



PEB Échanges, Programme pour la construction et
l'équipement de l'éducation 2002/04

Les équipements éducatifs
en Amérique latine

Jadille Baza,
Rita de Cassia Alves Vaz,
Eduardo Millán,
Rodolfo Almeida

<https://dx.doi.org/10.1787/746422624344>

LES ÉQUIPEMENTS ÉDUCATIFS EN AMÉRIQUE LATINE

Les constructions scolaires suscitent de plus en plus d'intérêt en Amérique latine. Les mesures publiques adoptées dans plusieurs pays consacrent davantage de ressources aux installations scolaires par le biais de divers programmes ou réformes. Dans les pages qui suivent, on trouvera des articles consacrés aux évolutions récentes dans trois pays d'Amérique latine en matière d'expansion des installations scolaires. Suit un rapport sur un récent séminaire de l'OCDE consacré à l'architecture pour une éducation sans exclusion.

Le Chili, le Brésil et le Venezuela ont pris plusieurs initiatives dans le domaine de la construction scolaire. Dans le cadre de sa réforme de l'enseignement, le Chili est en train de concevoir de nouveaux espaces pédagogiques. Au Brésil, on met en place un réseau d'écoles maternelles destiné à répondre à la demande d'éducation préscolaire. De même, le Venezuela, soucieux de répondre à la demande de places dans les écoles, est en train d'étudier le coût de construction des établissements publics d'enseignement.

A l'intention de l'Amérique latine et de la zone Caraïbe, l'UNESCO s'intéresse à la conception et à l'utilisation d'espaces éducatifs susceptibles de réduire les inégalités et l'exclusion.

Le Mexique, le seul pays d'Amérique latine à être Membre de l'OCDE, fait parti du PEB depuis 1999, et le PEB espère pouvoir collaborer à l'avenir avec d'autres pays d'Amérique latine.



AMÉRIQUE LATINE

* Le Mexique est actuellement le seul pays d'Amérique latine Membre du PEB.

Coup d'œil sur l'Amérique latine et la zone caraïbe

Population (2000) :	516 millions
Taux de croissance annuel moyen, 1980-2000 :	1.8 %
Taux d'analphabétisme chez les 15-24 ans (2000) :	6 %
Taux de fréquentation net de l'enseignement primaire (1997) :	91 %
Taux de fréquentation net de l'enseignement secondaire (1997) :	33 % :
Produit intérieur brut per capita, moyenne annuelle de croissance réelle :	• 1998-1999 : - 1.4 % • 1999-2000 : 2.3 %

« L'Amérique latine et la zone caraïbe ont le plus fort revenu moyen par habitant des régions en développement. »

Source : Indicateurs 2001 du développement dans le monde, Banque mondiale.

ÉVOLUTION DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU CHILI

Cet article présente la réforme de l'enseignement au Chili et les investissements d'infrastructure qui l'ont suivie, les nouveaux espaces pédagogiques à mettre en place et l'historique de l'architecture scolaire du pays.

La réforme de l'enseignement et l'investissement dans les infrastructures

Dans les années 90, et dans le contexte de la réforme de l'enseignement au Chili, le ministère de l'Éducation a décidé de s'attaquer résolument au problème des investissements d'infrastructure en se concertant et en unissant ses efforts avec d'autres ministères ou organisations à la pointe du mouvement de réforme, en vue de trouver des formules de construction susceptibles de répondre aux exigences du programme et au besoin d'innovation pédagogique.

L'année 1990 a vu la mise en place de la Division de la planification et du budget au sein de l'Unité d'infrastructure, devenue dans l'intervalle ministère de l'Investissement d'infrastructure, qui avait pour but d'unir les actions isolées des ministères et des institutions. Cette création ouvrait la voie à une collaboration pour la formation d'équipes représentant plusieurs disciplines ou institutions à divers niveaux d'intervention, notamment à l'échelon national et régional. Elle permettait également d'associer l'ensemble des instances ou acteurs impliqués dans le processus et de définir leur rôle respectif, tout en garantissant leur intervention concertée dans la mise en place d'infrastructures susceptibles d'assurer un enseignement de haut niveau.

