Du partage d'une école fondamentale bruxelloise

Dorothée Fontignie

2018-2019

Université catholique de Louvain
Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme (Site de Bruxelles)

Travail de fin d'études en et sur l'architecture

Co-promoteur expert
Pierre Vanderstraeten
Co-promoteurs
Cécile Chanvillard
Christine Fontaine
Gérald Ledent

Université catholique de Louvain
Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme (Site de Bruxelles)

TABLE DES MATIERES

1/ Introduction

2/ Courte histoire des écoles et de l'instruction à Bruxelles

3/ Du partage de l'école
- 3.1/ Privé-public
- 3.2/ Polyvalence et temporalité

4/ Intentions
- 4.1/ Localisation et intégration du projet
- 4.2/ Programmation et temporalité
- 4.3/ Seuils et transitions
  - 4.3.1/ De la rue au parc, à travers l'école
  - 4.3.2/ De la rue à l'école
  - 4.3.3/ De l'école au parc
  - 4.3.4/ De la classe à la galerie, de la galerie à la cour
- 4.4/ Matérialité

5/ Conclusion

6/ Bibliographie

7/ Annexes
- 7.1/ Organisation de l'enseignement à Bruxelles
  - 7.1.1/ Les niveaux de pouvoirs
    - 7.1.1.1/ La Région
    - 7.1.1.2/ Les Communautés
    - 7.1.1.3/ Les autres acteurs
  - 7.1.2/ Deux clivages successifs
  - 7.1.3/ Urbanisme scolaire et inégalités
- 7.2/ Programme et taille d'une école

1/ INTRODUCTION

L'école, figure phare de l'apprentissage et des relations humaines, est et a été l'objet de nombreux débats opposants de fervents défenseurs à des penseurs prônant sa disparition au nom de l'observation de la tendance du système scolaire à reproduire les inégalités sociales au sein de son institution[1].

Si je conçois aisément l'ampleur des questions que pose en soi l'existence d'une institution telle que l'école, je ne mettrai pas en cause sa légitimité, ni les bases de son fonctionnement, à savoir le rassemblement dans des lieux spécifiques d'enfants et de pédagogues qui transmettent aux premiers des savoirs et des savoir-faire durant un laps de temps défini – les heures scolaires. Ma préoccupation, fondée sur l'idée que l'école est un terreau d'interractions sociales, m'a amenée à développer les questions suivantes : comment faire de l'école un lieu de socialisation ouvert à la ville ? comment encourager la formation de liens durables entre l'école et son quartier, entre les enfants et les habitants ? quels espaces de rencontre, supports de ces liens, imaginer ? quels lieux mutualiser ?

D'abord, je retracerai le développement des écoles fondamentales de la Région de Bruxelles-Capitale pour cerner la succession des cadres – cadre moral et cadre légal – dans lesquels ont évolué les enjeux liés à l'architecture scolaire. Je montrerai l'évolution des considérations liées aux contraintes budgétaires et à la répartition équitable des écoles sur le territoire, qui furent d'abord de l'ordre de l'hygiène, puis peu à peu de style dans le but de conférer aux écoles un aspect identifiable et d'en faire des marqueurs forts du paysage, et qui englobent aujourd'hui des réflexions de plus en plus larges : polyvalence et mutualisation des espaces, énergie, sécurité, gestion, ouverture, etc. J'aborderai la dualisation historique du système scolaire belge, divisé entre un réseau officiel (public) et un réseau libre (à l'origine seulement confessionnel[2]), l'affrontement de ces deux camps au cours de véritables guerres scolaires, ainsi que les distinctions architecturales qui s'ensuivirent.

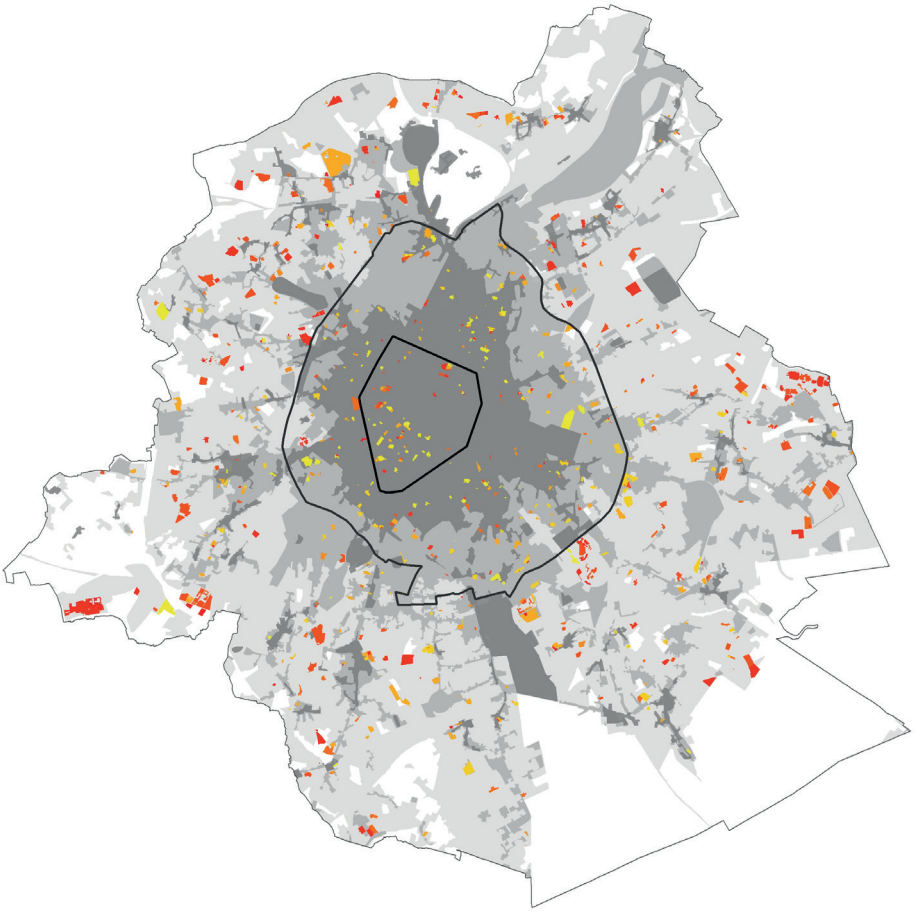
Ensuite, je traiterai la question du partage des espaces scolaires, tant à l'intérieur de l'école elle-même – soit ce qui est partageable entre les enfants – qu'avec le quartier – soit ce qui est partageable entre la population scolaire et les habitants. J'interrogerai les relations qui se jouent entre des espaces publics et des espaces privés, entre des espaces extérieurs et des espaces intérieurs, et les « seuils » par lesquels ces relations se matérialisent. Je questionnerai également la mise en place de lieux polyvalents susceptibles d'accueillir de

1 À ce sujet, lire *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ; *Une société sans école* d'Ivan Illich ; *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes* de Marie Duru-Bellat ; *La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école* de Jean-Paul Brighelli ; « Les causes de l'inégalité des chances scolaires » de Raymond Boudon. Lire aussi l'annexe de ce texte « 7.1.3/ Urbanisme scolaire et inégalités ».

2 Mais qui aujourd'hui se constitue aussi d'écoles non confessionnelles qui appliquent des pédagogies spécifiques comme Freinet, Decroly ou Montessori.

multiples usages, ainsi que la temporalité des espaces scolaires (autrement dit la variation dans le temps quotidien de leur utilisation). J'illustrerai mon propos de quelques exemples choisis d'écoles bruxelloises, en illustrant les grandes périodes de l'histoire scolaire, les deux réseaux (officiel et libre), les deux Communautés (flamande et française), dans des conditions variées de densité urbaine.

Enfin, je développerai ma démarche projectuelle. J'analyserai l'état du besoin en infrastructures scolaires dans la Région de Bruxelles-Capitale et expliquerai le choix de la localisation du projet. J'interrogerai le programme de l'école en fonction du quartier dans lequel elle s'implante et exposerai les choix relatifs à l'aménagement de ses abords et accès, et, en particulier, les éléments de transition entre l'école et l'espace public. Proposer une architecture qui favorise la convivialité et le partage des lieux avec le quartier est ma préoccupation.



(1) Évolution du parc scolaire de la Région de Bruxelles-Capitale

2/ COURTE HISTOIRE DES ÉCOLES ET DE L'INSTRUCTION À BRUXELLES (1)

Au Moyen Âge, l'instruction est le fait de l'Église. Elle est consacrée à l'enseignement religieux. Le peuple, majoritairement illettré, est soumis aux hommes lettrés, détenteurs du message de Dieu. Le *trivium* et le *quadrivium*, qui forment les 7 arts libéraux[3] enseignés depuis l'Antiquité, orientent l'apprentissage vers la théologie qui vise la compréhension du message de Dieu – l'apprentissage passe donc, entre autres, par la lecture, car la compréhension du texte biblique est fondamentale.

Au début du XVI^e^ siècle, la Réforme dénonce la déformation du message de l'Évangile par l'Église et prône le retour à la lecture de la Bible, dont le message demeurait intact à leurs yeux. Martin Luther, l'initiateur de la Réforme, traduit la Bible en allemand dans les années 1520-1530. S'ensuivent rapidement d'autres traductions (en français, en anglais, en espagnol, en italien, etc.). L'invention, alors récente, de l'imprimerie permet la circulation des exemplaires traduits de la Bible, encourageant ainsi l'instruction du peuple.

Pour enrayer la propagation du protestantisme, l'Église catholique romaine trouve un intérêt à l'instruction de son peuple pour éduquer les hommes à la foi catholique. À cet effet, elle crée des collèges d'Humanités en Europe – ces collèges étaient ce qu'aujourd'hui nous appellerions écoles secondaires. À Bruxelles, deux collèges sont fondés : un premier, en 1601, par les Augustins, là où se trouve aujourd'hui la place De Brouckère (2) ; un deuxième, en 1604, par les jésuites, à deux pas de l'actuelle place du Grand Sablon.

À la toute fin du XVIII^e^ siècle, sous la domination française, apparaissent plusieurs lycées et écoles centrales – des établissements publics d'enseignement secondaire et universitaire. Quant à l'enseignement primaire, Thierry Demey explique que « la Convention[4] impose la création d'une école municipale dans chaque ancienne cure. Mais, accusées par le peuple de répandre la propagande révolutionnaire, ces écoles restent désespérément vides. Les enfants sont davantage confiés à des maîtres privés, souvent médiocres »[5].

Après la chute du Premier Empire en 1814, les Pays-Bas autrichiens (ou Pays-Bas du Sud, c'est-à-dire l'actuelle Belgique) se voient rattachés aux Provinces-Unies (ou Pays-Bas du Nord) pour former le Royaume-Uni des Pays-Bas. À sa tête, Guillaume I^er^ instaure une politique centralisatrice, autoritaire et anticléricale. Pour ce qui est de l'enseignement, le Roi met en place une politique soucieuse de la propagation de l'instruction du peuple, par un enseignement qui se veut essentiellement public :

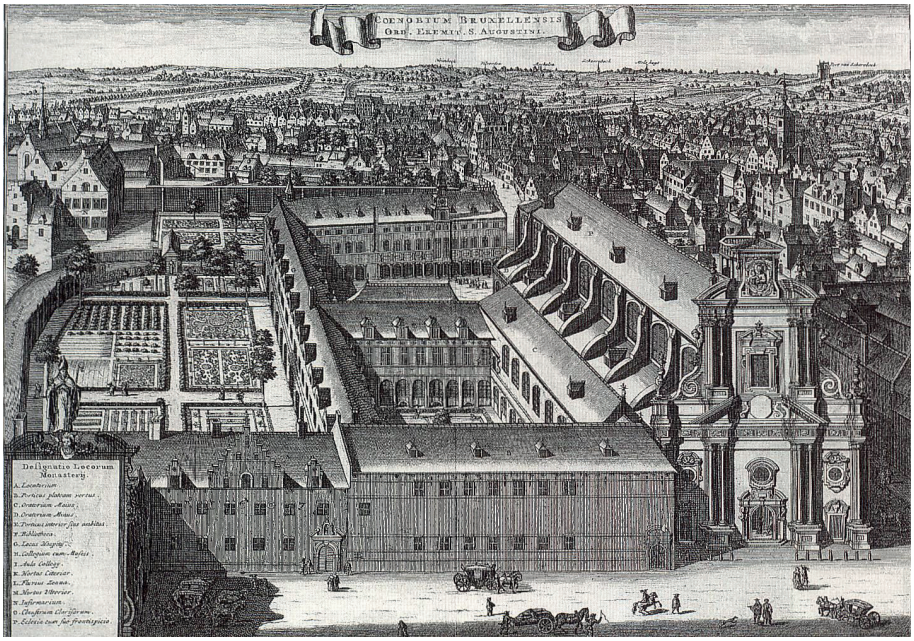
- l'enseignement public est gratuit et subsidié par l'État ;

---

3 Le *trivium* comporte la grammaire, la rhétorique et la dialectique ; le *quadrivium*, l'arithmétique, la géométrie, l'astronomie et la musique.

4 La Convention nationale est le régime politique qui gouverna la France pendant la Révolution française, de 1792 à 1795. Elle fonda la République française.

5 Demey, 2005, p. 4.



(2) Premier collège d'Humanités fondé à Bruxelles par les Augustins

- des écoles modèles sont créées dans les grandes villes[6] ;
- des écoles communales sont établies dans chaque commune[7] ;
- des écoles dominicales sont également créées pour alphabétiser les travailleurs adultes de la classe populaire.

Les écoles de l'enseignement public sont donc favorisées par l'État et subsidiées par lui. Cependant, toute école désireuse d'obtenir cette subvention devait se soumettre à des règles tout à fait nouvelles, devenues bien plus strictes que jamais auparavant, et cela pour assurer le contrôle gouvernemental de l'instruction :

- les instituteurs doivent désormais prouver leurs compétences : ils doivent certifier leur bonne conduite[8] et réussir un examen pour obtenir un diplôme ;
- un programme scolaire officiel est mis en place, et l'utilisation d'ouvrages précis est obligatoire ;
- des Commissions provinciales d'instruction, composées d'inspecteurs et présidées par le gouverneur de chaque province, veillent à la bonne application de ces règles et octroient les subsides gouvernementaux.

Ces mesures, qui peuvent aujourd'hui sembler naturelles, étaient toutefois loin de faire l'unanimité auprès du peuple alors majoritairement croyant et issu de la tradition catholique. Le régime hollandais – protestant – mit à mal le « développement de l'enseignement catholique où de nombreux enseignants ne disposaient d'aucun titre »[9]. Aussi Guillaume Ier, anticlérical et donc partisan d'un enseignement laïc, interdit-il l'enseignement de toute religion (qu'elle soit catholique, protestante ou juive) dans les écoles publiques. Ces réformes ne seront pas étrangères à l'insurrection des Belges, qui mènera à l'indépendance nationale, proclamée le 4 octobre 1830.

Au terme de la Révolution, qui aura vu s'affronter les libéraux et les catholiques, deux réseaux d'enseignement voient le jour : le réseau officiel (c'est le réseau laïc, organisé par les pouvoirs publics) et le réseau libre (c'est le réseau confessionnel, majoritairement catholique, organisé par des pouvoirs privés)[10]. La légitimité des deux courants fut tout de suite garantie par la Constitution belge établie en 1831[11]. Les deux réseaux se développent ainsi parallèlement : d'un côté, l'enseignement confessionnel reprend son cours – plusieurs

6 Ce sont des écoles réservées aux enfants des militaires. L'une d'entre elles fut établie dans la Ville de Bruxelles, rue des Sols, dans l'ancien hôtel des Finances.

7 À Bruxelles : rue Terarken, en 1820, et rue du Miroir, en 1826.

8 Par trois certificats :

« - une attestation de bonne conduite civile signée par le bourgmestre ;
- une attestation de bonne conduite religieuse présentée par le curé de la paroisse ;
- un certificat de bonne conduite morale présenté par deux pères de famille de la commune. »

Nothomb, 1842, p. 6 (cité par Defosse, [2014], § 6).

9 Defosse, [2014], § 9.

10 À noter, toutefois, que le réseau libre est aujourd'hui constitué d'un enseignement confessionnel mais aussi d'un enseignement non confessionnel.

11 L'article 24 de la Constitution belge garantit, dans son premier paragraphe, la liberté de l'enseignement – « L'enseignement est libre » – donnant ainsi à chacun le droit de fonder une école.



(3) Enfant travaillant dans une usine de coton

écoles et collèges voient le jour lors de la première moitié du XIXe siècle[12] ; de l'autre, les écoles officielles se développent plus lentement en cette première moitié de siècle, mais connaissent un essor important dès le milieu du XIXe siècle. La dichotomie entre les deux réseaux se manifestera, entre autres, par des différences architecturales jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

Gratuit car subventionné, le réseau officiel gagne doucement en popularité. D'autant qu'avec l'industrialisation, une grande partie de la population migre des campagnes vers les villes où se trouvent les industries, et donc le travail. Si la population des villes augmente et, avec elle, la fréquentation des écoles, nombre d'enfants d'ouvriers ne sont cependant pas scolarisés, puisqu'ils travaillent pour ramener de l'argent dans la famille. Le travail des enfants existait bien avant l'industrialisation[13], mais celle-ci marque des conditions de vie nouvelles et terribles (3) : main d'œuvre peu coûteuse et docile, les enfants, aux corps agiles capables de se faufiler entre les machines, travaillent en moyenne 12 heures par jour[14]. Ce problème social sera révélé et dénoncé tout au long du XIXe siècle. La revendication de la diminution du temps de travail des enfants aboutira, le 31 décembre 1889, à une première réglementation : dans les secteurs industriels, les enfants de moins de 12 ans ne peuvent plus travailler ; les garçons de 12 à 16 ans et les filles de 12 à 21 ans ne peuvent plus travailler plus de 12 heures par jour. Ce n'est qu'avec la loi du 26 mai 1914 que sera interdit tout travail aux enfants de moins de 14 ans. C'est cette même année que sera votée la première obligation scolaire[15].

Dans la première moitié du XIXe siècle, il n'y a que peu de bâtiments proprement scolaires : l'instruction des enfants a lieu essentiellement dans des bâtiments qui n'ont pas été créés à cet effet (par exemple, dans un local de la paroisse ou de la maison communale). C'est à partir de la seconde moitié du XIXe siècle que se développe la création d'établissements scolaires. Ce développement fait suite, en fait, à la première *loi organique de l'instruction primaire du 23 septembre 1842*. Celle-ci, aussi appelée *loi Nothomb*, impose à chaque commune de disposer d'au moins une école primaire, et de la subsidier[16].

---

12 « Outre les nombreux petits établissements réservés aux filles, dispersés dans la ville, une importante école pour garçons est ouverte à la rue du Chêne, en 1832, par les Frères des écoles chrétiennes. Trois ans plus tard, les jésuites font de même à la rue des Ursulines où ils inaugurent le premier collège Saint-Michel. » Demey, 2005, p. 5.

13 « Très longtemps, l'école n'a été fréquentée, dans les campagnes, que quelques mois l'année, quand les parents n'éprouvaient pas le besoin de bras supplémentaires pour les aider aux travaux des champs. L'école, c'était pour l'hiver et les temps morts de l'agriculture. » Jurion-de Waha, 2015, p. 195.

14 « En 1846, un ouvrier sur quatre a moins de 16 ans ! » [Carhop], [2013], § 2.

15 La loi du 19 mai 1914 oblige enfin à la scolarité les enfants âgés de 6 à 14 ans.

16 Article premier de la loi : « Il y aura dans chaque commune du royaume au moins une école primaire, établie dans un local convenable ». Ces écoles, publiques et subsidiées, pouvaient être soit proprement communales, soit à l'origine confessionnelles mais désormais prises en charge par le pouvoir communal. En cela, la loi Nothomb conciliait les deux réseaux. D'autant qu'elle maintenait l'obligation du cours de religion catholique dans l'enseignement officiel.



(4) École communale n°6 de Joseph Poelaert

Des instructions ministérielles de Charles Rogier, accompagnées de plans-types et de devis, prescrivent en 1852 des directives pour construire des écoles primaires officielles idéales et pour améliorer l'état des bâtiments existants[17]. Les considérations sont majoritairement de l'ordre de l'hygiène, préoccupation majeure à l'époque, car les conditions de vie sont misérables dans les villes où la population a soudainement augmenté. La majorité des locaux scolaires sont insalubres et surpeuplés. Toutefois, en plus de ces instructions hygiénistes (qui concernent la taille des fenêtres, la hauteur des plafonds – hauts, pour brasser l'air –, le système de chauffage, les sanitaires – placés à l'extérieur pour éviter les mauvaises odeurs –, le mobilier, la surface par enfant des classes et de la cour de récréation, le nombre maximal d'élèves par classe – de 50 à 60), s'y trouve une réflexion sur la spécificité architecturale des écoles : « Les bâtiments doivent être d'un aspect simple sans être dépourvus d'élégance. Leur architecture révélera, en quelque sorte, leur destination spéciale. »[18] Il est donc question de caractériser le style des écoles officielles pour les rendre identifiables dans le paysage. La façade, par sa monumentalité, doit exprimer l'importance conférée à l'instruction. Aussi, les écoles doivent-elles être installées dans les centres des communes pour être accessibles depuis l'alentour. Parfois, elles sont jointes à la maison communale pour faciliter la gestion.

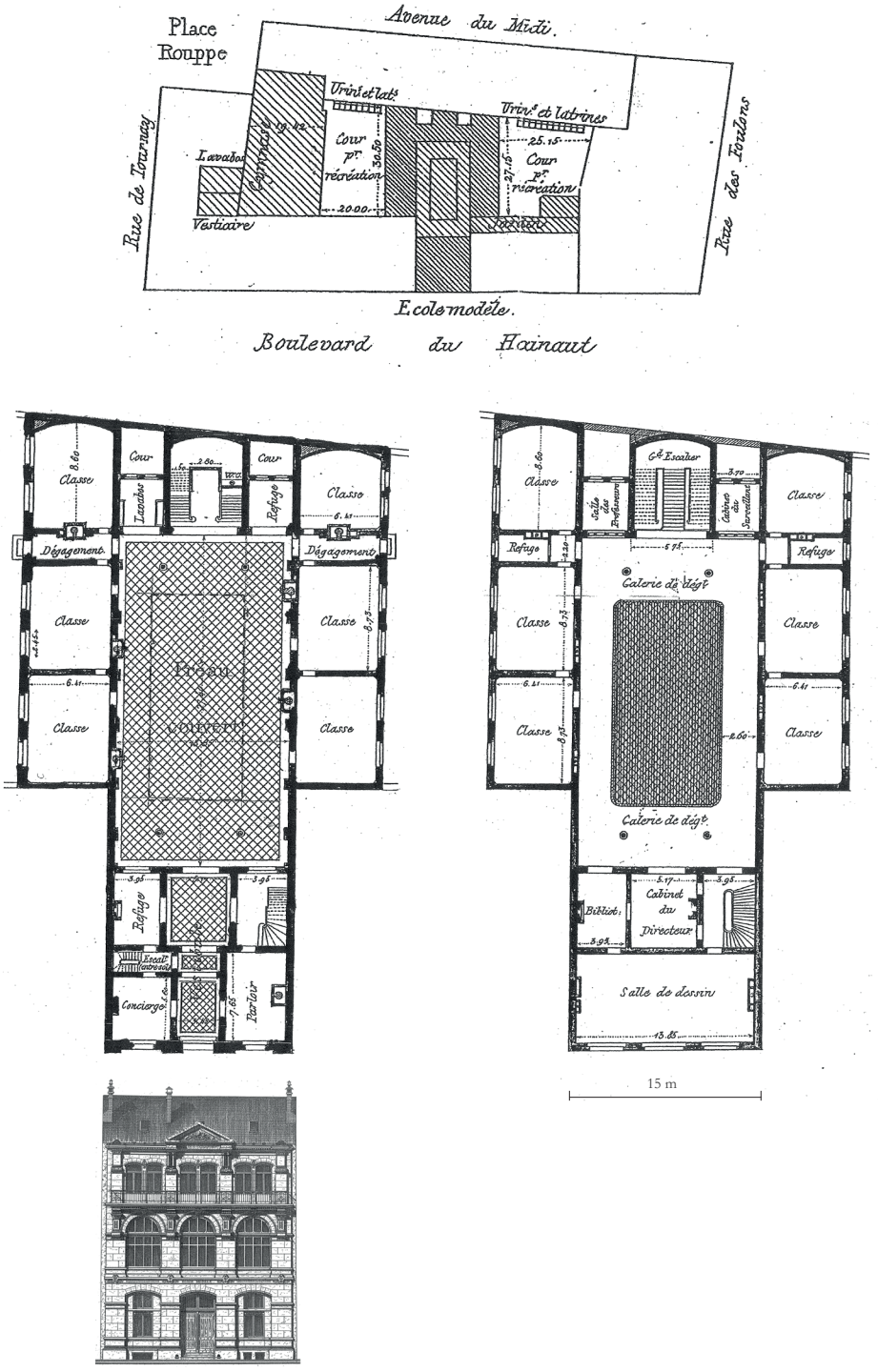
Faute de moyens, ces instructions ne sont que peu suivies : les locaux restent insalubres et mal répartis sur le territoire bruxellois. Une école, toutefois, se distingue : l'école communale n°6 (4), dessinée par Joseph Poelaert et inaugurée le 1er octobre 1850. Installée le long du boulevard du Midi (un quartier alors paisible et en grand manque d'infrastructures scolaires), l'école répond aux instructions ministérielles, donc aux normes de l'époque. Elle est en fait le premier bâtiment proprement scolaire à Bruxelles.[19]

La deuxième moitié du XIXe siècle connaît le développement des écoles primaires suite à l'augmentation de la population dans les villes et aux initiatives de Jules Anspach

17 Un premier texte de recommandations, intitulé *Sur la construction et ordonnance intérieure des salles d'écoles*, paraît à Leyde (Pays-Bas), sans mention du nom de l'auteur, en 1818 – à l'époque où l'instruction se fait dans des locaux qui n'ont pas été créés spécifiquement pour accueillir la dispense d'un enseignement. Avant les instructions ministérielles qui débutent avec Charles Rogier en 1852 existent donc déjà des textes qui constatent l'insalubrité et la mauvaise organisation des locaux (jugés trop étroits, non ventilés, humides, mal éclairés et sans mobilier adéquat). Ces recommandations sont alors faites pour obtenir une salle dite *convenable* – adjectif qui, explique Françoise Jurion-de Waha dans *L'école en beauté*, « revêt son importance car, tout au long du XIXe siècle, on caractérisera l'ensemble des qualités requises [par les bâtiments scolaires] par *convenable* » (p. 195).

