264
II-1	Un design protocolaire inductif.....	265
II-2-	L'étude de cas comme stratégie d'accès à la connaissance	265
II-3	Une architecture protocolaire qui comprend deux axes	266
III-	Principes méthodologiques.....	267
III-1	Des méthodes de recherches qualitatives	267
A-	Méthode de recueil des données et public ciblé	269
B-	Méthode d'analyse des données	270
IV-	Déroulement de l'enquête.....	272
IV-1	Recherche littéraire sur l'architecture scolaire	273
IV-2	Enquête exploratoire et choix des terrains d'investigation	273
IV-3	Entretiens et participation à des événements festifs.....	276
PARTIE III : LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET LEUR MISE EN PERSPECTIVE		278

CHAPITRE I : PRÉSENTATION DES CAS.....	278
I - CAS 1 : L'école « Le Blé en herbe » de Trébédan	278
I-1 Chronique de la naissance du projet participatif de l'école « Le Blé en herbe »	279
A- État des lieux et diagnostic.....	279
B- Le processus de traduction du projet de Trébédan : « <i>faire bouger les lignes</i> »	282
1) La problématisation : recréer de la sociabilité de proximité et des liens intergénérationnels	283
2) Les dispositifs d'intéressement pour « <i>faire bouger les lignes</i> » : faire entrer les parents et les anciens dans l'école et faire école « hors les murs » pour recréer des liens	284
3) L'enrôlement : Identification des « Nouveaux Commanditaires ».....	287
4) « La mobilisation des alliés » : le projet de rénovation de l'école	290
I-2 – Description du projet de l'école de Trébédan :.....	293
A- Le projet de l'école de Trébédan : une école œuvre d'art	293
1) La commande des Nouveaux Commanditaires :	293
2) La proposition de l'artiste : une école œuvre d'art.....	295
B- Un projet multi acteurs et pluri partenarial	297
1) Les acteurs associés à la commune de Trébédan dans le projet :.....	297
2) Les partenaires du projet :	301
C- Le financement du projet : des contributions privées et publiques	305
II-3 Un projet qui s'inscrit dans une démarche participative citoyenne	306
A- L'action Nouveaux Commanditaires : une forme participative par essence	306
B- La participation des enfants : quand le projet de rénovation de l'école de Trébédan devient outil pédagogique :.....	308
II- CAS 2 : L'école de Saint Ganton	311
II-1 Chronique de la naissance du projet participatif de l'école publique de Saint Ganton.....	311
A- État des lieux et diagnostic.....	312
B- Le Processus de traduction du projet : Le projet d'une école communale à Saint Ganton	315
1) La problématisation : construire une école à Saint Ganton pour redynamiser les commerces de proximité et le village	316
2) Les dispositifs d'intéressement : Favoriser l'adhésion des habitants de Saint Ganton au projet d'école ainsi que les parents de l'association de Saint Just	318
• Les actions initiées par le maire	319
• Les dispositifs d'intéressement menés par les associations de parents d'élèves des communes de Saint Ganton et de Saint Just.....	320
3) L'enrôlement : Identification des porte-parole du projet	325
4) « La mobilisation des alliés » : la construction de l'école publique à Saint Ganton....	325
II -2 Description du projet de l'école de Saint Ganton :	327
A- Le projet de l'école de Saint Ganton : un cahier des charges à plusieurs dimensions....	328
1) La dimension de confort et de bien-être ou la volonté de créer un lieu où « les enfants se sentent bien »	328
2) La dimension écologique ou la volonté de mettre en œuvre un projet qui respecte l'environnement et les prérogatives de développement durable	329
▪ Un bâtiment réalisé avec des matériaux naturels et locaux	329
▪ Un projet qui se veut écologique pour le bâtiment et dans sa mise en œuvre	329

