

La sécurité dans les établissements de l'enseignement secondaire sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces

Hébert Thibaut

Maître de conférences en sciences de l'éducation – ESPE Lille Nord de France

Laboratoire RECIFES – EA 4520

Résumé :

L'objet de cet article est de comprendre comment s'articulent l'aménagement de l'espace et la sécurité dans le champ scolaire. Partant du postulat que les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons façonnent nos manières d'être et nos comportements (Fischer, 2011), il s'agit d'observer comment l'action sur l'espace peut permettre de réduire l'insécurité dans les écoles françaises. Cet article propose alors l'analyse de trente entretiens réalisés auprès d'acteurs concernés par l'architecture scolaire (architectes, élus, chefs d'établissement, policiers). Les résultats révèlent la place centrale de la sécurité dans les réflexions architecturales. D'une part, la sécurité fait figure de levier pour améliorer le bien-être des élèves. D'autre part, elle est appréhendée à partir de deux dimensions qui structurent particulièrement les significations de l'espace. Une première dimension repose sur l'articulation entre l'ouverture et la fermeture. Une seconde dimension renvoie à la surveillance et plus précisément aux enjeux autour des concepts de liberté et de coercition.

Mots clés :

Sécurité, insécurité, architecture, espaces, élèves, établissements scolaires.

Abstract :

The purpose of this article is to understand how spatial planning and security in the school field are linked. Starting from the premise that the places where we live and work shape our ways of being and our behaviours (Fischer, 2011), the aim is to observe how action on space can help reduce insecurity in French schools. This article then proposes the analysis of thirty interviews carried out with actors concerned by school architecture (architects, elected officials, headteachers, police officers). The results reveal the centrality of security in architectural thinking. On the one hand, safety acts as a lever to improve the well-being of students. On the other hand, it is apprehended from two dimensions that particularly structure the meanings of space. A first dimension is the articulation between opening and closing. A second dimension relates to surveillance and more specifically to the issues surrounding the concepts of freedom and coercion.

Keywords :

Security, insecurity, architecture, spaces, pupils, schools.

Resumen :

El propósito de este artículo es entender cómo la ordenación del territorio y la seguridad en el ámbito escolar están vinculados. Partiendo de la premisa de que los lugares donde vivimos y trabajamos configuran nuestros modos de ser y nuestros comportamientos (Fischer, 2011), el objetivo es observar cómo la acción sobre el espacio puede ayudar a reducir la inseguridad en las escuelas francesas. Este artículo propone a continuación el análisis de treinta entrevistas realizadas a actores interesados en la arquitectura escolar (arquitectos, funcionarios electos, directores, policías). Los resultados revelan la centralidad de la seguridad en el pensamiento

arquitectónico. Por un lado, la seguridad actúa como palanca para mejorar el bienestar de los estudiantes. Por otra parte, se aprehende desde dos dimensiones que estructuran particularmente los significados del espacio. Una primera dimensión es la articulación entre apertura y cierre. Una segunda dimensión se refiere a la vigilancia y, más concretamente, a las cuestiones relacionadas con los conceptos de libertad y coerción.

Palabras clave :

Seguridad, inseguridad, arquitectura, arquitectura, espacios, alumnos, escuelas.

Síntese :

O objectivo deste artigo é de entender como o planeamento espacial e a segurança no campo escolar se encaixam. Partindo da premissa de que os lugares em que vivemos e trabalhamos moldamos nossos modos de ser e nossos comportamentos (Fischer, 2011) devemos observar como a ação no espaço pode reduzir a insegurança nas escolas francesas. Este artigo propõe uma análise de trinta entrevistas realizadas com as partes interessadas relacionadas com a arquitetura escolar (arquitetos, eleitos, responsáveis de escolar, policiais). Os resultados revelam o lugar central da segurança em reflexões arquitetônicas. Por um lado, a segurança é uma alavanca para melhorar o bem-estar dos estudantes. Por outro lado, é apreendida a partir de duas dimensões que particularmente estruturam os significados do espaço. Uma primeira dimensão baseia-se na articulação entre abertura e fechamento. Uma segunda dimensão refere-se a vigilância e mais especificamente as questões em torno dos conceitos de liberdade e restrição.

Palavras chave :

Segurança, insegurança, arquitetura, espaços, alunos, escolas.

Introduction

Aujourd'hui, avec le recul, nous mesurons les conséquences sur les espaces publics de l'aménagement spatial pour résoudre les problèmes d'insécurité. Comme le soulignent Loudier et Vallet (2010), l'apparition d'enclaves résidentielles a accentué les inégalités spatiales et sociales, fragmentant ainsi les territoires et valorisant l'entre soi. Dans le champ scolaire, depuis les volontés politiques de sanctuariser les établissements scolaires français, il paraît tout aussi pertinent de porter notre regard sur les actions liées à la sécurisation car tout laisse craindre à la généralisation d'établissements scolaires totalement hermétiques. En effet, depuis une vingtaine d'années, s'est construite en France, une relation entre l'aménagement des espaces et la sécurité dans les établissements scolaires. Cette relation repose à la fois sur des fondements théoriques et sur l'action de nos gouvernants qui se sont efforcés d'infléchir un processus de sécurisation dans l'espace public puis plus récemment dans l'espace scolaire.

Par conséquent, l'objet de cet article est de comprendre comment s'articulent l'aménagement de l'espace et la sécurité (ou l'insécurité) dans le champ scolaire. Partant du postulat que les lieux dans lesquels nous vivons et travaillons ne sont pas de « simples décors » (Moser, 2009) et qu'ils façonnent « en quelque sorte nos manières d'être et nos comportements » (Fischer, 2011, p. 13), il s'agit d'observer comment l'action sur l'espace peut permettre de réduire l'insécurité et/ou le sentiment d'insécurité dans les écoles françaises. Plus globalement, nous questionnons l'action spatiale et son impact sur les comportements.

Nous allons alors articuler nos propos autour de deux axes. En premier lieu, nous aborderons la construction en France de cette relation entre l'aménagement des espaces et la sécurité dans les établissements scolaires. Nous reviendrons dès lors sur les fondements théoriques de cette relation, mais aussi sur l'action de nos gouvernants pour infléchir un processus de sécurisation dans l'espace public puis plus récemment dans l'espace scolaire. Nous entendons ici à travers le concept de sécurisation « *l'art de sécuriser, c'est-à-dire l'art de mobiliser un ensemble de moyens financiers et humains afin de mettre en œuvre une gamme de pratiques permettant de fiabiliser un espace sociopolitique spécifique* » (Balzacq, 2004, p. 39). En second lieu, nous verrons comment, à travers notre étude de terrain dont nous aurons pris soin d'en rappeler le dispositif méthodologique, différents acteurs concernés par la sécurité et l'architecture scolaire intègrent la notion d'espaces afin de générer la sécurité et *in fine* le mieux-vivre ensemble et le mieux-apprendre.

