Les bâtiments scolaires, nœuds de relations

Vers un cadre conceptuel de la pratique et de la politique de la construction scolaire dans la communauté flamande de Belgique

School buildings as nodes of relationships. Towards a conceptual framework of school building practice and policy in Belgium's Flemish community

Los edificios escolares, entramados de relaciones. Hacia un marco conceptual de la práctica y de la política de construcción escolar en la comunidad flamenca de Bélgica

Geert Leemans

Traducteur : Robert Elbaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3624>

DOI : 10.4000/ries.3624

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 119-131

ISBN : 978-2-85420-601-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Geert Leemans, « Les bâtiments scolaires, nœuds de relations », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3624> ; DOI : 10.4000/ries.3624

Les bâtiments scolaires, nœuds de relations

Vers un cadre conceptuel de la pratique et de la politique de la construction scolaire dans la communauté flamande de Belgique¹

Geert Leemans

De manière générale, la politique de construction scolaire dans la communauté flamande de Belgique doit relever un défi constant : il s'agit d'engager des initiatives les plus susceptibles de développer un parc immobilier scolaire de qualité pour les élèves et pour les étudiants. À cet égard, les projets de construction scolaire doivent souvent conjuguer les ambitions des établissements individuels avec les besoins sociétaux (AGION, 2011). Il est donc souhaitable d'approfondir la réflexion sur la façon dont la politique de construction scolaire s'articule aux pratiques de construction, sur le terrain, et à la société en général.

Cette réflexion peut s'appuyer sur un cadre conceptuel qui révèle les liens complexes entre les bâtiments scolaires, les acteurs locaux, les politiques conduites, et l'ensemble du spectre social. Ce problème étant considéré avant tout comme un phénomène social, nous avons opté pour une approche socio-constructiviste, prenant appui à la fois sur la construction sociale de la technologie (Pinch et Bijker, 1984) et sur la théorie de la structuration d'Anthony Giddens (1984). En situant les constructions scolaires au centre de l'interaction entre acteurs locaux, politiques publiques et environnement social plus large, nous les considérons comme des « nœuds de relations » (Wielemans, 1993) : elles représentent les médias spatiaux dans lesquels les ambitions des établissements scolaires et celles des architectes se voient réalisées ; elles sont le cadre des pratiques pédagogiques quotidiennes, sont sans cesse utilisés par les enseignants et par les élèves, et sont influencées par la politique de construction scolaire et le contexte sociétal plus large.

Le cadre lui-même est le produit de quatre réflexions théoriques sur l'espace, les bâtiments, la politique et enfin l'éducation. Dans la première partie de cet article, nous traiterons ces quatre points. Dans la seconde, ils se rejoindront pour constituer un cadre conceptuel traitant des bâtiments scolaires et de leur politique de construction.

1. Article traduit par Robert Elbaz. Version néerlandaise : Leemans G. (2012). Naar een conceptueel denkkader voor de scholongebouwen in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, mai-juin, 2012 (5), 329-338.

QUESTIONS THÉORIQUES

L'espace

L'Agence des infrastructures éducatives a récemment passé en revue la littérature professionnelle et scientifique actuelle en matière de construction scolaire (AGION, 2011). Cet exercice a montré que la demande de bâtiments scolaires de qualité, adaptés aux besoins d'aujourd'hui, est centrale dans le discours actuel sur cette question. D'autre part, la qualité des bâtiments scolaires n'est pas un problème isolé. C'est un concept défini au plan contextuel, que l'on doit aborder à la lumière des évolutions pédagogiques récentes et des attentes sociétales. D'autre part, cette littérature fait apparaître que les bâtiments scolaires ne devraient pas être considérés comme des « coquilles » ou « conteneurs » passifs hébergeant des activités (AGION, 2011 ; Lackney, 1994). Les bâtiments scolaires entretiennent des relations étroites avec les ambitions, les attentes et les interprétations liées aux activités quotidiennes d'un très grand nombre d'acteurs concernés. D'une part, les bâtiments scolaires sont le produit de la dynamique sociale spécifique à la planification et à la conception, et, d'autre part, ils influencent les processus éducatifs de manière significative et sont quotidiennement réinventés par leurs utilisateurs.

