

AMU-I

EVALUER L'IMPACT DES DEMARCHES D'ASSISTANCE A MAITRISE D'USAGE



AMU-I

4. Evaluer une mission d'AMU Groupe scolaire de Prades-le-Lez (34)

Mai 2025



EXPERTISES

REMERCIEMENTS

Les membres du groupement remercient chaleureusement la Ville de Prades-le-Lez, la maire Mme Florence Brau, son adjoint dédié aux affaires scolaires M. Jacky Pratlong, son élu délégué au projet de nouvelle école M. Sébastien Grangier, son directeur général des services M. Jean-Paul Dardé, sa directrice générale adjointe Mme Gaëlle Masseï et les personnels de leurs services, ainsi que toute l'équipe enseignante des deux écoles du groupe scolaire pour leur accueil. Ils remercient également les personnes nous ayant mis en relation avec ce terrain d'observation, M. Vivien Filippini, AMO sur le projet étudié, et Mme Caroline de Ruyck-Chantefort, AMU sur le projet étudié.

CITATION DE CE RAPPORT

MARCHAND Julie, LITVINE Dorian, 2025. AMUI, Evaluer l'impact des démarches d'assistance à maîtrise d'usage. 3. Evaluation une mission d'AMU - Groupe scolaire de Prades-le-Lez (34). 28 pages.

Relecture

MOREAU Camille (CSTB – co-coordonateur scientifique)

CYRINO Mariana (LATTS/ CSTB / LET-LAVUE – Doctorante en architecture et urbanisme)

DE VALICOURT Dominique (IMBE – contributrice scientifique)

Cet ouvrage est disponible en ligne <https://librairie.ademe.fr/>

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite selon le Code de la propriété intellectuelle (art. L 122-4) et constitue une contrefaçon réprimée par le Code pénal. Seules sont autorisées (art. 122-5) les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé de copiste et non destinées à une utilisation collective, ainsi que les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, pédagogique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées, sous réserve, toutefois, du respect des dispositions des articles L 122-10 à L 122-12 du même Code, relatives à la reproduction par reprographie.

Ce document est diffusé par l'ADEME

ADEME

20, avenue du Grésillé

BP 90 406 | 49004 Angers Cedex 01

Numéro de contrat : 2304D0010

Recherche réalisée par le CSTB, Connaixens, Isea et l'USH pour ce projet cofinancé par l'ADEME

Projet de recherche coordonné par le CSTB

Appel à projet de recherche : « Bâtiments responsables » 2022

Coordination technique - ADEME : Cécile Gracy, Coordinatrice Enjeux sociaux de la rénovation énergétique

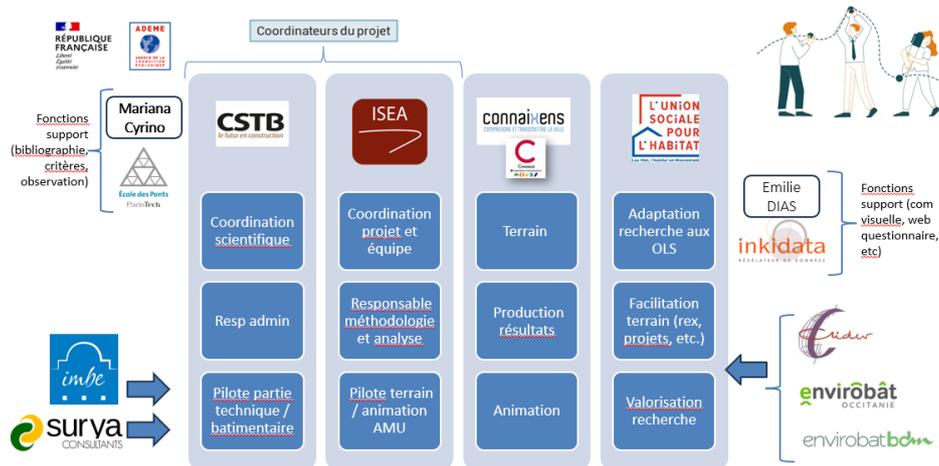
Direction/Service : Service Bâtiment, Direction Villes et Territoires Durables

LE PROJET DE RECHERCHE AMU-i

Le projet AMU-i

Le projet AMU-i vise à évaluer l'impact des démarches participatives dans la construction et la rénovation de bâtiments, dites démarches d'AMU (Assistance à Maîtrise d'Usage). Ces impacts sont identifiés et questionnés à travers un protocole empirique en 5 temps : (1) une recherche bibliographique, (2) une série d'entretiens sur un échantillon varié d'acteurs ayant l'expérience d'une démarche d'AMU, (3) la construction collaborative d'une grille de critères d'évaluation des impacts; (4) le recueil qualitatif des impacts d'une mission d'AMU en cours et initiée en programmation sur une opération mixte de rénovation et de construction sur un groupe scolaire et (5) une analyse croisée de l'ensemble de ces éléments.

L'équipe AMU-i



1

Les co-traitants : CSTB (Camille Moreau), ISEA (Dorian Litvine), CONNAIXENS (Julie Marchand), USH (Paul Sarais).

Les sous-traitants : CRIDEV (Fleur Herbin), Emilie Dias, Envirobat BDM (Virginie Sancho), Envirobat BDO (Christophe Prineau), IMBE (Dominique de Valicourt), Surya Tangi Le Berigot)

Les membres du Comité d'Orientation : IFPEB, CNOA, CEREMA, Réseau AMU France, la Région Occitanie, FPI, FEDEPL, OID, équipe ACTELOS (Vincent Chailloux, Bénédicte Delataulade, POUGET Consultants), AURAE.

Les livrables AMU-i

- Livrable 1 - Cadre de référence et analyse croisée
- Livrable 2 - Synthèse d'une enquête exploratoire menée auprès de 17 acteurs ayant une expérience de l'AMU
- Livrable 3 - Une grille de critères pour évaluer les impacts des démarches d'AMU
- Livrable 4 - Evaluer une mission d'AMU - Groupe scolaire Prades-le-Lez (34)

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
CITATION DE CE RAPPORT	3
SOMMAIRE	5
1. Le cadre de l’observation	6
1.1. La commune, le projet, le contexte.....	6
1.2. La méthode proposée par l’Assistante à Maitrise d'Usage (AMU).....	6
2. La méthode d'évaluation	8
2.1. Le protocole empirique	8
2.2. Rappel de la temporalité du projet et de l’observation	9
3. Evaluation de la démarche AMU – une application de la grille de critères AMU-i	10
3.1. Axe 1 : Démarche et processus de projet, les apports au projet, à son environnement proche et à ses acteurs	10
3.1.1. Quels apports des usagers au cours des phases de faisabilité, programmation et conception ?.....	10
3.1.2. Quelles modifications apportées à la démarche de projet : gestion, durée et coût ?	12
3.1.3. Quels apports aux acteurs du projet : MOA, AMO, MOE ?.....	13
3.2. Axe 3 : La dynamique humaine et sociale	16
3.2.1. Un projet clair et structuré, et donc une représentation optimale des parties prenantes ?	16
3.2.2. Un apprentissage du collectif et de la gouvernance partagée.....	18
3.2.3. Quels effets de cette démarche sur l’Humain et les organisations ?.....	19
4. Conclusion	21
Index des tableaux et figures	25
Sigles et acronymes	26

1. Le cadre de l'observation

1.1. La commune, le projet, le contexte

La ville de Prades-le-Lez est située dans le département de l'Hérault à 10 km de Montpellier sur une surface de 880 ha. Elle compte, au dernier recensement INSEE de 2021, 6107 habitants, dont **1211 enfants entre 0 et 14 ans, et une population en constante augmentation depuis les années soixante**. Elle se situe sur le territoire métropolitain de Montpellier Méditerranée et bénéficie de son aire d'attractivité. La commune est située à proximité du LIEN (Liaison intercantonale d'Évitement Nord) et occupe une position stratégique dans l'unité urbaine de Montpellier.