Les premières étapes de cette approche nouvelle étaient centrées sur l'amélioration de la gestion, du financement et de la qualité par le biais d'une intervention de la collectivité des éducateurs dans la formulation et la hiérarchisation des besoins, suivies d'un dialogue avec les architectes. Pour ce qui touche au financement, les programmes des ministères comportaient tous une composante réservée à l'infrastructure, le but étant de réunir les conditions minimales pour la mise en place de la réforme de l'enseignement à laquelle ils procédaient. Ensuite, en 1994 le Fonds des infrastructures d'enseignement a été créé et confié aux pouvoirs régionaux, afin d'améliorer la capacité installée en matière de prestations d'enseignement dans les différentes régions du pays. Par ailleurs, il a été mis en place en 1998 une subvention annuelle d'entretien ainsi qu'une nouvelle source de financement, la subvention complémentaire au titre du coût du capital. Cette subvention sert à financer l'expansion des prestations d'enseignement dans le cadre du projet d'enseignement à temps plein, qui parmi les mesures de réforme est celle qui a la plus forte incidence sur le système éducatif.



Laboratoires de physique et de chimie de l'école Abelardo Nuñez, circa 1950
(Collections du Musée d'histoire naturelle du Chili)

Le processus de réforme de l'enseignement et les importants investissements d'infrastructure consentis dans les années 90 offraient une possibilité exceptionnelle de reconsidérer l'espace du point de vue des besoins éducatifs et de la décentralisation. On s'est alors intéressé de très près aux investissements indispensables pour assurer la qualité de la prestation d'enseignement, pour introduire les changements impliqués par les nouvelles demandes en matière d'enseignement et pour remédier aux carences qui persistaient depuis des années.

Dans ce contexte et dans l'optique d'un soutien à la réforme de l'enseignement, il a été lancé en 1997 un projet conjoint du ministère de l'Éducation et de l'UNESCO « La réforme de l'enseignement au Chili : optimisation de l'investissement dans l'infrastructure ». Ce projet, qui est actuellement en cours, a pour but d'élaborer des méthodes et des outils visant à renforcer les équipes techniques régionales : aide à la conception de constructions scolaires pour les cycles préscolaire, primaire et secondaire, mise à disposition de manuels d'entretien, séminaires et ateliers de formation, concours nationaux d'architecture et diffusion des résultats, enfin études et publications s'inspirant de principes pédagogiques conformes aux objectifs du projet. Le projet fournit désormais une tribune de discussion aux architectes, aux éducateurs, aux universités, aux chercheurs, ainsi qu'aux ministères et aux organisations nationales, la coordination étant assurée par les architectes Jadille Baza au niveau national et Rodolfo Almeida au niveau international.

Des espaces de formation d'un type nouveau

Les espaces de formation doivent évoluer pour suivre les innovations pédagogiques et répondre à l'élargissement de la fonction sociale de l'enseignement, et ce en s'ouvrant à la collectivité et en faisant des écoles primaires ou secondaires une composante du domaine public.

Le passage d'un enseignement homogène à un enseignement diversifié substitue à la classe conçue comme dispositif formel d'exposé frontal par l'enseignant un espace flexible et dynamique favorable à l'échange et aux

usages multiples. L'école n'est plus axée uniquement sur la classe : on y trouve désormais des centres de ressources pédagogiques, des centres multimédias, des salles d'informatique, des salles de réunion, chaque élément apportant sa contribution distincte à l'espace éducatif. Il s'agit d'un espace motivant, qui intègre la technologie et l'expression artistique ou culturelle dans le cadre scolaire et qui est doté d'espaces ludiques rehaussés de couleurs vives et de zones d'activité de plein air conçues pour intensifier les échanges et les contacts avec l'environnement.

Pour concrétiser une telle philosophie, il faut une architecture capable de conforter le dialogue entre les éducateurs et les architectes, une architecture correspondant au projet de chaque établissement et aux réalités sociales, économiques et culturelles de la collectivité locale d'implantation, et une architecture qui « parle la langue » du site et qui respecte son environnement naturel.

Histoire de l'architecture scolaire chilienne

La trajectoire de l'architecture scolaire chilienne est à la fois dynamique et variée ; elle a évolué avec le temps et reflété les tendances stylistiques successives. Pendant la période coloniale, ce sont les communes et les églises qui ont assuré l'enseignement ; à cette époque, la scolarité n'était pas très exigeante et ne durait pas très longtemps, car elle ne suscitait guère d'intérêt. Plus tard, au XIX^{ème} siècle, la location de locaux scolaires absorbait une bonne part du budget de l'enseignement primaire ; mais même à cette époque, l'enseignement se déroulait dans des lieux « sombres, exigus, confinés, sales et non protégés ». Dans les villes comme à la campagne, les écoles étaient installées dans des abris sommaires dépourvus d'équipements et on ne recensait sur l'ensemble du territoire chilien qu'une vingtaine de sites appartenant officiellement au système scolaire.