Le discours actuel sur les bâtiments scolaires semble comme saturé de social. Il ne semble donc plus souhaitable de présenter les bâtiments scolaires comme un espace absolu, indépendant des activités humaines ; ils doivent plutôt être considérés comme un espace relativiste. Ainsi, l'espace cesse d'être un élément statique et neutre ; il apparaît plutôt modelé de façon continue par les relations socio-spatiales (Löw, 2011 ; Hubbard, Kitchin, Bartley & Fuller, 2002).

Le travail du sociologue britannique Anthony Giddens a été particulièrement précieux pour comprendre la signification socio-spatiale des bâtiments scolaires. Dans sa théorie de la structuration, Giddens combine des éléments sociaux et spatiaux en une approche de la société dans laquelle action et structure s'interpénètrent (Dyck & Keams, 2006). Le terme « action » fait référence aux activités sociales quotidiennes d'individus informés, et celui de « structure sociale » aux relations sociales plus ou moins définies entre membres de la société. La théorie de la structuration tente de redéfinir la distinction classique entre activités et structures sociales comme une forme de dualité par laquelle les activités humaines et des structures sociales s'entremêlent (Wielemans, 1993). Cet entrelacs signifie que la société, telle que nous la connaissons, est à la fois le résultat et le médium des actions quotidiennes des acteurs individuels (Giddens, 1984). Selon cette théorie, les institutions telles que l'éducation ou l'école sont continuellement produites et reproduites par les activités sociales d'acteurs informés, dans le temps comme dans l'espace.

Le rôle de l'espace dans la sociologie de la structuration est particulièrement pertinent (Giddens, 1984 ; Meert, 2000). Giddens utilise le concept de

« locale² » pour définir la disposition spatiale dans laquelle l'activité humaine quotidienne se stabilise et se structure en institutions sociales. De ce point de vue, l'espace est bien plus qu'un simple environnement dans lequel l'interaction sociale peut se développer. On doit plutôt le considérer comme une ressource qui permet aux acteurs sociaux d'interagir et qui contribue à la (re)production de la société en général. Les espaces peuvent également être « régionalisés ». Giddens décrit la régionalisation comme le zonage temporel et spatial de l'action sociale. Par exemple, un bâtiment scolaire peut être considéré comme le « locale » hébergeant de nombreux blocs interactifs au cours d'une journée scolaire. Le bâtiment scolaire est ainsi « régionalisé » en différentes zones telles que les étages, les couloirs et les classes, différenciées dans l'espace et le temps. Certains espaces ne seront utilisés qu'à des heures bien définies, ce qui apporte une certaine routine aux actions quotidiennes des élèves et des enseignants. En tant que telle, l'organisation de l'espace et du temps en différentes « régions » contribue au maintien de pratiques sociales durables et à la (re)production d'institutions telles que l'école.

Bâtiments

Selon Gieryn (2002), les bâtiments peuvent être considérés comme des médias spatiaux entre action et structure. Les bâtiments stabilisent la vie sociale quotidienne en tant que « lieux régionalisés » mais ils ne le font pas de manière parfaite : les bâtiments peuvent être démolis, destinés un nouvel usage, ou sans cesse rénovés et réinterprétés. En accord avec la théorie de la structuration, Gieryn postule que les caractéristiques physiques des bâtiments peuvent être considérées comme le résultat de l'activité des acteurs sociaux (par exemple concepteurs, entrepreneurs ou financiers). Les caractéristiques spécifiques d'un bâtiment peuvent également conférer stabilité et structure aux actions sociales. Ainsi, les bâtiments ont une qualité d'usage : grâce à leurs qualités physiques, ils peuvent stabiliser et structurer la vie sociale et reproduire des structures sociales tout en étant des instruments aux mains d'acteurs compétents qui, dans une certaine mesure, peuvent modeler et interpréter l'espace comme ils le veulent.