Son centre urbain est encore marqué par son héritage médiéval. Son tissu dense, ses rues étroites, son chemin de ronde rappellent ses origines. Il constitue également **un contexte contraint pour le développement des infrastructures, y compris scolaires**. Les locaux actuels du groupe scolaire principal, organisés autour de la mairie-école historique sont situés place Jean Jaurès. Ils datent de 1938 et ont été agrandis depuis 1979 par extensions successives. L'école annexe (3 classes d'élémentaire), située dans une future zone inondable¹, date des années 1980. Ces deux sites **ne satisfont plus les besoins des usagers, à savoir des salles de classe en nombre insuffisant, de petite surface et mal isolées, non accessibles aux personnes handicapées, des cours de récréation minérales, ou encore une chaufferie au gaz énergivore et non conforme aux objectifs de décarbonation**.

Considérant le nombre croissant d'enfants, il apparaît à l'équipe municipale nouvellement élue en 2020 **qu'un agrandissement et une mise aux normes sont indispensables**. Le choix est également fait de **maintenir les deux écoles en centralité pour conserver notamment « le dynamisme et la convivialité du centre »**². Un marché est lancé en 2021, accompagné par le Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement (CAUE), pour choisir un programmiste, en charge de la rédaction du cahier des charges de maîtrise d'œuvre du futur projet, du suivi technique et financier et de la conduite de l'opération.

Le projet de réhabilitation-construction du groupe scolaire prévoit la construction de 1400 m², avec la création de 8 nouvelles classes, et 1900 m² de cours réaménagés en maternelle et primaire pour un coût, études comprises, de 9,3 millions d'euros TTC. **Les travaux ont lieu en site occupé depuis l'été 2024**. Labellisé Bâtiment Durable Occitanie niveau Or en phase conception, conforme à la RE2020 pour le seuil de 2028 sur la partie neuve, les bâtiments seront chauffés par un mix biomasse et géothermie et isolés pour améliorer le confort d'hiver et d'été. Les toitures seront équipées de panneaux photovoltaïques et les cours désimperméabilisés.

1.2. La méthode proposée par l'Assistante à Maitrise d'Usage (AMU)

Dans le CCTP du marché, **différents temps de concertation sont demandés**. Au moment de la phase diagnostic, est proposé *« un diagnostic global est à proposer en début de mission pour une concertation des usagers avant validation par le groupe de travail. Ce diagnostic partagé permettra de vérifier et recenser l'ensemble des travaux et interventions nécessaires »*. L'assistant maître d'ouvrage (AMO) doit être doté de *« capacités de concertation et de pédagogie »*. Les conditions générales de la mission prévoient : *« Des réunions publiques d'information ou ateliers thématiques de concertation avec les usagers sont également à prévoir aux moments adéquats »*.

Un cabinet d'AMU a répondu conjointement à l'assistant maître d'ouvrage au marché de programmation et de conduite d'opération.

Assistante à maîtrise d'usage (AMU), il propose d'accompagner les différentes étapes de programmation d'une démarche de concertation centrée sur les usagers futurs du bâtiment (directions, enseignants, parents, enfants, ATSEM, périscolaire et ALSH, personnels d'entretien et de maintenance), accompagnée des élus communaux. Cette démarche a pour but **d'inclure les usagers dans la définition**

¹ Le périmètre de prévention du risque inondation a évolué sur le territoire communal, comprenant désormais le site de l'école annexe en zone aléa fort et donc à dangerosité élevée pour les biens et les personnes.

² Extrait de la note explicative de l'opération Commune de Prades-le-Lez – INECO, décembre 2024, p.10.

des besoins, les choix architecturaux et les arbitrages de certaines décisions, notamment financiers au regard des coûts de la construction qui ont évolué à la hausse. Au moment de notre observation, dix ateliers et une journée porte ouverte ont déjà eu lieu entre le 3 février 2022 et le 6 février 2024. Trois ateliers et la journée porte ouverte se déroulent en phase programmation, six ateliers en phase conception et 1 en phase chantier. Deux autres ateliers en phase chantier et à la livraison restent à venir, à la suite de notre étude. La liste des ateliers est établie en annexe.

A date de rédaction de la présente synthèse, une note explicative de l'opération est publiée en décembre 2024, conjointement par le maître d'ouvrage et le cabinet du programmiste. **Des apports de l'AMU au projet sont identifiés** par ce binôme : « Cette démarche de concertation exemplaire a notamment permis de définir **des sources d'économies** (suppression de circulations extérieures, mutualisation de locaux entre l'école élémentaire et maternelle, réduction des surfaces des locaux du personnel, ...), afin de financer des locaux plus grands et mieux adaptés. »³ **La mutualisation des équipements** est également mise en avant, notamment entre l'école maternelle, le périscolaire et l'accueil de loisirs sans hébergement (ALSH), entre le périscolaire et les activités médicales (médecin, psychologue, orthophoniste), entre la salle des professeurs et l'accueil des parents pour les réunions d'informations...

³ Extrait de la note explicative de l'opération Commune de Prades-le-Lez – INECO, décembre 2024, p.11.

2. La méthode d'évaluation

Dans le cadre du projet de recherche AMU-i, visant à identifier et lister les impacts des démarches AMU sur les projets bâtis, plusieurs étapes antérieures ont conduit à établir **une grille de critères d'évaluation** :

- **Une recherche bibliographique non exhaustive et un atelier de co-construction avec des professionnels** des démarches AMU permet de lister et d'organiser les critères selon trois axes d'études : les apports au projet, à son environnement proche et à ses acteurs, les dynamiques humaine et sociale et la qualité du bâtiment (usages, confort et performances).
 - Cette liste est amendée ensuite des résultats de **17 entretiens avec différents acteurs du projet bâtis** ayant au moins une expérience de l'AMU (Cf. Livrable 2. *Synthèse d'une enquête exploratoire menée auprès de 17 acteurs ayant une expérience de l'AMU*).

Cette grille de critères établie (Cf. Livrable 3. *Une grille de critères pour évaluer les impacts de démarches d'AMU*), **nous l'expérimentons ici pour analyser la démarche d'AMU** mise en œuvre pour le groupe scolaire de Prades-le-Lez. Les critères sont ici mentionnés dans le texte, une mention du type (C1.1) renvoyant au numéro du critère dans la grille.

En complément de cette expérimentation, **une analyse qualitative des résultats** est proposée sur certains points saillants de ce cas d'observation.

2.1. Le protocole empirique

Le protocole d'observation du projet de recherche AMU-I, issu des sciences sociales, prévoit différentes étapes pour collecter les données. Dans le cas du groupe scolaire de Prades-le-Lez, celui-ci se décline ainsi :

- **Analyse les documents** fournis par le maître d'ouvrage (MOA), l'assistant maître d'ouvrage (AMO) et par l'assistant à maîtrise d'usage (AMU),
- **Entretiens individuels** avec onze parties prenantes du projet, ayant participé à la démarche,
- **Observation *in situ***, d'un atelier AMU, la démarche étant toujours en cours.

Ce protocole est présenté au maître d'ouvrage, ici aux élus et services de la commune, puis via un article dans le journal municipal aux usagers et habitants de la commune, notamment pour permettre aux parties prenantes de bien distinguer la démarche de recherche, de la démarche d'AMU toujours en cours.

Notre démarche d'entretien est qualitative sur un échantillon varié mais restreint. Les entretiens sont menés majoritairement en visio, sur le temps de travail des personnes interrogées. Nous cherchons donc à tenir compte au mieux de leurs contraintes, tant en termes d'horaires que de temps disponible, en menant des entretiens d'une heure maximum.

