



PEB Échanges, Programme pour la construction et l'équipement de l'éducation 2001/07

Le tournant d'Amsterdam :  
Comment évolue la  
conception de l'école et  
pourquoi les dix années à  
venir ont tant d'importance

**Randall Fielding**

<https://dx.doi.org/10.1787/783681880777>

## LE TOURNANT D'AMSTERDAM

*Comment évolue la conception de l'école et pourquoi les dix années à venir ont tant d'importance*

Bruce Jilk est architecte et spécialiste de la planification de l'éducation chez KKE Architects, à Minneapolis (Minnesota), aux États-Unis. C'est aussi un conférencier apprécié, un spécialiste de l'enseignement et un planificateur, et l'un de ses projets, la School of Environmental Studies, à Apple Valley, dans le Minnesota, a reçu en 1999 le New American High School Award, récompense décernée par le ministère de l'Éducation. Jilk a aussi présidé la conférence de l'Institut américain des architectes (AIA), tenue à Amsterdam en novembre 2000. Il y a présenté le thème principal de la conférence « Des environnements pédagogiques novateurs », qui a fait de cette réunion un événement marquant ; il prévoit que les années de 2000 à 2010 constitueront une décennie décisive pour la planification de l'éducation. Jilk a lancé nombre d'idées explosives, il a parlé de l'avenir des écoles, présenté des projets et dirigé les visites guidées de plusieurs écoles d'Amsterdam, dont l'une fonctionne au-dessus d'une pharmacie et une autre a été construite sous un immeuble résidentiel. Le thème commun était celui de l'intégration étroite entre les écoles et la collectivité, et du partage des locaux. On trouvera ci-dessous les réponses de Jilk aux questions posées par onze participants à la conférence, venus de trois pays.

**Randall Fielding** : Bruce, vous avez dit que la conférence récemment tenue à Amsterdam sur « Des environnements pédagogiques novateurs » marquait un grand tournant et que la période de 2000 à 2010 était une décennie décisive pour la planification de l'éducation. Pourquoi cette conférence et cette décennie sont-elles aussi déterminantes ?

**Bruce Jilk** : Comme le laisse entendre l'intitulé de la conférence, « Des environnements pédagogiques novateurs », cet événement porte sur des écoles qui sont « hors normes », et dont la plupart n'existaient pas il y a dix ans. Par exemple, en 1990, il n'existait aux États-Unis aucune école régie par une charte. Il y en a actuellement plus de 2 000. Pensez aussi que l'enseignement à domicile est l'une des « industries éducatives » qui se développent le plus rapidement. Cette évolution reflète les grands changements macro-économiques de la civilisation – on passe de la société industrielle à la société du savoir.

Le Club de Budapest<sup>1</sup> étudie cette évolution qui aurait commencé aux environs de 1860 et nous dit que nous entamons la décennie de la « Phase conséquente ». Autrement dit, les dix prochaines années ont une importance capitale

Alpha High School, Oregon, États-Unis



pour l'avenir. Je me suis permis de rebaptiser cette étape et de lui donner le nom de « Décennie décisive » qui me semble exprimer la même idée avec une connotation plus optimiste. Parce que la réunion d'Amsterdam a révélé les aspects de ce changement culturel en ce qu'il retentit sur l'univers des connaissances et de leur acquisition, il me semblait juste de dire de l'événement proprement dit qu'il s'agissait du « Tournant d'Amsterdam ».

**RF** : L'école élémentaire de Heinavaara, en Finlande, est l'un des plus importants projets auquel vous avez contribué depuis la *School of Environmental Studies* (SES)<sup>2</sup> dans le Minnesota. Quelle a été l'évolution de vos idées depuis que vous avez travaillé sur ces deux projets ?

**BJ** : La *School of Environmental Studies* est une école secondaire publique de banlieue « optionnelle » (*optional school*) qui accueille 400 élèves et a été conçue il y a sept ans en collaboration avec HGA Inc. Heinavaara est une école élémentaire publique de 190 élèves implantée en Finlande, au nord d'Helsinki, près de la frontière russe. Elle a été conçue il y a deux ans en collaboration avec le *Cunningham Group*.