1. Émergence d'une approche spatiale de la sécurité

À ce jour, plusieurs auteurs (Vallet, 2005 ; Sallière, 2012, Bonnet, 2012, etc.) ont porté un intérêt à cette thématique ; en voici une succincte revue de littérature.

Si dès 1910, les sociologues de l'École de Chicago (Park, Burgess et Mc Kenzie, 1925 ; Wirth, 1928) démontrent que l'environnement urbain a des influences notables sur les comportements des usagers et des habitants, c'est véritablement à partir de la seconde moitié du XX^{ème} siècle que les caractéristiques physiques de l'espace sont abordées en termes d'urbanisme et d'aménagement. Woods souligne l'importance de la conception physique pour répondre à des objectifs sociaux (Robinson, 1999) alors que Jacobs établit un lien entre la forme urbaine et le niveau de délinquance (Vallet, 2005). Dans la continuité des idées de Jacobs, Newman (1972) développe le concept de l'espace défendable. Il s'agit de souligner l'impact de l'architecture sur le bien-être social et le crime et par conséquent d'établir les caractéristiques physiques créant un environnement sûr (Sallière, 2012). Selon Newman, « *une meilleure conception de notre environnement architectural [permettrait] de prévenir la criminalité* » (Newman, 1973). Suite

à cette série de travaux, de nouveaux modes d'action vont émerger. Le Crime Prevention Through Environmental Design (CPTED) consiste à « *augmenter la difficulté d'accès à une cible potentielle* » (Sallière, 2012, p. 21) alors que la théorie de la « vitre cassée » insiste sur l'importance des moyens humains (patrouilles policières à pied) afin de réduire le sentiment d'insécurité des habitants.

Au regard de ces perspectives diachroniques, nous mesurons combien ces différentes approches spatiales de la sécurité ont pu impacter les politiques de lutte contre la délinquance en Amérique du Nord puis en Europe. C'est précisément dans ce contexte que le concept de prévention situationnelle éclot en Grande-Bretagne dans les années 1980 puis en France plus récemment. Sur le plan théorique, il s'agit de s'intéresser à la situation du passage à l'acte du déviant plutôt qu'aux conditions sociales dans lesquelles elles apparaissent (Benbouzid, 2010 ; Bonnet, 2012). Considérant que les déviations sont le fruit d'un choix rationnel réalisé en évaluant une éventuelle récompense au regard de l'effort et au risque encouru, Clarke propose à travers la prévention situationnelle de modifier les circonstances dans lesquelles ces actes pourraient être commis. Autrement dit, en rendant les cibles plus difficiles d'accès ou moins intéressantes, en augmentant les risques, cette technique de sécurisation vise une diminution des délits. Par conséquent, « *la prévention situationnelle recouvre l'ensemble des politiques de sécurité qui visent à modifier les coûts et les bénéfices du passage à l'acte criminel, afin de rendre le crime plus difficile, plus risqué et moins profitable* » (Bonnet, 2012, p. 26).

Il faut également retenir que certains préceptes de la théorie d'espace défendable de Newman se retrouvent dans le concept de prévention situationnelle. C'est notamment autour du lien entre la conception physique du bâtiment et la prévention de la criminalité que ce lien peut être établi.

À l'instar des théories développées par Jacobs et Newman, la prévention situationnelle n'échappe à une série de critiques. Si les performances du marché de la sécurité s'avèrent variables selon les espaces, il n'en demeure pas moins qu'elles ont révélé « *le triomphe d'une conception défensive et technologique de la prévention* » (Robert, 2010, p. 49) à partir notamment de l'usage de la vidéosurveillance au détriment de mesures sociales. Ces critiques viennent ici faire écho à celles émises dans les années 1970 par Foucault (1975) sur « la société panoptique » (Laval, 2012). À la lecture du modèle développé par Bentham¹, il dénonça cette course à la sécurisation et au contrôle des populations et fustigea les orientations architecturales au service des sociétés disciplinaires.

Aujourd'hui, « la frénésie sécuritaire » (Mucchielli, 2008) a permis d'une part de faire émerger la prévention situationnelle comme doctrine dominante de la lutte contre l'insécurité et d'autre part, « *d'encapsuler dans de véritables « bulles de sécurité » des activités à risque (commerciales ou ludiques) sous réserve qu'elles s'inscrivent en un lieu précis (galeries commerciales, grands magasins, festivals de musique, manifestations sportives...)* » (Robert, 2010, p. 48). Dès lors, observons comment nos gouvernants ont permis à l'approche spatiale de la sécurité de s'imposer progressivement dans un processus de sanctuarisation des établissements scolaires.

2. Impulsion des politiques publiques

Depuis 2002, au grès des élections, nos politiques n'ont cessé de surenchérir autour du thème de l'insécurité, comme pour mieux répondre aux faits divers si délicatement mis en images par les médias. Toute une série de lois a alors permis un rapprochement entre la sécurité et l'aménagement de l'espace (article 11 de la Loi d'Orientation et de Programmation relative à la

Sécurité de 1995, rapport Peyrat en 2002, l'annexe 1 de la Loi d'Orientation et de Programmation pour la Sécurité Intérieure (LOPSI) de 2002, Loi du 5 mars 2007, décret du 24 mars 2011).

Dans ce contexte, les établissements scolaires n'échappent pas à cette politique sécuritaire. Ainsi, est lancé un plan de sécurisation des établissements scolaires en 2009. Mais dès 2006, une volonté de sanctuariser les écoles françaises était clairement mise en avant avec la circulaire du 16 août sur la lutte contre les violences scolaires où l'un des six objectifs fixé était d'« assurer la sécurité des personnes ». Il s'agissait alors d'une part de réaliser un diagnostic et un audit de sécurité dans les établissements scolaires connaissant des situations complexes. Il pouvait être complété par un audit de prévention situationnelle établi avec les partenaires locaux (au premier rang desquels les maires et les présidents de conseil général ou régional), faisant apparaître la liste des recommandations susceptibles d'améliorer la protection et la surveillance des établissements, en particulier en se prémunissant contre les risques d'intrusions. »

En 2009, la circulaire interministérielle du 23 septembre précise le dispositif de sécurisation des établissements scolaires. Quatre mesures essentielles sont concernées : les diagnostics de sécurité ; les Equipes Mobile de Sécurité (EMS) ; les correspondants sécurité-école ; la formation aux problématiques de sécurité et à la gestion de crise. Concernant les 184 établissements les plus difficiles, dont les diagnostics ont déjà été réalisés, il s'agira de les compléter par un diagnostic de sûreté. Il sera réalisé par un gendarme ou policier « référent sûreté » spécialement formé. Ils consistent à évaluer l'ensemble des moyens techniques permettant de se prémunir contre les risques de malveillance.