18 Rogier, 1852 (cité par Jurion-de Waha, 2015, p. 200).

19 Les premières écoles communales (gratuites) de la Ville de Bruxelles sont : l'école rue Terarken (1820) ; l'école n°2 rue du Miroir (1826) ; l'école n°3 rue Locquengien ; l'école n°4 rue Saint-Christophe ; l'école n°5 du site de la Montagne de l'Oratoire dans l'ancien hospice des orphelines. Ces écoles sont installées dans des bâtiments surpeuplés et insalubres. Pour de plus amples informations à ce sujet, vous référer aux pages 205-206, et 225-226 de *L'école en beauté* de Françoise Jurion-de Waha. L'auteur y détaille le contenu de deux rapports. Le premier, réalisé par Édouard Ducpétiaux en 1846, recense les écoles de la Ville de Bruxelles : en plus des 5 écoles communales listées ci-dessus, la Ville de Bruxelles compte alors 6 écoles primaires adoptées et 86 écoles privées (non subsidiées) ; environ 9500 enfants scolarisés et plus de 6000 enfants non scolarisés et pourtant en âge de l'être. Un autre rapport, réalisé en 1881 par Charles Buls, constate 2411 enfants âgés de 6 à 14 ans, encore non scolarisés – il existe alors 15 écoles communales.



(5) École modèle : plan d'implantation (en haut), plan du rez (à gauche), plan de l'étage (à droite), élévation (en bas)

(bourgmestre de la Ville de Bruxelles de 1863 à 1879, année de sa mort) et de la Ligue de l'Enseignement.

Il faut attendre le dernier quart du XIXe siècle pour voir naître un type d'écoles publiques bruxelloises, initiée par l'inauguration de l'École modèle (5) en 1875. Onze ans plus tôt, la Ligue de l'Enseignement est créée par des libéraux défenseurs du rationalisme et de la libre-pensée, à l'initiation de Charles Buls, alors échevin de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles[20]. La Ligue de l'Enseignement milite pour la propagation de l'instruction du peuple : pour la dispense d'un enseignement public laïc, gratuit et obligatoire, pour l'égalité des citoyens, pour le développement de l'instruction des jeunes filles, pour l'amélioration des méthodes pédagogiques et pour la création de bibliothèques publiques[21] afin de permettre l'instruction de tous (en ce compris des adultes). Aussi, la Ligue de l'Enseignement, financée par les cotisations de ses membres, met-elle en place un *Projet d'organisation de l'enseignement primaire*[22], inspiré d'un ouvrage de Pierre Tempels, membre de la Ligue, *L'instruction du peuple* (paru en 1865), où l'auteur décrit la misère intellectuelle du peuple urbain et rural, et défend la généralisation de l'instruction et la transmission par l'école d'une véritable culture, et non uniquement de savoirs utilitaires. En 1872 est adopté le projet d'une École modèle qui réaliserait le projet pédagogique de la Ligue. Pour lui, Jules Anspach cède gratuitement un terrain situé le long de l'actuel boulevard Lemonnier (à l'époque, boulevard du Hainaut). L'École modèle, dessinée par Ernest Hendrickx, est inaugurée le 17 octobre 1875. Elle connaît un grand succès et devient la norme de construction des écoles de la Ville de Bruxelles[23], tant du point de vue de l'organisation spatiale que de l'organisation programmatique.

Un vrai *type* d'écoles bruxelloises apparaît ainsi : l'École modèle s'inscrit en ville, dans un tissu urbain dense. Elle s'implante perpendiculairement à la rue, sur une parcelle bruxelloise typique – longue et étroite. Avec une façade à front de rue, elle se développe en intérieur d'îlot pour l'isoler du bruit de la rue. Établie pour dispenser un enseignement basé sur l'observation et sur l'expérimentation, elle est pourvue d'un jardin potager, de plusieurs laboratoires, ainsi que d'un musée scolaire où sont exposés, sur près de 2000 m², des objets qui servent à l'instruction des enfants. À ces pièces destinées à l'usage exclusif de l'école, sont ajoutées des pièces pour un public plus large : un amphithéâtre pour des cours publics, une salle de conférence et deux salles de bibliothèques. Des excursions scolaires sont prévues par les enseignants pour les enfants (visites de musées, cathédrales,

20 Par la suite, il deviendra bourgmestre de la Ville de Bruxelles – de 1881 à 1899. Aussi, dès la création de la Ligue, il en est le secrétaire – il en sera le président de 1880 à 1883.

21 Cette dernière revendication ne trouvera effet qu'en 1921 dans la loi du 21 novembre qui institue le subventionnement des bibliothèques par les communes.

22 C'est un texte de 1871 qui tenait lieu de proposition de loi pour laïciser l'école et ainsi réformer la loi organique de l'instruction primaire de 1842.

23 « [Elle] inspire directement le programme officiel de Construction d'écoles, adopté par le Conseil communal [de la Ville de Bruxelles] en séance du 21 avril 1879, qui s'applique obligatoirement à toutes les nouvelles écoles de la Ville. » dans Libois, 2012, p.25. Pour de plus amples informations à ce sujet, lire les pages 220 et 221 de *L'école en beauté* de Françoise Jurion de Waha.



RÉVISION DE LA LOI DE 1842
Souvenirs et regrets

(6) Couverture du magazine satirique *La bombe* du 28 octobre 1878

hôtels de villes, halles), ainsi que des voyages scolaires. L'École modèle connut un grand succès, malgré son minerval de 200 francs par an. Elle inspirera la construction de nombreuses écoles, et dans la Ville de Bruxelles, et dans ses faubourgs[24]. Pour autant, ce succès fut bref : il dura jusqu'au début de ce qui fut par la suite appelé *la première guerre scolaire*[25].

Les XIXe et XXe siècles connurent en effet deux grands conflits politiques relatifs aux questions de l'enseignement, appelés « guerres scolaires ». Ces deux crises politiques (qui eurent lieu respectivement de 1879 à 1884 et de 1950 à 1959) virent s'opposer les libéraux, partisans de la laïcisation de la société, et les catholiques (6). Pendant presqu'un siècle s'affronteront les politiciens militant pour l'enseignement officiel et ceux militant pour l'enseignement libre ; les premiers voulant obtenir la laïcisation de l'enseignement, les seconds, l'octroi de subsides publics. La deuxième guerre scolaire débouchera sur l'entérinement du Pacte scolaire qui garantit le maintien et le subventionnement des deux réseaux d'enseignement ainsi que la liberté pour les parents de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leurs enfants.

Le XXe siècle est aussi entrecoupé par les deux Guerres mondiales, qui marquent chacune un temps d'arrêt dans la construction des écoles à Bruxelles. À l'aube de la Première Guerre mondiale s'annonce un changement majeur : la première obligation scolaire[26]

---

24 Notamment les nombreuses écoles Art Nouveau dessinées par Henri Jacobs, l'architecte officiel du Foyer schaerbeekois.

25 La première guerre scolaire commence ainsi : en 1879, Pierre Van Humbeek, alors membre de la Ligue de l'Enseignement et ministre de l'Instruction publique – le ministère de l'Instruction publique est créé pour la première fois en Belgique le 19 juin 1878 –, se fonde sur la popularité de l'École modèle pour établir une deuxième *loi organique de l'instruction primaire*. Cette loi, aussi appelée *loi Van Humbeek* ou *loi du malheur* (pour les catholiques), est adoptée malgré les contestations nombreuses qui sont même le fait de certains libéraux. La *loi Van Humbeek* vise en fait à réformer celle de 1842 en voulant faire de toutes les écoles communales des écoles laïques et neutres. La loi déchaîne la colère du clergé ; l'enseignement officiel perd en popularité auprès de la population qui est alors encore majoritairement chrétienne. Et les écoles libres gagnent en popularité : jusqu'alors composées de nombreuses petites institutions, elles deviennent de grands établissements installés dans des édifices privés parfois préexistants (villas et châteaux entourés d'un parc mis à la disposition de l'école) – l'architecture des écoles libres s'inspire de l'architecture des édifices religieux (style néo-roman et néo-gothique), et non des styles de l'époque, comme le font les écoles officielles. Le gouvernement suivant, constitué d'une majorité d'élus catholiques abroge la *loi Van Humbeek*. Une nouvelle loi est adoptée : la *loi Jacobs* qui réhabilite, et la faculté pour les communes d'adopter une école libre, et la possibilité d'un cours de religion dans les écoles officielles. Sorte de compromis, cette loi marque la fin de la première guerre scolaire. En 1895, une quatrième *loi organique de l'instruction primaire* est établie : c'est la *loi Schollaert*. Avec elle, toutes les écoles libres deviennent subventionnées par les fonds publics, et le cours de religion devient obligatoire.

26 Cette obligation scolaire ne vaut en fait que pour les enfants en mesure de suivre les cours. Le site de la Ligue de l'Enseignement nous informe de « quatre situations pouvant mettre fin à l'obligation scolaire :

- si aucune école n'est accessible dans un rayon de quatre kilomètres ;
- si l'école pose des problèmes de conscience aux parents ou tuteurs ;
- si les parents ne disposent pas d'une résidence fixe ;
- si l'enfant est handicapé mental ou physique. » LaLigue, [2014], § 3.

En 1970, la loi du 6 juillet étendra l'obligation scolaire aux enfants handicapés en la leur rendant possible par la création d'un enseignement spécialisé tenu dans des établissements spécialisés – établissements qui sont aujourd'hui remis en question au nom d'une véritable intégration de ces enfants dans les écoles « ordinaires ». En 1983, la loi du 29 juin prolongera l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans.



(7) École Parmentier



(8) École Peter Pan



(9) École Clair-Vivre

est votée le 19 mai 1914 pour les enfants âgés de 6 à 14 ans[27]. Quelques semaines plus tard, la loi du 26 mai 1914 interdit tout travail aux enfants de moins de 14 ans. Dans l'entre-deux-guerres, des écoles maternelles publiques sont créées. Dans son ouvrage *L'école en beauté*, Françoise Jurion-de Waha informe sur l'architecture des écoles publiques de l'époque : « structures de béton autorisant de plus grandes fenêtres encore et de longues portées, simplicité des volumes et des formes, contact avec la nature qui verra des jardins être adjoints aux classes maternelles. »[28]

Après la Seconde Guerre mondiale, il n'y a plus de distinctions architecturales claires entre les écoles du réseau officiel et celles du réseau libre : toutes s'inscrivent dans l'air du temps et sont avant tout fonctionnelles et pratiques pour faire face à une forte demande après le baby-boom et les destructions de la guerre. Apparaissent de nombreuses écoles supposées provisoires : peu coûteuses et réalisables rapidement grâce à la préfabrication et à l'emploi de matériaux économiques, de nombreuses écoles pavillonnaires sont créées, dont certaines sont encore en fonctionnement[29]. « Néanmoins, quelques constructions de grande qualité voient le jour comme l'école Peter Pan [(8)], rue de la Rhétorique à Saint-Gilles de Léon Stynen en 1957, Clair-Vivre [(9)] à Evere de Vanderlooven en 1962, l'école P12 d'Anderlecht de Gaston Brunfaut (1969), le jardin d'enfant de la Marolle rue Sainte-Thérèse de Robert Courtois (1965) ou l'école primaire de la rue de l'Aurore du même architecte (1977). »[30]

Aujourd'hui, le besoin en infrastructures scolaires reste généralisé sur le territoire bruxellois. Vu l'absence de plus en plus grande du foncier à Bruxelles, les projets qui concernent actuellement les bâtiments scolaires sont essentiellement de l'ordre de la rénovation et de l'agrandissement des édifices existants (par l'aménagement de classes-containers dans les cours d'écoles, notamment – le problème de la suroccupation des locaux étant encore souvent d'actualité, malgré l'existence des normes physiques[31]). Quelques nouvelles écoles sont aussi créées : soit dans des bâtiments existants (tels des bureaux) alors affectés à une nouvelle destination scolaire[32], soit sur des terrains destinés à la fonction scolaire[33].

---

27 Avec la création d'un 4e degré d'enseignement pour les enfants de 12 à 14 ans, degré dit aussi « école primaire supérieure ».

28 Jurion-de Waha, 2015, p. 238.

29 « L'école du parc Malou à Woluwe-Saint-Lambert et l'école Parmentier [(7)]dans la commune voisine abritent toujours maternelles et primaires dans des locaux parfois à la limite de la salubrité », Demey, 2005 p.40-41.

30 Jurion-de Waha, 2015, p. 239.

31 Pour plus d'informations sur ces normes physiques, se référer à l'annexe « 7.2/ Programme et taille d'une école traditionnelle ».

32 C'est le cas depuis septembre 2017 de l'école secondaire Plurielle Maritime à Molenbeek-Saint-Jean (avenue Jean Dubrucq), dessinée par le bureau Vers.A.

33 Par exemple : l'Autre école d'Yves Lepère en 1998 à Auderghem (place Félix Govaert) ; l'école communale n°6 du bureau Trait Architects en 2011 à Molenbeek (quai de Mariemont) ; l'école des Trèfles du bureau Arter en 2016 à Anderlecht (rue Delwart).



(10) École Pluchke à Uccle, dessinée par Zampone Architectuur en 2014

Malgré la forte demande en bâtiments scolaires, il semble exister aujourd'hui une volonté de créer des écoles plus personnelles, ludiques et liées à l'imaginaire des enfants (10), et qui incluent aussi de nouvelles considérations : écologie, sécurité, polyvalence, flexibilité, mutualisation dans le temps des espaces de l'école, etc. L'école est devenue le terrain de réflexions interdisciplinaires, auxquelles participent non plus les seuls hygiénistes et enseignants, mais aussi les associations de parents, les médecins, les psychologues, les sociologues, les urbanistes, les économistes, etc.

Au cours du temps, l'école s'est vue soumise à des règles et à des réalités de plus en plus contraignantes : devant au départ simplement fournir un confort et une sécurité élémentaires, elle a dû par la suite inclure de plus en plus de considérations : l'affichage d'un caractère monumental pour devenir un marqueur fort du paysage, le respect de règles hygiénistes de plus en plus strictes, la gestion du caractère symbolique, la pression démographique, etc. Et les fonctions attribuées à l'école ont évolué, elles aussi : « des conférences, des cours de gymnastiques, des projections lumineuses, voire des films se sont toujours donnés dans les écoles, mais dans les pays nordiques vers lesquels nos regards vont si souvent, l'école est le phare culturel d'une population et est occupée presque 7 jours sur 7 par diverses activités qui ne relèvent pas de l'enseignement stricto sensu. »[34]

34 Jurion-de Waha, 2015, p. 243.



(11) Entrée de la Montessori School à Delft, conçue par Herman Hertzberger en 1960

3/ DU PARTAGE DE L'ÉCOLE

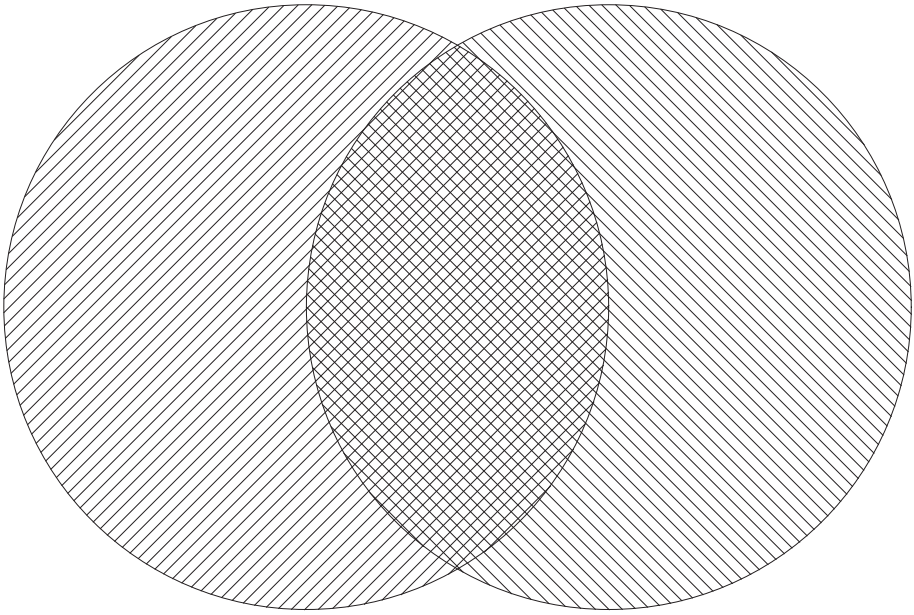
Aujourd'hui, les autorités compétentes à Bruxelles en matière scolaire encouragent une plus grande ouverture des écoles sur leurs quartiers. Il est question de faire de l'école un lieu qui puisse profiter à tous, et non aux seuls enfants et parents d'enfants qui la fréquentent, un lieu d'échanges interculturels et intergénérationnels. Le guide *Mon école, un espace de qualité*, réalisé par la Région de Bruxelles-Capitale en 2018, liste et explicite les différents thèmes à considérer dans le cadre de la construction, de la rénovation ou de l'agrandissement d'un établissement scolaire, à savoir : l'organisation des espaces intérieurs, extérieurs et de circulation, la polyvalence des espaces, la jouissance d'équipements publics environnants, l'aménagement d'un parvis devant l'école, le dessin de l'espace public attenant qui intègre les enjeux de convivialité, de mobilité active, de sécurité et d'accessibilité, et enfin, une réflexion sur l'énergie et la durabilité des matériaux.

La globalité de ces réflexions, la pluralité des acteurs impliqués, ainsi que l'évolution des exigences en matière d'infrastructures scolaires, rendent la tâche de l'architecte complexe. En outre, la charge symbolique de sa mission est de taille : elle est celle d'un citoyen qui s'engage dans un « chantier » qui concerne une communauté importante d'enfants et d'adultes, et qui aboutit à un lieu *fondamental* – où se *fondent* les bases de la citoyenneté et du vivre-ensemble.

3.1/ Privé-public

Les relations qui existent entre une école fondamentale et son quartier renvoient à celles qui se jouent entre les espaces privés et les espaces publics. Par *privé* et *public*, j'entends définir l'accessibilité et l'usage des lieux, et non leur statut, eu égard au fait qu'une école est (le plus généralement) la propriété des pouvoirs publics – elle est financée par eux – mais, pour autant, elle n'est pas accessible librement, d'où son caractère privé. Ainsi, l'école revêt-elle un caractère privé eu égard à la rue. L'espace est donc *plus ou moins* privé ou *plus ou moins* public *vis-à-vis* des espaces et des usages voisins. Et cette relativité des caractères public et privé des espaces est d'autant plus grande dans le cas d'une école dont l'utilisation dans le temps peut elle-même varier. En effet, si l'école n'accueille, lors des heures scolaires, que les enfants qui y sont inscrits, elle peut, en dehors de ces heures, ouvrir ses portes à un public plus large, faisant des espaces qu'elle abrite des espaces plus publics qu'ils ne l'étaient plus tôt dans la journée – il en va ainsi des académies accueillies à l'école en dehors des heures scolaires.

Il en va de même au sein de l'école : les classes revêtent un caractère *plus* privé que le couloir ou le hall qui les distribue, ceux-ci faisant écho à la collectivité élargie.



(12) *« A place where two worlds overlap »*

Abordons la transition entre ces lieux de différente nature en évoquant Herman Hertzberger (11) qui, dans son ouvrage *Lessons for students in architecture*[35], relate l'importance des espaces *« in-between »*[36], comme il les nomme et que je traduis par « entre-deux » – espaces de connexion et de transition entre les lieux (plus ou moins) privés et les lieux (plus ou moins) publics. Ces espaces sont, pour l'architecte néerlandais, des lieux en soi, où deux mondes se chevauchent *(« where two worlds overlap »*[37]*)* (12), des lieux qui, colorés des qualités de chaque espace qu'ils connectent, deviennent des lieux singuliers ; des lieux qui donnent de l'aisance au temps de transition entre deux espaces distincts, que ce soit entre l'école et l'espace public (la rue, la place, le parc,…), ou à l'intérieur de l'école elle-même.

Au sein de l'école, le traitement de ces espaces *« in-between »* – je les nommerai « seuils » – semble fondamental. Ainsi, le couloir et le hall – espaces de transition et de distribution par excellence – jouent-t-ils le rôle de seuils vis-à-vis des classes et d'autres locaux qu'ils relient entre eux. Le couloir peut échapper, d'ailleurs, à son rôle d'unique distribution en devenant, lui aussi, un lieu en soi. À propos de cela, Louis Kahn dit : « Dans l'école qui serait un royaume d'espaces où il fait bon apprendre, [...] les couloirs seraient transformés en classes appartenant en propre aux élèves et on les ferait beaucoup plus larges, avec des alcôves donnant sur les jardins. Cela deviendrait des lieux où garçons et filles se rencontrent, des lieux où l'élève discute du travail du professeur avec son camarade. En permettant que ces endroits soient utilisés aux heures de cours au lieu de ne servir qu'au passage d'une classe à l'autre, ils deviendraient un point de rencontre et pas seulement des couloirs, ce qui donnerait des possibilités d'apprentissage personnel. Ils deviendraient des classes appartenant aux élèves. »[38]. Ainsi, le couloir peut-il devenir un lieu porteur de sens, un lieu d'une plus grande utilité et d'usages divers.

Le couloir lui-même est bordé de seuils qui transitent vers chaque classe. Herman Hertzberger souligne l'importance du soin avec lequel un architecte en charge du dessin d'une école se doit de penser cette épaisseur séparatrice comme un espace pouvant accueillir des usages particuliers : exposition, travail, repos – autant d'usages qui peuvent accueillir l'enfant à la rentrée ou à la sortie des classes, lors des moments *« in-between »*, eux aussi, et prolonger, donc, à la fois l'espace intime de la classe et l'espace extraverti du couloir.

De la même façon que les classes sont bordées d'un couloir ou d'un hall destiné à une plus grande collectivité, l'école est bordée d'une rue (ou de quelqu'autre espace public extérieur) dont le caractère public dépasse celui de l'école. La rue, espace public ; la rue, espace commun ; la rue, espace fédérateur. Ou potentiellement fédérateur, plutôt : les rues d'aujourd'hui sont encore bien trop fortement impactée par la circulation automobile,

35 *Leçons d'architecture*, en français.
36 Hertzberger, 1991, p. 32.
37 Hertzberger, 1991, p. 32.
38 Kahn, 1961, p. 45.



(13) Rue de la Braie



(14) Panneau qui indique la présence d'une école

facteur de ségrégation de l'espace pubic. Or la rue pourrait être un lieu différent, où l'on peut agréablement déambuler à pied, s'arrêter, se rencontrer, et pourquoi pas, jouer.

Dans le projet d'aménagement d'une rue se pose, entre autres, des questions de convivialité, de mobilité, de pollution et de sécurité. En particulier dans le cas d'une rue d'école. Il y a un peu plus de 10 ans, la Région de Bruxelles-Capitale a initié un projet de « rues scolaires », qui s'est confirmé en 2018[39]. Une rue dite scolaire est une rue qui dessert l'entrée d'une école en empêchant son accès à la circulation motorisée (à l'exception des riverains), tous les jours scolaires mais de façon (généralement) temporaire : pendant environ 30 minutes le matin, à la rentrée des classes, et environ 30 minutes l'après-midi, à leur sortie. À titre d'exemple, la rue de la Braie (13), située dans le centre de Bruxelles, a été une des premières rues faites scolaires, en 2012. Bordée par quatre écoles[40], la rue a été réaménagée pour encourager la rencontre et les modes actifs[41], des ralentisseurs ont été placés à chaque extrémité, des emplacements de parking supprimés, quelques arbres, des bancs et des racks à vélos ont été installés. Depuis 2015, la rue est fermée à la circulation motorisée pendant toute la durée des heures scolaires.

De façon plus générale, des zones 30 et dans certains cas des zones 20[42] fixent une vitesse maximale dans les rues d'écoles. Si des dispositifs tels que les panneaux de circulation rendent compte d'un souci pour la sécurité, il me semble que l'apaisement de la rue ne devrait pas tant tenir à un écriteau aposé superficiellement (14), mais bien au changement d'image de la rue et à l'accentuation de la lisibilité de l'école : un édifice rendu visible de loin par son auvent qui dépasse ou par une fresque colorée, un parvis (trottoir élargi), une densité de plantations comme seuil d'entrée de la rue, la diminution ponctuelle de places de stationnement au bénéfice des vélos, …

Une transformation plus profonde de la rue peut s'envisager par l'espace public dit « partagé[43] » (15). Par l'absence d'une division longitudinale de la rue (suppression des trottoirs), cet espace rassemble ses utilisateurs : piétons, usagers des deux roues et automobilistes se partagent le même espace. Un rythme lent et prudent semble alors de rigueur car un tel espace modifie le rapport de force entre trafic motorisé et mobilité active.