Une manière complémentaire de regarder les bâtiments est de les considérer comme des artefacts technologiques. Dans ce but, Gieryn utilise la terminologie de « construction sociale des technologies » (SCOT³) (Pinch & Bijker, 1984). Durant la totalité de la vie d'un bâtiment, il voit l'interaction entre espace et action sociale se produire à travers trois « phases ». La première de ces phases est celle de planification et de conception, durant laquelle l'influence des motivations, des opinions et des désirs relatifs à la structure spatiale est la plus forte. C'est en cela que nous pouvons vraiment parler de l'influence de différents

2. Ce terme anglais recouvre à la fois les concepts de lieu, de lieu partagé par une communauté, de vie locale et de dimension locale. (NdT)

3. SCOT = *Social Construction of Technology*. (NdT)

« groupes sociaux pertinents » (entrepreneurs, planificateurs, architectes, financiers, administrations publiques, utilisateurs, etc.) qui confèrent à la conception d'un futur bâtiment tout son sens, afin que celui-ci gagne en « flexibilité interprétative ». Cette notion de flexibilité interprétative fait référence à la vision selon laquelle les artefacts se construisent invariablement de manière sociale. Les acteurs peuvent y apporter différentes significations, dans lesquelles il n'est en réalité jamais question d'un bâtiment unique mais bien plutôt de plusieurs simultanément, chacun ayant sa propre signification pour les groupes individuels d'acteurs sociaux (par exemple les utilisateurs, les concepteurs ou les financiers). Au cours de la seconde phase surviennent une « stabilisation » et une « clôture » de la conception : on parvient à un consensus sur la conception définitive du bâtiment. Lorsque la construction d'un bâtiment se termine et que celui-ci est occupé se produit alors un déplacement vers la force structurante du bâtiment lui-même en tant qu'objet physique, qui stabilise le schéma des actions sociales et continue à les structurer. Durant la troisième et dernière phase, l'accent se porte à nouveau sur les actions sociales, lorsque le bâtiment est réinterprété par ses utilisateurs. Ainsi, la flexibilité interprétative du bâtiment augmente à nouveau.

Dans la dualité action/structure, la planification et l'utilisation d'un bâtiment se trouvent clairement du côté de l'action. La phase de clôture et de stabilisation (temporaire) du bâtiment se trouve, elle, du côté de la structure. Ainsi, les bâtiments sont tout à la fois la cause et l'effet des actions sociales : d'une part, ils sont le produit de l'action sociale ; de l'autre, ils représentent une force de stabilisation de cette action. Pour autant, ils ne déterminent jamais les actions sociales qui se déroulent à l'intérieur (Gieryn).

Dans l'approche de Gieryn, la structure se trouve particulièrement mise en relation avec l'organisation spatiale du bâtiment plutôt qu'avec le contexte institutionnel d'où il provient. Il apparaît cependant que les actions des concepteurs et des utilisateurs se produisent également invariablement à l'intérieur d'un type de structure différent, à savoir le contexte socio-institutionnel plus large au sein duquel les artefacts sont réalisés (Orlikowski, 1992). D'une part, concepteurs et utilisateurs peuvent être tout à la fois freinés et encouragés par ce contexte institutionnel ; de l'autre, les bâtiments contribuent également, dans une certaine mesure, à la reproduction du contexte institutionnel d'où ils proviennent, précisément parce que l'organisation de l'espace assure la stabilité des schémas d'action des utilisateurs qui, à son tour, contribue à la reproduction des organisations et des institutions.

Politique

Depuis les années 1990, la politique flamande en matière de construction scolaire a été fortement influencée par la réflexion sur la gouvernance dans les administrations publiques. Dans le cadre de la politique de pilotage,

d'éducation et de construction scolaire, on peut noter qu'un processus de décentralisation dans lequel l'autonomie dont disposent les établissements pour développer leur propre politique a été confirmé et renforcé. Les différents niveaux (gouvernement central, agences autonomes, administrations locales, conseils d'établissement, écoles) auxquels cette décentralisation se produit sont typiques de ce phénomène. Cependant, la décentralisation ne conduit pas nécessairement à un affaiblissement du gouvernement central. Souvent, les gouvernements continuent à prendre les grandes décisions stratégiques et s'assurent du maintien d'un flux constant de remontées d'informations portant sur l'action des établissements. C'est cette position, tout à la fois d'indépendance et de dépendance, des acteurs autonomes vis-à-vis des autorités centrales qui caractérise la réflexion sur la gouvernance (Leemans, 2010).