Enfin, la circulaire interministérielle du 15 février 2010 renvoie aux mesures prioritaires du plan de sécurisation des établissements. Plusieurs objectifs sont fixés : achever la réalisation des diagnostics et les actualiser de façon régulière ; accélérer la réalisation des préconisations et garantir leur mise en œuvre dans les meilleurs délais ; faire du diagnostic de sécurité un outil de référence partagé entre l'établissement public local d'enseignement (EPL), les autorités académiques, de police et de gendarmerie et les collectivités territoriales. Il s'agit d'autre part de sécuriser les abords des établissements scolaires et enfin de mettre en place des correspondants police ou gendarmerie – sécurité école.

Dès lors, nous comprenons que l'approche spatiale de la sécurité s'est rapidement imposée dans les établissements scolaires afin de répondre aux volontés de sanctuariser les écoles françaises. Il s'agit alors de voir comment sur le terrain les différents acteurs concernés par ces plans se sont emparés de cette problématique. Quel impact sur l'architecture du XXIème siècle et peut-on concilier un établissement de type défensif (espace défendable) à un établissement plus coopératif, favorisant le mieux-vivre ensemble et le mieux-apprendre ensemble ? Car au-delà de l'aspect sécuritaire, l'approche par l'espace est multidimensionnelle, à tel point qu'elle nous renvoie à une approche systémique, intégrant à la fois les questions de sécurité, de bien-être et de transmission des savoirs.

3. Méthodologie de recherche

Cet article propose l'analyse de trente entretiens non directifs réalisés en 2014 dans le cadre d'une recherche portant sur la sécurisation des établissements scolaires (IPOGEES²). Plus ouvert et plus libres que l'entretien semi directif, « *la technique de l'entretien non directif consiste à soumettre un champ ou un aspect du champ à la réflexion et à la discussion* » (Albarelo, 2004, p. 71). De fait, nous utilisons cette méthode afin de « *susciter chez l'interviewé la production d'un discours continu, structuré et réflexif* » (Demazière, 2007, p. 90).

Ces entretiens ont été effectués auprès d'acteurs tous concernés par les problématiques de sécurité et d'architecture scolaire mais dont les caractéristiques peuvent générer des différences de représentations à l'égard de notre thématique étudiée (Duchesne, 2010). Nous nous sommes par conséquent efforcés de respecter des « principes de diversification » (Donégani, Michelat, Simon, cité par Duchesne, 2010). Notre échantillon se compose ainsi d'élus des collectivités territoriales concernés par des programmes de construction de nouveaux établissements scolaires, des architectes ayant participé à l'élaboration d'établissements scolaires, des policiers référents ayant élaboré des diagnostics de sûreté ou des études de sûreté et de sécurité publique et des chefs d'établissements. Les enseignants et les élèves ne figurent pas dans notre corpus car peu d'entre eux participent aux projets de construction ou de rénovation des établissements scolaires.

Afin de favoriser la réussite des entretiens, nous avons cherché à établir un climat de confiance avec nos interlocuteurs. La présentation des objectifs de notre recherche, l'engagement de communiquer les principaux résultats et la reconnaissance de leur expertise ont participé à la richesse des échanges. Nous avons débuté nos entretiens par l'énoncé de la consigne suivante : « voulez-vous bien qu'on évoque ce que la sécurité dans cet (votre) établissement évoque pour vous ? » Cette question a permis « d'ouvrir un dialogue, tout en manifestant clairement ce que sera l'objet de ce dialogue » (Duchesne, 2010, p. 20). Cette méthode nécessite une capacité d'écoute favorisant la réflexion de l'enquêté. Nous avons procédé à des relances lorsque l'instant le nécessitait. Dans certains cas, il s'agissait de lui retourner ses derniers mots lorsqu'il hésitait à poursuivre. « C'est le type de relance qu'on utilise en présence d'un silence tendu » (Duchesne, 2010, p. 24). Dans d'autres cas, « si l'enquête [était] en bout de course (...) (dans le cas d'un silence vide) » (Duchesne, *ibid.*), nous procédions alors « à une reprise des derniers éléments de signification exprimés par l'enquêté » (Duchesne, *ibid.*).

Avec l'accord de chaque interlocuteur, nous avons opté pour l'enregistrement de chaque entretien à l'aide d'un dictaphone afin notamment d'en faciliter la retranscription intégrale. Les entretiens ont duré entre 75 à 120 minutes par individu.

Concernant leur analyse, notre méthode s'inspire de celle développée par Raymond (1968). Dans un premier temps, nous avons procédé par découpage au relevé des éléments spatiaux des collèges en lien avec la sécurité. Cette étape nous renvoie au « cadre d'analyse de contenu par thèmes puisque nous rassemblons les énoncés qui concernent les éléments tels que » (Raymond, 1968, p. 176) la cour de récréation, les sanitaires, les couloirs, les escaliers, etc.. Nous les associerons à des thématiques comme le bien-être, la densité ou le réaménagement des espaces. En second lieu, nous avons constitué et analysé un système symbolique (Raymond, 1968) basé sur l'identification d'une série d'oppositions (ouverture / fermeture ; liberté / coercition).

4. Résultats de l'enquête : le point de vue des architectes, élus des collectivités territoriales, des chefs d'établissement et des référents sûreté.

Les résultats de notre enquête mettent en lumière la place centrale de la sécurité dans les réflexions architecturales. D'une part, il y a la volonté chez nos répondants d'intégrer cette problématique dans une perspective systémique. Autrement dit, l'action sur le bâti et l'aménagement des espaces doit impacter de manière générale le bien-être de ses occupants (élèves, enseignants, personnels de la vie scolaire, etc.), la sécurité étant ici un des leviers pour y accéder. D'autre part, la sécurité dans les établissements scolaires est appréhendée à partir de deux dimensions qui structurent particulièrement les significations de l'espace. Une première dimension repose sur l'articulation entre l'ouverture et la fermeture. Une seconde dimension renvoie à la surveillance et plus précisément aux enjeux autour des concepts de liberté et de coercition.