---

39 Un panneau « rue scolaire » (ou *« schoolstraat »*) a fait son apparition dans le code de la route en octobre 2018. La rue scolaire y est définie comme « une voie publique située à proximité d'un établissement scolaire qui est, temporairement et à certaines heures, pourvue d'une barrière déplaçable sur laquelle est apposé le signal C3 complété par un panneau additionnel portant la mention 'rue scolaire' ou 'schoolstraat'. »

40 Une école fondamentale (*de basisschool De Kleurdoos*), un athénée (*het Atheneum Brussel*), un lycée (*het Maria Boodschap lyceum*) et un institut (*het Imelda instituut*).

41 On parle à Bruxelles de « modes actifs » et, en Wallonie, de modes doux ou de mobilité douce.

42 Aussi dites « zones de rencontre ».

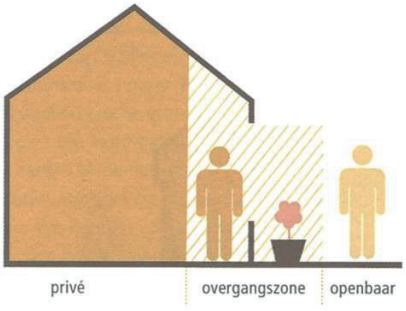
43 L'espace partagé, à l'inverse de l'espace dit « ségrégé », rassemble les différents modes de mobilité. L'espace ségrégé, quant à lui, divise la rue sur sa longueur par des trottoirs dédiés aux piétons et par une chaussée en partie centrale dédiée au trafic motorisé, en général très privilégié.



(15) Espace partagé, New road, Brighton



(16) Rang accompagné à vélo





(17) Stoep hollandais

À l'heure où des études démontrent les problèmes de pollution qui existent aux abords des écoles[44], la mobilité active est encouragée et on en sait tout le bien en termes de santé et de réduction de la pollution. Soulignons ici le développement des plans de déplacements scolaires par la Région bruxelloise pour améliorer la mobilité active des enfants et de leurs parents sur le chemin de l'école – plans qui organisent, entre autres, la mise en place de rangs accompagnés à pied ou à vélo (16), dans le but de développer l'autonomie des enfants et de faire de la ville un espace convivial.

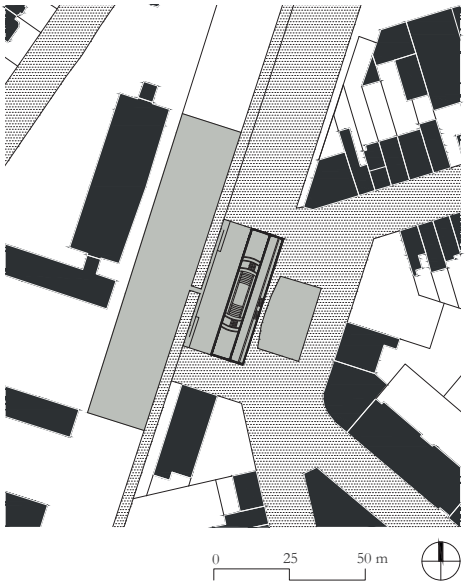
Une rue dont l'image n'est plus celle d'un traffic motorisé intense, mais celle d'un environnement extérieur partagé dans le calme, est susceptible d'accueillir de nouveaux échanges entre l'intérieur et l'extérieur, et l'occasion de l'ouverture de l'école sur elle.

C'est par le terme d'« activation » que Pierre Vanderstraeten désigne ces échanges[45] qui prennent place principalement au rez-de-chaussée, dans une « certaine épaisseur » entre la rue et les édifices qui la bordent (les habitations, l'école,…). Le *stoep* hollandais (17), explique-t-il, est un bel exemple d'activation des échanges entre la rue et l'espace privé de la maison : « Les amstellodamois ont construit des perrons d'accès à leurs maisons des quais formant ainsi ce qu'ils appellent le *stoep*, lequel s'avance sur le trottoir et lui confère un statut d'entre-deux qui atténue le caractère anonyme de l'espace public. »[46] Dans cet espace en avant de la maison, le riverain est susceptible de s'approprier l'espace public, en profitant à la fois du caractère protecteur de son *home* et de l'aventure proposée par la rue. *« A place where two worlds overlap »*...

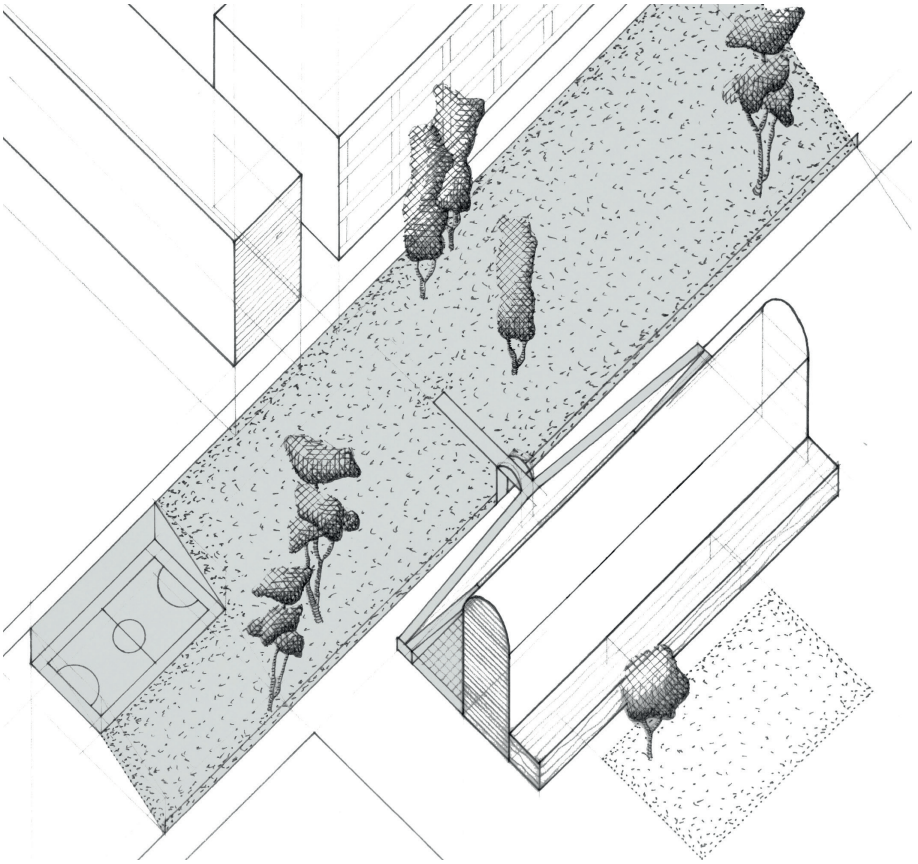
Au même titre, lorsqu'il s'agit de penser la façade de l'école, il convient de ne pas la considérer uniquement comme une peau séparatrice, mais bien comme une épaisseur, un lieu en soi où l'on peut se tenir au dedans comme au dehors. Si des espaces de distribution bordent la rue aux étages de l'école, peut-être peuvent-ils contenir des niches où l'on peut lire un livre, rêver et regarder la rue ? S'il s'agit des salles de classe, peut-être peuvent-elles en partie surplomber la rue et y offrir des vues transversales profitables à une leçon ? Si la cour de récréation jouxte l'espace public, peut-être n'est-elle pas ceinte d'un mur ou d'une clôture formant barrière, mais profite-t-elle simplement d'une différence de niveau capable d'amoindrir la rupture avec la rue ?

À l'Autre école[47] qui se trouve sur une place paisible d'Auderghem, la clôture qui ceint la cour de récréation (18) est très basse : à peine 1 mètre de haut. Deux petites portes restent ouvertes tout le temps de la garderie (de 15h20 à 18h) ; une simple ligne rouge tracée au sol marque la limite que les enfants savent ne pas devoir franchir. À l'heure d'une peur qui semble s'être généralisée depuis les attentats, et d'un renforcement de la sécurité qui s'en est suivit, l'Autre école est revenue à son mode de vie antérieur, basé sur

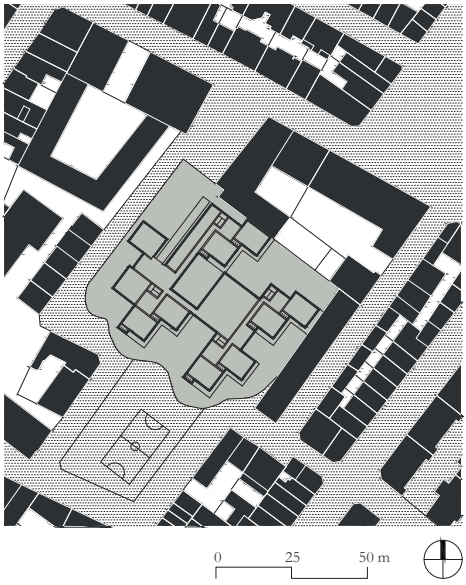
44 Greenpeace, 2018.
45 Dans ses syllabi A*rchitecture, ville et territoire* et *Socio-anthropologie de l'habiter.*
46 Vanderstraeten, 2015, p. 65.
47 École fondamentale libre dessinée en 1998 par Yves Lepère, place Félix Govaert à Auderghem.



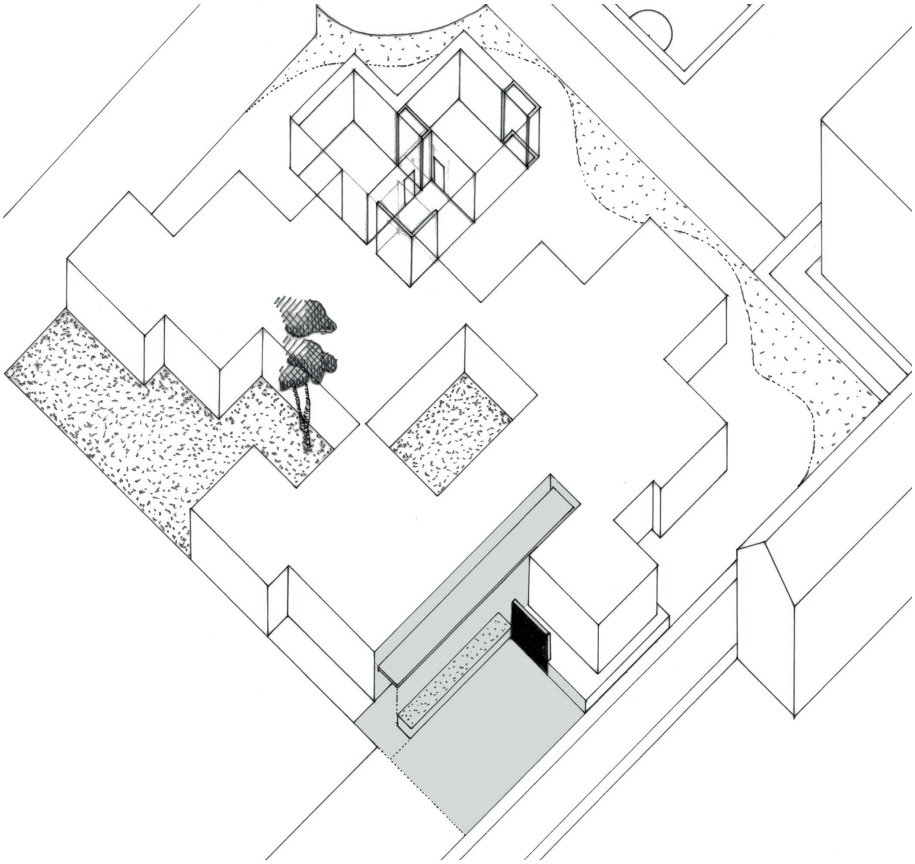




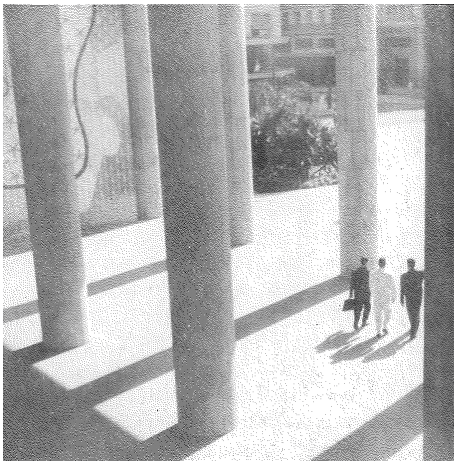
(18) Autre école : plan d'implantation, photographie d'un accès à la cour de récréation, axonométrie de la cour de l'école







(19) École de la Marolle : plan d'implantation, photographie de la fresque du parvis, axonométrie du parvis de l'école





(20) Entrée du Ministère de l'éducation et de la santé à Rio de Janeiro, dessiné par Le Corbusier en 1937

la confiance et la vigilance, dans un cadre urbain dont la tranquilité y est sans doute plus propice qu'ailleurs, il est vrai.

Quant à l'entrée de l'école, seuil par excellence, elle est l'espace de transition à traiter avec le plus grand soin. Le parvis, soit l'espace public susceptible d'être aménagé devant l'entrée de l'école, concentre de nombreuses interactions entre enfants, parents, enseignants, surveillants, riverains, passants. Il accueille des comportements divers de rencontre, d'attente et de passage : parents qui attendent leurs enfants à la sortie des classes, enfants qui attendent leurs parents, professeurs qui discutent, passants qui passent, parents et enfants qui déposent poussettes et vélos, *kiss and ride*, etc. Pour accueillir ces usages, l'entrée de l'école maternelle de la Marolle[48] (19) est placée en recul de plusieurs mètres par rapport à l'alignement de la rue. Ce recul génère un espace extérieur spécifique marqué d'une grande fresque peinte par les enfants et d'un auvent qui abrite l'attente des parents, vélos et poussettes.

À propos du parvis, Herman Hertzberger encourage à la suggestion, par l'architecture, de son utilisation commune, et pour ce faire, il en interroge la forme : prend-il la forme d'un simple recul non abrité ? d'une avancée ? d'un porche ? d'une galerie (20) ? Cette dernière configuration reçoit les faveurs de l'architecte néerlandais : espace de transition à la fois extérieur et intérieur, rendant à la fois l'espace intérieur plus accessible et l'espace extérieur plus intime, la galerie semble permettre d'entrer dans l'édifice comme par inadvertance…

3.2/ Polyvalence et temporalité

Les écoles, à l'instar d'autres édifices, sont susceptibles de changements. Je ne développerai pas le changement radical que serait la désaffectation d'un bâtiment scolaire, mais je m'attacherai à la prise en compte de la succession de différents systèmes pédagogiques, et de l'évolution des usages dans l'espace et le temps quotidien, qui dépassent la fonction scolaire – c'est le sujet de la temporalité de l'école.

Il est réaliste aujourd'hui de faire état de l'évolution rapide des systèmes pédagogiques et philosophiques : par des changements législatifs (réformes de l'enseignement), par le changement du pouvoir organisateur, de la direction, des enseignants, etc. La pédagogie varie aussi d'un instituteur à l'autre – la pédagogie, après tout, n'est-elle pas incarnée par le pédagogue ? L'école maternelle de la Marolle, à pédagogie active, en est un exemple : elle accueille 8 classes aux dimensions identiques, conduites en tout par 14 institutrices (la plupart à mi-temps) qui, seules ou par deux, conviennent chaque année de l'organisation de leur classe. Ainsi, lors de l'année scolaire 2018-2019, ces 8 classes se composent

48 École maternelle libre dessinée en 1965 par Robert Courtois, rue Sainte-Thérèse à Bruxelles.



(21) Brocante dans le préau de l'école communale n°13 à Schaerbeek

d'une classe d'accueil horizontale[49], d'une classe de première maternelle horizontale, de 3 classes verticales[50] de première, deuxième et troisième maternelle, d'une classe verticale d'accueil et de première maternelle, et de 2 classes verticales de deuxième et troisième maternelle – 184 enfants en tout. Les institutrices de cette école profitent d'une grande liberté pédagogique (l'une d'entre-elles emploie depuis peu la méthode Montessori, d'autres axent leur enseignement autour du sport ou de la nature), l'inspection n'ayant, aux dires du directeur, pas le droit de regard sur la méthode pour autant que les compétences soient acquises par les enfants. Il me semble dès lors inutile de chercher à caractériser des espaces à la lumière de l'une ou l'autre pédagogie ; les espaces scolaires doivent pouvoir être le support des différentes pédagogies et leurs usages doivent pouvoir y évoluer.

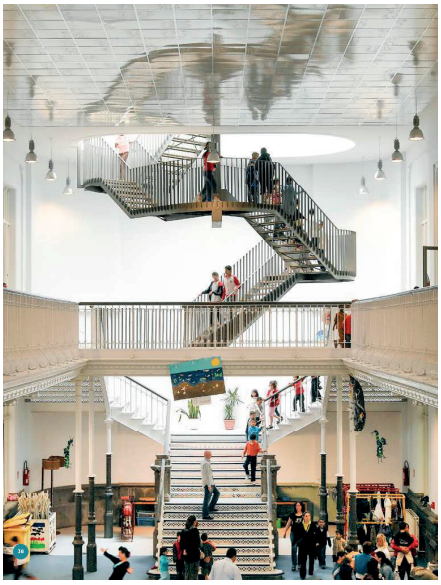
Que l'école reste active en dehors du temps scolaire, c'est-à-dire le soir, le weekend et durant les vacances, et que son usage dépasse l'activité scolaire me semble un enjeu important dans la vie de quartier. Une école est un grand édifice (même lorsqu'il s'agit d'une « petite » école), coûteux et financé généralement par les deniers publics. En partager l'usage en dehors des heures scolaires, c'est en faire un lieu qui puisse concerner une communauté plus large que la seule population scolaire – en d'autres termes, une plus grande représentation de contribuables –, un lieu où se joueraient de plus nombreuses interactions avec les habitants du quartier et entre les générations.

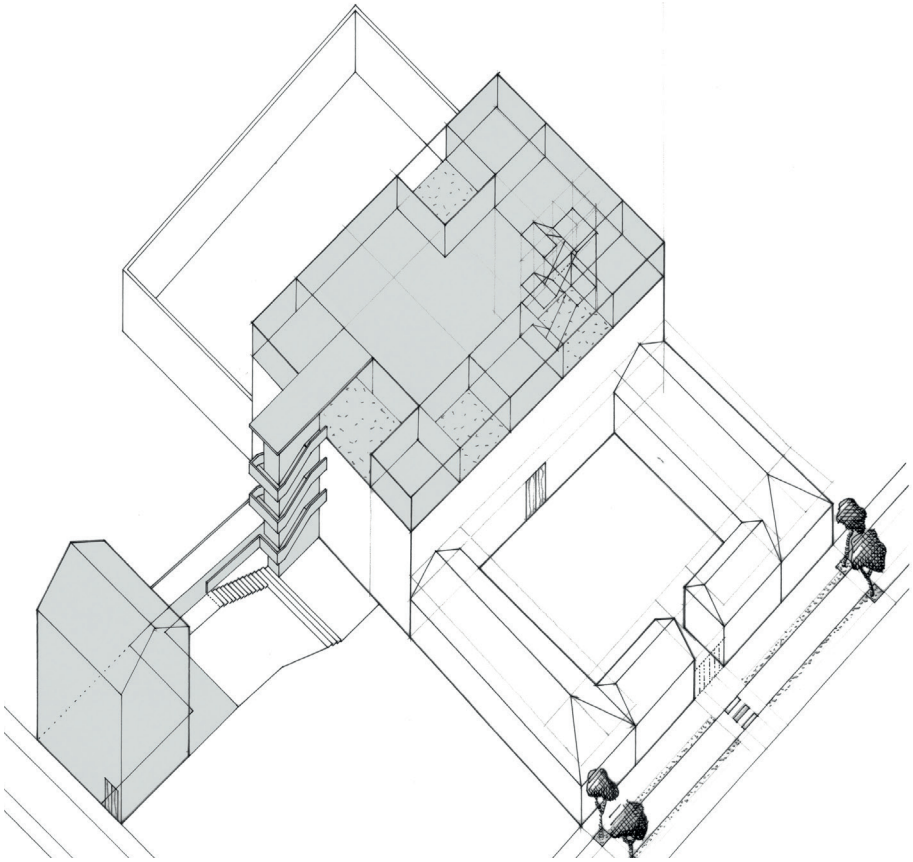
Une école fondamentale vit à un rythme précis, suivant un calendrier établi. Durant l'année scolaire, elle ouvre ses portes 37 semaines par an[51]. Les cours ont lieu du lundi au vendredi d'environ 8h20 à 15h20, à l'exception du mercredi où ils prennent fin à midi. Des garderies sont proposées le matin, d'environ 7h à 8h20, et en fin d'après-midi, de 15h20 à 18h. Cela représente sur une année 81 jours de congés officiels et 104 jours de week-end, soit une inoccupation de 185 jours, contre 180 jours ouvrables – moins de la moitié du temps, dont il faut encore ôter 26 demi-journées du mercredi. Du temps, en somme, où l'école est vide, inoccupée et sans vie sociale. Tentons donc d'élaborer comment la partager et la nourrir de sens dans ce temps en dehors des heures scolaires.

S'agit-il de rendre accessible au quartier certaines salles du programme d'une école ? L'école communale n°13[52] à Schaerbeek accueille au sein des classes une académie tous les jours de la semaine en fin d'après-midi, et son préau abrite régulièrement des activités en rapport avec l'Art Nouveau dont l'école est un exemple d'architecture (21). En général, les réfectoires et salles d'éducation physique sont susceptibles, du fait de leur dimension, d'accueillir des rassemblements de personnes, qui en font ainsi des lieux

49 Une classe est dite « horizontale » lorsqu'elle se compose d'enfants du même âge.
50 Une classe est dite « verticale » lorsqu'elle se compose d'enfants de différents âges.
51 Soit 52 semaines annuelles, moins les vacances scolaires : 9 semaines en été, 1 semaine à la Toussaint, 2 semaines à Noël, 1 semaine à Carnaval et 2 semaines à Pâques. Soit 15 semaines de vacances auxquelles sont ajoutés 6 jours fériés par an, en moyenne.
52 École fondamentale communale dessinée en 1913 par Henri Jacobs, avenue de Roodebeek à Schaerbeek, dans la lignée de l'École modèle.







(22) Sint-Joost-aan-zee : plan d'implantation, photographie de l'escalier menant du préau à l'annexe en toiture ; accès vers le toit

polyvalents. D'ailleurs, si la salle de sport d'une école est rendue accessible au quartier en dehors des heures scolaires, elle devient finançable par la Région et non plus par les seules Communautés[53]. La Région encourage alors au respect des surfaces indiquées par les « normes sportives », plus généreuses que celles des « normes physiques et financières des établissements scolaires »[54]. La salle de sport, bien qu'inscrite au programme scolaire, n'existe dans les faits pas toujours, en raison de son coût élevé et des dimensions importantes qu'elle nécessite. De ce fait, bon nombre d'écoles utilisent des infrastructures sportives existant dans leurs environs, empruntant parfois même la salle de sport d'une autre école du quartier. La salle de sport, si elle existe, a donc tout intérêt à être élaborée dans le cadre d'une future mutualisation.

S'agit-il d'étendre le programme[55] d'une école pour son bénéfice et celui du quartier ? À titre d'exemple : l'école Sint-Joost-aan-zee[56]. Cette école de la fin du XIX[e] siècle a connu en 2006 une rénovation : l'ajout d'une annexe en toiture pour abriter une médiathèque destinée à la fois à l'école et aux associations du quartier (22). Plutôt qu'un seul et même accès, deux accès distincts ont été mis en place : l'un, pour l'école, par l'ajout d'un escalier depuis le préau central intérieur, l'autre, pour le quartier, indépendant de l'école et accessible en dehors des heures scolaires depuis une maison voisine de l'école, qui accueille par ailleurs des événements de quartier et la maison du concierge.

S'agit-il de déployer l'école sur l'espace public? À l'Autre école d'Auderghem, un jardin installé sur la place devant l'école a été créé conjointement par l'école et les riverains, au bénéfice des uns et des autres. On pourrait aussi imaginer de partager d'autres ressources propres à l'école, telles qu'un potager[57] et des équipements techniques (citernes d'eau de pluie, panneaux solaires, local à vélos, etc.)

Dans le cadre de la préoccupation relative au partage de l'école, à la polyvalence de ses lieux et à son ouverture au quartier, qu'en est-il de la classe (24) ? Pour Herman Hertzberger, la classe est un espace essentiel au sein de l'école, et destiné uniquement aux enfants et à leur instituteur, pour qu'y règne une atmosphère de protection et de bien-être. Ainsi, la classe devient, le temps de l'école, la maison des enfants – maison au sens du mot anglais *home*, et non *house*, c'est-à-dire leur chez-soi. Pour l'architecte néerlandais, la classe doit permettre une appropriation personnelle de chaque enfant, et soutenir le souci du bon entretien de leur *home* – ici, un coin où ils peuvent installer des objets qui

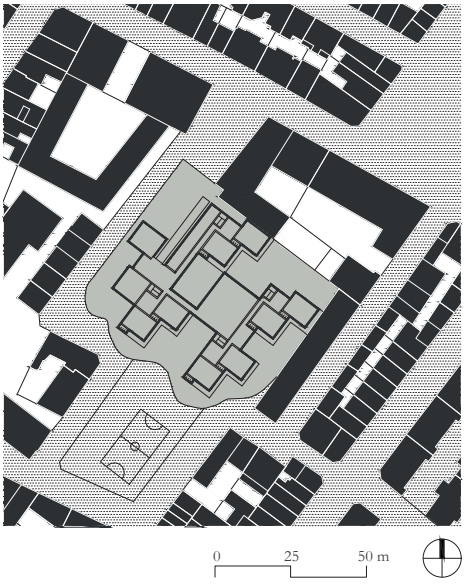
53 Pour plus d'informations au sujet de l'organisation de l'enseignement à Bruxelles, se référer à l'annexe « 7.1. Organisation de l'enseignement à Bruxelles ».

54 Pour plus d'informations au sujet des normes sportives et des normes physiques et financières des établissements scolaires, se référer à l'annexe « 7.2/Programme et taille d'une école traditionnelle ».