Bouckaert & Van Dooren (2009) utilisent le cycle management/politique pour montrer comment, dans la gouvernance, conceptualiser la performance des gouvernements. Le cycle commence par les objectifs et la mission donnée d'une administration publique. Puis les ressources nécessaires pour mener à bien ces objectifs sont définies, ainsi que les actions et les projets que les acteurs locaux devront mener à bien en utilisant ces ressources. Ces actions aboutissent à certaines productions ou « produits », qui font souvent partie d'un « contrat », dont les parties prenantes sont tenues pour responsables. Enfin, les résultats exercent un impact sur la société sous forme de résultats ou « conséquences politiques ». Lorsque les différents composants du modèle entrée/sortie⁴ sont rassemblés, on peut procéder à l'évaluation de l'efficacité de cette politique (Bouckaert & Van Dooren, 2009).

Bien que le modèle entrée/sortie ait déjà apporté la preuve de son utilité à différents niveaux administratifs, on peut toutefois se demander si ce modèle ne passe pas sous silence la complexité des prises de décision et de leur mise en œuvre (Van Reeth, 2002). Dans un contexte éducatif au sein duquel de nombreux acteurs et de grandes évolutions sociales et pédagogiques semblent exercer un impact sur la qualité des bâtiments scolaires, il semble nécessaire d'adopter une perspective plus large. Premièrement, la relation contractuelle entre autorités centrales et acteurs locaux pourrait être dynamisée en les incluant dans les paramètres sociaux complexes définissant le fonctionnement des institutions publiques. Le modèle entrée/sortie pourrait ainsi se situer dans un contexte social plus large qui pourrait clarifier les relations complexes entre écoles, politiques de construction scolaire et la société au sens large. Deuxièmement, le rôle des agences gouvernementales et des écoles pourrait également être souligné. Elles sont bien plus que de simples rouages dans le système politique et disposent fréquemment de suffisamment d'autonomie pour avoir une influence novatrice sur la politique de construction scolaire et sur cette pratique de remontée

4. *Input/output* dans le texte. (NdT)

d'informations. Les décisionnaires doivent accepter que la politique non seulement fixe le cap des organisations publiques, mais que ses acteurs puissent également, de manière formelle ou informelle, la modifier lorsqu'ils la votent ou la mettent en œuvre (Slade, Muir & Pech, 2005).

Éducation

Dans le système éducatif flamand, la plupart des parties prenantes partagent l'idée selon laquelle l'éducation et la politique éducative sont inextricablement liées à une multiplicité d'influences sociétales (VLOR, 1999). En considérant que l'éducation fait partie intégrante d'un contexte social, elle devient par là-même sujette à des évolutions et des relations sociales plus larges entre groupes et intérêts sociaux. Mais l'éducation elle-même influence également le processus de développement sociétal. On peut ainsi considérer l'éducation comme un champ disposant d'un certain degré d'autonomie vis-à-vis du corps social, susceptible d'adopter une position critique par rapport aux exigences que la société lui impose (Wielmans, 2000).

Les interactions entre l'éducation et la société se produisent dans un système ouvert composé de couches multiples. Le bloc « élève/classe/école » peut être considéré comme la plus petite unité organisationnelle qui fonctionne à l'intérieur d'associations d'unités éducatives coopératives ou de communautés scolaires locales, plus larges. En remontant d'un niveau, nous trouvons les politiques éducatives locale et centrale. La définition de la politique conduite circule de bas en haut, des écoles jusqu'au niveau politique central, alors que la mise en œuvre de cette politique fonctionne de haut en bas, du niveau politique central vers les écoles. En fonction du contexte, un certain nombre de parties prenantes et d'institutions différentes, telles que le ministère de l'éducation, les associations de parents d'élèves, les syndicats, les organisations représentatives, l'inspectat pédagogique, etc., jouent également un rôle dans ce cycle politique (VLOR, 1999). Au niveau supérieur, le système éducatif se trouve inclus dans un contexte social et culturel plus large. Dans celui-ci, on doit considérer l'éducation comme un sous-système sociétal parmi d'autres, qui, à leur tour, exercent une influence sur lui, comme par exemple la famille, l'économie, la politique, les institutions religieuses, ou encore la science et la technologie. Nous souhaitons en outre attirer l'attention sur l'importance, en matière éducative, d'institutions supranationales telles que l'Union européenne, l'OCDE ou l'Unesco. Au plus haut niveau, enfin, se situe l'impact du « modèle social et culturel dominant omniprésent » (VLOR, 1999 ; Wielemans, 1999). Ce contexte constitue le champ de la réflexion sociologique, qui décrit la société contemporaine en termes de « post modernité », de « mondialisation », de « société en réseau », de « post-fordisme » ou de « société du risque » (Lammertyn, 2007).