4.1. Agir sur les facteurs d'influence négative du bien-être des élèves

Inscrire la sécurité dans une vision globale de l'architecture scolaire

Les entretiens révèlent tout d'abord la volonté d'inscrire la sécurité dans une approche systémique. En d'autres termes, la sécurité se trouve être un facteur d'influence du bien-être des élèves mais il est nécessaire d'agir sur d'autres vecteurs comme en témoigne l'une des responsables d'un programme de construction de plusieurs collèges dans un département de l'Île de France : « *La sécurité ce n'était pas le centre. Le centre, c'était le collège ouvert, le numérique, le centre de documentation mais l'aspect collège serein mais sécurisé* » (Madame A., Conseil général).

Autrement dit, il s'agit d'inscrire la sécurité comme un facteur améliorant la qualité de vie des élèves et des enseignants. L'établissement scolaire doit être vécu autant comme un lieu de bien-être qu'un espace sécurisé. Sur ce point, certains architectes soulignent le caractère mineur de la sécurité dans l'élaboration de leurs plans. « *Notre aspect n'est pas uniquement d'un point de vue sécuritaire. Moi, je ne travaille pas sur le point de vue sécuritaire. Enfin, c'est important la sécurité mais ce n'est pas mon plus...* » (Architecte Mr V.). « *Je respecte totalement la problématique de la sécurité mais ce n'est pas mon axe de travail. Mon axe de travail est de favoriser les échanges, les relations* » (Architecte Mr P.).

Il ressort ainsi l'idée que tous les espaces doivent être pensés non pas en termes de sécurité mais plutôt en termes d'aménagement fonctionnel. Cela s'illustre par des choix sur le positionnement de la vie scolaire, des bureaux de la direction, de la salle des professeurs, de l'infirmerie, du centre de documentation et d'information (CDI) et des salles de classe. C'est ensuite que la sécurité s'impose dans les discours. Dès-lors, comment agir sur des différents facteurs d'influence négative du bien-être des élèves ?

Agir sur la densité et réduire le sentiment d'entassement

Les entretiens stipulent que la densité peut s'avérer nuisible à la qualité de vie des élèves. En effet, les collégiens et lycéens peuvent parfois avoir un sentiment d'entassement, notamment dans la cour de récréation, les couloirs ou les escaliers. Cette densité ressentie a « *manifestement une incidence sur l'agressivité et les comportements incivils* » (Moser, 2009, p. 146) comme un témoin ces deux chefs d'établissement : « *Vous savez, on a 660 élèves. Quand je suis arrivé, il y a 7 ans, nous n'étions que 540 élèves. Il y a une forte densité. C'est une véritable « cage aux lions ». Il est vrai que cette forte densité peut jouer sur le sentiment d'insécurité des élèves. (...) On a une population qui fluctue avec des murs qui ne bougent pas. (Principal Collège – Académie Orléans-Tours). La circulation est compliquée dans les couloirs, elle est non fluide. Elle est propice aux bousculades et aux injures* » (Principal de collège – Académie de Bordeaux).

Ce facteur semble pris en considération puisque nous nous dirigeons désormais vers la construction d'établissements que nous pourrions qualifier de « taille humaine » avec des effectifs n'excédant pas 600 élèves et avec la volonté d'élargir les espaces de circulation afin de réduire le sentiment d'entassement. Autrement dit, il s'agit de mener aussi une action sur les espaces interstitiels. Ces espaces qui assurent une transition entre deux autres espaces permettent une socialisation informelle. Ils peuvent s'avérer insécurisant car nous savons qu'ils sont parfois « *l'objet de pratiques parallèles qui permettent aux individus d'échapper sporadiquement au quadrillage fonctionnel dans lequel les insère l'organisation scolaire* » (Fischer, 2011, p. 203). De plus, ces lieux interstitiels sont souvent laissés sans surveillance ce qui ravive d'une part l'éternel débat sur les moyens humains à l'intérieur des établissements, et d'autre part la réflexion sur une redéfinition de l'architecture des établissements scolaires. Concernant ce second point, chacun des acteurs désire donc en finir avec cette tendance traditionnelle qui consistait à construire des couloirs étroits et sombres. « *Ce qui est important*

bien au-delà du contexte extérieur, c'est d'avoir des couloirs bien larges, bien lumineux » (Architecte Mr B.).

Car au-delà de l'émancipation de pratiques parallèles dans ces lieux, la densité générée par l'étroitesse des couloirs peut aboutir à un sentiment d'entassement. En effet, comme le stipule Fischer (2011, p. 114), l'entassement « désigne un état psychologique créé par le fait de se trouver dans un espace avec un nombre de personnes considéré comme trop élevé par rapport à la satisfaction ou au confort attendu ou recherché dans ce lieu ». En voie de conséquence, l'entassement peut engendrer un sentiment d'insécurité. En somme, « l'espace devient menaçant, car il provoque une réaction subjective de non-contrôle et d'insécurisation » (Fischer, 2011, p. 116). Ce sentiment négatif peut alors expliquer des comportements agressifs, défensifs ou de retrait (Fischer, 2011).

Enfin, l'une des idées principales des financeurs est d'éliminer tous les recoins dans les couloirs afin d'y favoriser la surveillance et d'y éviter le racket et les agressions sexuelles. À l'instar des réflexions menées par Newman (1972), il y a ici la volonté de créer les conditions architecturales propices au sentiment de sécurité chez les élèves et permettant de prévenir des déviances.

Le problème épineux des sanitaires

Les différentes rencontres avec les acteurs interrogés mettent également en lumière les difficultés de penser des toilettes sécurisantes. À ce jour, peu de chercheurs se sont emparés de la problématique des sanitaires dans les écoles (ONS, 2007, 2013, Gaime, 2014, Gilon, Garnier, 2017). Pourtant, comme en témoigne un chef d'établissement, « les toilettes, c'est le lieu extrêmement fragile. Cela fait plus de 25 ans que je travaille dans l'Éducation Nationale, les toilettes ont toujours été un sujet compliqué, fragile et insoluble » (Principal de collège – Académie de Créteil).

Les chefs d'établissement constatent même unanimement que de nombreux élèves sont victimes « d'offenses territoriales » (Goffman, 1973). Autrement dit, leur espace intime (Hall, 1966) peut se trouver empiété ou violé par d'autres élèves. Face à ces faits, les principaux d'établissement constatent que la fréquentation dans les toilettes ne cesse de diminuer, ce qui n'est pas sans poser un véritable problème de santé chez les élèves qui ne se rendent pas aux WC de la journée. En effet, comme le soulignent Gilon et Garnier (2017, p. 106), « les critiques se multiplient du côté des médecins, urologues en premier lieu, constituant la question en « problème de santé publique », avec son cortège de pathologies : constipation, infection urinaire, cystite pour les filles (Averous, 2004) ».