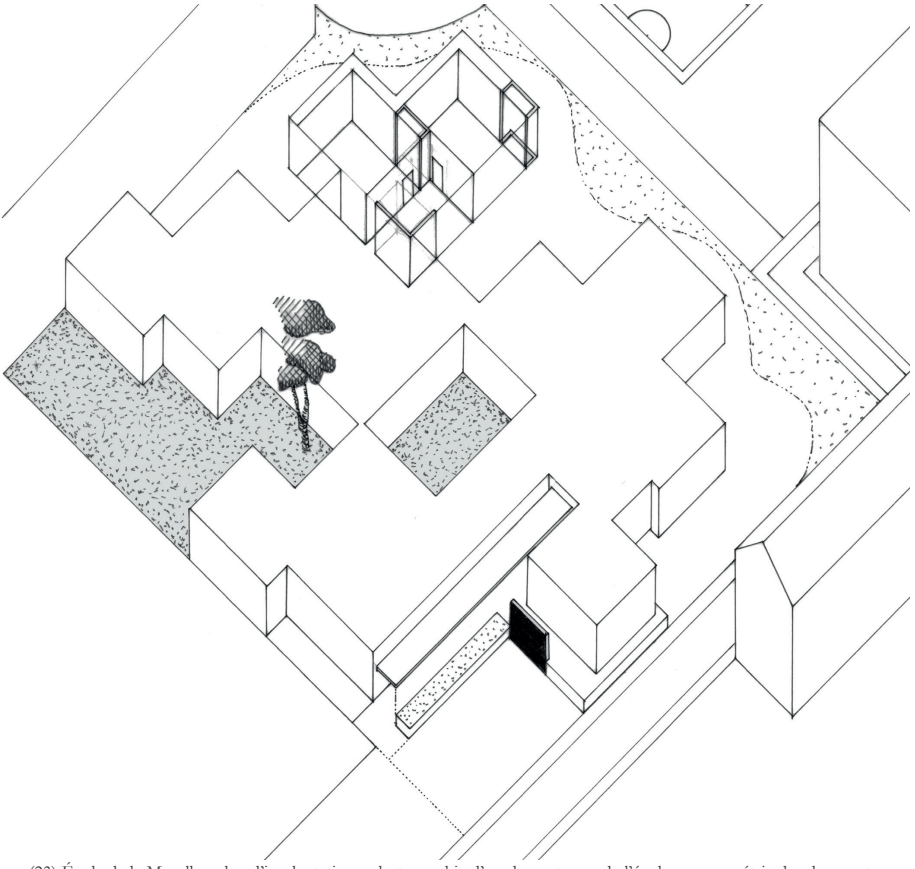
55 Pour le programme traditionnel d'une école, se référer à l'annexe « 7.2/Programme et taille d'une école traditionnelle ».

56 École fondamentale communale dessinée en 1884 par Félix Mege, rue de la Limite à Saint-Josse.

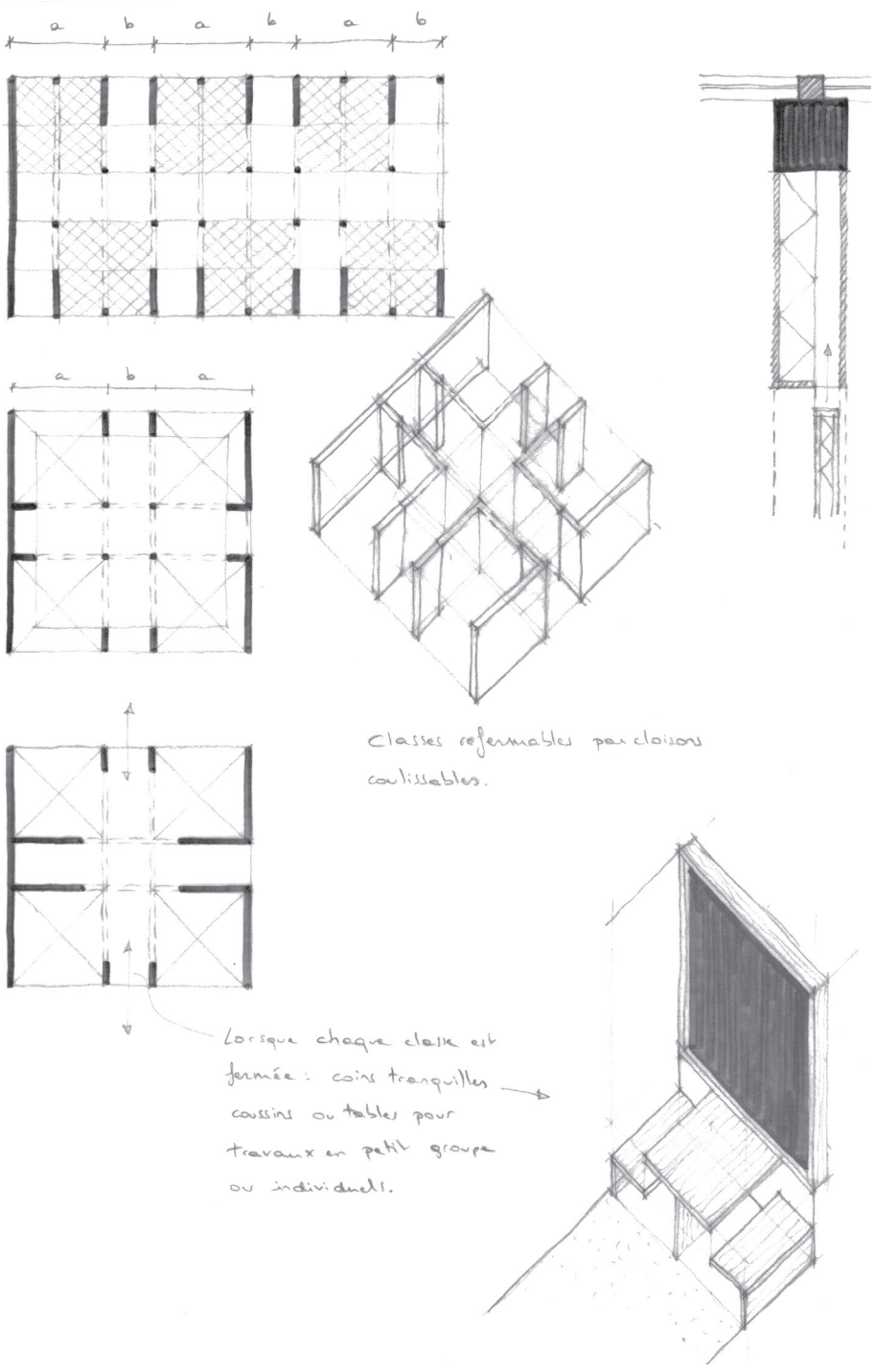
57 Par exemple, à l'école maternelle de la Marolle, deux potagers créés par les enseignants portent leur projet pédagogique (23). Ces potagers ne profitent cependant qu'aux enfants le l'école, et ne sont donc pas accessibles au quartier.



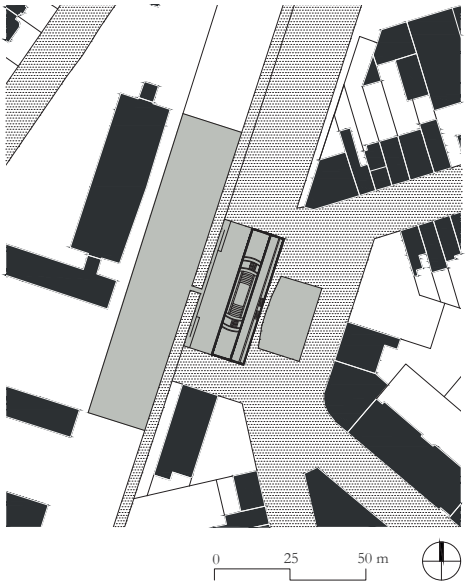


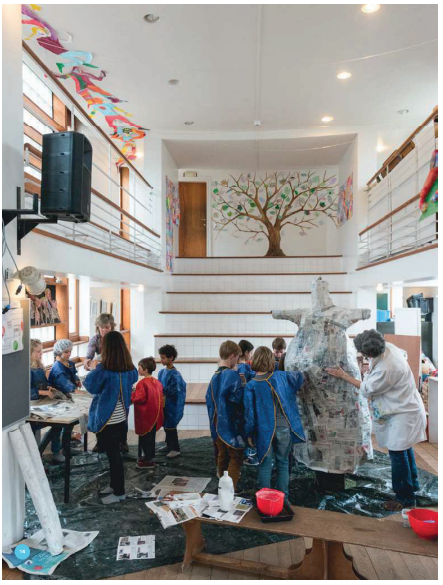


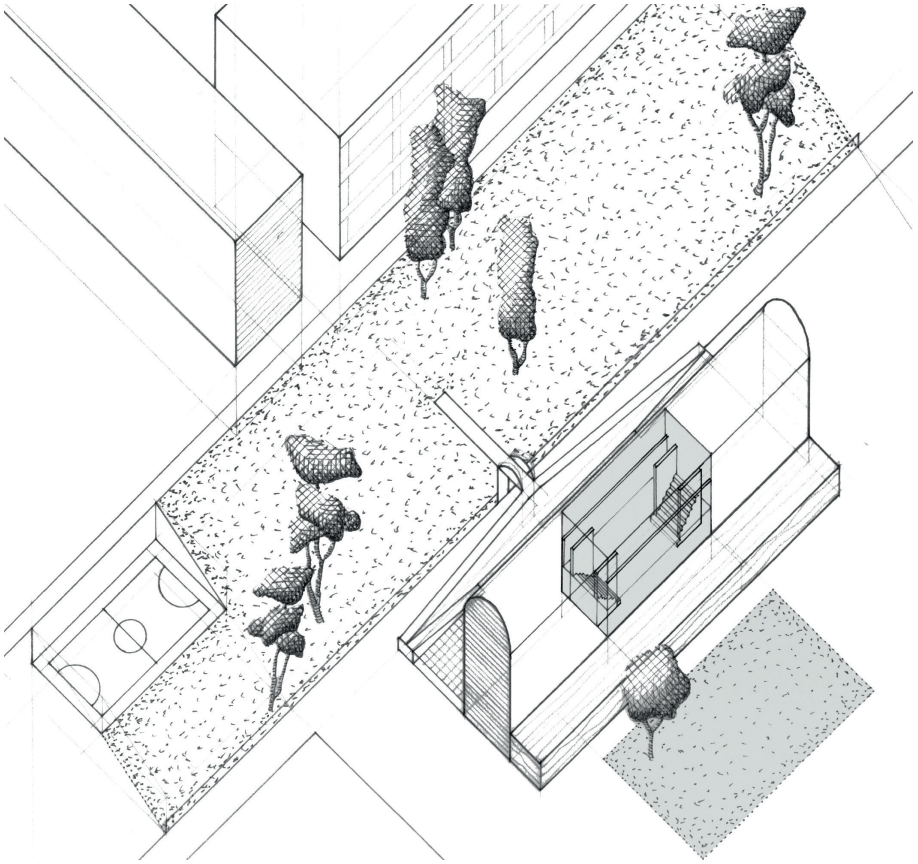
(23) École de la Marolle : plan d'implantation ; photographie d'un des potagers de l'école ; axonométrie des deux potagers



(24) Réflexion sur la salle de classe ; modularité des espaces par le déplacement de cloisons légères, et niches inamovibles.

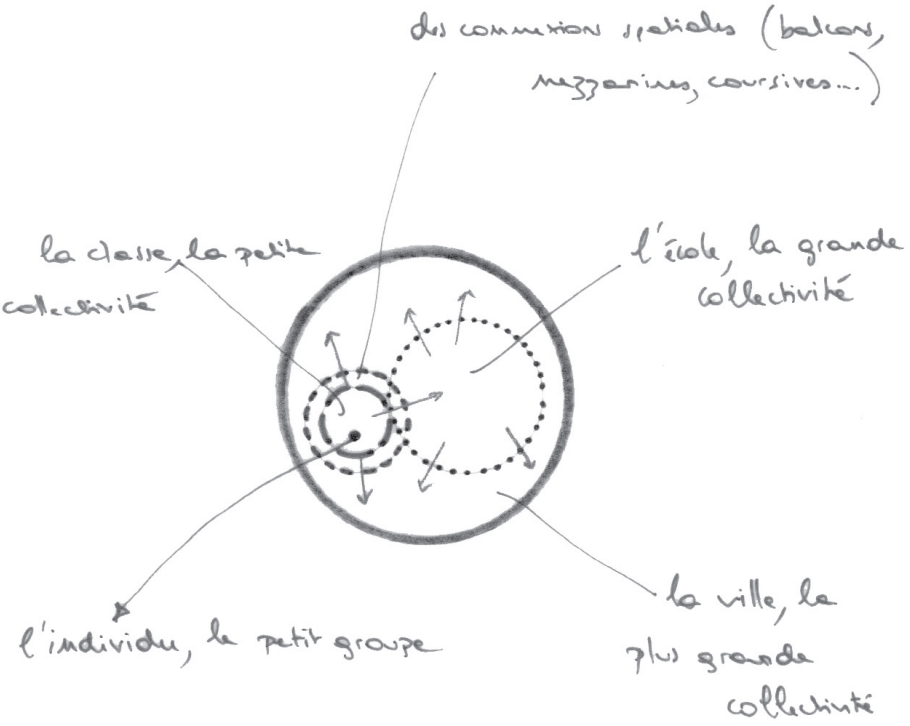






(25) Autre école : plan d'implantation ; photographie du « forum » de l'école ; axonométrie du « forum »

leur sont chers, là, un coin où ils peuvent exposer leurs dessins et bricolages. Et cela, sûrs de retrouver ce monde tel que laissé par eux la veille, sans risque de retrouver un objet déplacé, voire cassé par un utilisateur étranger au lieu. À l'Autre école, réalisée par Yves Lepère, les classes sont dessinées dans cet esprit : quoique petites, toutes sont équipées d'un vestiaire, d'une kitchenette et de sanitaires : les enfants mangent en classe (le réfectoire de l'école, petit, n'est destiné qu'aux maternelles), y rangent leurs affaires, et peuvent se rendre à la toilette sans perturber le cours. Pour pallier la petitesse des classes, un « forum » (25) situé au centre de l'école accueille les activités collectives : salle à gradins, elle fait office d'espace de rassemblement, de spectacle, de musique, d'exposition et d'atelier pour les enfants.



(26) Schéma d'intentions

4/ INTENTIONS

En 1961, Louis Kahn dit ceci à propos de l'école : « Je conçois l'école comme un environnement d'espaces où il fait bon apprendre. L'école a commencé avec un homme sous un arbre ; il ignorait qu'il était un professeur discutant ses idées avec des gens qui ignoraient qu'ils étaient des élèves. […] Bientôt l'on construisit des espaces et les premières écoles apparurent. L'établissement de l'école était inévitable parce que cela faisait partie des désirs de l'homme. Nos grands systèmes d'éducation, maintenant traduits en Institutions, sont issus de ces petites écoles, mais l'esprit des débuts est maintenant oublié. Les classes qu'exigent nos institutions d'enseignement sont stéréotypées et n'inspirent rien. […] Nous pouvons donner de la grandeur à nos institutions si, dans l'architecture que nous leur offrons, nous leur donnons notre sens de cette *inspiration*. Pensons alors à la signification de l'école, *une* école, l'institution. L'institution est l'autorité qui nous donne les exigences de surfaces. Une école, ou un projet spécifique, voilà ce que l'institution attend de nous. Mais l'École, l'esprit école, l'essence de sa volonté d'existence, voilà ce que l'architecte devrait apporter dans son projet. »[58]

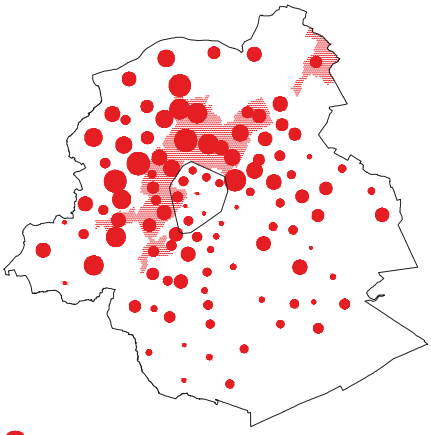
Cette « volonté d'existence » de l'école est, pour Kahn, ce que l'école « veut être » ; c'est l'idéalité formelle vers laquelle tout projet doit tendre, malgré la réalité circonstancielle.

Pour être à même de proposer un projet qui fasse sens, j'ai tenté de définir ce qui fait École. Environnement où il doit faire bon apprendre, elle est un lieu de rencontre entre des êtres, un lieu de partage, puisque partagé par eux. Espace d'accueil d'une grande collectivité, l'école devrait aussi pourvoir à l'accueil de l'individualité de chaque enfant, et du plus petit groupe. Fréquentée de longues années par l'enfant, l'école devrait rester désirable et accessible par lui ultérieurement. L'école, monde dans un monde (le quartier, la ville) devrait donc « s'ouvrir » et demeurer gardienne de liens (26).

Le rôle essentiel de l'architecte est, à mon sens, de créer des espaces capables d'évoquer les usages souhaités pour l'édifice. Subordonné aux désirs de ses usagers, l'espace n'est pas capable à lui seul d'induire des comportements. Toutefois, il est capable de les encourager en les permettant et en les signifiant. L'architecture se doit donc d'être *signifiante*. Je tenterai en ce sens d'exprimer, par le dessin de l'édifice-école, la volonté de partage que je désire faire naître en son sein.

58 Kahn, 1961, pp. 44-45.

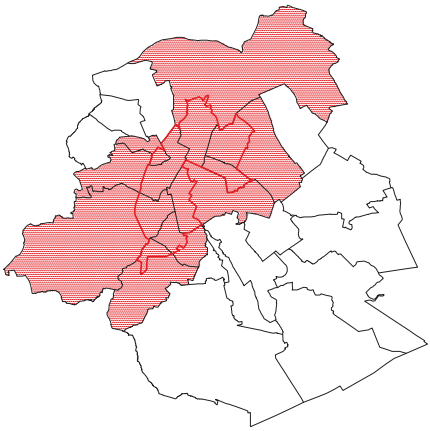
Ventilation par quartier du nombre d'enfants supplémentaires à scolariser entre 2010 et 2020



1000

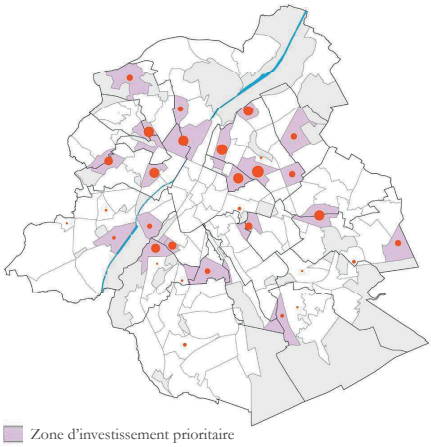
Quartiers les plus jeunes

Croissant pauvre et communes du croissant pauvre



(27)

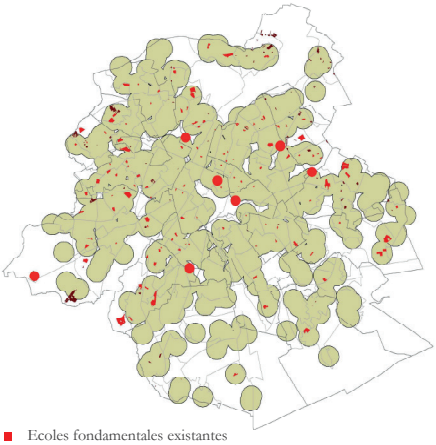
Zones d'investissement prioritaire horizon 2020



Zone d'investissement prioritaire

Nombre de places à programmer par quartier d'ici 2020 (1000)

Insertion des sites potentiels dans le tissu des implantations existantes de niveau fondamental



Ecoles fondamentales existantes

Espace de proximité (400 m)

Sites potentiels d'extension de l'immobilier scolaire

(28)

4.1/ Localisation et intégration du projet

L'exercice d'un travail de fin d'études ne consiste pas en la seule conception d'un édifice en fonction des contraintes d'un lieu donné. Il consiste aussi à choisir le lieu adéquat (par « lieu », j'entends à la fois le terrain et à la fois le quartier) selon le sujet donné ; celui donc, pour ma part, d'une école dont les espaces pourront être partagés avec une collectivité plus large que la population scolaire qui la fréquente en journée – appelons-la, dès lors, l'École Partagée.

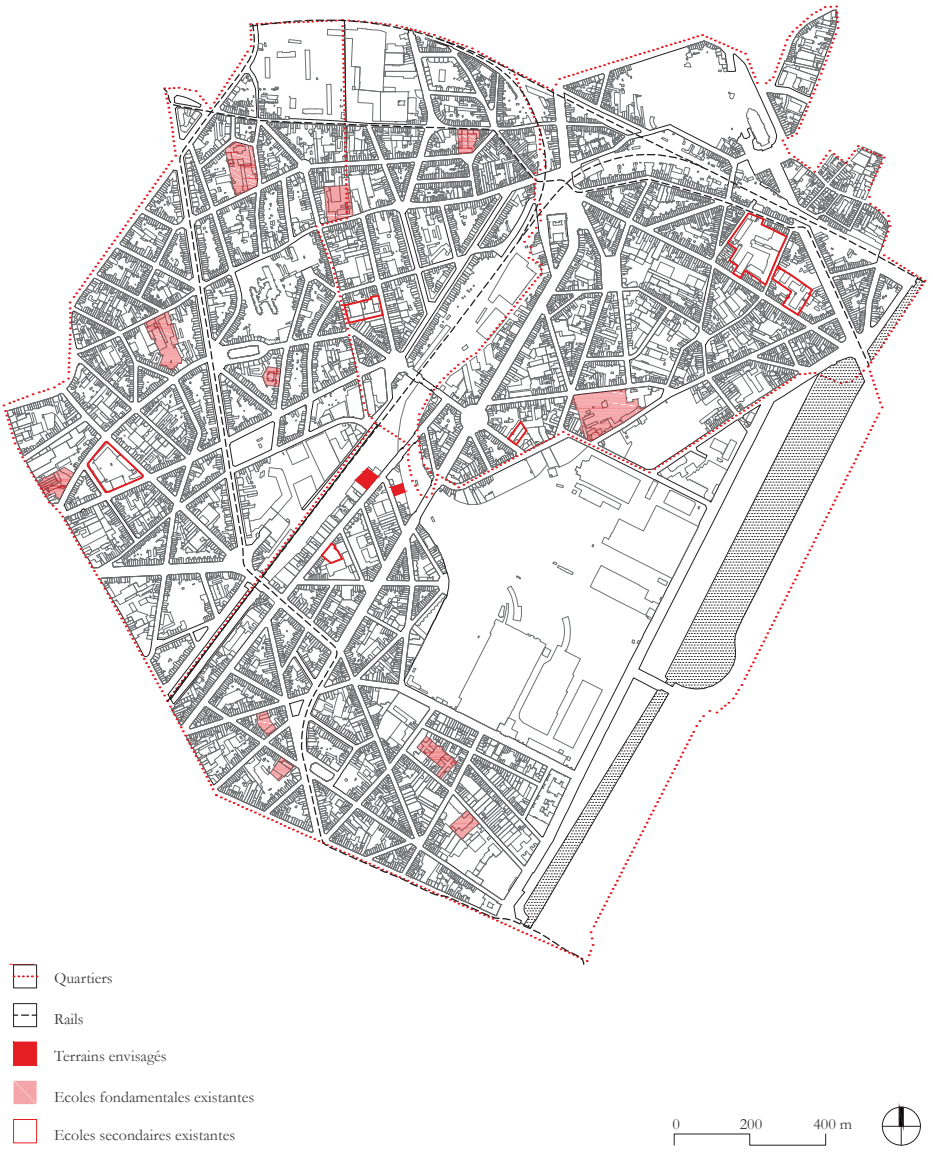
Il m'importe de localiser l'École Partagée dans un quartier dont les besoins en infrastructures scolaires sont importants, dont la demande en infrastructures dédiées aux enfants est également observée, et où existe déjà un certain degré d'animation : des infrastructures et des espaces publics fréquentés (parc, bibliothèque, piscine, gymnase, aire de jeux,…) qui puissent profiter à l'école et, de ce fait, réduire l'ambition de son programme et donc son coût.

Quant au terrain, il doit profiter, autant que possible, d'une grande opportunité de connexion à l'espace public, de la proximité d'arrêts de transports en commun et, si possible, d'itinéraires cyclables (pour faciliter d'occasionnelles excursions scolaires, par exemple), d'un espace public aménageable en espace partagé (une rue à caractère local), et enfin et au mieux, d'un cadre propice à l'apprentissage de la nature, où l'installation, par exemple, d'un potager puisse enrichir le projet pédagogique.