Remarques méthodologiques importantes

Notons qu'à travers cette synthèse, nous restons attentifs à analyser la démarche d'AMU et non le projet lui-même. De même, il ne s'agit pas non plus de mener une évaluation professionnelle de la démarche d'AMU à la demande du MOA, mais bien de nourrir la démarche de recherche AMU-i et d'appliquer notre grille d'analyse. En ce sens, nous avons également fait le choix d'anonymiser les personnes interrogées et de ne mentionner que leur catégorie pour caractériser les propos. Enfin, nous considérons ce cas d'observation et les données qui en sont issues pour ce qu'elles sont, à savoir un cas unique. Le contexte du projet, les acteurs en présence et la méthodologie employée par le prestataire ayant déployé la démarche AMU lui sont propres. Ainsi nous invitons le lecteur à considérer avec précaution les conclusions portées qui ne sauraient être généralisées sans une mise en perspective.

2.2. Rappel de la temporalité du projet et de l'observation

Le temps d'observation est une phase de recueil des impacts positifs ou négatifs de la démarche d'AMU. La démarche d'AMU doit avoir commencé pour mener cette observation. L'observation peut être menée au long cours, ou à un instant T de la démarche d'AMU.

Pour ce cas d'étude, nous démarrons **notre analyse en janvier 2024, au cours de la 3^e année de la démarche d'AMU**, par la **consultation des comptes-rendus** d'ateliers d'AMU et de la journée porte ouverte. Ces derniers, organisés par l'AMU, ont eu lieu entre février 2022 et février 2024. Nous avons assisté à **un atelier AMU en phase conception** le 6 février 2024 puis par la suite mené **les entretiens avec onze représentants des parties prenantes mobilisées au cours de la démarche** (MOA élus et services, AMO, AMU, MOE, direction, parents, ATSEM, périscolaire et ALSH) jusqu'en mai 2024.

L'une des hypothèses du projet AMU-i est de **considérer que l'impact de la démarche AMU sera plus important sur le projet si la démarche intervient le plus tôt possible**. Le recueil empirique de AMU-i ne pouvant dépasser 12 mois – considérant le calendrier du projet de recherche, et pour avoir du recul sur la démarche et que les participants puissent en parler avec une expérience significative, nous avons choisi un terrain avec une mission d'AMU déjà initiée. **Le projet de Prades-le-Lez permet de répondre à ces deux enjeux : une mission AMU commencée tôt dans le projet (faisabilité) et un début d'observation après au moins 2 ans de projet**. Le recueil mené est de nature déclarative, les personnes étant invitées à s'exprimer sur leur vécu jusqu'ici.

3. Evaluation de la démarche AMU – une application de la grille de critères AMU-i

3.1. Axe 1 : Démarche et processus de projet, les apports au projet, à son environnement proche et à ses acteurs

A travers ce premier axe d'étude, nous analysons les contributions de l'assistance à maîtrise d'usage (AMU) au processus de définition du projet bâti (faisabilité, programmation, conception, chantier et réception) considéré pour lui-même et dans son environnement, ainsi que les apports aux acteurs et leur écosystème : le maître d'ouvrage (MOA), l'assistant maître d'ouvrage (AMO), le maître d'œuvre (MOE) et son équipe de bureaux d'études (BE), l'assistant à la maîtrise d'usage (AMU), les usagers⁴ et autres parties concernées par le projet (élus, riverains, etc.). **Les impacts sur le projet et les acteurs sont évalués à différentes phases, dès l'amont du projet, puis ce sont les apports au système d'acteurs professionnels qui sont mis en évidence. Certaines analyses conduisent à esquisser des conditions à réunir pour assurer la réussite d'une démarche AMU de qualité.**

3.1.1. Quels apports des usagers au cours des phases de faisabilité, programmation et conception ?

Un projet bâti se déroule en plusieurs étapes : une phase de faisabilité pour identifier le cadre du projet et son ancrage territorial, une phase de programmation pour identifier le contenu du projet, une phase de conception pour imaginer puis concrétiser le projet dans le cadre prédéfini et en tenant compte de son contenu, une phase de chantier et une phase de réception des travaux pour vérifier qu'ils sont conformes à la programmation-conception initiale. La grille de critères AMU-I est construite de sorte à analyser les apports à chacune de ces phases. Dans le cas du groupe scolaire de Prades-le-Lez, **notre observation intervient en fin de phase conception. Nous portons donc un regard sur les trois phases précédentes.**

En phase faisabilité, **une étude antérieure** menée par l'équipe municipale précédente accompagnée par un bureau d'études, interroge les parents et quelques parties prenantes **par questionnaire pour définir l'emplacement du groupe scolaire** (Cf. grille d'analyse sous-critère C1.2.2). La collectivité obtient une centaine de réponses assez divergentes (C1.1). Le projet est ensuite rattrapé, en début de mandat de l'équipe municipale actuelle, par les contraintes techniques des différents sites proposés (coût du projet, éloignement du centre et de l'école élémentaire et de la crèche, réserve foncière pour un autre projet, risque inondation), qui réduisent finalement le choix à un seul site. Un représentant des parents d'élèves présent depuis le début et tout au long du projet témoigne : « *J'étais là dès les premiers ateliers. J'ai eu peur qu'on refasse la même chose [qu'avec la précédente mandature]* ». Un agent de la collectivité d'ajouter « *J'ai voté pour un autre projet que la réhabilitation, nous n'avons pas tous les tenants et aboutissants* » (C2.1). A noter qu'un **diagnostic démographique conduit la municipalité à entériner ce choix**, car la commodité de réunir les enfants de maternelle et primaire sur un même site, en centralité, l'emporte. Et un parent d'élève de confirmer « *les parents ont souhaité que le site soit conservé en centre-ville* ». **Un sentiment de frustration peut avoir généré ici un passif avec les parties prenantes et questionne leur implication à venir.**

Démarrer un projet concerté semble devoir **tenir compte du passif** de ce dernier, afin de mettre « les compteurs à zéro ». Ici, pour le projet du groupe scolaire, **la phase de faisabilité est réalisée par deux mandatures consécutives, ayant des visions politiques différentes. Proposer des méthodologies et des interlocuteurs nouveaux en cours de projet peut être une limite à la fluidité de la démarche de concertation.** La continuité doit être assurée par **une communication claire de toutes les décisions prises** et des raisons qui les ont conduites.

⁴Nous utilisons le terme d'usager pour désigner à la fois l'**usager final** d'un espace (résident, employé de bureau, enseignant, élève, etc.) et l'acteur qui fournit un service de nature technique et qui utilise l'espace de manière plus passagère, communément nommé "**utilisateur**" (agent d'entretien, etc.).

En ce sens, la documentation du projet nous apparaît également ici importante pour connaître les propositions acceptées ou refusées et les raisons des choix opérés, afin d'apporter à toutes les parties prenantes un même niveau de connaissance.