Heinavaara fonctionne sur plusieurs niveaux. Au premier chef, elle a été conçue pour aider l'enfant à vivre l'expérience de l'apprentissage. Les locaux sont aménagés pour valoriser à la fois les liens entre les enfants et leur épanouissement sur les plans cognitif, social, affectif, physique et autres. Grâce à la mise au point de nouvelles méthodes de construction en bois – nouvelles en Finlande – l'industrie locale du bâtiment s'instruit et se met en bonne place pour prendre la tête des initiatives futures en Finlande et en Russie. L'ensemble fait aussi fonction de centre communautaire<sup>3</sup>.

**Bill Brenner** : Que va devenir la salle de classe au cours des années à venir et de quoi les écoles auront-elles l'air ?

**BJ** : Aurons-nous encore des salles de classe ? Un endroit commun où un même groupe de personnes s'occupent en commun d'un même sujet au même moment – telle sera la raison d'être de la classe. Cependant, à mesure que nous adoptons l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie, qui signifie que n'importe qui peut apprendre n'importe quoi, en tout lieu et à toute heure, les classes deviendront moins indispensables.

Les théories de l'éducation que sont « le pérennialisme et l'essentialisme »<sup>4</sup> sont profondément enracinées dans nos idées sur l'éducation. Elles se sont développées en même temps que nos idées culturelles actuelles, à partir de l'an 2000 avant Jésus-Christ environ. Toutefois, alors que nous nous orientons vers une société du savoir, ces concepts sont appelés à perdre leur enracinement culturel. A mon avis, la classe en tant que principal lieu d'apprentissage passera au deuxième rang entre 2020 et 2030. Il y a lieu de s'en préoccuper car l'espérance de vie des nouvelles écoles est d'environ 70 ans.

Dans un avenir très proche, nous verrons la conception des salles de classe prospérer comme jamais auparavant. Cette



*School of Environmental Studies,  
Minnesota, États-Unis*

1. Créé en 1993, le Club de Budapest est une association internationale consacrée à l'élaboration d'une façon de penser et d'une éthique nouvelles qui contribuent à relever les défis sociaux, politiques, économiques et écologiques du XXI<sup>e</sup> siècle ; <http://www.club-of-budapest.org>

2. Pour voir les plans de cette école, visitez le site <http://www.designshare.com>

3. Heinavaara remplit les fonctions matérielles et symboliques de centre communautaire de plusieurs manières. La communauté se sert du gymnase, de la bibliothèque centrale/médiathèque, et de la cafétéria le soir et pendant les week-ends. Le projet est aussi situé en un lieu éminent d'un nouveau projet résidentiel. L'auvent en bois qui protège l'entrée du bâtiment reflète le style de construction karélien, propre à la région.

4. La définition du pérennialisme est la suivante : malgré les environnements différents, la nature humaine reste la même partout ; en conséquence, l'éducation doit être la même pour tout le monde. Voici celle de l'essentialisme : un apprentissage qui, de par sa nature même, suppose un travail exigeant et est souvent appliqué à contre cœur.

évolution obéit à un aspect fondamental de la nature humaine qui est une forme « d'exubérance irrationnelle ». Elle est analogue à la réaction des gens qui savent que quelqu'un va mourir : ils font tout leur possible pour manifester leur attachement le plus profond. Cette exubérance se manifeste dans les écoles entre le jardin d'enfants et la 12<sup>e</sup> classe : on fait comme si les classes étaient le centre de l'univers. Cette phase cessera dans dix ans. Dans l'enseignement tertiaire, les campus souhaitent éperdument survivre, comme en témoigne la floraison de signatures d'architectes célèbres. Vous pouvez voir dans ces bâtiments des pierres tombales.