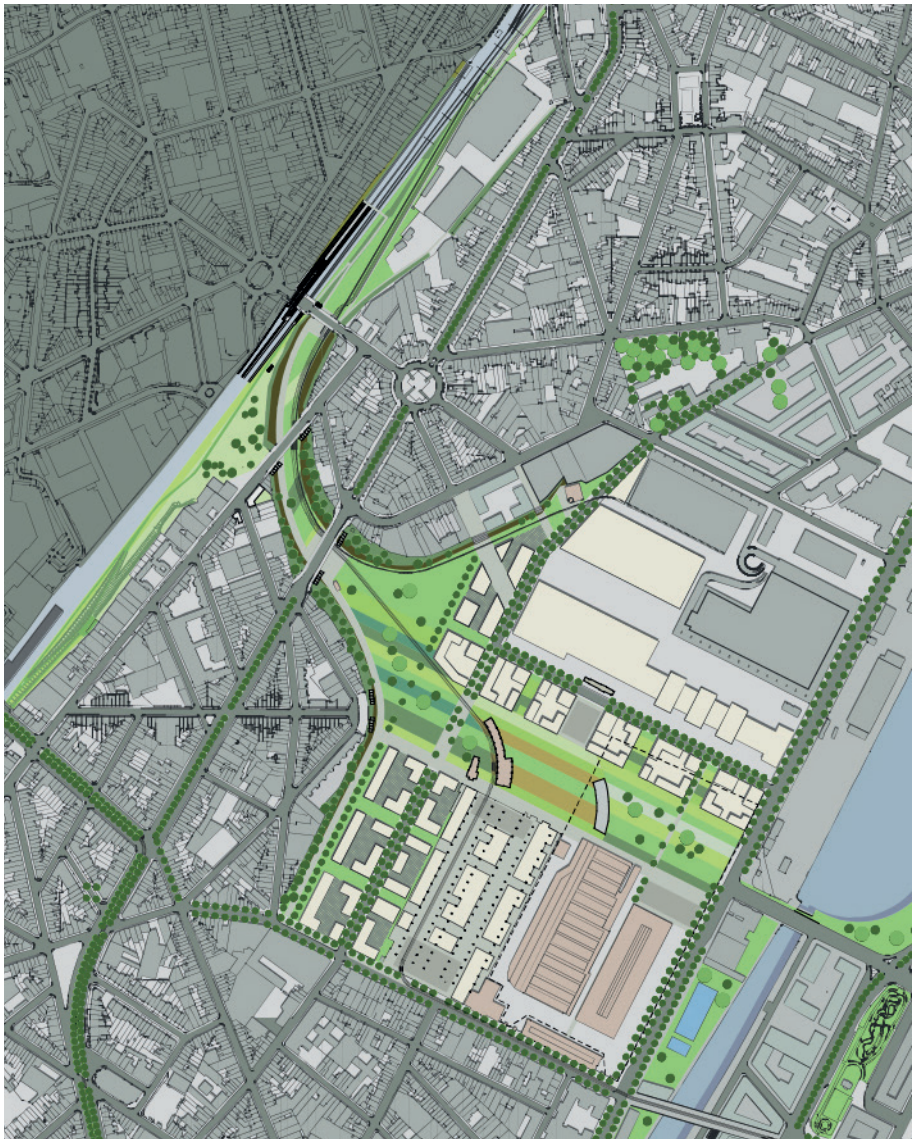
Les besoins en infrastructures scolaires sont généralisés sur le territoire bruxellois. Pour autant, les données récoltées par l'IBSA[59] et par l'ADT[60] entre 2014 et 2016 (27) pointent un besoin globalement plus grand dans les quartiers centraux des communes de Bruxelles, Molenbeek-Saint-Jean, Koekelberg, Anderlecht et Saint-Josse. Ces quartiers figurent parmi les plus denses, les plus jeunes, et les plus défavorisés de la capitale. Toutefois, leur situation centrale dans la ville les favorise du point de vue de la proximité d'équipements et d'infrastructures.

À cheval sur les communes de Molenbeek-Saint-Jean et de Bruxelles, les quartiers autour du site de Tour et Taxis constituent une zone d'investissement prioritaire pour la Région, avec environ 1000 places scolaires à créer d'ici 2020 dans l'enseignement fondamental (28). Le site de Tour et Taxis (29) connaît depuis quelques années un nouveau développement : un Schéma directeur[61] (30) publié en 2008 indique l'aménagement d'un parc, la programmation de nombreux logements (pour 3000 à 3500 habitants), de commerces et d'équipements tels que crèches, écoles, bibliothèque, gymnases, hôtels, bureau de poste, dans le cadre d'une amélioration générale de la mobilité dans le périmètre du Schéma

59 L'institut bruxellois de statistique et d'analyse.
60 L'agence de développement territorial.
61 Ateliers Lion & MSA, 2008.



(29) Quartiers autour du site de Tour et Taxis : situation des écoles fondamentales et secondaires



(30) Plan d'implantation générale du Schéma directeur de 2008



(31)



(32)

directeur, via la création d'accès piétons et cyclistes et l'aménagement d'une nouvelle ligne de tram dans le parc.

Le site de Tour et Taxis connaît depuis lors le développement de différents parcs aménagés sur l'ancien tracé de la ligne L28, entre les ponts de l'avenue du Jubilé, de l'avenue Jean Dubruck et de la rue Charles Demeer. Marqués par la présence des ponts en métal rivetés, ces parcs sont autant de maillons qui valorisent des relations diverses avec la nature et sont le support d'usages spécifiques : le parc L28 (31), récréatif, est connecté au parc entre les ponts du Jubilé et de l'avenue Charles Demeer, qui présente une installation récente – temporaire au départ mais semble-t-il durable : Parckfarm[62] (32). Le rapport à l'environnement naturel y est de l'ordre de l'observation et de l'apprentissage de pratiques écologiques. Ces lieux connaissent par beau temps une grande fréquentation de familles dans une ambiance conviviale.

Mon choix s'est porté sur deux terrains proches l'un de l'autre (de respectivement 1750 et 770 m²) (33). Le premier abritait un hangar industriel aujourd'hui démoli, le deuxième abrite un parking extérieur. Situés en bordure des deux parcs susmentionnés, ils les relient aux rues adjacentes : l'avenue Jean Dubrucq et la rue de l'Escaut. Ces parcelles profitent donc d'une double relation à l'espace public (la rue et le parc) et de la proximité d'infrastructures collectives : des arrêts de transports en commun, les aires de jeux du parc L28, Parckfarm, la nouvelle crèche communale de l'avenue Jean Dubruck à proximité immédiate, ainsi que de nombreuses infrastructures sportives et la bibliothèque de Laeken à moins d'1 kilomètre (34). L'ensemble de ces faits constitue un cadre opportun à l'installation d'une école en relation avec son quartier.

L'intention est de concevoir le programme de l'école en le répartissant sur ces deux parcelles situées à 50 mètres l'une de l'autre. Cette distance, brève, n'est pas un obstacle à la lisibilité du projet de l'école. En outre, la répartition des fonctions active des relations entre les deux pôles dans l'espace public : la distance de 50 mètres représente une courte promenade pour les enfants, source d'expérimentations de la rue et du quartier.

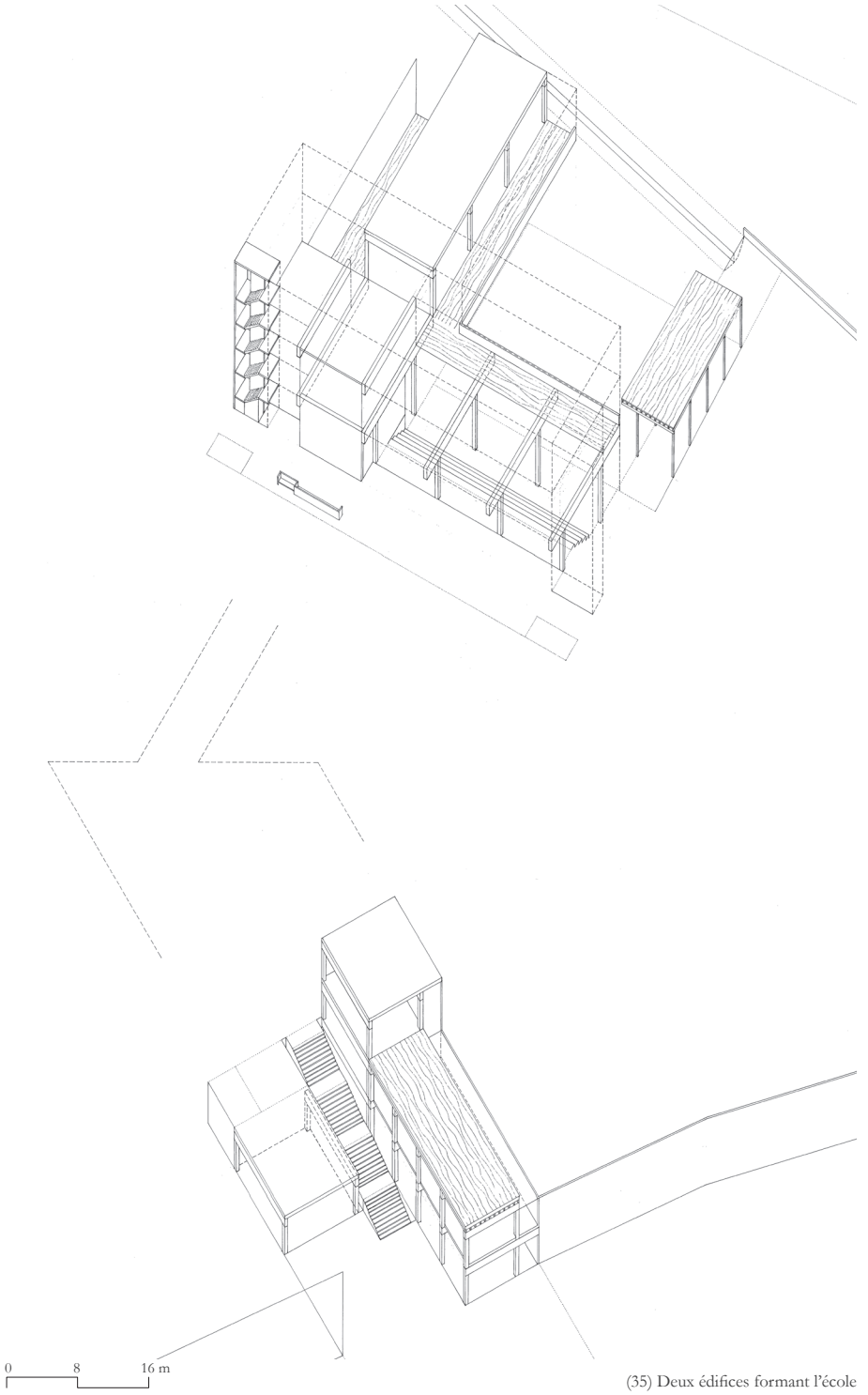
62 Parckfarm est une ASBL qui a vu le jour en 2014. Cette ferme dite « sociable » organise des événements d'avril à octobre pour renforcer la cohésion sociale du quartier, promouvoir des pratiques écologiques et encourager à une alimentation saine – Parckfarm a installé des potagers partagés, un verger, une ruche et un four à pain dans le parc.



(33) Plan de situation des deux terrains choisis



(34) Équipements situés dans les périmètres de proximité théoriques (600 et 1000 mètres)



(35) Deux édifices formant l'école

4.2/ Programmation et temporalité

Mon intention est de faire de l'École Partagée une école pensée à partir du quartier dans lequel elle s'implante ; une école dont le programme est adapté à ce qui lui préexiste – l'observation de l'existant pouvant mener à l'enrichissement du programme de base[63] de l'école, tout comme à sa simplification, en tirant profit du partage d'équipements voisins. Ainsi, une école dont le programme est réfléchi communément à partir de l'observation des besoins des enfants et de ceux des habitants du quartier, pour proposer des espaces à même d'être utilisés par les uns et les autres, lors et en dehors des heures scolaires.

Quant à la répartition des fonctions de l'école sur les deux terrains[64], je fais le choix d'installer les salles de classe, l'administration, la cour de récréation et le préau sur le plus grand des deux, pour privilégier le rassemblement de tous les enfants, tous âges confondus, et encourager ainsi leur côtoiement plutôt que la scission entre classes maternelles et primaires, qui entraînerait des difficultés de gestion et des questions délicates de dédoublement de salles.

C'est sur le plus petit terrain que s'installe le réfectoire de l'école, ce qui représente une petite contrainte de déplacement[65], mais aussi une aubaine pour enfants et professeurs : une occasion de sortie. Le temps de midi devient un moment de promenade dans la rue : on fait « comme les grands », on respire le grand air, on change d'atmosphère et on crée dans la rue une animation reconaissable par les habitants. L'aubaine vaut aussi pour le quartier qui ne dispose pas de lieux de restauration. Ainsi placé « en dehors » de l'école, le réfectoire/cantine peut accueillir les riverains, le week-end comme en semaine. Située à côté de Parckfarm, cette cantine peut lui servir d'extension (surtout en hiver, lorsque l'association ferme ses portes) et accueillir des activités complémentaires : un *repair* café[66], par exemple, ou un événement de quartier. À côté de la cantine, une autre salle vient en complément de l'école : sorte de « classe en plus » lors des heures scolaires – salle d'observation de la nature, par exemple, qui jouit de la proximité de la ruche, du verger, du four à pain et des potagers installés dans la parc par Parckfarm –, elle peut devenir un espace parascolaire en soirée et le week-end.

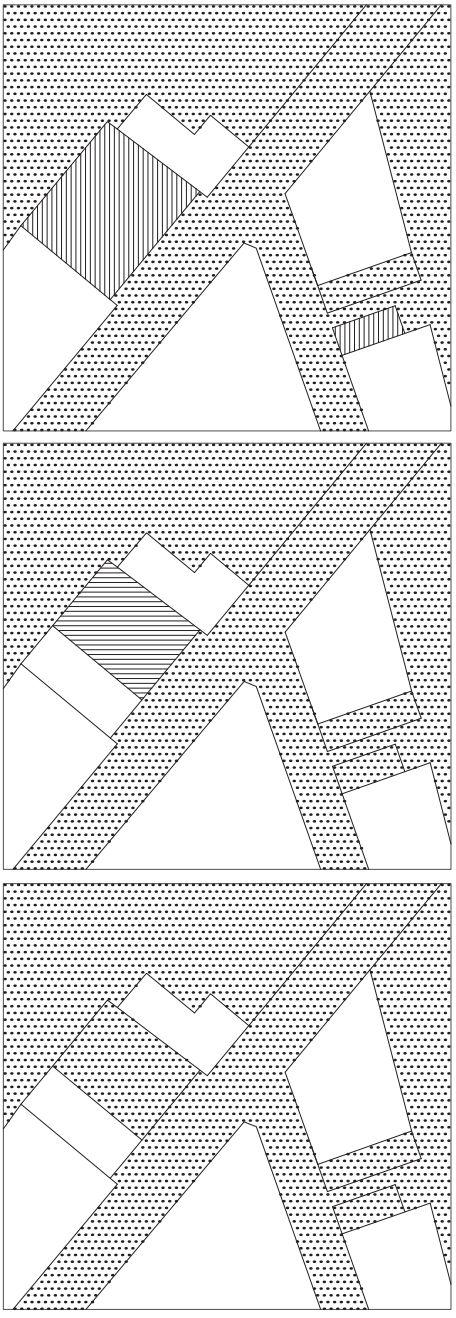
L'École Partagée est donc élaborée sur les deux terrains à la fois (35). Bien que le terrain rue de l'Escaut, adjacent à Parckfarm, soit plus aisément rendu public du fait du

63 Cf. annexe « 7.2/Programme et taille d'une école traditionnelle ».

64 Il existe à Bruxelles des exemples d'écoles réparties sur plusieurs terrains : à Forest, l'école Nos enfants se constitue de trois établissements ; dans le Pentagone, rue des Six Jetons, se font face une école maternelle et une école primaire qui sont le fait d'un même projet de construction.

65 Bien que demeure la possibilité de manger en classe, comme cela se fait très souvent dans les écoles fondamentales.

66 Il s'agit d'un atelier consacré à la réparation d'objets de toutes sortes, organisé par des personnes d'un même quartier dans le but d'en renforcer la cohésion sociale, et qui se déroule dans des locaux tels que cafés ou salles de quartier.



Espaces à l'usage des enfants de l'école

Espaces à l'usage des habitants des logements

Espaces à l'usage des habitants du quartier

(36) Scénarios dans le temps. De haut en bas : journée scolaire / soirée / week-end

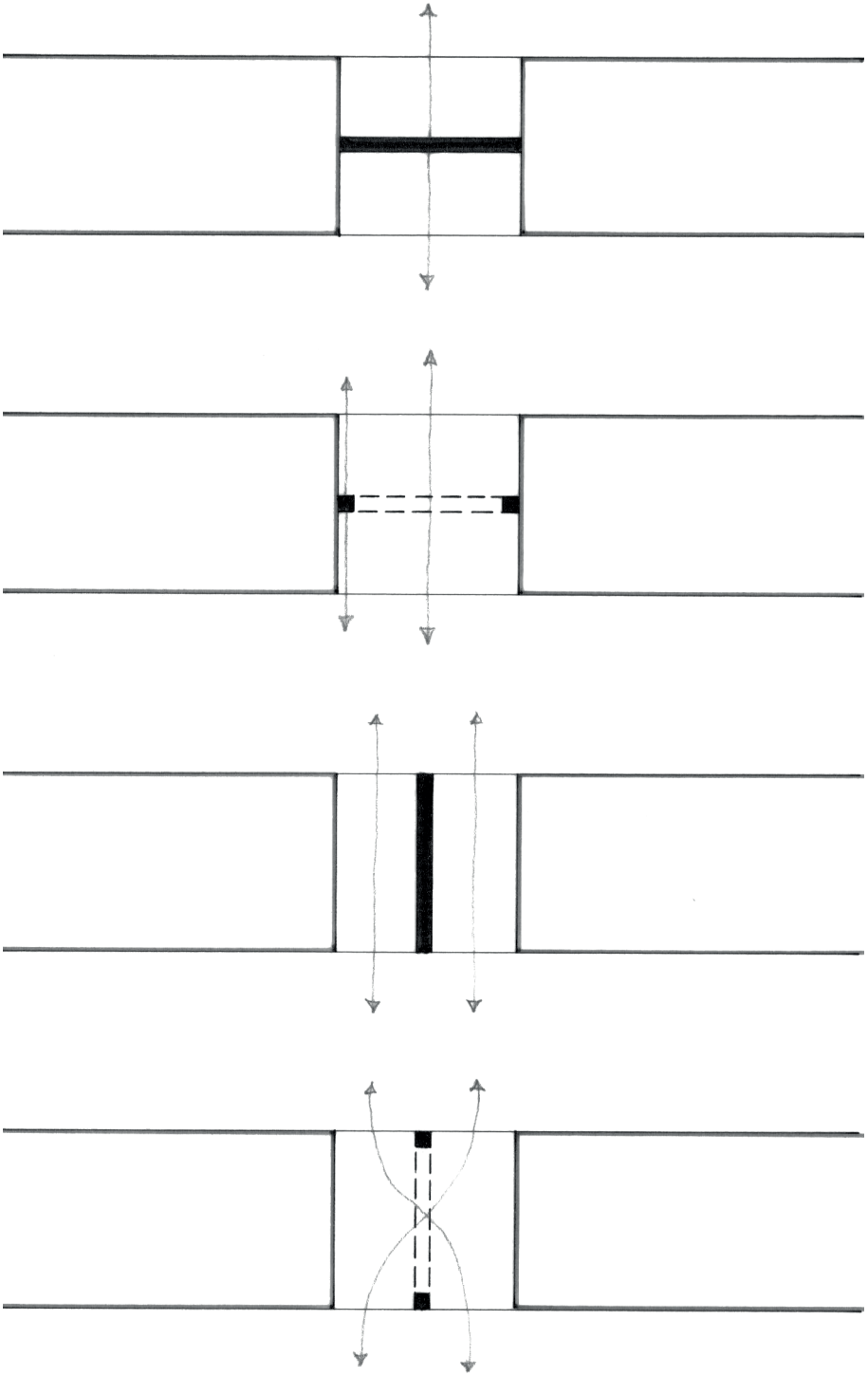
programme qu'il accueille, la parcelle avenue Jean Dubruck est également aménagée dans l'idée du partage des lieux avec le quartier (36). Tous n'y sont toutefois pas élaborés dans cette idée : les classes (tant maternelles que primaires) sont pensées pour l'usage unique des enfants inscrits à l'école. Elles sont leur « monde à eux » (leur *home*) et, de ce fait, rendues inaccessibles au public lorsque le reste de l'école s'ouvre au quartier. Espaces intimes de l'école, les classes sont néanmoins connectées entre-elles par une mezzanine intérieure et par un balcon extérieur communs.

L'école s'articule autour du « forum », large espace à gradins connecté à la rue et à la cour de récréation. Installé dans le dénivelé qui existe entre la rue et le parc, le forum est à même de servir d'espace de rassemblement, de jeu, de spectacle, de garderie et de salle de psychomotricité[67]. Visible depuis la rue, il devient par beau temps, quand on ouvre grand ses portes, un espace public couvert, qui relie la rue partagée à la cour de récréation et au parc L28. Ainsi, hors du temps scolaire, l'ensemble formé par le forum et la cour de récréation accueille de plus larges événements de quartier. Une cuisine adjacente permet l'organisation de légers repas et goûters de fancy-fairs.

L'école se déploie sur deux niveaux seulement (R+1) pour faciliter la déambulation des enfants. S'offre alors l'occasion sur le plan urbanistique de superposer à l'école une dizaine de logements – j'y crée là l'opportunité de mixité des fonctions. On peut imaginer des moments de rencontre et de partage entre les usagers de la parcelle : les logements, accessibles aux personnes à mobilité réduite, peuvent héberger des personnes âgées qui aideraient à la garde des enfants après la classe ; les habitants des logements peuvent profiter en soirée de la cuisine de l'école et de la cour de récréation pour se rassembler le soir autour du repas ; un local à vélos collectif (capacité de 30 vélos), situé dans les murs de l'école, est partagé par les enfants, les enseignants et les habitants.

D'un terrain à l'autre, la rue de l'Escaut et l'avenue Jean Dubrucq sont aménagées en espace partagé que la plantation d'arbres et l'aménagement de bancs ponctue pour assurer, autant que possible, des conditions de sécurité et de respect mutuel. Cet espace public se veut encourager la mobilité active et renforcer les liens avec les habitations voisines. L'aménagement extérieur marque la présence de l'école dans le tissu de la ville pour la porter au rang de symbole identifiable du quartier, tant du fait de sa composition architecturale, que du fait de l'effervescence qu'elle génère autour d'elle. Il est à souligner la présence d'un frêne remarquable, inscrit à l'inventaire, devant la parcelle rue de l'Escaut. Cet arbre renforce l'installation de l'école dans le paysage urbain.

67 Il n'y a pas de salle d'éducation physique prévue dans l'école car les infrastructures sportives sont nombreuses dans sa proximité. C'est donc l'idée de leur utilisation que je privilégie pour que les enfants fassent l'expérience du quartier – d'autant que le parc est, lui aussi, propice à la course et au jeu de ballon.



(37) Réflexion sur l'organisation de la structure de l'édifice

4.3/ Seuils et transitions

Indépendamment de l'ouverture de l'école en dehors des heures scolaires, il m'importe de marquer l'architecture de l'*esprit d'ouverture* des lieux. Si, en dehors des heures scolaires, l'école s'ouvre au quartier, lors des heures scolaires, l'école reste à priori fermée au public. Il n'est donc alors à mon sens pas question de l'*ouverture* de l'école à proprement parler, mais plutôt de l'*esprit* d'ouverture des lieux : des relations entre les espaces de l'école et l'extérieur peuvent subsister – même s'il n'y a pas passage, il peut y avoir échanges.

Ces échanges entre un espace intérieur *plus* privé et un espace extérieur *plus* public, Pierre Vanderstraeten les formule sous le terme d'*activation* et précise qu'ils se déroulent principalement au rez-de-chaussée – plus faible est la distance physique avec la rue, plus étroits sont les échanges avec elle. C'est donc aussi la raison pour laquelle l'École Partagée se déploie peu en hauteur, outre la question de la pénibilité de la déambulation intérieure : les classes situées au premier étage profitent ainsi aussi d'un rapport avec la rue.

Ces espaces de transition (les espaces *in-between* d'Herman Hertzberger), je les ai réfléchis pour encourager les échanges entre l'école et le monde extérieur, pour amoindrir la sensation des limites de l'école avec ce monde extérieur, et pour concrétiser aussi les échanges à l'intérieur-même de l'école.

Ils se déclinent :

4.3.1/ De la rue au parc, à travers l'école

L'École Partagée est bordée de part et d'autre par l'espace public : d'un côté, l'avenue Jean Dubrucq, de l'autre, le parc L28. Placée entre ces deux espaces publics de caractère différent, elle est susceptible d'établir entre eux un cheminement. L'organisation de la structure (37) est à même de souligner ce cheminement – un mur infranchissable ne transmet pas le même message qu'une poutre posée sur des colonnes ; de même, la structure portante, placée parallèlement ou perpendiculairement à la rue, ne révèle pas le cheminement de la même façon. C'est pourquoi, au rez-de-chaussée, j'opte pour une structure de poutres et de colonnes placées perpendiculairement à la rue, afin d'appuyer la traversée de la rue vers le parc.

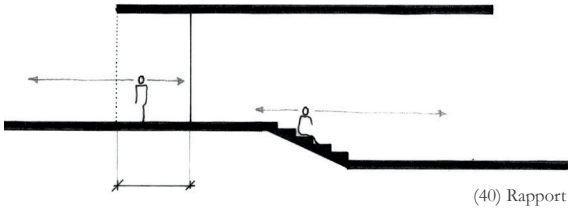
Le parc est visible à travers l'école depuis la rue en promontoir. Dans le forum, des gradins s'étalent sur une différence de niveau de moins de 2 mètres entre la rue et le parc. Le revêtement de la rue, en briques de terre cuite, se prolonge à l'intérieur de l'école jusqu'à la cour de récréation qui se connecte au parc. La continuité paysagère est ainsi perçue même lorsque l'école est fermée au public. Et lorsqu'elle s'ouvre à lui – des portes coulissantes le permettent –, cette salle à gradins, qui était jusqu'alors un espace intérieur, devient un espace public ouvert à l'extérieur (38).