Ce n'est que vers la fin du XIX^{ème} siècle, au moment où l'enseignement a pris un caractère plus systématique et où la demande a progressé, que l'on a commencé à prendre conscience de la nécessité d'une architecture spécifiquement conçue pour les besoins de l'éducation. L'enseignement ayant pris un caractère plus officiel, la salle de classe est devenue plus importante. Les constructions scolaires étaient alors conçues comme une juxtaposition de salles de classe et l'on se préoccupait essentiellement d'améliorer la ventilation et l'éclairage.

Pendant la période de transition entre le XIX^{ème} et le XX^{ème} siècle, il a été construit sous l'administration des présidents Montt, Balmaceda, Barros Luco et Sanfuentes des écoles tout à fait remarquables. Mais ce n'est qu'après 1920 que le regard a dépassé le cadre de la classe pour s'intéresser au bâtiment dans son ensemble. Au milieu des années 30, l'idée d'une instance technique chargée spécifiquement des constructions scolaires a commencé à se répandre : il



Centre agronomique La Salda, circa 1927
(Collections du Musée d'histoire naturelle du Chili)

s'agissait de remédier à la pénurie d'écoles et d'accroître la fréquentation du cycle éducatif institutionnel.

En janvier 1937, a été créée la Société des constructions scolaires (*Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos*, SCEE), qui allait pendant 50 ans s'attaquer à la pénurie de constructions scolaires dans le pays. Selon un rapport de l'époque, cette pénurie faisait que sur les 896 000 enfants âgés de sept à 15 ans, 510 000 seulement bénéficiaient d'une scolarisation, les autres, plus de 40 %, étant laissés pour compte, soit par manque de places dans les établissements scolaires soit tout simplement par manque d'écoles, ce qui était le cas dans de nombreuses régions du pays.

Au cours d'une première phase, allant jusqu'à 1950 à peu près, la Société des constructions scolaires et le ministère des Travaux publics ont su faire face à ce problème par le biais d'une architecture fonctionnelle adaptée à chaque situation, quoique avec un penchant pour les réalisations monumentales dans l'esprit de l'époque. Mais dans les années 60, devant le gonflement de la demande, les mouvements de population et l'apparition de villes nouvelles, l'approche individuelle a cédé la place à une architecture de masse fondée sur des normes et des constructions préfabriquées, qui se sont imposées à presque toutes les constructions scolaires.

Depuis 1959, les compétences en matière de construction scolaire sont regroupées au sein de la Société de construction, instance nationale chargée de mettre à la disposition du système éducatif institutionnel des bâtiments adaptés et rationnels. Cette instance assure la recherche, la conception, la planification et la construction des infrastructures de l'éducation. L'amélioration du taux de fréquentation représentait un objectif prioritaire dans la politique de l'éducation des années 60 et l'effort principal portait donc sur la construction massive d'écoles, l'année 1967 marquant un pic dans ce domaine avec une surface bâtie de 202 328 m² répartie sur 277 sites. En 1967, tandis que les villes nouvelles se voyaient dotées d'écoles, il a été prélevé sur le système de transports publics

257 autobus transformés en salles de classe itinérantes ; il a été par ailleurs mis en place dans l'urgence des salles de classe préfabriquées en bois, conçues au départ comme anti-sismiques, qui étaient faciles à fabriquer et peu onéreuses.

La SCEE a cessé ses activités en 1987, en raison du processus de décentralisation et de régionalisation et du transfert des établissements aux collectivités locales. A l'époque, ce sont les ministères de l'Intérieur, de la Planification, de la Coopération et des Finances qui en avaient la responsabilité. Au sein du ministère des Travaux publics, c'est la Direction de l'architecture qui est devenue l'instance technique en matière de constructions scolaires.



Colegio Buen Pastor (College du bon Pasteur), Copiapó, Chili



Référence :
Baza, J. (1999) : « Apuntes sobre la Evolución de la Arquitectura Escolar en Chile » [Remarques sur l'évolution de l'architecture scolaire au Chili], in : *Nuevos Espacios Educativos*, MINEDUC/ UNESCO.