Pour faire remonter les besoins des parties prenantes, l'équipe AMO/AMU propose ensuite lors d'un premier atelier, un arbre de vision pour définir le projet. Les participants à cet atelier définissent l'école de leur rêve : elle doit être ouverte sur l'extérieur, modulable, inclusive, écologique, innovante et accompagnée vers l'autonomie. Lors d'un deuxième atelier, ils analysent collectivement la journée type des différents usagers. Différents apports sont pris en compte pour établir le cahier des charges de la maîtrise d'œuvre (C3.1), y compris lors d'une journée porte ouverte, qui toutefois réunit une fréquentation mesurée. Sont ainsi récoltés par exemple **la mutualisation des espaces (C2.2.3), l'adaptation des classes pour optimiser les surfaces (C2.2.5), le choix d'implantation des sanitaires (C2.2.9), ou encore les usages du vélo à l'école (C2.2.1). Le bio climatisme** (bâtiment passif, géothermie, panneaux solaires, cours végétalisées) est bien évidemment considéré, l'équipe municipale souhaitant répondre aux critères du Bâtiment Durable Occitanie, niveau or (C2.2.6). Pour autant, ces choix semblent avoir été amenés par le programmiste en réponse aux orientations de la collectivité et acceptés par les parties prenantes. Des arbitrages sur les surfaces sont proposés dans les ateliers suivants. **Des tensions sont observées par l'équipe AMO/AMU notamment quant à la cantine scolaire ou quant à la définition de travaux limités prévues sur l'école élémentaire par rapport aux transformations importantes à venir pour l'école maternelle.** Pour un agent de l'Education nationale, tous les besoins n'ont cependant pas été entendus, notamment quant à la réhabilitation de l'existant sur le bâtiment mairie « *sur la réhabilitation thermique et de petits travaux du quotidien* ». Pour cet agent de la collectivité, l'enjeu concerne l'adaptabilité des lieux : « *Il est important de pouvoir transformer les salles pour les changer d'univers [hors temps scolaire]. Les locaux de l'école doivent être aménageables, on doit pouvoir afficher sans abîmer, accrocher* » (C2.2.8). Un autre agent ajoute que grâce à ce temps, ont pu être prises en compte leurs demandes quant aux aménagements intérieurs tels que des « *étagères qui montent jusqu'au plafond* ».

La méthode proposée ici peut être questionnée quant aux frustrations qu'elle peut générer. **Si aborder le projet par l'ouverture et le rêve du bâtiment idéal permet de faire émerger des valeurs communes entre les parties prenantes et des idées nouvelles, l'aborder sans contrainte conduit aux compromissions successives par la suite, qui peuvent être vécues comme des frustrations.** Un agent de l'Education nationale de préciser : « *les enseignants ont la sensation d'avoir perdu « le rêve » du début, mais on peut le comprendre aux vues des budgets* ». Un autre d'ajouter que : « *donner son avis, s'exprimer crée des frustrations qui n'auraient pas eu lieu. Mais si on ne s'était pas exprimé, on aurait été frustré de ne pas donner notre avis* ». Pour des agents de collectivité, « *le budget sanctionne le projet* » et « *c'est mieux si on travaille sur des choses en considérant les contraintes. Après avoir rêvé, beaucoup de gens ont été déçus* ». Un parent témoigne enfin : « *L'explication des pistes qui ne pouvaient pas aboutir aurait été utile pour éviter de la dispersion. Chacun repart de zéro, alors que les pistes ont déjà été explorées sur un plan technique et financier et qu'elles ne sont pas réalisables, c'est dommage* ».

Aborder le projet en considérant les contraintes préalables serait-il un frein au rêve, ou au contraire, l'innovation n'en serait-elle pas plus ambitieuse, celle-ci devant dépasser ces contraintes ? Est posée ici la question de savoir quand "diverger" et quand "converger" dans le processus de co-construction. Autrement dit, quand introduire les contraintes réelles d'un projet afin de laisser aux participants le maximum de marge de manœuvre sans induire une frustration.

En phase de conception, **une contribution des usagers semble étonner la maîtrise d'œuvre retenue : la suppression des circulations intérieures (C4.2.6).** « *Une grosse variante sur ce projet clairement est indiquée dans le programme, les classes pouvaient être desservies par l'extérieur et il nous fallait éviter les circulations intérieures. Bizarre !* ». Ces éléments peuvent suggérer une forme d'innovation collective facilitée par l'AMU. **Beaucoup de besoins exprimés en phase programmation s'y retrouvent (C4.1),** notamment quant à la cohérence des espaces qui fonctionnent ensemble, sur le voisinage inopportun d'activités incompatibles, ou sur l'aménagement des cours pour des activités calmes ou sportives (C4.2). Nos observations questionnent l'influence de l'AMU sur ces résultats.

Des apports des usagers sont ensuite faits sur plan (C4.2.1). Ce dernier **apparaît comme concret à plusieurs agents présents.** Il est difficile pour eux de se projeter avant cette étape. Pour d'autres **le plan**

est complexe à aborder et c'est la pédagogie de l'AMO et du MOE qui est éclairante. Cette différence d'approche de l'outil « plan » pourrait-elle être imputée à l'héritage culturel des participants ? Et de fait cet héritage culturel pourrait-il être considéré comme une variable à considérer à l'occasion de notre évaluation ? Outre certains critères exogènes et les conditions de réussite mises en œuvre, des variables sociologiques pourraient être ainsi considérées. Ces ajouts concernent **notamment l'organisation des espaces** (C4.2.5 avec le déplacement d'un escalier, réduction de la taille des classes, ou du bureau de direction, élargissement des espaces de circulation). Cet agent juge « utile » sa participation, par exemple, « pour que les toilettes soient accessibles depuis l'extérieur ». D'autres ajouts concernent **l'architecture** (C4.2.1 avec l'ajout d'une casquette pour protéger du soleil ou de la pluie) **ou des usages spécifiques** (C4.2.3 avec l'ajout d'une douche à chaque étage). Pour cet agent de la collectivité, l'ajout d'une douche à chaque étage est en effet essentiel pour garantir le confort professionnel des ATSEM en charge des jeunes enfants n'ayant pas toujours acquis totalement la propreté « derrière, c'est de l'épuisement, des arrêts maladie, des personnels qui râlent ». L'AMO doit ensuite garantir selon lui, « un fonctionnement qui soit adéquat à l'usage dans le temps ».

L'exposé des souhaits et besoins des différentes parties prenantes, à chaque phase du projet, met en lumière **différents apports de la démarche d'AMU au projet bâti**. Les usages spécifiques au fonctionnement d'un groupe scolaire quant aux circulations et à l'organisation des espaces par rapport aux autres, la mutualisation des espaces pour différents usages (avec le périscolaire et l'ALSH en particulier) sont ici mis en exergue comme **des apports des usagers au projet, qui auraient pu – faute de culture du programmiste ou de l'architecte – faire défaut à la programmation architecturale et à la conception des lieux**. Les apports collectés sont arbitrés avec les parties prenantes, ce qui démontre un vrai engagement politique, assez rare pour le souligner, d'après l'équipe AMO/AMU. (C2.2 & C4.1)

3.1.2. Quelles modifications apportées à la démarche de projet : gestion, durée et coût ?

A travers notre grille de critères, nous cherchons à évaluer également l'impact sur l'économie du projet bâti. Sa gestion a-t-elle été facilitée ou complexifiée (Cf. critère C.5) ? Le projet a-t-il été allongé dans le temps du fait de la prise en compte des usagers à différentes étapes du projet (C6.1) ? Le projet a-t-il coûté plus cher, en investissement initial (C7.1) ? Fait-il faire des économies de fonctionnement (en phase exploitation) ? Au stade où notre observation intervient, **nous pouvons mesurer partiellement ces critères et nous nous concentrons principalement sur la gestion de projet et sa durée, les coûts d'investissement et de fonctionnement n'étant alors pas encore arrêtés**.

Tous les acteurs professionnels interrogés s'accordent sur une certaine fluidité du projet (C5), notamment liée, d'après cet élu, à la **présence d'un AMO très pédagogue**. D'après l'AMU et la maîtrise d'œuvre, l'AMO est « *exemplaire par sa rigueur et permet d'anticiper tous les risques* ». **Pour les usagers, cette fluidité ne paraît pourtant pas aussi évidente**. D'après cet agent de l'Education nationale, « *j'ai une bonne lecture des acteurs et de leurs rôles mais qui fait décoller, voler, atterrir ? [...] au final le projet est bloqué par l'argent* ». Pour cet agent de la collectivité, **les informations ont été difficilement transmises** et des « *communications indirectes ont été dommageables* » au projet.