La question « De quoi les écoles auront-elles l'air à l'avenir ? » est sans doute l'aspect le plus courant et le moins bien compris de mes travaux en cours. Nous parlons des meilleurs plans d'écoles, nous organisons des conférences pour en débattre et nous donnons des prix aux plans qui correspondent à nos opinions préconçues. A force de tout vouloir simplifier, nous commençons à penser comme s'il n'y avait qu'une « taille unique ». La plupart des gens vous diront que ce n'est pas leur avis, mais le modèle est là. Les prototypes d'écoles en sont l'exemple. A l'avenir, l'école traditionnelle ne sera pas remplacée par une conception nouvelle et meilleure ; nous élaborerons plutôt des options de remplacement de l'école traditionnelle. Ce sont ces options qui sont les innovations sur lesquelles nous avons travaillé à Amsterdam.

A l'avenir, nous continuerons d'avoir des écoles traditionnelles, mais en plus petit nombre, des écoles facultatives semblables aux écoles traditionnelles, et d'autres formules novatrices. Quant à savoir de quoi elles auront l'air, on peut dire sans risque d'erreur que n'importe quel projet futur existe d'ores et déjà, sous une forme ou une autre, quelque part sur cette terre.

**Lia Burgers** : Alors que le sens de l'apprentissage passe du passif à l'actif, du statique au dynamique, de l'orientation vers l'intérieur à l'ouverture sur l'extérieur, à l'apprentissage à vie, à l'apprentissage mondial, est-il encore nécessaire de créer des systèmes d'enseignement entourés de clôtures et de murs institutionnels ?

**BJ** : L'un des attributs fondamentaux d'une société du savoir est l'importance des connexions ou des rapports entre ses éléments. Certains indices témoignent de la convergence entre le monde de l'entreprise et celui de l'enseignement. Il en est de même de l'univers du foyer. Toute « clôture », tout « mur » doit être examiné pour vérifier qu'il n'empêche pas ces rapports mais les favorise.

L'époque est très difficile pour les établissements d'enseignement traditionnels. Nous vivons dans une culture du choix et les choix nouveaux sont très nombreux. Tandis que la croissance des écoles et collèges traditionnels est parallèle à celle de la croissance démographique, la croissance des options non traditionnelles se développe au rythme de 40 % par an. D'après mon expérience, les établissements d'enseignement traditionnels relèvent le défi et collaborent, avec un but ultime : supprimer l'isolement.



**Charles H. Boney, Jr., AIA** : Les classes que nous avons observées à Amsterdam étaient de 20 à 50 % moins grandes que les classes habituelles aux États-Unis. L'école élémentaire installée sous deux étages d'appartements a des classes de 55 à 65 mètres carrés ; aux États-Unis, nous avons des classes de 85 à 100 m<sup>2</sup>. En outre, il y a peu de dégagements, mais on se sert beaucoup des couloirs pour y installer les ordinateurs et les rangements. Pensez-vous que notre préjugé américain qui veut que chaque local ait un usage unique – les couloirs sont toujours des couloirs, et l'apprentissage ne se passe que dans la classe – limite les possibilités éducatives que recèlent nos bâtiments ?

**BJ** : La classe est avant tout un lieu où l'on enseigne et sa conception n'a pas grand chose à faire avec l'apprentissage ; l'acquisition des connaissances est un sous-produit. Les environnements pédagogiques – les locaux conçus avant tout pour apprendre – doivent être multifonctionnels. Ils doivent permettre l'apprentissage formel, l'apprentissage informel et l'apprentissage qui exploite diverses ressources. C'est ce que j'appelle les fils de l'apprentissage. L'environnement pédagogique est un tissu composé de ces fils. La création de locaux à vocation unique est une architecture qui enferme au lieu de faciliter.

**CHB** : Au cours de nos visites, nous avons vu des écoles bien entretenues. Est-ce caractéristique des Pays-Bas ou avons-nous simplement vu les écoles les plus récentes où les problèmes de maintenance ne sont pas encore manifestes ?