Contribution de :

Jadille Baza

Architecte

Directrice, Direction des investissements d'infrastructure

Gouvernement du Chili

Télécopie : 562 380 0362

jbaza@mineduc.cl

LE RÉSEAU D'ÉCOLES MATERNELLES DU BRÉSIL

En 1992, à l'époque où la ville de Mauá, située dans la conurbation de São Paulo, a demandé à une société d'architecture et de planification de concevoir son réseau d'écoles maternelles, la demande d'éducation préscolaire n'était satisfaite qu'à moins de 20 %. Les enfants âgés de trois à six ans n'étaient guère scolarisés plus de trois heures par jour dans l'une des trois tranches horaires prévues : matin, midi et soir. Cette scolarité comprenait l'éducation de base assurée par les pouvoirs publics, mais aussi la scolarisation assurée par les organisations non gouvernementales ou par les écoles confessionnelles.

Contexte

A partir des années 70, l'état de São Paulo a consenti de très gros efforts pour étoffer le réseau d'écoles publiques assurant l'éducation de base (pour les enfants âgés de sept à 14 ans) et il a construit quelque 4 000 écoles, dont la plupart ont été conçues à titre individuel par des architectes. Cette initiative répondait à la croissance de la population : la conurbation de São Paulo avait quadruplé en moins de 50 ans, avant d'atteindre son chiffre actuel de 16 millions d'habitants.

Le réseau scolaire a certes progressé, mais le niveau de l'enseignement n'a pu être préservé ni a fortiori amélioré. Actuellement, les écoles publiques, quoique mieux dotées en termes de locaux, ne sont guère efficaces, surtout dans les régions les plus pauvres.

Dans les zones défavorisées, les enfants sont majoritairement confrontés à l'échec scolaire. Les parents travaillent toute la journée à l'extérieur, se lèvent tôt et rentrent tard le soir ; ils ne parlent pas beaucoup avec leurs enfants, le résultat étant que ceux-ci n'apprennent pas à bien s'exprimer ou à communiquer. Les enfants ont un vocabulaire très limité et ne s'expriment pas de manière cohérente. Compte tenu de ce scénario, on comprend qu'à l'âge de sept ans ils aient des difficultés de lecture et d'écriture et qu'ils ne soient pas capables d'une réflexion abstraite. Cette faiblesse les confronte à de graves problèmes tels que le redoublement fréquent ou l'abandon scolaire en raison d'échecs répétés ; on en est amené à augmenter le nombre de places du fait que les jeunes élèves ne terminent pas leur cycle dans les délais prévus.

Planification

Pour remédier à cette situation, le secrétaire à l'Éducation de l'état de São Paulo a élaboré un Programme de réforme de l'enseignement de base pour lequel il a bénéficié



L'école maternelle Lapin



L'école maternelle Singe

une vaste zone couverte réservée à diverses activités. Il est prévu à l'extérieur une cour de récréation, un terrain de jeu et un jardin.

Soucieux de faire en sorte que les bâtiments soient perçus comme un ensemble homogène, Teuba a prévu un certain nombre de critères pour le projet :

- hauteur des bâtiments limitée à un ou deux étages ;
- disposition qui permet aux enfants d'embrasser d'un coup d'œil l'ensemble de l'école et donc de la percevoir dans sa globalité ;
- structures monocellulaires en béton armé ;
- tuiles de terre cuite sur les toits ;
- murs en brique sans parement ;
- toilettes situées sous les châteaux d'eau ;
- hauteur maximale sous fenêtre de 60 cm pour permettre aux enfants de voir ce qui se passe à l'extérieur ;
- casiers sous les fenêtres dans les zones pédagogiques et administratives.

Pour distinguer les établissements, Teuba a proposé de donner à chacun le nom d'un animal et de le doter d'un panneau en céramique représentant cet animal.

Résultats

Dix-sept projets de création ont reçu l'aval des autorités et la municipalité a augmenté sa participation au coût, qui était au départ de 20 %, pour satisfaire les besoins d'un nombre plus important de familles. Les acteurs du projet ont conscience de son importance pour la réussite scolaire des enfants du primaire et il a donc été décidé de construire, partout où le site le permet, des écoles à six salles de classe, même si dans certains cas la BIRD a demandé que ce nombre soit ramené à quatre.

Les sociétés d'architectes ont collaboré avec Teuba à la conception du plan de ces écoles, à partir de critères établis par avance.