La démarche d'AMU ajoute-t-elle de la complexité au projet ? Pour l'AMO, le nombre d'interlocuteurs augmentant, le nombre de réunions également, le projet en est d'autant plus complexe. D'après une majorité des usagers, **la difficulté première serait de satisfaire toutes les parties prenantes en termes d'horaires pour les ateliers**. C'est ainsi que s'expriment les participants au premier atelier, considérant l'heure de réunion comme un « caillou » - comprenez un caillou dans la chaussure. En effet, il apparaît complexe pour les différents usagers de se réunir entre 17h30 et 20h30. Les personnels enseignants et les agents de la collectivité estiment que ce temps devrait être décompté du temps de travail. Un agent de l'Education nationale s'exprime ainsi : « *des réunions qui sont tard, hors du temps de travail, sur nos temps perso* ». Les parents font le choix de leur organisation familiale. Finalement, seuls les élus semblent se satisfaire du créneau horaire choisi.

Derrière cette difficulté, d'autres débats se jouent. **Ouvrir le projet à un grand nombre de parties prenantes différentes semble rassurer certains élus, tandis que d'autres y voient une forme de complexité** (C5) « *plus il y a de voix, plus il faut écouter* ». Selon lui, si le déroulé du projet apparaît « plus

contraignant, on serait allé plus vite, mais on serait passé à côté de plein de choses » (C6.1). Pour cet agent de la collectivité, « la démarche est longue, lourde et chère, mais nécessaire ». Il y voit « un cheminement parallèle qui s'ajoute », mais qu'il juge « nécessaire aux vues du résultat ». Concernant le coût du projet, d'après cet élu, « le temps masqué passé par les équipes avait été mal anticipé » (C7.1). Pour l'AMO, même si l'optimisation du projet est recherchée, les demandes supplémentaires ont entraîné des surcoûts, souvent justifiés. Notons que nous ne mesurons pas ici les effets en exploitation, et les potentielles économies réalisées, par ses investissements, puisque notre étude s'arrête en fin de phase conception.

Certains agents jugent la démarche « riche, passionnante et complexe à la fois », « complexe, mais pour laquelle on a été bien guidé », ou encore « on se rassemblait chaque fois pour des étapes précises ». Un agent de la collectivité en responsabilité nuance toutefois ces retours positifs (C6.1) : « la récurrence des temps de réunions crée des tensions récurrentes, entre lesquelles il faut faire tampon pour la bonne marche du projet ». Et pourtant d'après l'AMU, « des ateliers qui avaient été budgétisés n'ont pas été réalisés, et ainsi économisés », **des ajustements de la méthodologie ont donc pris en compte la fréquence des ateliers jugée trop importante.**

Pour l'AMU, il n'y a pas d'allongement du projet lié à la démarche de concertation des parties prenantes, puisque celle-ci est intégrée au calendrier du maître d'ouvrage (C6.1). **La complexité lui paraît plutôt liée au projet contraint spatialement et financièrement (C5).** Pour autant, elle note certains points pouvant amener de la complexité dans la démarche : **la sociologie des parties prenantes (CSP+)**, celles-ci ayant des exigences supplémentaires ; **le turn-over des parties prenantes**, notamment chez les enseignants qui se relaient au cours de la démarche, ce qui induit une absence de fil rouge dans la perception du projet (C24.1). Pour cet agent de la collectivité, « du fait du temps long, on a du mal à rester investi ».

Conditions de réalisation des ateliers, rythme, communication, parties prenantes mobilisées à chaque étape apparaissent comme des conditions de réussite qu'il faut maîtriser. À Prades-le-Lez, les conditions ont été choisies comme facilitantes mais pas forcément vécues comme telle ; le rythme a été adapté ; la communication a peut-être été insuffisante par manque de connaissance de l'écosystème scolaire. Par ailleurs, **comment maintenir l'engagement des parties prenantes sur le temps long**, puisque celui-ci semble indispensable pour la bonne conduite de la démarche ? Une question qui se pose à nouveau sur ce terrain, après l'avoir relevée dans le cadre de nos entretiens préliminaires.

Une étude des parties prenantes, sous forme de « diagnostic sociologique », concernant leurs parcours et leurs héritages liés à ce type de projet, ou encore leur envie et besoin de participation, pourrait constituer une condition de réussite et permettrait sans doute d'aborder le temps de concertation avec plus de sérénité, et ainsi de mener une stratégie plus efficiente.

3.1.3. Quels apports aux acteurs du projet : MOA, AMO, MOE ?

La chaîne d'acteurs de la collectivité à l'architecte, en passant par le programmiste, a-t-elle été bousculée par la présence de l'AMU ? Cette dernière a-t-elle modifié les pratiques professionnelles au sein de l'écosystème, facilité certaines communications ou provoqué des résistances et si oui, lesquelles ? (Cf. sous-critères C8.1 à C8.10)

3.1.3.1. Vers un changement de pratiques et une montée en compétences professionnelles

Nous observons ici un intérêt pour les pratiques participatives de la part du MOA, un exemple de formation en situation de travail entre AMO et AMU, mais également des résistances de la part de la maîtrise d'œuvre.

Pour un agent de la collectivité une telle démarche permet « d'anticiper certains conflits en prenant en compte des usages non anticipés », **induisant par ce propos que les typologies d'acteurs professionnels mobilisées sur ce projet ne sont pas en mesure de recenser seuls l'ensemble des besoins, des attentes et des suggestions (C8.1 et C8.2).**

Pourtant, les élus y sont sensibles, depuis leurs récentes formations avec un cabinet de concertation, la démarche participative est intimement liée à leur approche politique. D'autres temps de concertation

sur les mobilités, les espaces publics, la biodiversité et un budget participatif ont été mis en œuvre. Un agent de la collectivité en responsabilité précise que la démarche d'accompagnement de la maîtrise d'usage « demande [cependant] une vraie expertise. Une animation qui est à avoir, toute autre de l'expertise technique ou de la parole de l' élu ». Pour un autre agent de la collectivité « les usages très nombreux ont été rendus visibles par les AMU ». Pour la maîtrise d'ouvrage, **ce rôle à mi-chemin entre la maîtrise d'ouvrage et l'expert technique est un facilitant et permet de faire émerger l'invisible**. Il reste toutefois un rôle externe. Bien qu'un agent de la collectivité émette le souhait d'internaliser la compétence « participation ».

La collaboration entre AMO et AMU semble mutuellement enrichissante (C8.3). Pour l'AMO, **être accompagné par un AMU est rassurant** : « En tant qu'AMO, on est très connoté projet. Les utilisateurs nous voient comme ça. Si l'AMU est distinct, on profite d'un interlocuteur neutre, bienveillant vis-à-vis des usagers. Ce tiers est garant de la neutralité sur l'étude des besoins et du respect de l'utilisateur. L'AMU peut trouver des compromis ». Selon lui, l'AMU est un outil d'aide à la décision. Sa présence lui amène également un certain confort : « Dans une démarche de programmation classique l' élu pose le cadre, dans une démarche avec AMU, le cadre est posé par l'AMU, qui ne limite pas le pouvoir de l'usager ». **Pour l'AMO, le rôle tiers de l'AMU est essentiel**.

Pour l'AMU, **l'AMO est un partenaire régulier**. Aujourd'hui, il se prend au jeu et « fait ses designs d'ateliers », il s'autonomise, mais elle ajoute « il n'est pas bien, quand je ne suis pas là ». Comprenez, nous avons des postures différentes, chacun doit tenir la sienne. Pour l'AMU toujours, l'architecte a fait également preuve de beaucoup de pédagogie : « elle a pris en compte les demandes en phase conception. Elle s'est pliée en 12 et quand ce n'était pas possible, elle a argumenté ».