**BJ** : J'ai vu de nouvelles écoles à Bakou qui avaient bien besoin de réparations et de vieilles écoles à Singapour qui étaient impeccables. On trouve les mêmes variations à l'intérieur des États-Unis. La question est pour l'essentiel culturelle, ce qui rend assez difficile toute réponse brève. Je peux toutefois proposer une observation. Les pays, les états ou les collectivités où l'on a une « vue d'ensemble », où l'on « voit loin », comme aux Pays-Bas, prennent davantage soin de leurs ressources.

**Prakash Nair** : Adhérez-vous à l'idée traditionnelle qui fait de l'apprentissage une activité consciente et indépendante, ou croyez-vous que l'apprentissage soit en réalité un « sous-produit », ou le résultat fortuit d'une autre activité primaire ?



**BJ** : Tout d'abord, je dois préciser la question. L'apprentissage peut être une activité consciente, mais pas indépendante. L'apprentissage a toujours un contexte. En outre, l'apprentissage qui a lieu dans la classe traditionnelle est surtout un sous-produit de l'enseignement, mais pas nécessairement fortuit. Il me semble donc que la question devrait être « l'apprentissage est-il une activité consciente ou relève-t-il de l'expérience ? ». Je dirais nettement qu'il est l'un et l'autre.

**PN** : Si cette dernière hypothèse est exacte, pensez-vous que les écoles qui sont créées avant tout pour être des lieux d'apprentissage se fourvoient entièrement ? Autrement dit, les écoles et les installations scolaires telles que nous les avons connues sont-elles anachroniques dans la société moderne ou resteront-elles viables à l'avenir, moyennant quelques ajustements périodiques ?

**BJ** : Comme je l'ai déjà dit, les écoles dans la société moderne sont des environnements d'enseignement et, en tant que lieux où l'on enseigne, elles font parfaitement l'affaire. J'ai articulé la discussion autour des termes de « société industrielle » et de « société du savoir ». Cette question suppose aussi les termes de « société moderne » et, par induction, de « société postmoderne ». Il serait utile de suivre un instant cette dernière terminologie.

Le concept postmoderne contient le moderne et ne l'exclut pas. C'est le monde moderne avec quelque chose d'autre en plus. Et c'est ce que je pense des écoles. Nous aurons encore des écoles traditionnelles qui seront sans cesse ajustées, plus autre chose. Les écoles traditionnelles ne seront plus que l'un des nombreux choix possibles, non plus le seul, ni même le principal.

**Arnie Glassberg** : Quel rôle un architecte peut-il jouer en aidant les conseils d'administration à comprendre l'importance pour l'apprentissage de la conception des écoles ?

**BJ** : Les conseils d'administration doivent comprendre que leur affaire est l'apprentissage et non l'enseignement. Je sais que je me répète, mais il s'agit du problème fondamental.

Vous souvenez-vous de ce qui est arrivé aux chemins de fer aux États-Unis ? Ils pensaient s'occuper de chemins de fer et non de transports. Leurs décisions étaient prises dans cette

optique, elles étaient destinées à les servir et c'est pourquoi ils ont presque tous cessé de fonctionner.

De même, il faut que les conseils d'administration (et les syndicats d'enseignants, les éditeurs de manuels, les architectes scolaires) cessent de prendre des décisions égoïstes et agissent dans l'intérêt d'une société apprenante. De même que les chemins de fer n'ont pas disparu, les écoles et leurs conseils d'administration ne disparaîtront pas non plus. Mais tout comme les chemins de fer ont des concurrents et une plus petite part du marché, il en sera de même de l'enseignement public. Les architectes ne serviront à rien tant qu'ils ne prendront pas conscience de ce qu'ils font partie d'une société apprenante ; je doute que cela se passe avant que leurs clients, les systèmes éducatifs, prennent ce tournant.

**Andy Simpson** : Sachant qu'il est difficile, dans le meilleur des cas, de mettre en œuvre de nouveaux modèles, connaissant les limites de la gestion des ressources, les hésitations du personnel, la politique locale et d'autres problèmes, quel conseil pouvez-vous donner à la direction de l'enseignement (directeurs de l'instruction publique, membres des conseils d'administration et enseignants) pour aborder l'actuel tournant dans de bonnes conditions ?