On peut dire que le concept d'éducation formative est l'une des missions essentielles de l'éducation dans les Flandres car ce concept exprime clairement

la tension actuelle entre les attentes sociétales et les tâches proprement pédagogiques de l'éducation (VLOR, 1999). L'éducation formative suppose l'occurrence d'une intégration critique et créative assurant la jonction entre le développement de la personnalité de l'élève à l'école et les attentes de la société actuelle, processus appelé « socialisation », par lequel un individu devient membre d'une communauté donnée (Wielemans, 1999). Selon ce concept, l'individu est présenté comme un « nœud de relations ». Cette vision part du principe que l'individu et la société coexistent de façon inséparable et forment une dualité dans le temps et dans l'espace : « Être, c'est être en relation » (Wielemans, 1993). De la même façon, la réciprocité entre le champ éducatif et la société fait référence à la vision selon laquelle les systèmes éducatifs ne sont pas des entités qui maintiennent une relation polaire avec la société mais sont considérés comme des « nœuds de relations » (VLOR, 1999). Ainsi, les processus éducatifs doivent être pris en compte dans une relation duelle entre l'individu et la société, relation dans laquelle l'action sociale est régulée par les structures supra-individuelles, et l'ordre social est le produit des actions sociales d'individus informés (Wielmans, 1993, 2000).

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de la construction scolaire et de la politique de construction scolaire peut être considéré comme une synthèse des réflexions que nous avons conduites précédemment à propos de l'espace, des bâtiments, de la politique et de l'éducation. Les différentes parties de ce cadre sont développées plus bas au moyen de trois contextes : A, B et C.

Dans le contexte A, les considérations que nous avons évoquées à propos des bâtiments en général sont applicables aux bâtiments scolaires. Cela signifie, d'une part, que ces bâtiments sont eux aussi le produit d'actions sociales émanant de différents acteurs pertinents (architectes, responsables gouvernementaux, planificateurs, département, conseils d'établissement, élèves, enseignants, etc.), tant par la planification et la conception que par les (ré)interprétations que les utilisateurs finaux leur confèrent lors de l'occupation des locaux. D'autre part, les bâtiments scolaires exercent également une influence stabilisante mais non déterminante sur l'apprentissage et sur l'enseignement, et contribuent donc à la reproduction du système éducatif. En outre, les bâtiments scolaires voient le jour dans un contexte institutionnel donné, dont la politique de construction scolaire n'est qu'une partie. Par là-même, cette politique peut fonctionner à la fois comme ressource facilitatrice et comme force restrictive pour les établissements, les planificateurs et les concepteurs. En tant qu'acteurs informés, ces derniers disposent toujours d'un certain degré d'autonomie vis-à-vis de la politique gouvernementale. Enfin, les bâtiments scolaires représentent et reproduisent une vision politique et éducative donnée. Cela n'est toutefois vrai qu'à partir d'un certain niveau car, tout au long de leur vie, ils demeurent sujets à

Figure 1. La construction scolaire

et la politique de construction comme système ouvert

des (ré)interprétations et à des changements induits par les utilisateurs finaux, qui peuvent s'écarter des propriétés et des significations organisationnelles voulues à l'origine.