Durant la construction, l'opposition a remporté les élections, ce qui a ralenti le programme. Il a été élaboré 17 projets, mais seuls onze ont vu le jour. Pour rompre le lien entre les nouveaux établissements et l'ancien gouvernement, on a supprimé le panneau animalier, peint les murs de béton, remplacé certaines haies par des murs de brique et modifié le plan de deux écoles pour leur permettre d'accueillir des enfants de moins de quatre ans. Conçu à l'origine en bois, le mobilier a été finalement réalisé en métal, ce qui le rend malheureusement beaucoup plus lourd.

En dépit de ces péripéties, ces écoles accueillent plus de 5 000 enfants et les parents sont également bénéficiaires. Dans ces nouvelles maternelles, les enfants âgés de quatre

d'une ligne de crédit de la Banque internationale pour la reconstruction et le développement (BIRD), laquelle a accepté de financer 80 % du coût de construction de maternelles dans les zones où le revenu familial était inférieur à 300 USD.

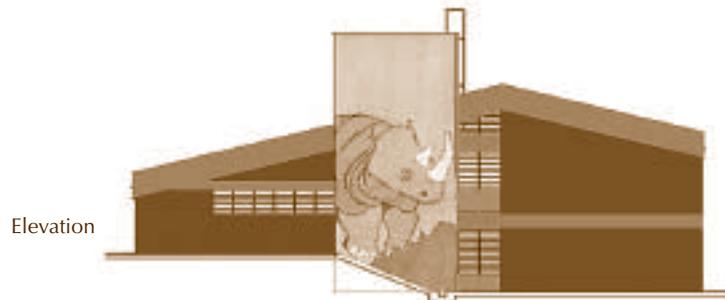
A la demande de la municipalité de Mauá, la société Teuba architecture et planification a conçu et planifié un réseau de maternelles à partir d'une enquête publique en milieu urbain qui a permis d'identifier les secteurs et les districts abritant des familles à bas revenu. Elle a retenu 24 sites et préparé une étude architecturale préliminaire pour chacun d'entre eux. Les écoles prévues étaient censées satisfaire 90 % de la demande dans ces secteurs.

La maquette préliminaire prévoit de quatre à six salles de classe, des toilettes, une cuisine, un magasin d'alimentation, des zones administratives, des zones de service et

à six ans rencontrent des conditions qui améliorent leurs chances de succès dans la scolarité primaire. Ils ont la possibilité d'acquérir des compétences de communication et de s'exercer au raisonnement abstrait, mais aussi de développer leurs compétences sociales par le biais

d'échanges avec les maîtres et avec les autres enfants. Ils font de l'exercice, se familiarisent avec l'hygiène personnelle et bénéficient d'une bonne alimentation. De nombreux parents suivent les cours du soir proposés par ces établissements.