Par ailleurs, les architectes interrogés attestent des réelles difficultés de proposer des toilettes où chacun va se sentir en sécurité. L'exemple de l'ouverture des portes des toilettes témoigne d'ailleurs d'un conflit entre sûreté / sécurité au sein d'un conseil général et plus globalement dans la réflexion architecturale. Comme le décrit un architecte ayant travaillé sur la construction d'établissements scolaires, le choix porté à la sûreté pourrait avoir des conséquences sur la sécurité des élèves. Autrement dit, la priorité donnée à la lutte contre la délinquance semble ici prédominer : « au sujet des portes dans les toilettes, on n'a pas le droit de mettre les portes dans le sens intérieur car si l'individu s'évanouit ou a un malaise, il bloque la porte avec son corps. C'est donc interdit dans les établissements recevant du public. Pourtant, si la porte est sur l'extérieur comme ça devrait l'être, les élèves shootent dans les portes. Donc ils explosent les portes assez rapidement. Par conséquent, il a été accepté de mettre les portes avec ouverture intérieure pour éviter que les élèves se cachent derrière les portes » (Architecte Mr P.).

Les différents entretiens réalisés mettent également en exergue les problèmes de vandalisme dans les sanitaires et ses conséquences sur les élèves. Au-delà des problèmes de santé évoqués ci-dessus, les préceptes de la « théorie de la vitre cassée » suscités nous rappellent que plus un

lieu est délabré et/ou mal entretenu, plus cela favorise les déviances et le sentiment d'insécurité. Afin de protéger ces lieux des dégradations, le conseil général d'un département de l'Île de France a engagé une réflexion et des actions autour des matériaux : « *On a réfléchi à des matériaux très solides venants du milieu carcéral.* » (Madame A, Conseil Général). « *Pour les graffitis, on a mis de la peinture anti graffiti (...) Des carrelages aux murs pour que ce soit nettoyé plus facilement, des systèmes pour éviter de casser les sonnettes incendies* » (Madame A, Conseil Général).

Nous constatons que les collectivités et les architectes répondent donc aux problèmes de vandalisme par un renforcement des matériaux avec pour idée centrale que l'absence de dégradations diminuera le sentiment d'insécurité des élèves. Sur le terrain, tous les chefs d'établissement interrogés avouent être démunis face aux problèmes de vandalisme mais aussi de violences dans les toilettes.

Au regard de ces constats, nous nous appuyons sur les travaux de Lévy-Leboyer (1984) afin d'identifier deux mécanismes pouvant entraîner ces faits. D'une part, le vandalisme dans les toilettes et plus globalement dans le collège peut être la conséquence de l'absence d'un sentiment d'appartenance. En effet, en ne consultant à aucun moment les élèves lors des projets de construction ou de rénovation, ne risque-t-on pas d'engendrer chez les principaux occupants des lieux ce sentiment ? Pourtant, comme le souligne Rachédi (2014, p.11), « *les décideurs et concepteurs ne doivent pas rater l'occasion d'impliquer étroitement [dans les nombreux programmes de construction et de rénovation] toute la communauté scolaire y compris les élèves* ». En second lieu, Lévy-Leboyer constate que l'accumulation de « micro transgressions » (ouvrir la porte avec les pieds, ne pas tirer la chasse d'eau, etc.) illustre une attitude négligente qui accentue les dégradations. Comme le stipule Moser (2009, p. 148), « *un environnement vandalisé contribue à donner une impression de délaissement ce qui à son tour augmente le sentiment d'insécurité dans ce secteur* (Lavrakas, 1982 ; Moser et Lidvan, 1992) ».

Repenser l'aménagement spatial dans les établissements vieillissants

Enfin, au cours des entretiens, tous les chefs d'établissement et architectes ont souligné l'impact de l'architecture sur la sécurité des élèves et plus globalement sur le mieux-vivre ensemble des élèves. « *Il est évident que l'architecture joue sur le sentiment d'insécurité. (...) On se rend compte que réduire la circulation permet d'éviter les frictions.* » (Principal de collège – Académie de Bordeaux).

Face à leurs établissements vieillissants et peu adaptés, certains chefs d'établissements, bien épaulés par leurs conseillers pédagogiques d'éducation (CPE), engagent une démarche réflexive sur l'aménagement de l'espace afin de faciliter la sécurité. Pour exemple, certains ont imaginé une répartition géographique des casiers en fonction des âges, d'autres ont imaginé un zonage dans la cour de récréation. En effet, devant la hausse des actes d'incivilités dans l'espace récréatif, un chef d'établissement a procédé à un marquage différencié des zones où l'on pratique des interactions motrices (jeux avec ballons essentiellement) et celles où l'on recherche davantage les interactions verbales. Pour chacun des deux « sous-espaces », des règles ont été instaurées avec une régulation effectuée par les élèves. Le résultat est selon lui très positif puisque les violences ont diminué de manière significative. Ce procédé aurait donc « *un effet régulateur sur le comportement* » (Moser, 2009, p. 106). En appliquant les théories de Barker³ (1968) au cadre scolaire, nous pouvons donc penser que le manque de lisibilité dans la cour de récréation a pour conséquence la multiplicité de transgressions de normes imposées par ce lieu. Il paraît donc incontournable de prendre en compte l'aménagement des cours de récréation afin d'y favoriser la sécurité des élèves et leur bien-être. D'autant que les collégiens s'y sentent particulièrement en insécurité (Hébert, Dugas, 2017) et que les aménagements proposés dans

ce lieu sont trop insignifiants et peu adaptés aux préoccupations des élèves du second degré (Mazalto, 2013).

4.2. La dialectique ouverture / fermeture

Défini par Goffman (1973) comme un espace institutionnel partiel, l'école, comme tout espace institutionnel, renvoie l'image d'un espace séparé marqué « *par une division fondamentale entre un dehors et un dedans* » (Fischer, 2011, p. 158). Les entretiens réalisés illustrent parfaitement cette séparation comme en témoigne l'un des acteurs interrogés : « *On a beaucoup réfléchi aux espaces, la façon dont on pouvait séparer les espaces les plus sécurisés possibles tout en ne créant pas des clôtures prison, ce genre de choses (...) Par exemple, on avait créé des sas d'entrée dans certains collèges.* » (Madame A., Conseil général).

Autrement dit, cette séparation se trouve renforcée par la mise en place de différents dispositifs tels que les parvis ou les sas. Si le collège représente un espace clos, il n'en demeure pas moins que les portes et les clôtures font figures de « *systèmes de régulation avec le monde extérieur notamment par le contrôle des allées et venues, les entrées et les sorties étant soumises à des rituels de passage* » (Fischer, 2011, pp. 158-159). Nous retrouvons cette idée de réflexion de gestion des flux à travers les différents entretiens réalisés auprès des architectes. Cette idée de parvis extérieur s'est imposée afin d'éviter les attroupements devant les établissements alors que le parvis intérieur a été imaginé pour gérer les flux d'élèves. C'est ce parvis intérieur qui fait figure de sas.