Le contexte B fait apparaître le cycle de gestion et de décision politique. Ce cycle constitue le contexte de gouvernance dans lequel la planification, la conception et la construction des bâtiments scolaires se déroulent. Les objectifs de la politique de construction scolaire doivent être situés à l'intérieur du cadre plus large de la politique d'éducation et peuvent être conduits par l'intermédiaire d'un éventail d'instruments politiques, ou entrées. De manière générale, cela fait référence à la vision que les gouvernements peuvent avoir des caractéristiques optimales en matière de bâtiments scolaires, de procédures et de règlements financiers, de tâches de contrôle et de conseil, et de budgets que l'on souhaite voir consacrés à la construction scolaire. Les établissements et leurs conseils peuvent utiliser ces ressources comme point d'entrée de leur propre projet immobilier (flèche vers le haut). Puis, ces entrées sont utilisées lors de processus administratifs. Ces processus font référence à l'ensemble des tâches et des projets récurrents que les gouvernements peuvent exécuter de la façon la plus efficace possible (par exemple traitement de dossiers, gestion de projet, conseils, information, etc.). Ces processus administratifs débouchent sur un certain nombre de points de sortie (par exemple des budgets, des dépenses, des contrôles, des conseils, de l'information) mis à la disposition des établissements et par lesquels ils peuvent mener à bien leur projet immobilier (flèche vers le bas). Ces projets immobiliers finalisés sont les ultimes effets que vise la politique de construction scolaire (flèche vers le haut). Mis à part le rôle joué par les administrations et les établissements scolaires dans la création et la mise en œuvre de la politique de construction scolaire, nous devons mentionner en outre l'impact des institutions et des parties prenantes, telles que l'inspection pédagogique, les syndicats ou les organisations représentatives (voir *supra*).

La construction scolaire et la politique de construction sont des aspects du système éducatif, qui se trouve à son tour enchâssé dans une entité sociale plus large (contexte C). Comme pour l'éducation, les évolutions sociales qui touchent la démographie, la famille, l'économie, le bien-être, la politique, l'administration, la science, la technologie ou la religion ont un impact sur les attentes des éducateurs et des gouvernements en matière de construction scolaire. Une partie de ces attentes est canalisée par les décisions politiques et le processus de mise en œuvre, mais les écoles sont également directement confrontées à ces nouveaux défis, qui peuvent se traduire au niveau décisionnel comme une circulation du bas vers le haut. Plus haut dans la hiérarchie, la politique de construction scolaire est soumise à l'influence des institutions supranationales telles que l'Union européenne, l'OCDE ou l'Unesco. Enfin, on peut considérer le problème de la construction scolaire à l'aune des grandes tendances

sociologiques. S'il fait sens d'étudier l'éducation à la lumière de la société post-moderne, de la société du risque ou de la connaissance, il en est de même pour la construction scolaire.

Le cadre conceptuel fait apparaître la construction scolaire comme un « nœud de relations ». Il s'ensuit que les bâtiments scolaires ne sont pas un espace neutre et absolu, coupé de toute dimension sociale. Cet espace doit être bien davantage appréhendé dans une perspective relativiste, précisément parce qu'il fait partie intégrante de tout un éventail de relations nouées avec différents acteurs sociaux, différentes structures de décision et différents sous-systèmes sociétaux inclus dans un modèle social et culturel plus large. Si l'on met de côté le débat sur l'impact que les bâtiments scolaires ont sur l'apprentissage, ce relativisme théorique confère à lui seul aux bâtiments scolaires une importance en termes d'éducation, d'abord et avant tout parce que c'est la caractéristique même de ces bâtiments que de s'associer de façon très étroite à l'éducation et à la vie sociale en général.

Comme nœud de relations, les bâtiments scolaires se trouvent exactement au point focal d'un système ouvert, par lequel ils adoptent une position intermédiaire entre les acteurs locaux, la politique de construction scolaire et l'environnement social plus large. Au niveau local, les bâtiments scolaires sont réalisés dans le cadre d'actions concertées de « groupes sociaux pertinents » (architectes, parents, responsables gouvernementaux, enseignants, élèves, etc.), qui peuvent développer leur propre vision de la construction et de l'utilisation des bâtiments. Toutefois, la réalisation d'une infrastructure scolaire demeure inévitablement tributaire à la fois de l'influence restrictive et facilitatrice de la politique de construction en cours et des interprétations, des ouvertures et des limitations créées par le contexte social plus large. Cette position intermédiaire des bâtiments scolaires comme médias spatiaux entre actions et structures a des conséquences importantes sur la réflexion en amont de la construction scolaire, ainsi que sur la politique de construction. Comme c'est le cas pour d'autres bâtiments, les bâtiments scolaires semblent posséder une nature duelle. D'une part, ils sont le produit des actions sociales de leurs acteurs. D'autre part, en tant que « *locale* »⁵ (pour reprendre la terminologie de Giddens), ils sont capables de conférer une stabilité à ces actions sociales et de reproduire les structures socio-éducatives qui les ont vu naître. Cependant, cela se produit invariablement hors de tout déterminisme : lors de la planification et de la conception des bâtiments scolaires, il est toujours possible de « faire autrement » et de promouvoir des aspects innovants. De la même façon, les bâti-

5. Voir note 2. (NdIR)

ments scolaires, en tant que structures spatiales, peuvent toujours devenir le sujet de la réinterprétation de leurs utilisateurs.