L'école maternelle Rhinocéros selon la proposition originale

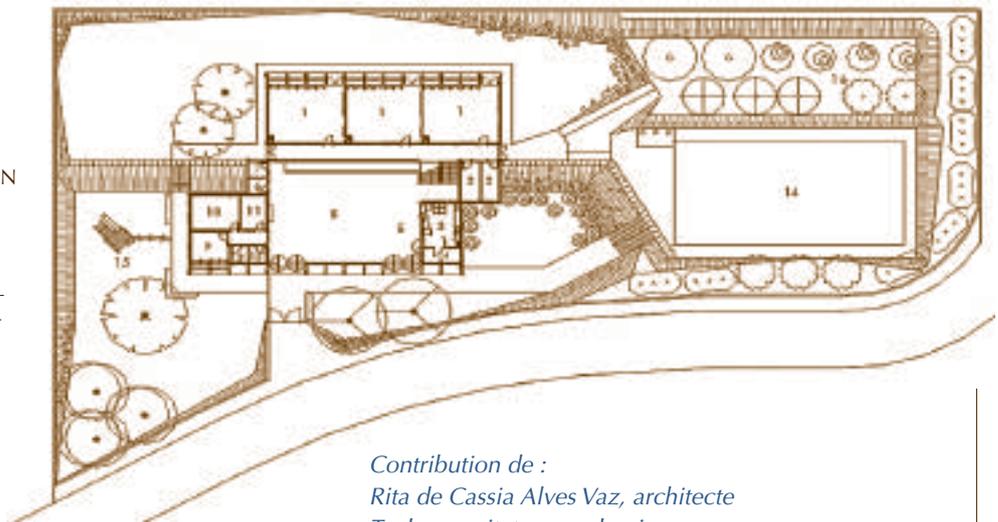


Elevation

Plan du site

LÉGENDES DU PLAN

1. SALLE DE CLASSE
2. TOILETTES DES ENFANTS
3. CUISINE
4. MAGASIN D'ALIMENTATION
5. CANTINE
6. MATÉRIEL D'ENTRETIEN
7. TOILETTES DU PERSONNEL
8. TERRAIN DE JEU COUVERT
9. ADMINISTRATION
10. ESPACE RÉSERVÉ AUX ENSEIGNANTS
11. ESPACE POLYVALENT
12. ESPACE DE STOCKAGE
13. TOILETTES DU PERSONNEL ADMINISTRATIF
14. MINI COUR
15. AIRE DE JEUX
16. VERGER



Contribution de :
Rita de Cassia Alves Vaz, architecte
Teuba arquitetura e urbanismo
Rua Kansas 1013
São Paulo
Brésil
Tél. : 55 11 3842 2940
Télécopie : 55 11 3845 1043
teuba@uol.com.br

L'école maternelle Léopard



L'école maternelle Tatou

COÛT DE CONSTRUCTION DES ÉCOLES PUBLIQUES AU VENEZUELA

Le Venezuela d'un coup d'œil

Superficie totale : 912 050 km²

Population : 24.2 millions

Population de moins de 18 ans : 9 660 000*

*Source : UNICEF

Comme beaucoup d'autres pays, le Venezuela se trouve dans l'obligation de concevoir très rapidement des projets stratégiques de construction scolaire pour répondre à la demande de places, tout en se préoccupant du rapport qualité-prix. A cette fin, la FEDE¹, instance responsable du programme de constructions scolaires, a diligenté une étude portant sur les coûts et leur rapport avec la qualité de la construction afin de rendre plus précises les estimations de l'investissement national dans les projets de construction scolaire. La présente contribution décrit la méthodologie utilisée et présente les conclusions de l'étude.



Une maternelle au Venezuela avec une structure en béton

Méthodologie

La méthode de recherche s'appuie sur la vérification d'un ensemble d'hypothèses destinées à valider ou à rejeter le lien entre le coût de la construction et quatre variables représentant le concept de « qualité » en matière de construction scolaire. Les variables utilisées sont la composition des structures (béton, métal ou combinaison des deux), la durabilité, les normes du projet et les normes fonctionnelles.

L'étude est partie d'un échantillon formé de 2 % du total des établissements scolaires construits au cours de la période 1985-2000 (soit 40 établissements). Les informations examinées provenaient de deux sources :

- enquêtes individuelles sur les sites scolaires, qui fournissent des données permettant de calculer la valeur de la durabilité, celle des indicateurs du projet et celle des indicateurs fonctionnels ;
- rapports sur le projet mené à terme, qui donnent une information sur le coût réel de la construction.

Les données ont été traitées et analysées afin de déterminer les grandes tendances en matière de coût, par type d'établissement et par entreprise de construction.

Les hypothèses ont été vérifiées, à partir des données obtenues, pour déterminer la corrélation entre les variables². Le tableau ci-dessous indique les résultats. Le coût net comprend les zones intérieures et couvertes ; le coût brut, les zones couvertes et extérieures.



Une maternelle au Venezuela avec une structure en béton et métal

Hypothèses	Variables dépendantes	Relation (Coût: net et brut)	Variables indépendantes (Qualité)
1	investissement : coût net	équivalence	structures similaires
2	investissement : coût brut	non équivalence	
3	investissement : coût net	proportionnel à	durabilité, « projection du cycle utile des matériaux utilisés »
4			conformité aux normes fonctionnelles
5			conformité aux normes du projet

1. Fondation pour les constructions scolaires et les dotations à l'éducation (*Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas*), qui dépend du ministère de l'Éducation, de la culture et des sports.

2. On a utilisé en l'occurrence le coefficient de Pearson et obtenu pour r des valeurs se situant entre -1 et +1, ce qui indique l'existence de liens entre les variables et leur direction (corrélation directe ou inverse), ou bien l'absence de lien lorsque le coefficient est égal à zéro.

Conclusions

Hypothèses 1 et 2 : Relation entre le coût et le système des structures

Comme le montre le tableau ci-dessous, le coût net (zone couverte) est relativement stable pour des systèmes de structures analogues, tandis que le coût brut (zone couverte + espaces extérieurs) augmente avec la quantité et la qualité de la construction dans les zones extérieures.