**BJ** : J'ai envie de conseiller aux gens d'adopter un processus complet et de s'y tenir. Je me sers habituellement du processus de « design-down process » (agencement en participation avec tous les intéressés, et notamment les apprenants)<sup>5</sup> mais il en existe d'autres. En outre : 1) être précis au sujet de l'objectif réel de l'entreprise ; 2) faire participer des représentants de toutes les parties prenantes ; 3) commencer par les besoins et les attentes de la collectivité plus largement conçue ; 4) se mettre d'accord sur ce que le projet offre d'original ; 5) être honnête au sujet des attentes des apprenants.

Chacun a son domaine propre (pas seulement le directeur de l'instruction publique ou l'architecte) et vous ne pourrez jamais trop communiquer. Il faut s'informer au sujet d'autres programmes, en allant voir des représentants de ces programmes ou en les invitant à nous rendre visite. Ces efforts

5. Pour plus de renseignements sur le processus du design-down (agencement en coopération avec tous les participants et notamment les apprenants), voir : <http://www.cefpi.org>

exigent une certaine impulsion – la provenance importe guère, mais il serait préférable qu'elle vienne du système éducatif – et une bonne technique de négociation. Enfin, il est essentiel que toutes les décisions soient prises en fonction de ce qui profite le plus à l'enfant/apprenant.

Nous devons être attentifs à des déclarations telles que : « le conseil d'administration ne sera pas d'accord », « le poste du directeur est en jeu » ou « ce n'est pas conforme à l'accord syndical ». Aucune de ces idées ne tient compte de l'intérêt essentiel de l'enfant.

**Jack Lyons** : A l'heure actuelle, l'âge moyen des écoles qui vont du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> classe est de 42 ans. Nous savons que le rythme de changement de l'environnement pédagogique s'accélère et que l'un des signes distinctifs d'un excellent agencement de l'école est sa capacité d'adaptation. Comment pouvons-nous assurer la souplesse nécessaire sans compromettre l'environnement de la classe ?

**BJ** : Conformément à la question sur l'entretien des écoles néerlandaises, nous devons investir l'espace, le temps et les fonds dans des domaines qui dépassent les objectifs immédiats d'un projet quelconque. Il faut pour cela prendre du recul et envisager l'ensemble de la situation.

Nous avons l'habitude de construire des écoles de telle sorte que les éléments matériels durent plus longtemps que les composantes fonctionnelles. Cette obsolescence fonctionnelle peut se manifester de deux façons. Premièrement, les processus d'apprentissage peuvent changer et deuxièmement, des déplacements de population peuvent rendre l'école inutile.

Dans le premier cas, les architectes ont utilisé diverses stratégies, y compris les parois amovibles, les cloisons non porteuses, les systèmes mécaniques et électriques modulaires, etc. Dans le deuxième cas, la stratégie consiste à prévoir les utilisations futures et à concevoir dans cet esprit. A mon avis, ces approches l'une et l'autre ont un succès limité et ne tiennent pas compte de la situation d'ensemble ; au lieu de concevoir des écoles, nous devrions prendre du recul et concevoir des communautés.

**James LaPosta** : La question qui me vient sans cesse à l'esprit est la suivante : « Et si nous faisons erreur ? ». Il existe une malencontreuse histoire de l'innovation architecturale qui a complètement échoué dans les écoles et je crains que nous n'empruntions une fois encore ce chemin pavé de bonnes intentions. L'idée d'étendre le savoir à toute la collectivité est tentante et bien réfléchie, mais à six pâtés de maisons à peine de mon bureau de Hartford, on trouve les vestiges d'une expérience tentée dans les années 80 pour intégrer l'apprentissage à la communauté, qui ont récemment été remplacés par une installation plus traditionnelle. Les coûts de l'échec sont si élevés – des générations d'enfants qui ne traversent le système qu'une seule fois – que nous devons être certains du bien-fondé de nos actions. Comment intégrer les leçons du passé aux réflexions les plus avisées que la communauté éducative peut nous offrir ?