Pour l'architecte, l'exercice lui est apparu en revanche comme un jeu d'équilibriste : « au premier atelier, j'ai écouté les remarques, sans donner de solutions immédiates à ce qui était demandé. Les demandes des utilisateurs devaient être validées par le MOA. Un nouveau plan a été reformulé tenant compte des remarques (surfaces, circulation, dortoir, sanitaire). Aucune demande de matériaux écologiques n'a été faite ». Cette démarche ajoute donc des allers-retours intermédiaires dans la relation en direct MOA-MOE, non suffisamment anticipé dans le marché de maîtrise d'œuvre. Il semble que la démarche proposée lui soit par ailleurs apparue trop longue : « j'y suis allée 2 fois, on tourne en rond, ça n'apporte rien. Sur les cours, beaucoup d'ateliers AMU ont été conduits, pour qu'au final le dessin du paysagiste soit revenu à celui du concours ». Elle conclue : « L'AMU ça interroge toujours. En sortant, vous vous demandez ce qui a été amené ? A quoi ça sert ? Mais ça interroge sur sa posture, l'architecte a-t-il le monopole du bienpensant ? ». Dans ce cas d'étude, l'apport de la démarche AMU à la MOE semble mesuré. Il est à préciser que durant notre entretien nous avons également évoqué les pratiques d'assistance à la maîtrise d'usage intégrée « historiquement » à la démarche de maîtrise d'œuvre, l'architecte étant un garant de la prise en compte des usages (C8.3).

En parallèle, un temps a été défini par l'architecte en direct avec l'école maternelle, en dehors des ateliers, afin de comprendre pourquoi les classes seraient desservies par des circulations extérieures. **Tout ne peut être résolu en atelier. Toutes les parties prenantes ne sont pas nécessaires à chaque atelier**. De même, il semble que **tous les choix ne puissent, d'après la maîtrise d'œuvre, être laissés aux usagers** : « Pour moi c'est du ressort d'un élu de choisir les matériaux des sanitaires, l'entretien sera fait par les agents de la mairie ». Pour elle, les apports les plus intéressants viennent de la gestion et de la maintenance qui répond à une problématique majeure : « Comment va-t-on entretenir le bâtiment après ? Ce sont des gens de terrain. Ici ils sont absents ».

A Prades-le-Lez, autant l'AMO semble s'inscrire dans une démarche d'acculturation et de montée en compétences progressives, autant la MOE semble minimiser l'apport de l'AMU, voir le pouvoir d'arbitrer qui est laissé au collectif des parties prenantes. Il est à noter que lors de son entretien, la maîtrise d'œuvre nous a fait part de sa pratique ancienne des méthodes de concertation et qu'un acteur supplémentaire ne lui paraissait pas utile. Faut-il y voir une forme de concurrence ? Et l'AMO d'indiquer que l'AMU était plus difficile à mener en phase conception car à « plusieurs têtes ». Les postures d'acteurs sont ici interrogées. Concurrence ou complémentarité, l'AMU intervient dans un écosystème déjà en place. **L'AMU a-t-il ici une carte à jouer plus évidente en phase de programmation, le MOE prenant le relais ensuite ? La posture de neutralité et de tiers facilitant de l'AMU semble saluée toutefois par le binôme MOA – AMO**.

3.1.3.2. Vers un décloisonnement des savoirs entre professionnels et usagers

Un espace de dialogue ouvert autour du projet, en présence d'acteurs techniques (AMO, MOE, agents techniques), d'élus et d'usagers (ici les personnels du groupe scolaire) permettrait **une acculturation réciproque entre savoirs techniques et savoirs d'usages, voire savoirs d'usages entre usagers**. Vérifions ces éléments à travers ce cas pratique.

A l'occasion de l'observation in situ d'un atelier AMU, il apparaît qu'**un effort pédagogique est fourni par l'AMO pour transmettre clairement les éléments techniques à l'ensemble des parties prenantes**(C9.), afin que celles-ci effectuent des choix éclairés, avant le chantier à venir. De même, les agents présents font part de leur fonctionnement quotidien à l'AMO, pour que celui-ci anticipe le chantier en site occupé. Qu'en est-il depuis le début de la démarche ?

Pour les élus, il ne fait aucun doute que les savoirs techniques transmis par l'AMO à l'occasion des ateliers l'ont été de façon pédagogique et ont suscité l'intérêt de l'équipe municipale. Pour un élu, **ces savoirs ont intéressé les élus et les techniciens mais pas forcément les personnels du groupe scolaire**. Un élu de renchérir : « *On a appris les notions de sécurité (SDIS, porte coupe-feu), l'avantage ou l'inconvénient de tel ou tel matériau, le niveau de lux à prévoir pour la lumière à tel endroit... J'avais une méconnaissance du comptage du CO2 sur le chantier* ». Un agent de la collectivité précise que ces points très techniques ont été traités « *à la marge, avec l'équipe municipale, sans rentrer dans le détail avec les usagers* ». Pour elle, **il s'agissait surtout pour les usagers d'évoquer la fonctionnalité des classes**. Cependant, un autre encore avoue être ressorti parfois « *avec un peu de frustration, car on abordait beaucoup le sujet esthétique sans parler de la fonctionnalité* ». A noter que cet agent a participé aux ateliers en phase conception et non en phase programmation. Pour les autres parties prenantes, parent ou agent de l'Education Nationale, les savoirs techniques ont pu les cultiver à la marge : « *Dans tout ce qui a été échangé, il y a des choses dont je n'avais pas connaissance* ».

Autre connaissance transmise, celle d'un projet bâti géré par une collectivité locale (C29.3). Pour cet agent, les ateliers ont « *mis en lumière les difficultés et les contraintes du MOA* ». Pour ce responsable de la collectivité, ces temps étaient l'occasion « *de sensibiliser à nos contraintes juridiques, admins, budgétaires, techniques. Un cadre d'exercice du projet contraint* ».

Quant à transmettre le savoir des usagers aux techniciens (C29.1 et C29.2), un responsable de la collectivité ajoute : « *la parole de l'architecte, la parole de l'expert, l'écoute par rapport aux utilisatrices, font naître des demandes auxquels les architectes n'avaient pas pensé* ». Pour lui, **les savoirs échangés ont qualifié le projet**. Pour un agent de la collectivité, la phase de conception apparaît comme la plus intéressante, car la plus concrète : « *il était important de croiser nos usages* ». Ce verbatim nous suggère ici que **même entre agents, apprendre des autres corps de métiers au sein du groupe scolaire a suscité de l'intérêt**. Pour un autre : « *Ce qui est intéressant c'est de pouvoir entendre les besoins de chacun. Ça permet de ne pas tergiverser. On a appris les modes de fonctionnement des autres occupants de l'école* ». Et ce responsable d'ajouter : « *les personnels ont eu ainsi une visualisation globale du projet, et non uniquement des fonctions dont ils pouvaient être les utilisateurs, ils ont pu apprécier les contraintes des autres* ». Au-delà, d'après un parent : « *ça a permis de renforcer les échanges entre les enseignants et le périscolaire. On a senti une volonté de mutualiser les espaces, pour qu'il y ait une continuité sur l'application des règles de vie entre école et périscolaire* ».

Enfin, dans le cas d'un bâtiment engagé dans une démarche Bâtiment Durable Occitanie (BDO), la qualité environnementale est centrale, nous l'évoquions précédemment. Les matériaux choisis, le type de chauffage et les énergies renouvelables ont été abordés par l'AMO à l'occasion des ateliers. **Il semble toutefois qu'il se soit adressé à un public averti**. Un agent de la collectivité précise qu'il a suivi une formation maison ossature bois, qu'il a la connaissance des bâtiments éco-responsables, un parent qu'il est très sensible aux enjeux environnementaux, que la presse municipale œuvre déjà dans le sens d'une pédagogie de l'environnement et qu'il a installé chez lui une pompe à chaleur et des panneaux solaires.

A l'aune de ces retours, il apparaît que **la démarche AMU menée à Prades-le-Lez a mis tout en œuvre pour décloisonner les catégories d'acteurs experts et profanes, habituellement voisins, amenant même les usagers à échanger sur leurs pratiques, et à prolonger les effets de cette dynamique collective en « process appliqués et partagés par tous »** selon un parent d'élève. Pour autant, on voit également que

l'intérêt personnel pour les savoirs techniques – qui intéressent la collectivité en charge – relèvent plus de la curiosité (C9.1) pour les non-techniciens que d'une réelle appétence (C9.4). Quant aux pratiques vertueuses environnementales, pour qui y est sensible, le message est déjà entendu.