Par ailleurs, en renforçant les frontières physiques et psychologiques entre le dehors et le dedans, il y a la volonté de marquer un lieu sécurisant mais aussi d'affirmer par des clôtures, des sas et des grillages opaques un territoire d'appartenance, un sanctuaire. C'est notamment pour répondre aux dangers des violences aux extérieurs des établissements que les financeurs exigent la construction d'un double parvis devant les nouveaux établissements. « *En termes de sécurité, l'objectif du Conseil Général était le suivant : réduire les attaques de « bandes ». La majorité des incivilités dans les collèges est provoquée par des adultes. C'est pour cette raison que nous avons conceptualisé cette idée de parvis extérieur, parvis intérieur, préau, cour de récréation. On a voulu passer de la prévention des violences à la sérénité* » (Monsieur R., Conseil Général).

Les entretiens réalisés auprès des chefs d'établissement font donc état de craintes des bandes et des intrusions dans les établissements scolaires. Pourtant, les différentes enquêtes de victimation (Debarbieux, Fotinos, 2012) montrent la faible proportion de ce type de violences. Néanmoins, ces nouveaux principes d'aménagement viennent ici répondre aux désirs des principaux de collèges de sécuriser les entrées mais aussi de gérer et régler les incivilités et les violences devant leur établissement. Les deux extraits d'entretiens qui vont suivre, effectués auprès d'un chef d'établissement scolaire et d'un référent sûreté, soulignent ce souci de gérer les déviances devant l'établissement et marque plus globalement cette volonté de sanctuariser les établissements : « *C'est vrai qu'il faut éviter le contact avec l'extérieur. Il est important qu'il y ait un espace important entre la rue et le collège. Sinon, les élèves du collège sont exposés à des adolescents déscolarisés qui traînent toute la journée devant le collège* » (Principal de collège – Académie de Créteil). « *Il faut faire comprendre aux architectes qu'ils se doivent de choisir tels matériaux et une bonne hauteur de clôtures. Il s'agit ici de prévenir les actes d'intrusion.* » (Réfèrent sûreté – Académie de Créteil).

En organisant l'école comme un espace séparé entre un dehors et un dedans et plus particulièrement en réaménageant les frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement, les différents acteurs mettent en lumière une certaine forme d'ambiguïté autour

des concepts d'ouverture et de fermeture. Le collège doit-il être ouvert sur l'extérieur ou doit-il être totalement hermétique ? Sans réellement répondre à cette question, nous pensons que les orientations prises en principes d'aménagement et de conception tendent à la construction d'établissements « sous contrôle » dont l'efficacité tient à la mise en place de règles de surveillance. Or, c'est par un modèle architectural spécifique que cette surveillance va pouvoir être favorisé. Il s'agit du panoptique de Bentham. Voyons alors en quoi nos acteurs interrogés valorisent cette figure architecturale.

4.3. Le dilemme du panoptique de Bentham

Aux premiers abords, les entretiens réalisés laissent présager une volonté de se démarquer de la conception carcérale du panoptique de Bentham. En d'autres termes, il n'est pas question pour les acteurs interrogés de transformer le collège en prison. « *Les préconisations qui sont données, qui sont élaborées, doivent être cohérentes avec la vie du site, avec la survie et l'activité du site. Il est hors de question par exemple, de transformer un établissement scolaire en prison. Il faut que ça vive, que ça continue à vivre. Il faut que ça reste un établissement scolaire avec des enfants et des adultes qui les encadrent (...)* » (Réfèrent sûreté – Académie de Créteil).

Ce Réfèrent sûreté nous laisse entendre que son travail ne peut pas se limiter qu'à des mesures techniques. Cette pensée vient ainsi corroborer les propos des formateurs de référents sûreté. En d'autres termes, il s'agit en quelque sorte d'entrer en immersion dans l'établissement afin d'en connaître son fonctionnement, son organisation. Dans la théorie, les formateurs encouragent vivement les référents à ne pas succomber exclusivement aux préconisations d'ordre technologiques et techniques. « *C'est trop facile de mettre de la vidéo partout (...) Tout voire pour tout sécuriser ; ce n'est pas ça, il faut voir aussi l'aspect organisationnel et humain* » (Formateur Réfèrent sûreté).

Dans le champ scolaire, les besoins humains corroborent certains travaux sur le bullying où l'on note que les intimidations se déroulent principalement dans les espaces où la présence des adultes est minimale (Farrington, 1993). Dans la pratique, nous observons néanmoins que beaucoup de préconisations sont d'ordre technique (clôture, vidéoprotection, etc.). Cela questionne la formation. Comment faire une place significative aux établissements dans une formation dont le cahier des charges ne cesse de grandir et dont les lieux étudiés s'avèrent extrêmement diversifiés (bijouteries, les stations essence, les transports de fond, les établissements scolaires, etc.) ? Trop peu de temps est consacré aux établissements scolaires durant les formations. Certains référents avouent même être parfois embarrassés lorsqu'il s'agit de coopérer avec les acteurs de l'école qu'ils ne connaissent pas suffisamment. Pour l'un d'eux, les référents ont « *davantage une maîtrise technique notamment sur des mesures de renforcement d'ouvrant. Concernant les mesures organisationnelles c'est plus compliqué parce que le monde de l'éducation est un monde que nous ne connaissons pas forcément. C'est souvent dans des espaces clos et sanctuarisés. Donc c'est un peu compliqué de s'ingérer dans l'organisation du collège* » (Réfèrent sûreté – Académie d'Orléans-Tours).

Si comme nous venons de le suggérer, il n'est pas question de transformer le collège en prison pour les acteurs interrogés, les entretiens révèlent pour autant que les établissements doivent être construits de manière simple, classique afin de favoriser la surveillance. En somme, même si la référence au plan circulaire préconisé par Bentham n'est pas explicitement abordée, les architectes insistent cependant sur les principes architecturaux qui vont favoriser la surveillance et le contrôle des élèves. Ainsi, certains établissements ont vu le bureau du principal placé de

manière à surveiller les élèves. « *Vous voyez que mon bureau surplombe la cour de récréation et me permet d'avoir un œil sur les élèves* » (Chef d'établissement, Académie de Créteil).