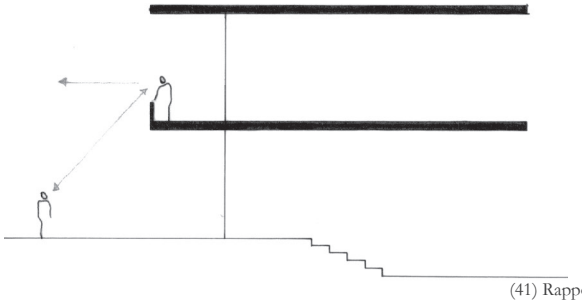
(38) Rapport possible entre la rue et le parc



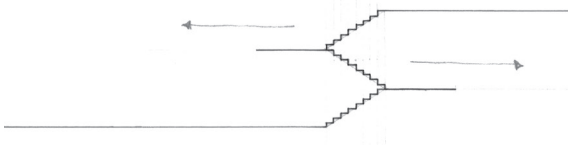
(39) Fresque



(40) Rapport entre la rue et le forum



(41) Rapport entre la rue et la classe



(42) Rapport entre la rue et l'escalier

4.3.2/ De la rue à l'école

Au vu de la longueur de l'école – 46 mètres – déployée sur la longueur du terrain, je propose une variation dans le dessin de son bord : variation de l'alignement et variation des vues réciproques entre l'école et la rue.

Pour rendre l'école lisible dans l'espace public, une grande fresque s'affiche en façade[68]. À l'endroit de ce mur coloré, l'école s'aligne à la rue. Au pied de la fresque s'encastre un banc : ainsi, le mur sert-il à l'école comme à la rue (39).

Les portes d'entrée vers l' École Partagée sont grandes, mais elles en contiennent une plus petite qu'un enfant peut ouvrir facilement.

Plus loin, et sur la plus grande longueur, l'école se recule de quelques mètres pour élargir la rue. Le revêtement de la rue pénètre là sur le territoire de l'école – c'est le parvis[69], lieu de rencontre, qui déborde aussi sur la rue partagée. Cette épaisseur de quelques mètres abrités forme l'espace *in-between* qui connecte la rue et l'école : on s'y trouve à la fois dans l'intimité de l'école et dans l'espace aventureux de la rue. La paroi de séparation est vitrée de coulissants que l'on peut ouvrir sur le forum (40).

À l'étage, des classes bordent la rue, agrémentées de balcons qui les extravertissent vers l'espace public (41) : les vues sur la rue peuvent enrichir les apprentissages, et l'ouverture des fenêtres amplifie la classe vers l'extérieur : quand on les ouvre, l'apprentissage se déroule *comme si* on se trouvait dehors.

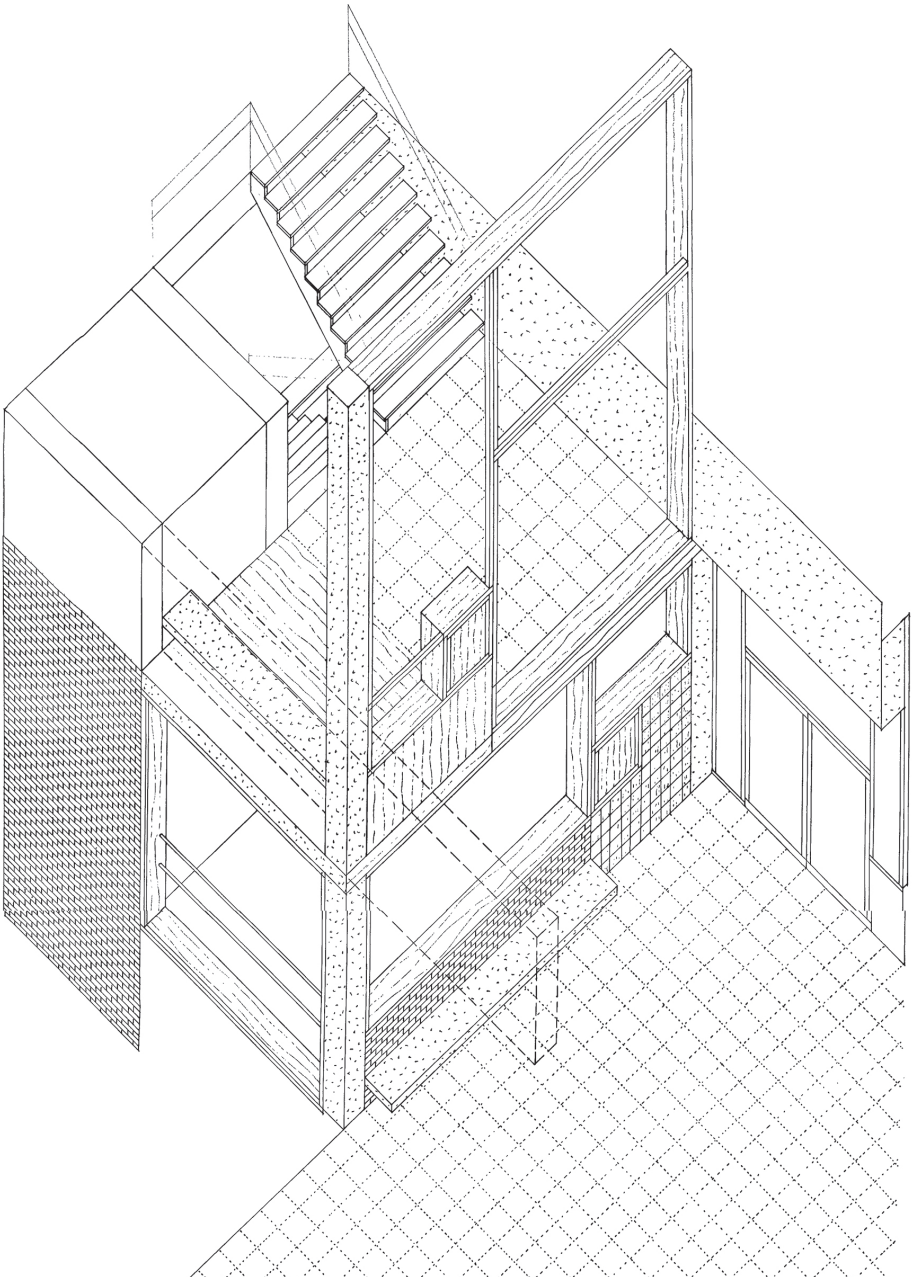
L'escalier qui mène du rez-de-chaussée vers les classes, orienté dans la logique de la structure, permet la vue, tantôt sur le dedans, tantôt sur le dehors (42 et 43).

4.3.3/ De l'école au parc

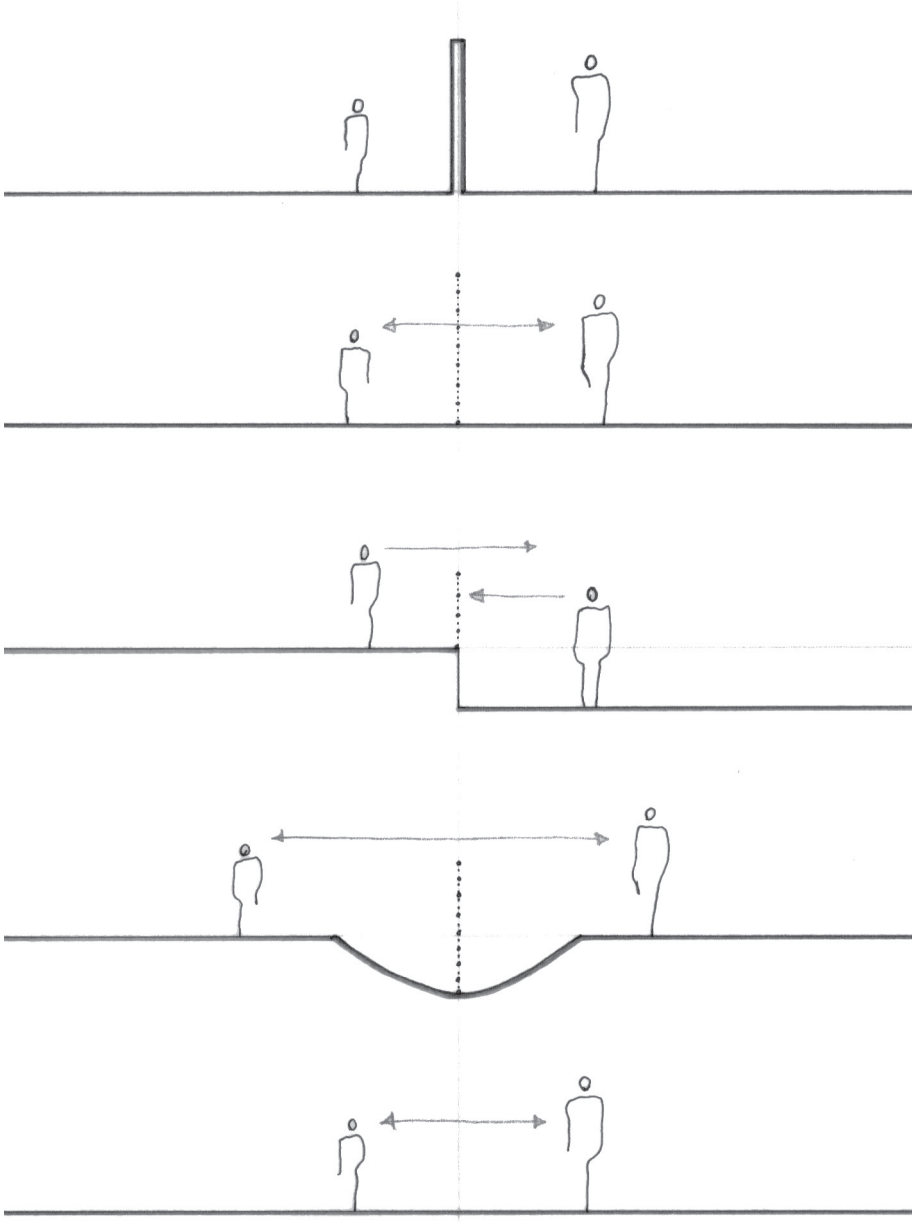
La cour de récréation tient lieu d'espace intermédiaire entre l'école et le parc où les enfants peuvent aussi aller jouer. La limite entre la cour et le parc est traitée de manière à maintenir une continuité paysagère, physique et visuelle : une noue relativement profonde est aménagée entre la cour et le parc, et accueille une clôture dans son fond (44). Elle accueille les eaux de ruissellement et les dirige vers le fossé existant le long du parc L28. Un passage depuis la cour vers le parc est aménagé. Le revêtement de la cour se transforme depuis l'école jusqu'au parc : l'herbe envahit petit à petit les joints entre les briques (45) ; ainsi le revêtement minéral de la cour se végétalise-t-il progressivement (46). La cour est composée de lieux de jeux, de détente et d'abri.

68 Ce mur pourrait être repeint chaque année, par exemple, par chaque nouvelle « génération » et évoluer ainsi avec l'école.

69 Le parvis d'une école désigne l'espace public situé devant elle.



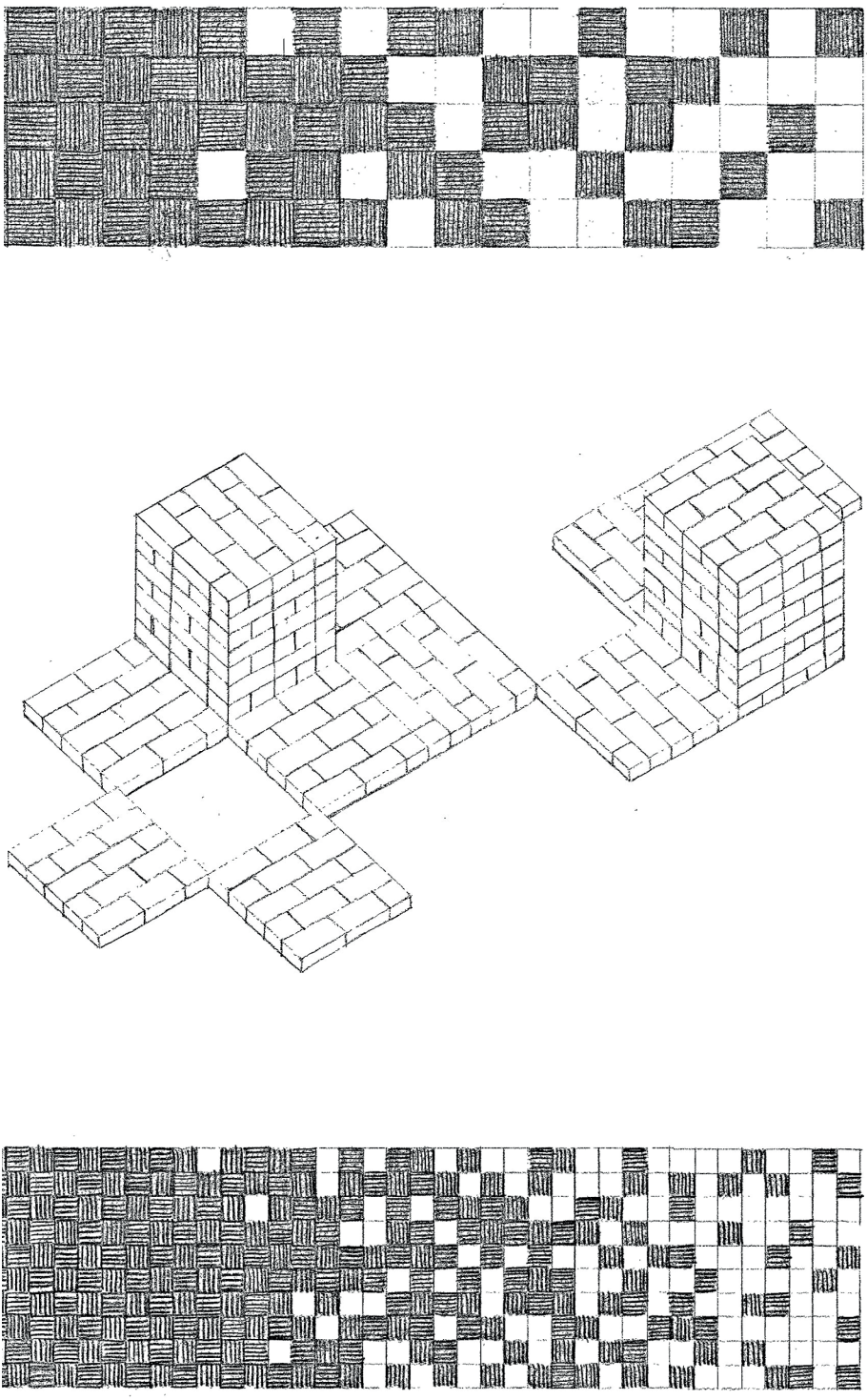
(43) Epaisseur de transition entre la rue et l'école : dialogue entre la parvis abrité et le palier de l'escalier intérieur



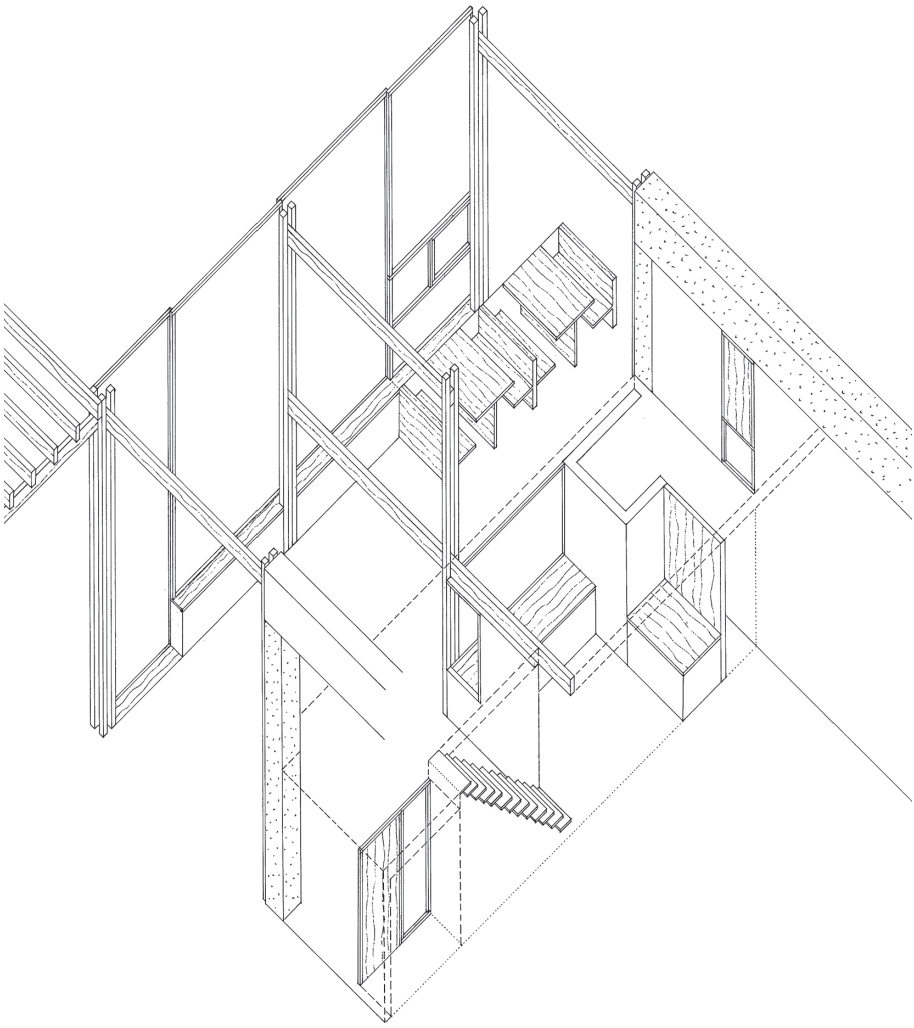
(44) Réflexion sur l'atténuation de la limite entre la cour de récréation et le parc



(45) Herbe et briques rouges



(46) Réflexion sur le dessin des briques de revêtement de la cour



(47) Galerie et épaisseur de transition avec la classe

4.3.4/ À l'intérieur de l'école : de la classe à la galerie, de la galerie à la cour

Les classes des plus petits sont situées le long de la cour de récréation, à l'abri du bruit de la rue ; celles des plus grands sont disposées à l'étage. On y accède par un escalier qui mène à des galeries intérieures qui bordent la cour de récréation. Il n'y a pas de « couloirs » à proprement parler : ce sont des lieux de passage, certes, mais surtout des lieux où l'on peut continuer à apprendre. Larges de 4 mètres, ils accueillent le séjour des enfants : des tables, des chaises et des coussins peuvent y être installés. Quand il fait beau, les galeries peuvent s'ouvrir à la cour de récréation qu'elles surplombent.

La transition de la galerie à la classe (47) est pensée dans le but de rendre progressif le passage entre un espace largement collectif et un espace intime. Cette transition prend place dans une épaisseur qui a fonction de seuil et de vitrine. L'entrée de la classe, légèrement en recul par rapport à la galerie, se manifeste comme une alcôve et abrite un vestiaire. À côté de la porte, une petite fenêtre intérieure permet de discrètes vues réciproques. L'épaisseur de l'entrée accueille aussi un espace d'exposition pour les enfants – c'est la vitrine de la classe. Et les classes, ainsi isolées des galeries, peuvent néanmoins être reliées entre elles par les balcons extérieurs et par la mezzanine intérieure qui accueille les enfants qui voudraient lire un livre en se retrouvant plus au calme.

4.4/ Matérialité

L'École Partagée est une école qui « parle » en ceci qu'elle dit ce qu'elle est – un équipement scolaire, mais aussi plus largement collectif – et comment elle est faite. La progression du revêtement de la rue vers le parc à travers l'école raconte cela. Aussi, la structure est tout à fait lisible. J'ai voulu créer un bâtiment qui permette d'en comprendre la fabrication : les gîtes en bois des planchers et les poutres en béton qui les supportent apparaissent dans les espaces intérieurs. Quant aux maçonneries portantes de briques rouges, elles s'affichent à l'extérieur pour permettre à qui veut la lecture de l'édifice. C'est dans un but pédagogique que j'ai fait ce choix : l'affichage de la structure incite les utilisateurs à la compréhension de l'édifice ; le bâtiment raconte son histoire...

5/ CONCLUSION

Ma préoccupation fut de penser l'école dans un rapport étroit avec la ville, et plus particulièrement avec le quartier. La considération est récente si l'on se réfère à l'histoire des écoles à Bruxelles : quand elles se développent dans la deuxième moitié du XIX^e^ siècle, la nécessité première est d'accueillir l'instruction des enfants qui échappent au travail à l'usine, de financer l'aménagement de locaux scolaires, et de les rendre « convenables ». Après la Seconde Guerre mondiale, Bruxelles, qui fait face à une forte demande en infrastructures scolaires, voit apparaître de nombreux établissements construits dans l'urgence. Si le besoin en places scolaires est resté généralisé sur le territoire bruxellois, il est apparu progressivement une volonté de créer des écoles non seulement convenables, mais propices à l'apprentissage des enfants selon diverses pédagogies. De plus nombreuses considérations ont émergé, relatives au confort, à la sécurité, à l'énergie, à la nature, à la polyvalence des lieux, à leur mutualisation dans le temps, etc.

Je me suis attachée à réfléchir aux conditions favorables au partage de l'école avec le quartier, pour porter le sens social de cette institution. L'école – bien commun par excellence – me semble propice au partage avec la collectivité. À cette fin, j'ai tenté de comprendre comment rendre possible le partage de l'école, et comment spatialiser la volonté d'ouverture de l'école, tout en aménageant des espaces où il fait bon apprendre.

J'ai observé l'engouement qui se développe pour le partage des écoles : le guide *Mon école, un espace de qualité*, réalisé par la Région de Bruxelles-Capitale, sensibilise à l'ouverture de l'école sur le quartier. J'ai tiré des leçons d'écoles bruxelloises : l'école Sint-Joost-aan-zee à Saint-Josse partage sa nouvelle médiathèque avec les habitants, et la rue qui la borde est devenue « rue scolaire » ; l'école n°13 à Schaerbeek, bien que développée en intérieur d'îlot, accueille de nombreuses activités extrascolaires ; l'Autre école à Auderghem ceint sa cour de récréation d'une clôture très basse et partage un jardin avec son quartier ; à l'école de la Marolle, l'auvent abrite des échanges tous les jours.

J'ai été touchée par les leçons de Louis Kahn et d'Herman Hertzberger, architectes dont le travail a porté sur de nombreux équipements collectifs. De Louis Kahn, je retiens la nécessaire définition de la philosophie du projet – l'« idéalité formelle ». D'Herman Hertzberger, je retiens le soin et la nuance du traitement d'espaces différenciés.

Je propose un environnement où il fait, je crois, bon apprendre : l' École Partagée accueille des lieux d'apprentissage singuliers, de taille et d'orientation variées, propices à différents apprentissages. Implantée à Molenbeek-Saint-Jean, elle raconte, je l'espère, sa volonté : être une « tisseuse de liens ».

Une grande interrogation se dégage : le projet de partage de l'école a-t-il la capacité de devenir réalité, et ce, de manière pérenne ? À cette fin, le projet doit sans doute être porté

par une vision largement partagée politiquement, préalablement au travail de l'architecte, et avec l'architecte, en de multiples concertations avec les pouvoirs publics, les pouvoirs organisateurs, la direction, les enseignants et les habitants du quartier, dans une véritable approche sociologique. L'établissement d'une charte commune s'avérera certainement nécessaire pour porter, maintenir et gérer le projet dans le temps. Des questions pratiques se poseront, bien évidemment, notamment : comment gérer au quotidien le partage de l'école ? quelles modalités établir entre l'école et les logements qui la couronnent ? des coûts supplémentaires sont-ils associés à cette gestion complexifiée ? entraînent-ils la nécessité d'un financement régional ?

Malgré l'impossible prévision de la réelle utilisation de l'édifice, l'École Partagée, si elle existe, peut être le terreau de relations humaines nombreuses et durables. C'est cet enjeu social de l'architecture qui fait l'objet de mon attention.

6/ BIBLIOGRAPHIE

Agence de développement territorial, *Suivi de la programmation d'équipements scolaires : Analyse territoriale et problématiques locales*, Bruxelles : Luc Maufroy, 2014.

Ateliers lion & MSA, *Zone levier n°5 « Tour et Taxis » : Schéma directeur*, Bruxelles : Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, 2008.

Bernard, Pierre, « Parc Edmond Parmentier », dans : *Inventaire du patrimoine architectural* – en ligne (2006) : <http://www.irismonument.be/fr.Woluwe-Saint-Pierre.Parc_Edmond_Parmentier.html> [16.05.2019].

Boudon, Raymond, « Les causes de l'inégalité des chances scolaires », dans : *Commentaire* (Paris), n°51, 1990, pp. 533 - 542.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude, *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Minuit, 1970.

Brighelli, Jean-Paul, *La fabrique du crétin : La mort programmée de l'école*, Paris : Gallimard, (coll. "Folio-Documents", n°35), 2006.

Bureau Bruxellois de la Planification (perspective.brussels), « Le contrat École : Pour une école connectée à la ville et une ville "enfants admis" », dans : *perspective.brussels* – en ligne : <http://perspective.brussels/fr/actualites/le-contrat-ecole> [05.12.2017].

Bureau Bruxellois de la Planification (perspective.brussels), *Plan régional de développement durable : Un territoire au service des Bruxellois*, Bruxelles, S. Lahy, 2016.

[Carhop], « La loi sur le travail des enfants » dans *Les 150 ans de la Ligue* – en ligne ([2013]) : <https://150ans.ligue-enseignement.be/la-loi-sur-le-travail-des-enfants/> [04.01.2019].

Cartes Leal, Valeria, *L'école, l'enfant et la ville : Les conditions de l'urbanisme scolaire, cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, thèse (promoteurs : Bernard Declève & Rosanna Forray), Louvain-la-Neuve : UCL, 2015.

Cartes Leal, Valeria, entretien le 23.11.2018, Bureau bruxellois de la planification (Bruxelles).

Cassart, Véronique, entretien le 22.03.2019, Autre école (Bruxelles).