Evaluer ce terrain d'étude à l'aune de l'axe 1 de notre grille de critères met en évidence tout d'abord les impacts de la démarche d'AMU sur le projet bâti. La méthodologie employée ici, en amont, puis au cours des missions de programmation et de conception, a concouru à abonder le projet avec de nombreux apports tels que le choix de l'opération, ou le choix du site, ou encore de plusieurs usages et besoins des usagers des futurs bâtiments. Si les besoins et les attentes des participants ont été parfois entendus, parfois contraints, le projet aujourd'hui en cours de finalisation semble toutefois respecter l'arbre de vision du premier atelier. Cet outil a permis de poser les valeurs et objectifs communs du projet. Derrière la vision, plusieurs acceptions peuvent être entendues et concrétisées, l'héritage culturel des parties prenantes resterait à interroger. L'approche fonctionnelle et technique a été enrichie. Les apports et attentes des usagers se sont retrouvés partiellement dans les projets d'architecture retenus. Ils ont été acceptés en partie au moment de la conception, s'ils ne l'ont pas été des arguments techniques et ou financiers leur ont été opposés. Ensuite, cette évaluation met en évidence les impacts de l'AMU sur la démarche de projet. Celle-ci a été jugée longue, parfois complexe et coûteuse, mais nécessaire. Quant aux impacts sur les pratiques professionnelles, la MOA est apparue convaincue, de même que l'AMO, tous deux souhaitant poursuivre les démarches collaboratives. La MOE a paru plus réservée quant à l'utilité de la démarche à certains temps du projet. Enfin, concernant l'appropriation des enjeux techniques liés au bâtiment par les non-sachants, l'AMU ne semble pas avoir développé plus que de l'intérêt.

3.2. Axe 3 : La dynamique humaine et sociale

Dans le troisième axe d'analyse de notre grille, il nous paraît important de relever les impacts des démarches d'AMU sur la dynamique humaine et sociale. À l'occasion d'une démarche menée autour d'ateliers et autres dispositifs participatifs en présentiel, les **parties prenantes se réunissent à plusieurs reprises avec un objectif commun : faire avancer le projet bâti de sorte qu'il leur permette une meilleure occupation des lieux**. Outre ces apports aux projets que nous venons de voir plus haut, nous nous interrogeons sur les effets de cette dynamique collective sur le groupe en soi et les personnes qui le composent. Cette dynamique existe-t-elle indépendamment de la démarche, se pérennise-t-elle ? Qu'apporte-t-elle aux individus ? Créé-t-elle de la valeur au sein du groupe constitué et en dehors ?

3.2.1. Un projet clair et structuré, et donc une représentation optimale des parties prenantes ?

Pour le cas du groupe scolaire de Prades-le-Lez, le souhait de la municipalité est de réunir l'ensemble des parties prenantes. Dans son rapport de mi-mandat, publié en 2023, la municipalité s'exprime en ce sens « nous avons consacré la première partie de ce mandat à la définition collective d'un projet de nouvelle école. Nous souhaitons que toutes les parties prenantes soient associées pour définir une école adaptée aux besoins. »⁵

Afin d'évaluer la représentation des parties prenantes dans ce cas d'étude, nous avons collecté les **feuilles d'émargement des ateliers** antérieurs à notre démarche d'observation **en phase programmation et conception**. Nous en restituons ci-dessous les résultats dans un tableau.

Ateliers	Acteurs présents
Atelier n°1	Elus (3), Responsables (2), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 1, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 4), Parent (1)
Atelier n°2	Elus (3), Responsables (2), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 1,

⁵ Commune de Prades-le-Lez, Mi-mandat Bilan & perspectives 2020-2023-2026, 23 pages, p.11.

Ateliers	Acteurs présents
	ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 5), ALSH/ALP (Directeurs 4), Parents (2)
Atelier n°3	Elus (8), Responsables (4), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 1, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 4), Parents (2)
Atelier n°5	Elus (10), Responsables (4), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 2, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 3), Parents (3)
Atelier n°6	Elus (10), Responsables (4), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 3, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 3), Parents (2)
Atelier n°7	Elus (19) – choix du projet architectural.
Atelier n°8	Elus (5), Responsables (3), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 3, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 3, animateurs 3), Parents (3) IME (1)
Atelier n°9	Elus (5), Responsables (4), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 3, ATSEM 2), Ecole primaire (Directrice, Enseignant 3), ALSH/ALP (Directeurs 3, animateurs ? 3), Parents (2) IME (1)
Atelier n°10	Elus (5), Responsables (4), Entretien (2), Ecole maternelle (Directrice, Enseignant 3, ATSEM 2), ALSH/ALP (Directeurs 2, animateurs ? 1) – Discussion sur l'école maternelle uniquement.

Tableau 1 : Liste des parties prenantes participant aux ateliers

Il apparaît que si toutes les personnes concernées ne sont pas présentes à chaque atelier, **une représentativité des personnes invitées est toutefois constatée** (Cf. sous-critères C24.1 et C24.2). Certains absents sont représentés. Les ATSEM s'appuient sur d'autres agents de la collectivité pour obtenir des informations lorsqu'elles ne peuvent être présentes. Les enseignants obtiennent des éléments sur le projet par leurs représentants ou leurs directions. Les parents d'élèves représentés par deux membres la plupart du temps, sont peu nombreux. A noter que leurs enfants ne seront finalement pas concernés par le projet livré (ils auront changé de degré d'enseignement). Les services périscolaires n'auraient pas été consultés en phase faisabilité.

Il est intéressant de mesurer la prise en compte de parties prenantes par les autres concomitamment. Aux dires de certaines personnes interrogées, les ATSEM sont peu ou pas présentes, le personnel d'entretien non plus ; ils sont pourtant présents à chaque atelier, dans une proportion équivalente. **Perception, reconnaissance, poids de la parole peuvent être ici questionnés** (C25.5). Pour un élu, malgré leur présence constatée ici, l'école élémentaire n'a pas assez investi le projet. Le MOE appuie en ce sens « *Les enseignants c'est toujours plus compliqué. Ceux qui transmettaient le plus, c'était le personnel du périscolaire* ». Leur place a-t-elle été bien définie dans un projet concernant majoritairement l'école maternelle ? Constat est également fait **d'un turn-over important chez les enseignants, qui semble avoir freiné l'implication individuelle.**

Ce que nous pouvons apprécier, c'est la **représentativité très forte de la collectivité** (élus et responsables de service) et la faible représentation des parents, « *due aux horaires* » d'après un élu. Pour l'un des parents présents, « *Ce n'est pas faute d'avoir sollicité d'autres parents. Je sais qu'on va avoir des plaintes a posteriori. On constate un désinvestissement général de la part des parents* » (C24.1).

D'autres parties prenantes sont regrettées. En phase programmation, « *l'inspecteur d'académie n'a pas été convié, c'est une erreur* » nous rapporte un élu, « *nous avons rectifié le tir a posteriori* ». Pour cet agent de la collectivité, d'autres agents extérieurs auraient dû être conviés : « *Des agents des services techniques qui sont amenés à travailler dans nos locaux, ils ont une vision de l'entretien (plomberie, évacuation d'eau), ils n'ont pas été consultés* ». En phase chantier, notamment pour les associer à cette

phase complexe en site urbain contraint, n'ont pas été invités les riverains et les commerçants. D'après un élu : « *Il pourrait être intéressant d'intégrer les riverains immédiats. Les élus ont le souhait d'être transparents* ». Les enfants, enfin, principaux intéressés, ont été sondés par leurs enseignants et ont participé à un atelier sur l'aménagement des cours de récréation.