Autrement dit, à travers ces différents points de vue, il y a une volonté de voir sans être vu. Plus largement, il s'agit d'aborder l'architecture scolaire comme un lieu formant des individus disciplinés (Foucault, 1975).

Enfin, les entretiens ont révélé des tensions concernant l'usage des outils de techno-prévention. En effet, nous constatons que les référents sureté, qui s'appuient sur une prévention situationnelle pour aborder les questions de sécurité, ont très souvent préconisé l'installation de caméra. À l'inverse, les financeurs, par idéologie politique assumée, étaient bien plus mesurés comme l'atteste un élu d'un conseil général de l'Académie de Créteil.

« *Parfois, nous n'étions pas d'accord avec les policiers référents, notamment sur la mise en place des caméras. Dans ces situations, notre rôle a été de freiner. L'idée n'était pas de mettre une caméra mais plutôt un surveillant à la grille (...). Seules les caméras placées au niveau des entrées, des parkings et les logements de fonction pour éviter les trafics de drogue étaient autorisées. Par idéologie politique, les élus du Conseil Général ne souhaitaient pas qu'on réduise les personnels sur le dos de systèmes de vidéosurveillance.* » (Monsieur R., Conseil Général).

Malgré la volonté dans les discours de construire un établissement pour l'éducation et propice au bien-être des élèves, les aménagements dédiés à la surveillance à travers le bâti peuvent générer un sentiment de captivité chez les élèves dès lors que la structure panoptique impose aux occupants des contraintes qui aboutissent à la mise en œuvre d'un pouvoir physique et moral sur eux (de Champs, 2010).

Conclusion

L'objectif de cette recherche était d'observer comme s'articulent l'architecture, l'aménagement des espaces et les questions de sécurité dans le cadre scolaire. Les entretiens réalisés auprès de différents acteurs concernés par ces problématiques ont révélé plusieurs tendances. En premier lieu, la sécurité s'inscrit dans une approche systémique autour du bien-être des élèves. Plus largement, la sécurité et le sentiment de sécurité participent à l'instauration d'un climat scolaire positif. C'est notamment par l'action sur l'espace et le bâti que cette sécurité va pouvoir être favorisée. En second lieu, nous avons pu relever différents enjeux autour des perspectives architecturales des établissements scolaires. Ils résident à la fois dans les dialectiques ouverture / fermeture et liberté / coercition. Autrement dit, l'établissement scolaire est perçu comme un lieu défensif, un espace disciplinaire qui peut malheureusement créer de l'indiscipline comme le stipulent des enquêtes de victimation (Durpaire, Mabillon-Bonfils, 2014). Afin de répondre aux attentes liées à la sécurisation des établissements de l'enseignement secondaire, il apparaît donc que les théories de Newman et de Bentham soient aujourd'hui dominantes dans le champ de l'architecture scolaire.

Au regard de cette étude, nous regrettons que les nouveaux collèges scolaires s'inscrivent encore dans un modèle traditionnel, à savoir un lieu clos, « *dont les entrées et les sorties sont réglementées, organisé autour d'un espace vide (la cour de récréation) placée au centre des bâtiments. A la fois lieu de circulation et de surveillance, cette cour de récréation est soumise au regard panoptique tout étant investie physiquement et affectivement par les élèves* » (Mabillon-Bonfils, Durpaire, 2014, p. 194). Certes, cette architecture de « type cour » (Rigolon, 2010) est psychologiquement rassurante, propice à la surveillance (Rigolon, *ibid.*), néanmoins, elle ne permet pas une grande flexibilité et semble particulièrement adaptée à un enseignement transmissif, frontal. Pourtant, d'autres modèles privilégient davantage les espaces didactiques et pédagogiques⁴. En proposant par exemple différentes unités d'apprentissage indépendantes,

le sentiment d'appartenance chez les élèves serait développé. Malheureusement, l'omission de la pédagogie dans le discours des interviewés vient nous rappeler le peu de place accordée aux enseignants dans les commissions en charge des projets de construction ou de rénovation des établissements scolaires.

Dans une perspective systémique, la sécurité des élèves doit pourtant s'insérer dans une réflexion pédagogique du savoir-relation pour reprendre Durpaire et Mabillon-Bonfils (2014). Autrement dit, il s'agirait d'aborder les établissements scolaires non plus uniquement comme un espace défensif, mais aussi comme un outil du mieux vivre ensemble et du mieux apprendre ensemble. La mise en place de dispositifs pédagogiques et didactiques qui font sens pour les élèves facilitera un climat apaisant et un meilleur investissement dans les apprentissages. Il s'agit donc de penser l'architecture et les espaces non plus comme un sanctuaire où le savoir est central mais plutôt comme un espace d'interactions où l'élève est au centre des apprentissages. En somme, il est nécessaire d'instaurer des espaces de liberté pour échanger, se mouvoir, s'organiser, exercer et aiguiser son autonomie (Connac, 2009).

À travers les résultats obtenus, il ne s'agit pas de les généraliser du fait de certaines limites liées à notre enquête. D'une part, nos analyses reposent sur un type d'interprétations. Or, comme le stipule Michelat (1975, p. 245), « *il est toujours possible de modifier le schéma obtenu, de poursuivre l'interprétation en découvrant de nouvelles surinterprétations* ». D'autre part, les attentats qui ont frappé la France depuis notre enquête (Charlie Hebdo et le Bataclan en 2015, etc.) ont vraisemblablement modifié le regard de nos acteurs sur les questions de sécurité. Autrement dit, le contexte doit nécessairement être pris en considération pour mieux analyser cette problématique de la sécurité dans les établissements scolaires. Il serait ainsi pertinent de mener d'autres entretiens afin de mesurer si ces événements tragiques poussent à une « bunkerisation » des écoles françaises et quelles peuvent être les conséquences sur les futurs projets de constructions de bâtiments scolaires. Enfin, afin de poursuivre cette réflexion, nous menons une recherche sur le ressenti des collégiens sur leurs établissements scolaires. Il s'agira d'observer si des différences apparaissent entre ceux qui occupent de nouveaux collèges et ceux qui sont scolarisés dans d'anciens bâtiments.

Références bibliographies

ALBARELLO, L. *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles, De Boeck, 2004.

AVEROUS, M. « Un fléau scolaire méconnu : l'infection urinaire et les troubles mictionnels de la fillette », *Progrès en urologie*, 14(6), 2014, pp. 1228-1230.

BARKER, R.G. *Ecological psychology : Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Sanford, Stanford University Press, 1968.

BILLARD, G. « Les municipalités américaines face à la délinquance », *Les annales de la Recherche Urbaine*, n°95, 2004, pp. 107-110.