La ventilation du coût net par composante s'établit comme suit :

Hypothèse 3 : Relation entre coût et durabilité

Les deux facteurs – coût net et coût brut – augmentent en fonction du cycle de vie utile prévu pour les matériaux uti-

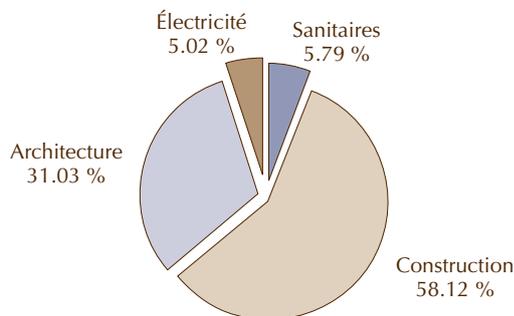
Coût par système de structures (USD par m²)

Système	Coût net	Coût brut
Béton	438	645
Mixte	357	544
Métal	323	409

lisés dans la construction, ce qui confirme la validité des résultats obtenus selon les hypothèses 1 et 2.

22

Ventilation de l'investissement (coût net) par composante



* Oscille entre 4 et 5.79 % en fonction de la composante

Hypothèse 4 : Relation entre coût et conformité aux normes fonctionnelles

Le coût net et le coût brut augmentent l'un et l'autre en fonction de la conformité aux normes fonctionnelles, à savoir l'indice de confort et de sécurité, normes qui déterminent le rapport optimal entre le nombre d'élèves inscrits et le nombre de toilettes, l'indice d'éclairage et de ventilation, le pourcentage des espaces réservés à la circulation et les normes de sécurité, ainsi que les revêtements de sol offrant le maximum d'hygiène et de sécurité.

Le respect des normes augmente certes le coût, mais il réduit la vulnérabilité du bâtiment et surtout, il garantit aux enseignants et aux élèves un niveau élevé de confort.

Hypothèse 5 : Relation entre coût et conformité aux normes du programme

Cette relation a été évaluée en vérifiant la présence et les dimensions des salles de classe, à usage général ou à usage particulier (musique, poterie, informatique), des ateliers, des laboratoires, de la bibliothèque, des terrains de sport, des espaces récréatifs, des espaces administratifs et des zones de service tels que bureaux, archives et entretien. Dans le cadre de la présente étude, le coût net n'est pas affecté par le respect des normes du programme et des normes spatiales, mais ce n'est pas une raison pour exclure ce facteur. Au contraire, compte tenu de son importance en termes d'objectifs pédagogiques, il devrait faire l'objet d'une recherche distincte.

Contribution de :

Eduardo Millán, architecte

Av. Lecuna, Edif. Catucho, Nivel Ofc.1, N° 102

Parque Central – Caracas – 1010

Venezuela

tecafe@telcel.net.ve

L'ARCHITECTURE ÉDUCATIVE POUR UNE ÉDUCATION SANS EXCLUSION



Le Troisième séminaire régional sur les espaces éducatifs au Mexique, en Amérique latine et dans les Caraïbes s'est tenu à Veracruz, au Mexique, du 23 au 27 octobre 2001, à l'intention des établissements

de la région et des établissements européens intéressés par les espaces éducatifs. Il était organisé par Juan Maldonado Pereda, secrétaire d'état à l'Éducation et à la Culture du gouvernement de l'état de Veracruz, par le Service régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes de l'UNESCO, par le Centre international de prospective et des hautes études (CIPAE) et par la Commission de la construction des espaces éducatifs de l'état de Veracruz.

Le séminaire avait pour thème central une analyse en profondeur des réformes entreprises par les pays de la région, ainsi qu'une proposition visant à demander aux spécialistes d'architecture de concevoir et de mettre en place des espaces débouchant sur une « formation tout au long de la vie » concrétisée par « une éducation sans exclusion ». L'UNESCO, qui dialogue avec les gouvernements et les meilleurs experts du monde entier, invite en permanence les collectivités nationales et leurs organisations à pratiquer une politique éducative totalement intégratrice pour que le monde vive dans la paix au XXI^{ème} siècle.

L'UNESCO définit l'éducation comme un processus individuel et social par lequel on apprend à être, à apprendre, à produire et à vivre ensemble, processus dont nul ne saurait être exclu ou tolérer d'être exclu¹.