En considérant les bâtiments scolaires comme des systèmes spatiaux relativement ouverts, on s'accorde à dire qu'ils doivent répondre à des attentes sociales mais qu'ils doivent concomitamment être capables de traduire en termes spatiaux le projet pédagogique particulier d'une école donnée. Le concept d'éducation formative et l'accent mis sur l'intégration critique et créative de l'élève dans la société s'appliquent donc également aux bâtiments scolaires. La relation tout à la fois de reproduction et d'innovation entre le champ pédagogique et la société doit également se traduire de façon spatiale dans les bâtiments scolaires.

Les autorités gagneraient à percevoir les bâtiments scolaires autrement que comme des infrastructures passives. Ils sont en effet toujours des lieux dynamiques d'enseignement et d'apprentissage qui créent un nombre considérable de relations réciproques avec tout un éventail d'acteurs sociaux, avec l'éducation ainsi qu'avec l'ensemble de la société.

BIBLIOGRAPHIE

AGION (2011) : *Schoolgebouwen als knooppunten van relaties: naar een theoretisch denkkader voor de scholenbouw en het scholenbouwbeleid in Vlaanderen*. Brussel: Vlaamse overheid.

BOUCKAERT G. & VAN DOOREN W. (2009) : Performance measurement and management in public sector organisations. In T. Boivard & E. Löffler (Eds.), *Public Management and Governance* (p. 151-164). London: Routledge.

DYCK I. & KEARNS R.A. (2006) : Structuration theory: agency, structure and everyday life. In S. Aitken & G. Valentine (Eds.), *Approaches to Human Geography* (p. 86-97). London: Sage.

GIDDENS A. (1984) : *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Los Angeles: University of California Press.

GIERYN T.F. (2002) : What Buildings Do. *Theory and Society*, 31(1), 35-74.

HUBBARD P., KITCHIN R., BARTLEY B. & FULLER D. (2002) : *Thinking geographically: space, theory and contemporary human geography*. London: Continuum.

LACKNEY J. A. (1994) : *Educational Facilities: the impact and role of the physical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes*. Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee, Center for Architecture and Urban Planning Research.

LAMMERTYN F. (2007) : *Sociologische tijdsdiagnosen: agenda's voor onderzoek: Deel 1*. Leuven: Acco.

LEEMANS G. (2010) : Governance in de overheid, het onderwijs en de scholenbouw: nieuwe uitdagingen voor het Agentschap voor Infrastructuur in het Onderwijs (AGION). *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2009-2010(5), 378-392.

LÖW M. (2001) : *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ORLIKOWSKI W. (1992) : The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427.

MEERT H. (2000) : Giddens' structuratietheorie en de maakbaarheid van de samenleving door ruimtelijke planning. *Ruimte & Planning*. 20(3), 277-295.

PINCH T. J. & BIJCKER W.E. (1984) : The Social Construction of Facts and Artefacts: or How the Sociology of Science and the Sociology of Technology Might Benefit Each Other. *Social Studies of Science*, 14(august 1984), 399-441.

SLADE B., MUIR S. & PECH R. (2006) : When Policy and Practice Collide: A Structuration Approach To Examining the Failure to Unify an Organisation. *Proceedings of the 20th ANZAM conference*, 6 December 2006, Yeppoon, Australia.

VAN REETH W. (2002) : *The Bearable Lightness of Budgetting: The Uneven Implementation of Performance Oriented Budget Reform Across Agencies*. (thèse de doctorat inedited), K.U.Leuven, Leuven, Belgium.

VLOR (1999a) : *Visie op onderwijs*. Brussel: VLOR.

WIELEMANS W. (2000) : *Ingewikkelde ontwikkeling: opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.

—— (1999) : Vergeten dimensies in opvoeding en onderwijs. Tussen globalisering en verinnerlijking. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999-2000(6), 413-424.

—— (1993) : *Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.