Dawance, Sophie, Denef, Julie, Ribeiro, Amelia & Berbel, Marina, *Mon école, un espace de qualité : Guide pour l'enseignement fondamental*, Bruxelles : perspective.brussels, 2018.

Defosse, Pol, « L'enseignement primaire sous le régime hollandais », dans : *La Ligue* – en ligne : <https://ligue-enseignement.be/la-ligue/chroniques-historiques/lenseignement-primaire-sous-le-regime-hollandais/> [27.10.2018].

Delfosse, Dominique, entretien le 19.03.2019, à l'école de la Marolle (Bruxelles).

Demey, Thierry, *Histoire des écoles bruxelloises : Région de Bruxelles-Capitale*, Bruxelles : Ministère de la Région de Bruxelles-Capitale, Direction des Monuments et des Sites (coll. "Bruxelles, ville d'art et d'histoire), 2005.

Demey, Thierry, *Bruxelles au tableau noir : Le patrimoine des écoles, miroir de la guerre scolaire*, Bruxelles : Badeaux, 2016.

Désir, Caroline, « L'encadrement différencié », dans : *PS* – en ligne (15.09.2016) : <http://carolinedesir.be/wordpress/2016/09/15/4395/> [31.12.20117].

Duru-Bellat, Marie, *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*, Paris : Puf (coll. " Éducation et formation"), 2002.

Fédération Wallonie-Bruxelles, « Annuaire des écoles d'enseignement fondamental ordinaire (maternel et primaire) », dans : *Enseignement.be* – en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25932> [28.12.2017].

Fédération Wallonie-Bruxelles, « Les réseaux d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles », dans : *Enseignement.be* – en ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=26680> [20.11.2017].

Flahaux, Benjamin, *Pédagogie et architecture : De l'école modèle à l'autre école*, mémoire de fin d'études (promoteur : Christine Fontaine), Bruxelles : Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc, 2007.

Gehl, Jan, Steenhard, Karen Ann & Svarre, Birgitte, *How to study public life*, Washington : Island Press, 2013.

Gouvernement de la Communauté française, « Arrêté du Gouvernement de la Communauté française fixant les règles qui déterminent le besoin en constructions nouvelles ou extensions et les normes physiques et financières pour les bâtiments scolaires, internats et centres psycho-médico-sociaux », dans *Fédération Wallonie-Bruxelles* – en ligne (06.02.2014) : <http://www.infrastructures.cfwb.be/index.php?id=178> [04.01.2019].

Greenpeace, *Mon air, mon école : Etude sur la pollution de l'air dans 222 écoles belges*, Bruxelles : Michel Renard, 2018.

Grumbach, Judith, *Une idée folle*, Ashoka (Paris), Horizons Productions (Paris), 1h20min, 2017.

Haccuria, Jean, « L'histoire de Clair-Vivre de 1954 à 1976 » – en ligne : <http://www.ecoles.cfwb.be/secrets/histoirecv.htm> [16.05.2019].

Hertzberger, Herman, *Lessons for students in architecture*, Rotterdam : 010 Publishers, 1991.

Illich, Ivan, *Une société sans école*, traduit de l'angl. (*Deschooling society*, New York : Harper and Row, 1971) par Gérard Durand, Paris : Seuil, 1971.

Institut Bruxellois de Statistique et d'Analyse, « Le Monitoring des Quartiers de la Région de Bruxelles-Capitale », dans : *Monitoring des quartiers* – en ligne (2005) : <https://monitoringdesquartiers.brussels> [27.02.2019].

Janssens, Rudi, Carlier, Donat & Van de Craen, Piet, « L'enseignement à Bruxelles », dans : *Brussels Studies* (Bruxelles), n°5, 2009, pp. 1 – 20.

Jurion-de Waha, Françoise, *L'école en beauté : Un exemple d'architecture pour l'enfant*, Bruxelles : Cahiers Bruxellois, 2015.

Kahn, Louis, *Silence et lumière : Choix de conférences et d'entretiens (1955-1974)*, traduit de l'angl. (*Silence and light : Transcrpit of the lecture (1955-1974)*, Chicago : The University of Chicago Press, 1977) par Mathilde Bellaigue & Christian Devillers, Paris : Éditions du Linteau, 1996.

La Ligue, « 1914 : La loi sur l'obligation scolaire », dans : *Les 150 ans de la Ligue* – en ligne ([2014]) : <https://150ans.ligue-enseignement.be/1914-la-loi-sur-lobligation-scolaire/> [14.04.2019].

Libois, Brigitte & Burniat, Patrick, *Les écoles de la ville de Bruxelles : Un patrimoine architectural*, Bruxelles : Racine, 2012.

Lucan, Jacques, *Composition, non-composition : Architecture et théories, XIXe-XXe siècles*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 2009.

Luppari, Edoardo, entretien le 20.04.2019, Parckfarm (Bruxelles).

Nothomb, Jean-Baptiste, *Etat de l'instruction primaire en Belgique 1830-1840*, Bruxelles, 1842, Règlement B, p. 6.

Nothomb, Jean-Baptiste, « Loi organique de l'instruction primaire du 23 septembre 1842 » – en ligne : <https://unionisme.be/loiorganiqueinstructionprimaire.htm> [04.01.2019].

OCDE, *Architecture et apprentissage : 55 établissements exemplaires, Paris* : OCDE, 2000.

Rancière, Jacques, *Le maître ignoran*t, Paris : Fayard, 1987 ; rééd., 1018, 2004.

Rea, Andrea, Nagels, Carla & Christiaens, Jenneke, « Les jeunesses bruxelloises : Inégalité sociale et diversité culturelle », dans : *Brussels Studies* (Bruxelles), n°9, 2009, pp. 1 – 12.

Région de Bruxelles-Capitale, « École Peter Pan », dans : *Inventaire du patrimoine architectural* – en ligne (2004) : <http://www.irismonument.be/fr.Saint-Gilles.Rue_de_la_Rhetorique.9.html> [16.05.2019].

Ribeiro de Souza, Amélia Luiza & Cartes Leal, Valeria, *Les chemins de l'école : Déplacements scolaires dans la Région de Bruxelles-Capitale*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 2005.

Roggemans, Marie-Laure, Picqué, Charles, Wille M. & Jurion, Françoise, *La mémoire des pierres : Découvrez l'architecture scolaire à Bruxelles*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, 1987.

Rogier, Charles (Ministère de l'Intérieur), *Instructions ministérielles concernant la construction des maisons d'écoles primaires communales, suivie d'une instruction spéciale sur le chauffage et la ventilation des salles d'école et d'une série de plans modèles, avec devis et texte explicatif des planches*, Bruxelles : Héger, 1852.

Selke, Philippe, « Pour des bâtiments scolaires durables : Pierre Somers (Trait architects) », dans : *Architectura* – en ligne (24.09.2014) : <www.architectura.be/fr/actualite/6855/pour-des-batiments-scolaires-durables-pierre-somers-trait-architects> [14.10.2017].

Smoos, Mathurin, entretien le 20.12.2018, à la Fédération Wallonie-Bruxelles (Bruxelles).

Thongphanith, Élizabeth, « New Road, Brighton (G.-B.) : un espace public partagé entre les piétons et les voitures », dans : *Pour un nouveau partage de la rue* – en ligne (02.09.2014) : <https://poursaintecatherine.wordpress.com/2014/09/02/new-road-brighton-g-b-un-espace-public-partage-entre-les-pietons-et-les-voitures/> [27.05.2019].

Urba 11, *Cadastre des terrains et/ou bâtiments mobilisables pour la réalisation d'équipements scolaires de la Région de Bruxelles-Capitale : Rapport final*, Bruxelles : Luc Maufroy, 2013.

Van Ulden, Eric, Heussen Daniel & van der Ham Sander, *De stoep : Ontmoetingen tussen huis en straat*, Rotterdam : Nai/010, 2015.

Vanderstraeten, Pierre, *Architecture, ville et territoire : Morphologies*, Bruxelles : UCL, Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme, 2015.

Vanderstraeten, Pierre, *Architecture, ville et territoire : Théories et méthodes de l'urbanisme*, notes de cours, Bruxelles : UCL, Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme, 2018.

Vanderstraeten, Pierre, *Socio-anthropologie de l'habiter*, Bruxelles : UCL, Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme, 2016.

Vantomme, Lore & Collart, Marie-Noëlle, « La rue scolaire à Bruxelles », dans : *Bruxelles mobilité* – en ligne (23.11.2018) : <http://mobilite.wallonie.be/files/colloque-experts/15.Bruxelles_Mobilit%C3%A9.pdf> [16.03.2019].

Vlaamse Gemeenschapscommissie, « Onderwijs- en vormingsaanbod », dans : *Onderwijs in Brussel* – en ligne : <http://www.onderwijsinbrussel.be/fr/suivre-des-cours/offre-etudes/ecoles?advanced=1> [31.10.2017].

Gouvernement de la Communauté flamande *(Vlaamse Regering)*, « Fysische en financiële normen : Besluit van de Vlaamse Regering van 5 oktober 2007 houdende vastelling van de regels die de behoefte aan nieuwbouw of uitbreiding bepalen en van de fysische en financiële normen voor de schoolgebouwen, internaten en centra voor leerlingenbegeleiding », dans : *Agentschap voor infrastructuur in het onderwijs* – en ligne (05.10.2007) : <https://www.agion.be/fysische-en-financi%C3%ABle-normen#Fysische%20normen> [04.01.2019].

Wayens, Benjamin, Janssens, Rudi & Vaesen, Joost, « L'enseignement à Bruxelles : Une gestion de crise complexe », dans : *Brussels Studies* (Bruxelles), n°70, 2013, pp. 1 - 27.

Zampone Architectuur, « Nursery Pluchke », dans : *ZA* – en ligne (2014) : <http://www.zampone.be/projects/nursery-pluchke> [16.05.2019].

Références des illustrations

(1) Cartes Leal, 2015, p.243.
(2) Demey, 2005, p.3.
(3) Wickes Hine, Lewis, vers 1910.
(4) Demey, 2005, p.10.
(5) Flahaux, 2007, annexe 1.
(6) *La bombe*, 1878.
(7) Bernard, 2006.
(8) Région de Bruxelles-Capitale, 2004.
(9) Haccuria.
(10) Zampone Architectuur, 2014.
(11) Hertzberger, 1991, p. 33.
(15) Thongphanith, 2014.
(16) Dawance & al, 2018, p.85.
(17) Van Ulden & al., 2015, pp. 11, 13.
(20) Hertzberger, 1991, p. 79.
(21, photographie) Dawance & al, 2018, p.81.
(22, photographie) Dawance & al, 2018, p.38.
(23, photographie) Dawance & al, 2018, p.64.
(25, photographie) Dawance & al, 2018, p.14.
(28) Agence de développement territorial, 2014, p. 8 & Urba 11, 2013, p. 20.
(30) Ateliers lion & MSA, 2008, p. 71.

7/ ANNEXES

7.1/ Organisation de l'enseignement à Bruxelles

7.1.1/ Les niveaux de pouvoirs

En 1970, l'État belge est fédéralisé. De cette fédéralisation naissent deux types d'entités fédérées distinctes – les Communautés et les Régions – qui se partagent les compétences publiques avec l'État selon qu'il s'agit de matières dites « personnalisables » (Communautés) ou non (Régions). Aux Communautés sont assignées les tâches liées à l'enseignement. Deux des trois Communautés belges sont compétentes dans la Région de Bruxelles-Capitale : la Communauté française (ou Fédération Wallonie-Bruxelles) et la Communauté flamande. Ce sont les pouvoirs subsidiants. Les Régions, elles, se voient assigner les tâches liées au territoire, lesquelles n'ont pas d'impact sur le système scolaire, ou seulement de manière indirecte en ceci que les compétences de la Région en matière d'urbanisme influencent l'organisation des écoles.

Outre les pouvoir subsidiants que sont les Communautés, il existe différents pouvoirs organisateurs, c'est-à-dire des pouvoirs capables de créer et d'organiser une école librement, cette liberté étant assurée par la Constitution belge. Ces pouvoirs organisateurs sont classés en différents réseaux d'enseignement :

- l'enseignement officiel de la Communauté, laquelle assure alors à la fois le rôle de pouvoir subsidiant et celui de pouvoir organisateur ;
- l'enseignement officiel subventionné[70] : il s'agit des écoles fondées et organisées par les provinces et les communes ;
- l'enseignement libre subventionné[71], confessionnel ou non (qui applique alors des pédagogies spécifiques comme Freinet, Decroly ou Montessori) : il s'agit des écoles fondées et organisées par des associations.

L'enseignement privé, lui, n'est ni reconnu ni subsidié par l'autorité communautaire : toute école qui désire être reconnue par un pouvoir subsidiant pour être subsidiée par lui doit respecter un certain nombre de critères (normes d'hygiène, de construction, de formation des enseignants, etc.).

7.1.1.1/ La Région

La Région de Bruxelles-Capitale, dont le centre d'expertise est appelé « Perspective. brussels » possède un service appelé « Service École ». Bien qu'elle ne soit pas directement compétente en matière d'établissements scolaires, la Région joue un rôle en la matière – et un rôle important : celui de promouvoir la création d'une place de qualité pour chaque

70 Il domine dans l'enseignement fondamental francophone : ce sont les écoles communales qui sont les plus nombreuses (elles représentent presque la moitié des écoles). Les administrations communales bruxelloises consacrent à l'enseignement une grande part de leur budget : 26% en moyenne.

71 Il domine dans l'enseignement fondamental néerlandophone.

enfant à Bruxelles. À cet égard, elle n'a pas de pouvoir de décision, mais bien de conseil. En 2018, Perspective.brussels a créé un guide[72] pour sensibiliser les acteurs concernés par les infrastructures scolaires (les pouvoirs organisateurs, les architectes, les directeurs d'écoles, les utilisateurs, etc.) à la question de la qualité des bâtiments scolaires, qu'il s'agisse de nouvelles écoles à créer ou d'écoles existantes à améliorer.

En outre, la Région, en tant qu'elle est compétente en matière territoriale, aide les pouvoirs subsidiants (les Communautés) et les pouvoirs organisateurs (les Communautés, les communes et les associations) à trouver des terrains publics (ou des bâtiments réaffectables) pour construire de nouvelles écoles, et à les négocier pour eux. Le monitoring de l'offre et de la demande foncière est tenu par la Région qui essaye d'orienter les décideurs sur le choix de l'emplacement des écoles pour tenter d'assurer une répartition équitable des infrastructures scolaires sur le territoire bruxellois.

La Région de Bruxelles-Capitale finance aussi des infrastructures publiques qui peuvent servir d'infrastructures scolaires (les salles de sport, notamment). Pour recevoir un subside régional, ces salles, qui parfois sont situées dans les écoles elles-mêmes, doivent être accessibles à un public plus large, rendant ainsi *de facto* l'école ouverte au quartier – du moins en partie. Aussi la Région a-t-elle mis en place depuis quelques années des « Contrats écoles » pour favoriser les échanges entre les écoles et leurs quartiers, pour faire de ces écoles des vecteurs forts d'échanges multigénérationnels et multiculturels. Perspecive.brussels mène donc une réflexion importante en matière d'écoles primaires. Et cette réflexion est intrinsèquement liée à une réflexion plus largement urbaine – car construire une école, c'est aussi construire la ville.

7.1.1.2/ Les Communautés

Les Communautés sont compétentes en matière de bâtiments scolaires, car elles le sont en matière d'enseignement. À Bruxelles, deux Communautés interviennent : la Communauté française et la Communauté flamande. Elles sont les pouvoirs subsidiants. Parfois, elles jouent aussi le rôle de pouvoir organisateur. Chaque Communauté a en fait sa propre vision, et ses propres outils. Pour ce qui est de la Fédération Wallonie-Bruxelles (la Communauté française), celle-ci détermine ses intentions et ses priorités, en termes de budget. Pour ce qui est de la Communauté flamande, celle-ci dispose d'un budget spécifique pour Bruxelles.

Les écoles s'organisent différemment selon ces deux Communautés. Premièrement, les règles d'inscriptions diffèrent : du côté néerlandophone, les enfants sont globalement prioritaires selon le critère de proximité entre l'école et le domicile, ou entre l'école et le lieu de travail – la politique néerlandophone étant de créer des liens de quartier. Mais sont d'abord prioritaires les enfants dont un frère ou une sœur fréquente déjà l'école, ou

72 Il s'agit de l'ouvrage *Mon école, un espace de qualité : Guide pour l'enseignement fondamental.*

dont ont un parent travaille pour l'école, ainsi que les enfants dont les parents parlent néerlandais. Du côté francophone, le critère de proximité du domicile n'existe pas : sont prioritaires, outre les enfants dont un frère ou une sœur fréquente déjà l'école, les enfants en fait inscrits les premiers – les écoles enregistrent donc les demandes d'inscription dans l'ordre dans lequel elles ont été effectuées. Aussi, les normes auxquelles doivent se référer les écoles diffèrent d'une Communauté à l'autre ! Pour ce qui est de la Communauté française, les normes sont les « normes physiques et financières » reprises dans l'*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 février 2014*. Pour ce qui est de la Communauté flamande *(de Vlaamse Overheid)*, ces normes sont les *« fysische en financiële normen »* reprises dans l'*Arrêté du Gouvernement de la Communauté flamande du 5 octobre 2007*. Ces normes sont obligatoires à toute école subsidiée et/ou organisée par une des Communautés. Elles cadrent l'organisation des écoles en veillant à leur salubrité par le respect de surfaces brutes énoncées pour les différents lieux qui font l'école – par exemple : « La surface autorisée de la cour de récréation est fixée à 5 m² par élève de l'enseignement fondamental ordinaire, avec un minimum de 300 m². »[73] Il est donc d'une importance fondamentale que l'architecte en charge d'un travail de construction ou d'aménagement d'une école subsidiée par une Communauté respecte ces normes qui cadenassent précisément des éléments du programme.

7.1.1.3/ Les autres acteurs

Bruxelles, qui est à la fois capitale et Région, connaît, par rapport au reste de la Belgique, la difficulté supplémentaire de la compétence simultanée de deux Communautés sur son même territoire. Outre cette difficulté s'en trouve une autre : l'existence de nombreux niveaux d'acteurs liés, d'une part, au différents niveaux de pouvoir que connaît la Belgique fédéralisée et décentralisée (Communautés, Régions, provinces, communes, …), mais aussi au fait que l'école n'est pas un simple bâtiment public, en ceci qu'elle porte de nombreuses questions sociétales au cœur desquelles se trouve l'enfant, et qui font naître, dès lors, l'intervention de nombreux tiers : associations de parents, comités de quartier, enseignants, sociologues, etc.

De nombreux acteurs entrent donc en jeu lors de l'établissement d'une école, et ce, à toutes les étapes de l'élaboration du projet. Pour faire émerger un projet d'école, il est en effet nécessaire de réunir autour de la table les personnes qui financent, celles qui définissent le programme, les futurs utilisateurs, les riverains, les personnes en charge de la gestion de l'environnement, les pompiers et les autres autorités qui amènent avec elles autant de contraintes particulières. Nombre d'acteurs, en somme, avec qui il convient à l'architecte de dialoguer pour être à même de faire une proposition qui réponde aux besoins de ceux à qui s'adressent les espaces qu'il crée.

73 Article 5, § 3 des « normes physiques et financières ».

7.1.2/ Deux clivages successifs

Les deux réseaux, officiel et libre, se sont développés parallèlement en Belgique où l'instruction publique connut un essor important dès le milieu du XIXe siècle. Cette dichotomie s'est manifestée, entre autres, par des différences architecturales jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale. Les XIXe et XXe siècles connurent deux grands conflits politiques relatifs aux questions de l'enseignement, appelés « guerres scolaires ». Ces deux crises politiques (qui eurent lieu respectivement de 1879 à 1884 et de 1950 à 1959) virent s'opposer les libéraux, partisans de la laïcisation de la société, et les catholiques. Elles débouchèrent en 1959 sur l'entérinement du Pacte scolaire qui garantit le maintien et le subventionnement des deux réseaux d'enseignement ainsi que la liberté pour les parents de choisir l'école qu'ils souhaitent pour leurs enfants.

Après la Seconde Guerre mondiale, un autre clivage, d'ordre linguistique cette fois, prend de l'ampleur avec la communautarisation de la Belgique : chaque Communauté mène sa propre politique en matière d'enseignement. À ce jour, il n'existe à Bruxelles aucune école publique bilingue, c'est-à-dire gérée conjointement par la Communauté française et par la Communauté flamande.

Il y a, à Bruxelles, bien plus d'écoles francophones que d'écoles néerlandophones[74]. Ces dernières sont toutefois plus nombreuses proportionnellement au nombre d'habitants néerlandophones. Aussi sont-elles les plus nombreuses dans la partie nord-ouest de la Région où la part de la population néerlandophone est la plus grande.

S'il n'y a pas d'école publique bilingue à Bruxelles, il existe toutefois une variante : ce sont les écoles d'immersion linguistique, francophones ou néerlandophones, qui proposent l'enseignement d'une partie du curriculum dans l'autre langue, à raison de 8 à 18 heures par semaine, à partir de la troisième maternelle, de la première primaire ou de la troisième primaire. Ces écoles ne peuvent, *stricto sensu*, recevoir de financement public. Toutefois, la Communauté française a autorisé certaines de ses écoles à intégrer un programme immersif. Pendant l'année scolaire 2017-2018, douze écoles maternelles et primaires[75] à Bruxelles proposaient un programme d'immersion en néerlandais. La Communauté flamande y est moins favorable, particulièrement à Bruxelles, puisque la population y est

74 En 2013, l'ADT (Agence de Développement Territorial) et le BRAT (Bureau de Recherche en Aménagement du Territoire) recensaient 439 écoles maternelles dont 65% francophones et 35% flamandes, et 394 écoles primaires dont 69% francophones et 31% flamandes.

75 Institut des Sœurs de Notre-Dame (primaire, libre confessionnel) à Anderlecht ; Notre-Dame (maternel, libre confessionnel) à Anderlecht ; Centre scolaire du Pré des Agneaux (fondamental, communal) à Auderghem ; École Paradis des Enfants (fondamental, communal) à Etterbeek ; École n°7 du Bois de la Cambre (fondamental, communal) à Ixelles ; Saint-Joseph Boondael (fondamental, libre confessionnel) à Ixelles ; École les Quatre Saisons (primaire, communal) à Saint-Gilles ; Institut de la Vierge Fidèle (fondamental, libre confessionnel) à Schaerbeek ; École du Homborch (primaire, communal) à Uccle ; École Robert Maistriau (primaire, communal) à Woluwe-Saint-Lambert ; École fondamentale Van Meyel (fondamental, communal) à Woluwe-Saint-Lambert ; Notre-Dame des Grâces (fondamental, libre confessionnel) à Woluwe-Saint-Pierre.

déjà majoritairement francophone. Le projet STIMOB[76] a cependant été mis en place en 2001 à l'initiative de la VUB et de trois écoles primaires néerlandophones[77] qui proposent en français plusieurs heures de cours d'autres disciplines (comme les mathématiques et la géographie).

Outre la cohabitation déjà difficile de francophones et de néerlandophones, la capitale compte de nombreux habitants, donc de nombreux enfants, dont la langue maternelle n'est ni le français ni le néerlandais. La diversité linguistique et culturelle de Bruxelles, capitale européenne, est d'autant plus grande aujourd'hui que l'Europe connaît une crise migratoire majeure depuis 2010. La VGC[78] recense deux fois par an les données des élèves des écoles fondamentales néerlandophones à Bruxelles (ces données n'existent pas du côté francophone) : il ressort de ces chiffres qu'un tiers des élèves a pour langue maternelle une autre langue que le français ou le néerlandais. Cette diversité de la population scolaire pose des difficultés multiples : difficulté pour les établissements, relative à la question des « accommodements culturels, religieux ou philosophiques »[79] ; difficulté pour les enseignants qui ne sont pas ou peu formés à l'apprentissage du français et/ou du néerlandais comme langue étrangère ; difficulté, enfin et surtout, pour les élèves.

Il existe des mesures institutionnelles[80] pour accueillir et soutenir ces élèves dans leur cursus, mais celles-ci sont insuffisantes parce que trop ponctuelles et trop peu nombreuses. Pour pallier ce manque, un décret assure depuis 2010 un « encadrement différencié » dans plusieurs écoles bruxelloises de la Communauté française. Les écoles, classées selon un indice socio-économique moyen (déduit de l'indice socio-économique des élèves, gardé confidentiel) sont réparties en 20 classes. Les écoles des 5 classes les plus défavorisées bénéficient de « moyens financiers complémentaires [qui] permettent notamment à ces établissements d'acheter du matériel pédagogique supplémentaire, d'embaucher des éducateurs, d'organiser des activités sportives, pédagogiques ou culturelles, voire d'embellir les lieux d'enseignement. Depuis 2015, les écoles doivent dorénavant consacrer au moins 25 % des moyens complémentaires dont elles bénéficient à l'engagement de professeurs supplémentaires, de logopèdes ou de conseillers pédagogiques»[81]. Le décret, qui établissait un plan sur cinq ans, a été prolongé en 2015, mais sans que soient pris en compte les établissements nouvellement créés pour remédier au problème de saturation des infrastructures scolaires, dès lors privés de cette aide financière.

---

76 *Stimulerend Meertalig Onderwijs Brussel*, ou enseignement multilingue stimulant à Bruxelles.

77 Hendrik Conscience (fondamental, officiel), avenue Gustave Latinis 100, Schaerbeek ;
't Regenboogje (fondamental, officiel), rue Général Capiaumont 73, Etterbeek ;
Zonnewijzer (fondamental, officiel), avenue des Grands Prix 59, Woluwe-Saint-Pierre.

78 *Vlaamse Gemeenschapscommissie* ou Commission communautaire flamande.