Le séminaire de Veracruz s'inspire de la Déclaration de Santiago, qui procède du « Deuxième séminaire sur les espaces éducatifs au Chili, en Amérique latine et dans les Caraïbes » (Santiago, novembre 2000). La Déclaration insiste sur l'idée que « les espaces dans lesquels se déroule le processus éducatif jouent désormais un rôle décisif, parce qu'ils affectent le système des relations personnelles et sociales. » L'architecture éducative est donc désormais un outil éducatif à forte incidence.

Les discussions du séminaire ont permis des échanges fructueux d'expériences sur les thèmes abordés par les trois groupes :

- formulation de mesures faisant le lien entre les espaces architecturaux, les avancées récentes de l'informatique et divers agents ou services éducatifs ;
- conception des espaces nouveaux, exigés par les réformes de l'éducation, débouchant sur une éducation sans exclusion, avec participation de la collectivité et dans le respect des cultures locales et de l'environnement ;
- adoption de mesures publiques touchant à la conception, la construction, l'entretien et l'utilisation des espaces éducatifs de manière à répondre aux exigences des réformes de l'éducation visant à promouvoir l'éducation sans exclusion.

L'UNESCO a proposé la mise en place immédiate d'un Projet régional d'espaces éducatifs. Elle a proposé son appui technique ainsi qu'un montant initial de 30 000 USD à titre de capital de départ, ce qui attirera probablement d'autres contributions financières.

Participaient à ce séminaire des architectes de renom, des ingénieurs, des éducateurs, des planificateurs, des chercheurs, des entreprises de construction et des hauts responsables de l'administration, ministres ou secrétaires d'état. La région était fortement représentée avec près de 50 participants venus d'une trentaine de pays et quelque 300 participants mexicains (CAPFCE, Unités de construction d'espaces éducatifs à l'échelon national, facultés d'architecture, etc.). Le Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation de l'OCDE était également représenté.

Un intérêt particulier s'attachait à la présence de Vassilis Sgoutas, président de l'Union internationale des architectes (UIA), qui a présenté une contribution centrale : « L'architecture sans exclusion architecturale – comprendre l'architecture dans le contexte actuel. »

Conclusions

Le séminaire s'est conclu par la Déclaration de Xalapa. On présente ci-dessous quelques-unes des 17 prises de position et recommandations qu'elle contient.

Déclarations :

- L'objectif central est de réduire l'exclusion dans chaque pays de la région.
- Les inégalités qui existent actuellement dans le monde, et surtout la ségrégation sociale, doivent être réduites à tout prix.
- Les espaces éducatifs doivent devenir des éléments d'intégration dans la collectivité ; la participation sociale, les valeurs environnementales et morales créent un sentiment d'appartenance et d'identité dont nul ne doit être ou se sentir exclu.
- Le processus actuel de décentralisation des instances nationales responsables de l'infrastructure physique ne devrait pas les isoler des autres instances ou de l'éducation nationale ; il doit bien au contraire les inciter à créer des réseaux d'information internes sur les espaces éducatifs, réseaux qui doivent eux-mêmes avoir des contacts avec les réseaux similaires d'autres pays de la région, par l'intermédiaire de l'UNESCO et de la CIPAE.
- Les participants approuvent et saluent la proposition de l'UNESCO de mise en place d'un Projet régional sur les espaces éducatifs.
- Les participants approuvent fortement la proposition du secrétaire d'état à l'Éducation et à la Culture visant à déclarer le centre historique de Veracruz « Site du patrimoine national ».

Recommandations :

- Le Service régional de l'UNESCO devrait élaborer le contenu et le programme du Projet régional sur les espaces éducatifs envisagé.
- Les gouvernements des pays participants devraient se rallier à la proposition de Projet régional et exhorter leurs autorités à apporter une contribution financière.
- Les liens entre les instances nationales et internationales (UIA, OCDE, CIPAE) mériteraient d'être renforcés.
- Les déclarations et recommandations de ce séminaire devraient être largement diffusées et servir à créer une culture de l'éducation sans exclusion.

Le rapport final de ce séminaire, en espagnol et en anglais, est en préparation.

Contribution de :
Rodolfo Almeida, architecte
r.almeida@wanadoo.fr

1. Ces définitions émanent des réunions de l'UNESCO, notamment celles de Jomtien, en Thaïlande, en 1990 sur « L'éducation pour tous », celle de Hambourg, en Allemagne, en 1997 sur « L'éducation permanente » et celle, récente, de Cochabamba, en Bolivie, en 2001, sur le « Projet principal ».