BALZAQC, T. « Qu'est-ce que la sécurité nationale ? », *La revue internationale et stratégique*, n° 52, hiver 2003-2004, pp. 33-50, 2004.

BONNET, F. « Contrôler des populations par l'espace ? Prévention situationnelle et vidéosurveillance dans les gares et les centres commerciaux », *Politix*, Vol.1, n°97, 2012, pp. 25-46.

CONNAC, S. *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Paris, ESF, 2009.

DEBARBIEUX, E. et FOTINOS, G. *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative de victimation auprès des personnels de direction des lycées et collèges*. (Rapport pour l'Observatoire International de la Violence à l'Ecole, Université Victor Segalen Bordeaux 2), 2012.

DE CHAMPS, E. « La prison panoptique de Bentham : les paradoxes de la captivité », *Les cahiers du Ceima*, n°6, 2010, pp. 15-29.

DEMAZIERE, D. À qui peut-on se fier ? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société* – n°121-122, 85-100, 2007.

DUCHESNE, S. « Pratique de l'entretien dit « non directif » », in *Les méthodes au concret*, Paris, PUF, 2010, [en ligne].

DURPAIRE, F. et MABILLON-BONFILS, B. *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Paris, Presses Universitaires de France, 2014.

FARRINGTON, D.-P. « Understanding and Preventing Bullying », *Crime and Justice*, vol. 17, 1993, pp. 381-458.

FISCHER, G.-N. *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris, Dunod, 2011.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris, Gallimard, 1975.

GAIME, E. « Les sanitaires scolaires, ethnographie d'un espace problématique », in A. Klein et S. Parayre (éds.), *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 73-84.

GILON, C. et GARNIER, P. « Les toilettes à l'école : un objet de conflits dans la coéducation », *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 3, n°1, 2017, pp. 105-117.

GOFFMAN, E. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, éditions de minuit, 1973.

GOFFMAN, E. *Asiles*. Paris, éditions de minuit, 1973.

HALL, E.T. *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 1971.

HÉBERT, T. et DUGAS, E. « Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français », *Education et socialisation*, 43, 2017, [en ligne].

JABOBS, J. *Death and Life of Great American Cities*. Random House, 1961.

JODELET, D. *Représentations sociales et monde de vie*. Paris, Éditions des archives contemporaines, 2015.

LAVAL, C. « Surveiller et prévenir. La nouvelle société panoptique. » *Revue du Mauss*, n°40,

2012, pp. 47-72.

LAVRAKAS, P.-J. « Fear of crime and behavioral restrictions in urban and suburban neighborhood », *Population and environment*, Vol. 5, n°4, 1982, pp. 242-264.

LÉVY-LEBOYER, C. « Vandalism and the social sciences », in C. Lévy-Leboyer (Ed.), *Vandalism, behavior and motivations*. Amsterdam, North Holland, 1984, pp. 1-12.

LIDEN, R. « Situational Crime Prevention : Its Role in Comprehensive Prevention Initiatives », *IPC Review*, vol. 1, 2007, pp. 139-159.

LOUDIER, C. et VALLET B. « L'influence de la sécurité sur la conception urbaine », in Les villes face à l'insécurité. *Les Cahiers de l'Institut d'Aménagement et d'Urbanisme de la région Ile-de-France*, n°155, 2010, pp. 25-28.

MAZALTO, M. *Les cours de récréation*. Paris, Fabert, 2013.

MICHELAT, G. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, 16/2., 1975, pp. 229-247.

MOSER, G. *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. Bruxelles, De Boeck, 2009.

MOSER, G. et LIDVAN, P. « Environnement et sentiment d'insécurité », in Y. Bernard et M. Segaud (Eds.), *La ville inquiète*. Paris, Éditions de l'Espace Européen, 1992, pp. 53-66.

MUCCHIELLI, L. *La Frénésie sécuritaire*. Paris, La découverte, 2008.

NEWMAN, O. *Defensible Space. People and Design in the Violent City*. London, The architectural Press, 1972.

PARK, R.E., BURGESS, E.W., MCKENZIE R.D. *The City*. Chicago, The University of Chicago Press, 1925.

RACHÉDI, M.-F. « Organiser des espaces d'apprentissage propices à la réussite de tous les élèves », *Animation et Éducation*, n°243, 2014, p. 11.

RAYMOND, H. « Analyse de contenu et entretien non-directif : application au symbolisme de l'habitat », *Revue française de sociologie*, 9-2, 1968, pp. 167-179.

RIGOLON, A. « Les plans de construction des écoles européennes du XXIème siècle : présentation », *OCDE*, 2010, [en ligne].

ROBERT, P. « Les politiques publiques : de la prévention à la surveillance », *Revue Projet*, 319, 2010, pp. 43-51.

ROBINSON, M., « The theoretical development of "CPTED" », *Advances in Criminological Theory*, 8, 1999, pp. 427-462.

SALLIERE, K. Interroger le statut de l'espace dans la définition et la résolution de l'insécurité. Mémoire de master, 2012, [en ligne].

VALLET, B. « Aux origines de l'espace défendable : une critique de l'urban renewal », *Les cahiers de la sécurité*, 59, 4, 2005, pp. 235-254.

WIRTH, L. *Le Ghetto*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (1^{ère} éd. 1928), 1980.

WYVEKENS, A. « Espace public et civilité : réinventer un contrôle social ? Perspective pour la France », *Lien social et Politiques*, n°57, 2007, pp. 35-45.

Notes

¹ À la fin du 18^{ème} siècle, le philosophe anglais Bentham théorise un modèle de prison circulaire où sont logés les prisonniers et au centre duquel se trouve une tour de surveillance. L'originalité de son travail réside dans le fait que les surveillants ne sont pas vus des prisonniers, ce qui modifie le comportement de ces derniers. En somme, la surveillance n'a plus besoin d'être effective pour être efficace.

² IPOGEES est l'acronyme de « Les Interventions des policiers et gendarmes en matière de sécurisation des établissements scolaires ». Il s'agit d'une recherche financée par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) dont les partenaires sont l'Institut National des Hautes Études de la Sécurité et de la Justice (INHESJ) et l'Université de Paris Est – Créteil.

³ Avec son modèle écologique, Barker développe le concept de « site comportemental ». Il s'agit d'une « *structure spatiale et sociale dont les propriétés sont indissociables des séquences et des formes d'activité et des rôles spécifiques qu'elle implique (par exemple : une église, un restaurant, une salle de classe).* » (Jodelet, 2015, p. 96)

⁴ Pour exemple, le collège-lycée Célestin Freinet à Hérouville-Saint-Clair privilégie une architecture favorisant le décroisement au profit d'une pédagogie coopérative, différenciée.