79 Wayens & al., 2013, p. 10.

80 Du côté francophone : des cours d'Ouverture aux Langues et aux Cultures (OLC) et des Dispositifs d'Accueil et de Scolarisation des Primo-Arrivants (DASPA – ce sont des classes passerelles). Du côté néerlandophone : des cours d'ouverture aux langues et aux cultures, dits *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur* (OETC) et FOYER, une association située à Molenbeek qui propose des projets (artistiques, sportifs etc.) biculturels dans des écoles fondamentales.

81 Désir, 2016, § 3.

7.1.3/ Urbanisme scolaire et inégalités

Parallèlement aux inégalités sociales qui découlent des écarts sociaux entre les élèves (toutes cultures confondues), « les facteurs institutionnels liés à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement jouent un rôle crucial, notamment parce que les filières et le libre choix de l'établissement par les parents induisent un modèle de ségrégation de fait dans le cadre d'un quasi-marché scolaire »[82]. Depuis la conclusion du Pacte scolaire en 1959, les parents disposent en effet de la liberté de choisir l'établissement qu'ils souhaitent pour leurs enfants. Ainsi, certains élèves fréquentent des écoles de leur quartier, d'autres, des écoles plus éloignées – en raison, par exemple, de la proximité du lieu de travail d'un parent, de la réputation d'un établissement particulier, et des règles d'inscription qui le permettent (surtout du côté francophone).

Benjamin Wayens, Rudi Janssens et Joost Vaesen nous renseignent dans la revue scientifique *Brussels Studies*[83] sur le fait que cette mobilité s'observe tant chez les élèves de la périphérie aisée, qui, du fait d'habiter au bord de la ville, parcourent une distance en moyenne plus longue jusqu'à l'école, que chez les élèves des quartiers centraux moins aisés dont certains parents désirent envoyer leurs enfants dans des écoles mieux cotées parfois plus éloignées du domicile – cette situation s'observerait donc aussi pour ce qui concerne les établissements du primaire, et pas seulement ceux du secondaire. La ségrégation spatiale que connaît la Région de Bruxelles-Capitale entre sa périphérie aisée et son centre plus pauvre s'accompagne ainsi d'une ségrégation scolaire entre des écoles choisies et des écoles par défaut « au recrutement non seulement local, mais concentrant aussi les élèves "immobiles" du quartier. […] Ces écoles subissent souvent un *turn-over* d'élèves très élevé dû au passage des primo-arrivants, une forte hétérogénéité (linguistique et culturelle) et concentrent aussi les enseignants inexpérimentés, non nommés, voire sans titre pédagogique »[84].

Cette polarisation crée des parcours scolaires dualisés où les enfants des milieux les plus défavorisés sont les plus nombreux à être orientés au cours de leur cursus secondaire vers des classes techniques ou professionnelles (classes qu'il n'est, je préfère le préciser, certainement pas honteux de suivre), les plus nombreux à ne pas obtenir de certificat de fin d'études secondaires et les moins nombreux à accéder à l'université. Ceci révèle la tendance du système scolaire à reproduire les inégalités sociales au sein de son institution.

82 Wayens & al., 2013, p. 12.
83 « L'enseignement à Bruxelles : Une gestion de crise complexe », dans : *Brussels Studies* (Bruxelles), n°70, 2013.
84 Wayens & al., 2013, p. 14.

7.2/ Programme et taille d'une école

Des normes fixent le cadre légal de la construction, de la rénovation et de l'agrandissement des écoles. Ces normes, obligatoires à toute école voulant recevoir des subsides, diffèrent d'une Communauté à l'autre. Du côté de la Communauté française, ces normes sont les « normes physiques et financières »[85] ; du côté de la Communauté flamande, elles sont les *« fysische en financiële normen »*[86]. Ces deux textes cadrent l'organisation des écoles en veillant à leur salubrité par le respect de surfaces brutes énoncées pour les différents lieux qui font l'école, selon le nombre d'enfants accueillis, à savoir :

- la surface brûte bâtie, soit les espaces intérieurs à l'exception de la salle d'éducation physique ;
- la salle d'éducation physique[87] (en ce compris les vestiaires, les douches, les espaces de rangement et d'accès, ainsi que la salle de psychomotricité dédiée aux maternelles) ;
- les espaces extérieurs ouverts, soit la cour de récréation ;
- les espaces extérieurs couverts, ou les espaces intérieurs équivalents, soit le préau.

Nombre d'enfants d'une école fondamentale comptant une classe par niveau :

niveaux	**classes**	**enfants/classe**	**total**
accueil	1	20	20
maternelle	3	20	60
primaire : 1er cycle	2	20	40
primaire : 2e et 3e cycles	4	24	96
			216 enfants

Surfaces minimales et maximales d'une école fondamentale comptant une classe par niveau

	Communauté française		**Communauté flamande**	
	min (m²)	**max (m²/enfant × enfant = m²)**	**min (m²)**	**max (m²/enfant × enfant = m²)**
surface brute bâtie[16]	pas spécifiée	10 x 216 = 2160	pas spécifiée	10 x 216 = 2160
éducation physique[17]	0	320	0	320
espaces extérieurs[18]	300	5 x 216 = 1080	250	8 x 216 = 1728
préaux[19]	0	2 x 216 = 432	50	1,2 x 216 = 259
total	?	3992	?	4467

85 Elles sont reprises dans l'*Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 6 février 2014*.
86 Elles sont reprises dans l'*Arrêté du Gouvernement de la Communauté flamande du 5 octobre 2007*.
87 La surface de la salle d'éducation physique stipulée dans ces normes est inférieure à celle des normes des fédérations sportives auxquelles il est souhaitable de se référer pour créer une salle de sport fonctionnelle et adaptable à un usage extrascolaire. Ces normes sportives considèrent 15 x 25 = 375 m² pour un terrain de football ; 15 x 28 = 420 m² pour un terrain de basketball ; 9 x 18 = 162 m² pour un terrain de volleyball.

Surfaces minimales d'une école fondamentale accueillant une classe par niveau :

	Surface nette minimale (m^2 ou m^2/enfant ou m^2/classe)	Surface nette totale min (m^2)
Parvis - stationnements vélos - 1 emplacement parking PMR	 *20 m²* *12 m²*	*32*
Entrée - sas - hall	*40 m²*	*40*
Cour de récréation - zones d'assises - zones de jeux - zones de sport - zones de végétation	300 m²	300
Préau	*75 m²*	*75*
Classes - espace pour les élèves - espace pour l'enseignant - rangement	 2 m²/enfant *2 m²/enseignant* *2 m²/classe*	*472*
Sanitaires	1 WC/15 enfants = 16 wc 1 lavabo/4 WC = 4 lavabos	*50*
Espaces polyvalents	50 m² en tout ou 0,5 m²/e	50-108
Circulations - couloirs, paliers, … - escaliers - rampes (PMR) - ascenseur	*120 m²*	*120*
Réfectoire	1,2 m²/place assise	130 - 260
Cuisine	*75 m²*	*75*
Salle d'éducation physique - vestiaires - rangements - salle de psychomotricité	320 m² 2 x 20 m² 60 m² 60 m²	480
Administration - bureau de direction - secrétariat/conciergerie - économat - infirmerie - salle de réunion - salle des professeurs - archivage - impressions - stockage	 *10 m²* *10 m²* *6 m²* *10 m²* *20 m²* 50 m² *6 m²* *6 m²* *15 m²*	*133*
Local poubelles	*8 m²*	*8*
		1965-2153 m²

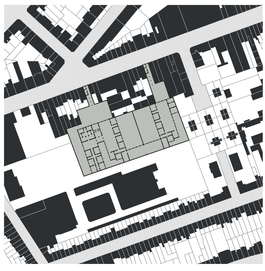
En romain = normes physiques de la Communauté française
En italique = estimation personnelle

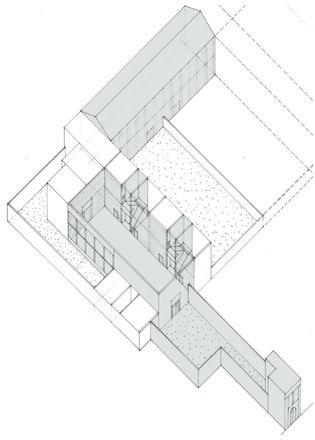
L'école communale n°13

Avenue de Roodebeek, Schaerbeek
1913, par Henri Jacobs
Réseau communal
Ecole fondamentale : 10 classes



temporalité : académie et évènements
grand préau polyvalent
gymnase partagé avec l'école voisine





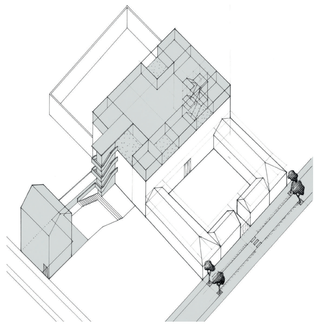
L'école Sint-Joost-aan-zee

Rue de la Lunette, Saint-Josse
1884, par Félix Meyer (réouverture par Kuhlcen
Réseau communal
Ecole fondamentale : 20 + 5 classes



rue scolaire
accès indépendant et maison annexe
salle ajoutée accessible au quartier



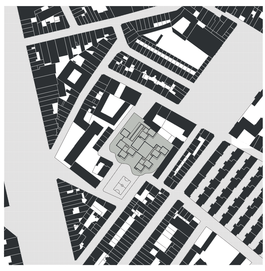


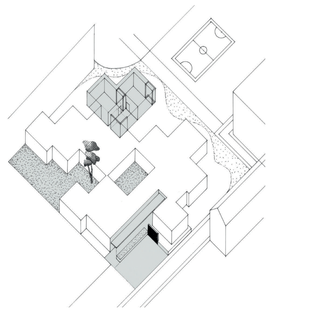
L'école de la Marolle

Rue Sainte-Thérèse, Bruxelles
1965, par Robert Courtois
Réseau libre non confessionnel
Ecole maternelle : 8 classes



parvis abrité et lisible
classes autonomes
potager partagé par les classes





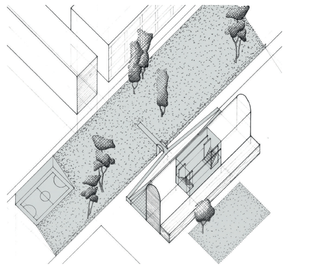
L'Autre école

Place Félix Govaert, Auderghem
1998, par Yves Lepère
Réseau libre non confessionnel
Ecole fondamentale : 10 classes



jardin partagé avec le quartier
cour de récréation perméable
réfectoire partagé par les classes





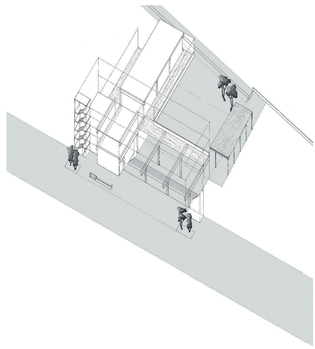
L'école Partagée

Avenue Jean Dubrueck, Molenbeek-Saint-Jean
2019, par Dorothée Fontigne
/
Ecole fondamentale : 10 classes



cour, cuisine et forum partagés avec le quartier
cantine et « classe en plus » ouvertes
connexions publiques entre les parcs et les rues



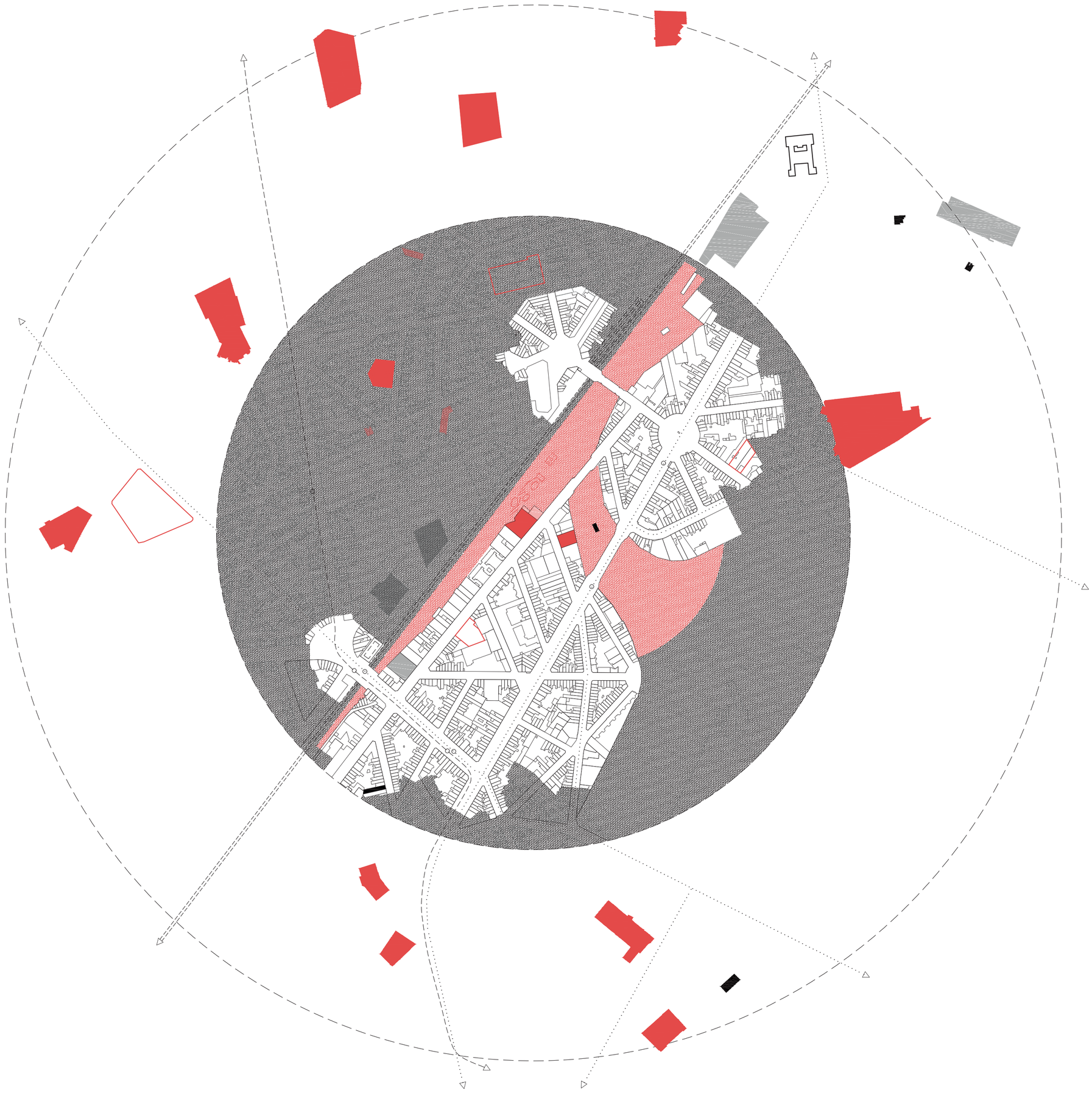


0 20 40 m

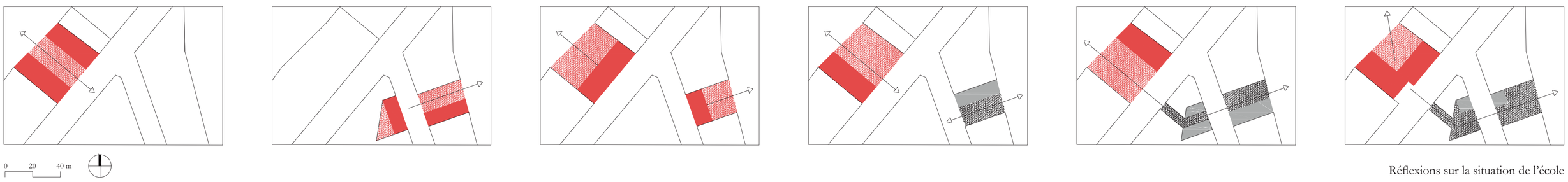
0 5 10 m

Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Exemples d'écoles bruxelloises
Dorothée Fontigne
LOCI, LBAB/ 2200, 2018-2019

Plans de situation des écoles et axonométries des espaces partagés

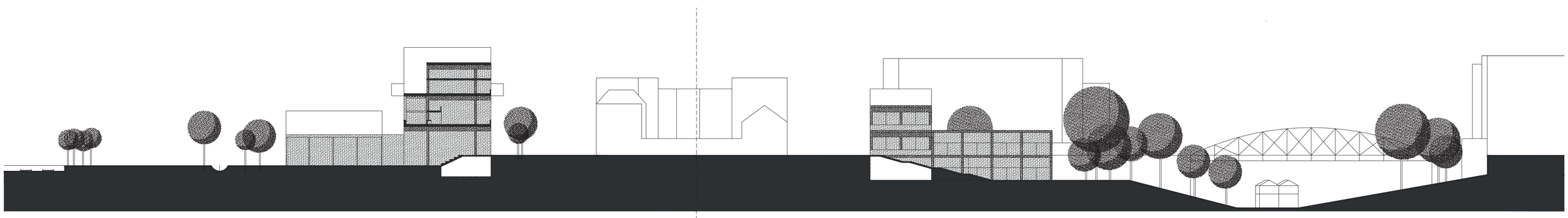


Équipements existants à l'intérieur des périmètres de proximité théoriques (600 et 1000 mètres)



Réflexions sur la situation de l'école

Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Étude territoriale
Dorothée Fontignie
LOCI, LBARC 2200, 2018-2019



Coupe d'implantation



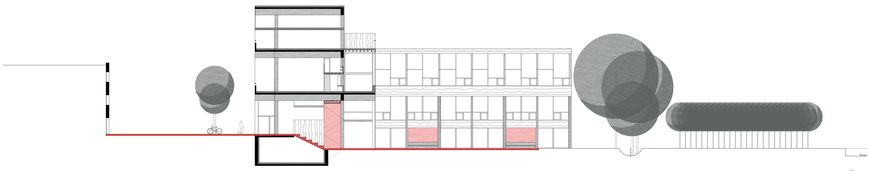
0 5 10 m

Plan d'implantation

Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Implantation
Dorothée Fontignie
LOCI, LBARC 2200, 2018-2019

0 2 4 m

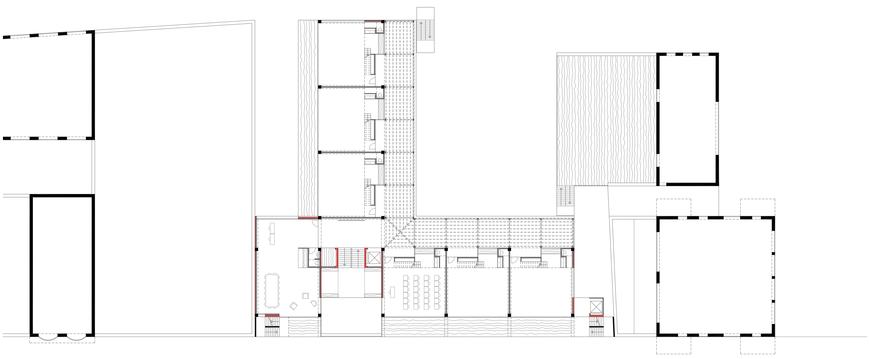
Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Deux édifices formant école
Dorothée Fontignie
LOCI, LBARC 2200, 2018-2019



Coupe

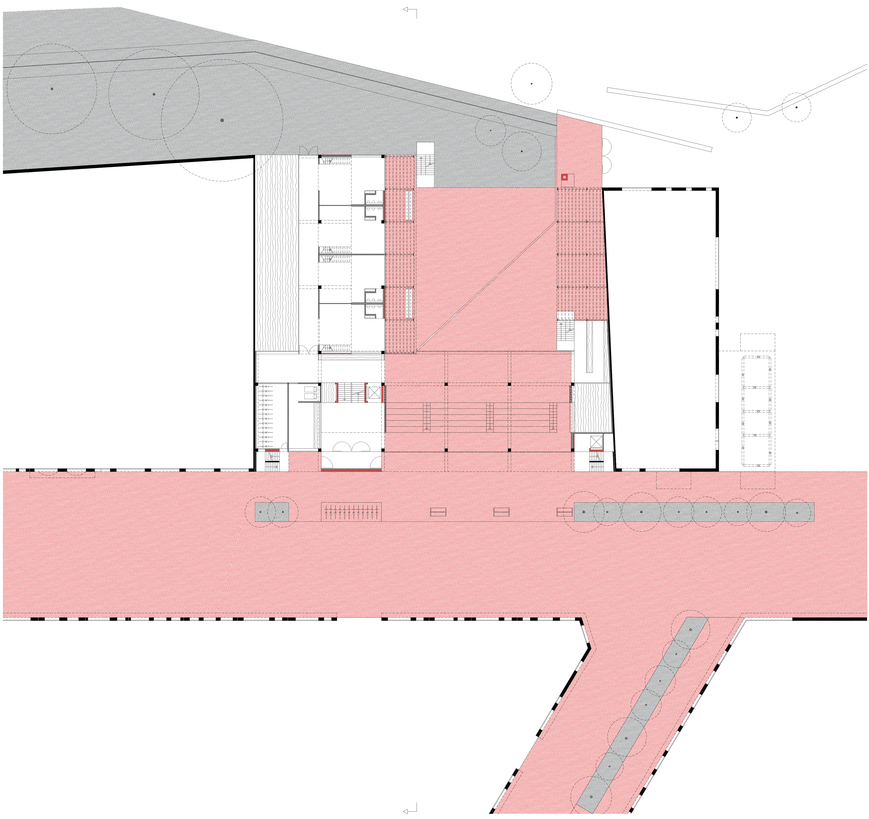


Plan du troisième étage : les logements, et élévation schématique (1/500)



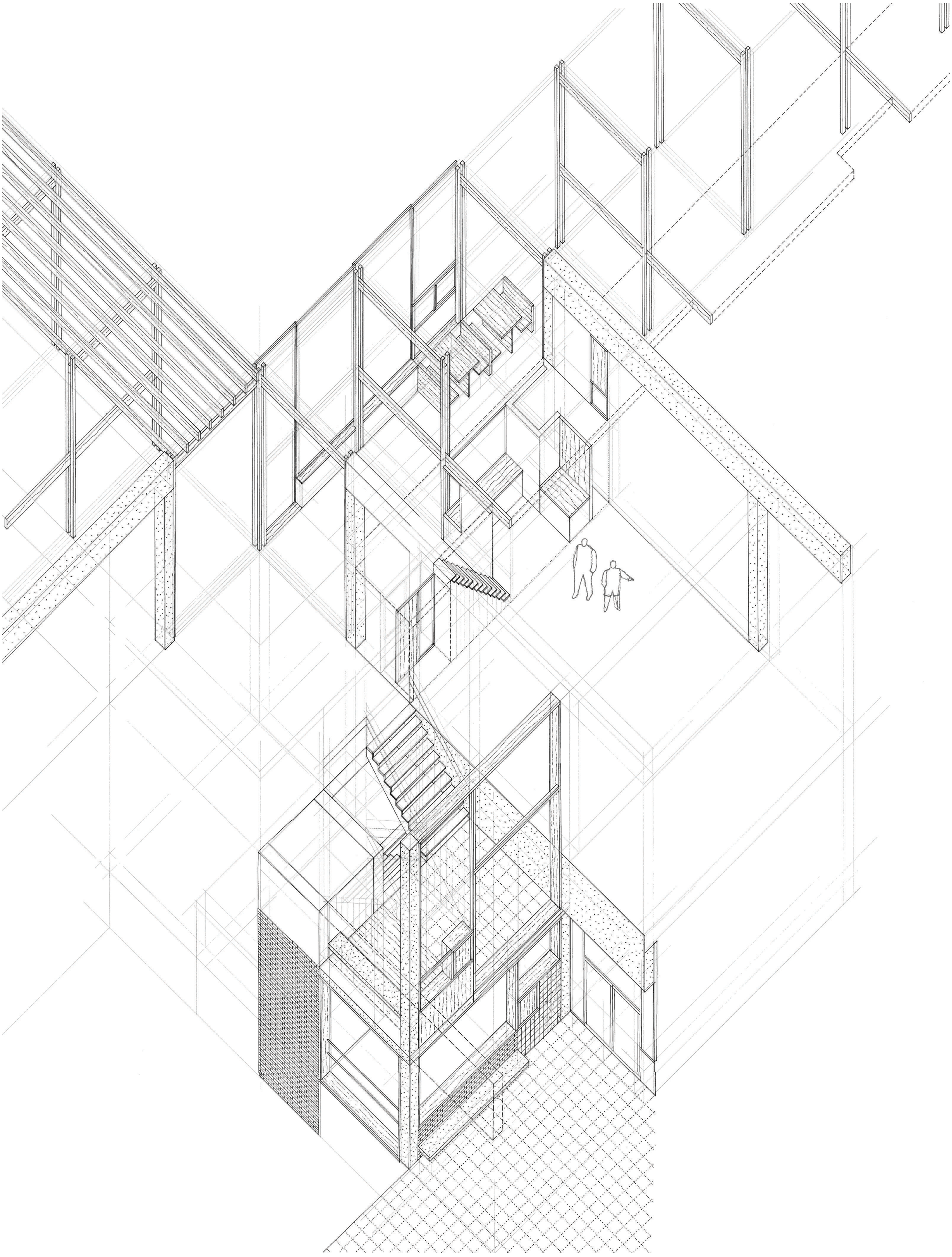
Plan du deuxième étage : les logements

Plan du premier étage : l'école



Plan du rez-de-chaussée : l'école

Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Édifice
Dorothée Formigne
LOCI.LBAW.2200.2018-2019



Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Spatialité
Dorothée Fontignie
LOCI, LBARC 2200, 2018-2019

Coupe de détail

Plan de détail

0 0,2 0,4 m

Du partage d'une école fondamentale bruxelloise
Détail de l'entrée
Dorothée Fontignie
LOCI, LBARC 2200, 2018-2019