**BJ** : Le tournant d'Amsterdam concerne la mise au point de solutions nouvelles et non le remplacement d'une solution par une autre. Cette volonté répond au scénario du « Et si nous faisons erreur ? ». Par contre, en demandant « Et si nous laissons les choses telles qu'elles sont ? », nous posons aussi une question légitime. Ces questions reposent sur le postulat de « la taille unique ».

Cette idée du « tout ou rien » s'applique aussi à d'autres aspects de la question. Quatre-vingt-dix pour cent de ce que nous apprenons est appris hors de l'école. J'espère que les parents ne livrent pas entièrement leurs enfants au système. Ce qu'un enfant apprend ne doit jamais dépendre d'une approche unique.

Nous devons distinguer ce qui change de ce qui reste inchangé. Notre façon d'enseigner change, mais pas la façon d'apprendre des enfants. Il faut que les environnements pédagogiques favorisent l'apprentissage et donc, la vraie question qui se pose est la suivante : qu'est-ce qui, dans le passé, constituait un obstacle environnemental à l'apprentissage et qu'est-ce qui le facilitait ? Et pour compliquer encore les choses, cela varie à tout moment en fonction du mode d'apprentissage. Et si cela ne suffit pas, qu'en est-il du style d'apprentissage de l'individu ou des stratégies d'apprentissage convenant à un groupe ? Et je pourrais continuer.

Un dernier point. Nous savons que ce sont nos échecs qui nous instruisent, et d'aucuns disent que c'est le meilleur moyen. A partir de là, nos écoles ne constituent pas notre seul vecteur d'apprentissage, de sorte que nous ne devons pas craindre de prendre des risques pour améliorer nos environnements pédagogiques. Le plus grand risque est de n'en prendre aucun.

**Jose Freire da Silva** : A partir de vos expériences, quelle est l'importance des environnements bâtis, créés par les architectes, et de quelle manière ces environnements font-ils partie des modèles étudiés ?

**BJ** : Il s'agit là d'une variante du débat sur l'inné et l'acquis. Il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre et tous deux ont une importance primordiale. L'environnement a un effet important sur notre comportement. La classe en constitue un exemple essentiel. Prenez un local d'environ 80 m<sup>2</sup>, avec une hauteur de plafond de trois mètres, posez un tableau pour en définir le devant, faites entrer un adulte et 30 enfants qui ne se sont jamais vus, et c'est le plus souvent l'adulte qui prend la maîtrise. Mettez les mêmes personnages dans une galerie de jeux et ce sont les enfants qui prennent la haute main. L'environnement influe sur le comportement. Toutefois, nous ne savons pas grand chose à ce sujet et il nous faut plus de recherche.

**Sarah Woodhead** : Le concept de l'école secondaire que vous avez présenté au début des années 90 représentait un départ très stimulant par rapport à l'éducation des enfants. Dans ce concept, la forme et la fonction réagissent l'une sur l'autre. Cependant, dans la plupart des études de cas dérivées de ce



École De Windroos, Pays-Bas



premier concept, on semble exagérer la mesure dans laquelle l'école en tant que centre ou établissement peut/doit/va cesser d'exister. Voulez-vous faire des commentaires sur le rôle joué dans vos travaux par l'école en tant que lieu matériel dans une collectivité.

**BJ** : La place matérielle de l'apprentissage dans une collectivité doit symboliser le sens que l'on donne à l'apprentissage dans cette collectivité. Si le sens de l'apprentissage dans une société donnée est quelque chose de spécial, d'exceptionnel, de maîtrisé, d'élitaire, l'école devra le refléter physiquement. Si l'on considère que l'apprentissage est intégré à tous les aspects d'une société, l'apprentissage doit être présent partout. Votre question suppose que c'est la deuxième hypothèse que je privilégie, comme si je savais ce qui convient le mieux. Ayant travaillé dans des cultures très diverses (33 pays et la plupart des états américains), j'ai appris à ne défendre aucun postulat, mais seulement à montrer des possibilités.