▪	Un projet qui se veut solidaire et « recycleur »	330
3)	La dimension sociale ou la volonté d'orienter le projet vers l'insertion par le travail	330
B-	Un projet citoyen avec des acteurs économiques et sociaux variés.....	332
1)	Les acteurs du projet	332
2)	Les partenaires du projet	333
▪	Les partenaires d'accompagnement à la dimension écologique :	333
▪	Les partenaires sociaux d'accompagnement à l'insertion	335
3)	Un projet participatif avec une très forte implication citoyenne : des parents et des acteurs ressources divers : « l'école des citoyens »	337
•	Avec une forte mobilisation des parents à la conception du projet :	337
•	La participation d'acteurs ressources variés	340
•	La participation des citoyens à la construction de l'école.....	341
4)	Le financement du projet : un financement essentiellement public	343
CHAPITRE II : ÉTUDE COMPARATIVE DES DEUX PROJETS D'ARCHITECTURE SCOLAIRE PARTICIPATIVE		345
I - Analyse comparative des deux projets du point de vue des acteurs, de leurs rôles et de leurs attitudes		346
I-1	Les acteurs principaux	346
A-	Les <i>primum movens</i>	346
1)	Les acteurs à l'origine de la détermination de changer les choses :	346
2)	Les <i>primum movens</i> occupent des positions stratégiques au sein des communes	348
B-	Les médiateurs/traducteurs	351
1)	Ils sont fédérateurs.....	353
2)	Ils sont fins stratèges	354
3)	Ils savent repérer les porte-paroles qui deviennent à leur tour médiateur	356
C-	Les <i>actants-frontière</i> , des acteurs non humains	358
I-2	Les attitudes des acteurs locaux en termes d'adhésion et de participation au projet	360
A-	Les adhérents aux projets :	360
1)	Les partisans	360
2)	Les convaincus	362
•	Ceux qui sont prêts à collaborer de manière ponctuelle lorsqu'il y a besoin :	362
•	Ceux qui ne s'impliquent pas du tout ont diverses raisons.....	362
B-	Les opposants aux projets	363
1)	Les oppositions internes.....	364
•	Les oppositions d'ordre financier	364
•	Les oppositions d'ordre religieux	365
•	Les oppositions d'ordre culturel.....	366
•	Les oppositions d'ordre politique.....	366
2)	Les opposants extérieurs :	368
II- La construction des réseaux d'acteurs		371
II-1	Des projets dont les stratégies anticipatrices sont ancrées dans la durée et la proximité géographique	371
II-2	Le travail d'adhésion et l'émergence du réseau : la stratégie du « petit pas »	375
A-	La rencontre avec les partenaires : le réseau émerge de la proximité géographique	376
B-	La mise en action de la dynamique collective territoriale	377

1)	Des stratégies de sensibilisation et d'apprentissage à de nouvelles pratiques	378
2)	Des manifestations locales conviviales créatrices de sociabilité de proximité :	379
3)	Des actions collectives qui réactivent les réseaux de solidarité et d'entraide existant 381	
4)	La construction d'une identité collective : un travail au long cours	382
C-	La stabilisation du réseau local et l'extension du réseau à des échelles à géographiques variables : l'élaboration des projets et leur mise en œuvre.....	384
II-3	La diversité des acteurs et la symétrie des interrelations, et comme preuves d'une participation effective des acteurs.....	387
A-	La pluralité des acteurs.....	387
B-	La symétrie interrelationnelle comme principe de légitimité à la participation de tout acteur.....	388
C-	La réciprocité des échanges au fondement de la dimension solidaire et émancipatrice de la participation	390
III	– Les projets d'architecture scolaire participative comme vecteurs de transformation sociale .394	
III-1	L' <i>empowerment</i> comme processus de traduction : révélateur d'un apprentissage entre acteurs et partenaires d'horizons divers, ancré dans l'expérience.....	396
A-	L' <i>empowerment</i> comme processus d'acquisition d'un cadre normatif commun : un apprentissage entre et avec partenaires et acteurs de différents horizons	396
B-	L' <i>empowerment</i> , un apprentissage ancré dans la pratique : l'expérience des projets comme source de connaissances et d'apprentissage	399
III-2	Le résultat du processus d' <i>empowerment</i> comme preuve de la transformation sociale.....	406
A-	Des répercussions perceptibles sur la dynamique sociale	406
1)	Des retours de terrain révélateurs d'une dynamique collective opérationnelle	406
2)	Des répercussions significatives au niveau du dynamisme social selon les habitants	409
•	Une sociabilité de proximité redynamisée :	409
•	Le caractère inclusif des projets des deux communes a favorisé des liens avec les « plus isolés »	410
B-	Des répercussions au niveau organisationnel : l'adoption d'un mode de gestion des projets collectif et participatif	414
C-	La promotion des communes comme modèles de référence et comme vecteurs d'expériences	420
1)	La mémoire collective comme une source d'identification positive :	421
2)	La mémoire collective comme vecteur de transfert des expériences	424
	CONCLUSION : Des communes devenues communautés apprenantes :	429
	CONCLUSION GÉNÉRALE	437
	BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE	447
	Ouvrages.....	447
	Thèses et mémoires de M2.....	450
	Rapports	452
	Articles, comptes rendus de conférences, notes	453
	Sources	460

ANNEXES.....	461
TABLE DES MATIÈRES	667