**SW** : Au mieux, vos idées témoignent d'un sens clair et vivifiant de ce doit être l'apprentissage ; au pire, on y trouve plus qu'un soupçon de tyrannie idéaliste qui ne tient pas compte d'un grand nombre de caractéristiques subtiles mais importantes de l'humanité. Vous seriez disposé à supprimer la classe et l'école, et si cette idée est certes tentante et pouvait fonctionner dans certaines conditions limitées, voyez-vous le risque qu'il y a parfois à encourager des changements spectaculaires ? Voyez-vous votre rôle comme celui d'un agent provocateur ? Jusqu'où les architectes doivent-ils aller dans l'adoption de vos approches ? Dans quelle mesure les hommes de terrain doivent-ils se montrer sceptiques ?

**BJ** : Premièrement, on suppose que je préconise des changements spectaculaires. Il n'en est rien, je souhaite simplement que les gens réfléchissent avant d'agir quand ils prennent des décisions au sujet des environnements pédagogiques. Pour les aider, je partage quelques-unes des possibilités qui existent. Deuxièmement, est-ce que je me considère comme un « agent provocateur » ? Ce n'est pas à moi d'en décider. Je partage des idées. Certaines personnes réagissent en les étudiant attentivement. D'autres sont apparemment interpellées. Troisièmement, faut-il que les architectes adoptent mes points de vue ? Les architectes de bâtiments éducatifs devraient être au courant des nombreuses possibilités que l'on trouve un peu partout. Il en est de même des planificateurs et des spécialistes de l'enseignement. Le savoir n'a rien de douloureux. Enfin, jusqu'à quel point les hommes de terrain doivent-ils faire

preuve de scepticisme ? Pourquoi ne pas demander : dans quelle mesure doivent-ils être bien informés, intéressés, curieux, au courant, passionnés – faut-il même qu'ils soient sceptiques ?

*Cet article de Randall Fielding a d'abord été publié dans le numéro de janvier/février 2001 du magazine américain School Construction News. La version intégrale de cet entretien est disponible à l'adresse <http://www.designshare.com>*

#### Interviewers

- **Randall Fielding**, rédacteur en chef, Design Share, Minneapolis, MN, USA ; [fielding@designshare.com](mailto:fielding@designshare.com)
- **William Brenner**, directeur, National Clearinghouse for Educational Facilities, Washington, DC, USA ; [bbrenner@nibs.org](mailto:bbrenner@nibs.org)
- **Lia Burgers**, B+B E-novations, Pays-Bas ; [a.bless@chello.nl](mailto:a.bless@chello.nl)
- **Charles H. Boney, Jr.**, AIA Boney Architects, Wilmington, DE, USA ; [cb2@boneyarch.com](mailto:cb2@boneyarch.com)
- **Prakash Nair**, président, Urban Educational Facilities for the 21st Century ; [Prakash@designshare.com](mailto:Prakash@designshare.com)
- **Arnie Glassberg**, Unified School District, San Lorenzo, CA, USA ; [ARNIE@sanlorenzousd.k12.ca.us](mailto:ARNIE@sanlorenzousd.k12.ca.us)
- **F. Andy Simpson**, AIA, Pfluger Associates Architects, P.L.L.C., San Antonio, TX, USA ; [andy@pflugerassociates.com](mailto:andy@pflugerassociates.com)
- **Jack Lyons**, US Department of Education, USA ; [Jack-Lyons@ed.gov](mailto:Jack-Lyons@ed.gov)
- **James E. LaPosta**, Jeter, Cook & Jepson Architects, Hartford, CT, USA ; [laposta@jcj.com](mailto:laposta@jcj.com)
- **Jose M. Freire da Silva**, ministère de l'Éducation, Lisbonne, Portugal ; [jmsilva@degre.min-ed.pt](mailto:jmsilva@degre.min-ed.pt)
- **Sarah Woodhead**, SHW Group ; [sjwoodhead@shwgroup.com](mailto:sjwoodhead@shwgroup.com)