A Prades-le-Lez, la **représentativité par « typologie d'acteurs » a été privilégiée et des rotations entre les personnels sont constatées**. Considérant également la **forte implication des élus**, il est à noter que la constitution d'un collectif auto-porté ne bénéficie pas ici de conditions favorables. Lorsque l'échantillonnage d'un dispositif participatif est réalisé avec des principes de qualité (varié, représentatif, etc.), le passif et jeu d'acteur, les horaires choisis, etc. font que le groupe des « participants » ne respecte pas toujours la segmentation de l'échantillon de base. Ce sont les réalités du contexte qui s'imposent et font passer du souhaité (théorique) au réel (observé).

3.2.2. Un apprentissage du collectif et de la gouvernance partagée

Au stade où intervient notre observation, nous avons pu apprécier un collectif en cours de fonctionnement. Nous ne pouvons donc prétendre à une analyse des effets sur le long terme. **Nous décelons cependant une véritable démarche d'apprentissage et quelques premiers effets, sur la gouvernance du projet.**

Pour les élus et les responsables de la collectivité, constat est partagé **d'un temps long de co-construction du collectif**. La confiance est au cœur de la démarche et elle s'établit peu à peu (C25.6), au point de provoquer parfois « *des retours en arrière* » ainsi que l'évoque cet élu « *parce qu'ils ont eu peur de le dire plus tôt* ». Si le collectif compte quelques membres permanents, cette confiance a également été longue à établir du fait du *turn-over* des personnes présentes (C25.5).

Dans la pratique du collectif, un agent de la collectivité déplore « *des personnes qui parlent trop* » lorsque l'AMU n'est pas là pour faciliter la parole et l'inclusion de ceux/celles qui ont moins de facilité à la prendre (C24.4). On comprend également **qu'une majorité d'acteurs interrogés (8/11) ne considère pas ce collectif comme un organe autonome, pouvant fonctionner sans l'accompagnement AMU aujourd'hui en place (C25.5)**. Un agent de l'éducation nationale le tempère ainsi : « *Ce n'est pas un groupe en soi, selon moi. Le groupe pourrait se poursuivre y compris si on change de pilote. Mais avec des protagonistes différents à chaque fois, on ne peut pas parler de collectif.* ». Pour un agent de la collectivité : « *quelqu'un d'extérieur est plus objectif [comprenez pour l'animation], sinon les intérêts ne sont pas très clairs* ». Constat que nous avons également fait *in situ* lors de l'atelier que nous avons observé. Nous avons identifié distinctement les deux projets d'écoles parallèles – et non un seul projet collectif – et constaté un rappel constant à la méthodologie et au cadre par l'AMU pour obtenir le franchissement de certaines étapes. Lors de nos observations, le collectif n'a pas montré d'autonomie dans son fonctionnement.

Des oppositions ou des freins ont également été arbitrées à l'extérieur du collectif. Ainsi un agent de la collectivité explique : « *Des décisions ont été difficiles à prendre avec la directrice d'école, la discussion était fermée, on travaillait un peu l'un contre l'autre. Je suis allé chercher une médiation auprès de la ville qui a expliqué mes arguments à la directrice* ». D'après un autre, « *Beaucoup d'échanges entre AMU/ Ecole maternelle, en aparté, en dehors du collectif* ».

L'AMU commandée par le maître d'ouvrage est dite ici « globale », car elle accompagne l'ensemble des étapes du projet. Faisant émerger des besoins, plutôt dans un format de collecte au départ, elle place ensuite les usagers en position de co-construction pour assembler les besoins entre eux en considérant les contraintes, puis faire des choix, en arbitrant par exemple des aménagements ou des surfaces, nous l'avons vu.

Dans cette démarche, **les usagers sont donc associés aux arbitrages (C27)**. Partiellement selon un parent d'élève, « *j'ai constaté qu'il y a des décisions qui ne peuvent être prises que par les personnes concernées, par la mairie ici* ». Et cette participation à la décision a été « *facilitée* » en proposant de « *vivre avec* » d'après un élu, ce qui les rend « *acceptables par l'ensemble des parties prenantes* ». Pour un agent de la collectivité, « *Les prises de décision ont été partagées, consenties, argumentées, efficaces* » (C27.2). Pour

un autre élu, l'AMO met en perspective ces décisions et son rôle est déterminant par « *l'éclairage qu'il a pu nous apporter sur chaque décision prise* ». Pour un responsable de la collectivité, **le sentiment de collectif ne s'est senti que sur ces temps de prises de décision**. Cette prise de décision partagée conquiert également la maîtrise d'œuvre qui juge ces prises de décision comme faciles et rapides. Pour un agent de la collectivité, cela n'a pas été si simple « *Oui, parfois des décisions ont été prises mais assez inconfortables, car je ne me sentais pas légitime pour les prendre. Des fois des choses pour lesquelles j'ai votées qui ne sont pas passées. On était associé à une décision qui n'est pas forcément la nôtre* ». Et pourtant, à recueillir les témoignages des agents de l'Education nationale « *il n'y a pas eu de décisions prises par le collectif, mais plus des décisions prises après digestion des propositions du collectif* ». Un défaut de communication semble toutefois relever par différentes parties prenantes usagères : « *Des allers retours ont été faits sans qu'on soit dans la boucle. Mon ressenti, on se pose sur des temps de réflexion, puis des choix qu'on n'a pas vu passer* ».

Sur le cas de Prades-le-Lez, nous notons **une démarche collaborative jeune, assistée, rencontrant des difficultés à s'organiser de façon autonome et horizontale (C27.3), avec un souhait toutefois d'aller plus loin que la collecte ou la co-construction (C12.1), en proposant des espaces de codécision collective (C27.1), qui semblent fonctionner – les tenants et aboutissants de certaines décisions restant à clarifier. Le soutien de l'AMU et l'éclairage de l'AMO semblent être ici indispensable à la démarche.**

3.2.3. Quels effets de cette démarche sur l'Humain et les organisations ?

Le collectif constitué à Prades-le-Lez est un collectif structuré de parties prenantes, sélectionnées par le maître d'ouvrage considérant leur posture dans le fonctionnement du lieu actuel et à long terme du futur lieu. **Elles composent un écosystème déjà en place**. Les femmes et les hommes qui le composent s'inscrivent – à l'exception des parents d'élèves - dans **un système hiérarchique et dans des postes dont les qualités professionnelles et les soft skills sont fléchées**. Les programmes pédagogiques sont construits en équipe, par école, et en marge des programmes des autres parties prenantes (périscolaire et ALSH). On peut s'interroger ici sur les apports de cette dynamique humaine aux parcours individuels, mais également sur les apports de cette dynamique sociale aux organisations.

Considérant l'encapacitation [empowerment] individuelle, **certaines méthodologies apportées par l'AMU ont pu être plébiscitées pour acquérir des approfondissements d'apprentissages**, « *tels que l'écoute, le travail en groupe, l'effort de synthèse* » comme le ressent un élu (C26.2; C27.1). Un agent de la collectivité évoque un sentiment de satisfaction : « *Les gens étaient contents d'œuvrer ensemble* » (C25.6). **D'autres ont pu être décriées, notamment celles qui visaient à mieux se connaître** – le groupe étant composé de personnes se « *connaissant* » déjà –, **ou qui pouvaient créer un sentiment d'infantilisation** ressenti par exemple par les enseignants du primaire, considération à mettre en exergue de leur métier quotidien. Retour partagé également par un responsable de collectivité qui l'évoque ainsi : « *Une pépite [atout de l'atelier] /caillou [faiblesse de l'atelier] est utile au démarrage, mais pas à chaque fois. On pourrait avancer sur d'autres choses, rentrer dans le vif du sujet* ». Ces constats nous amènent à penser que la pratique courante de réunions efficaces « *sans ménagement de bien-être* », induite par un défaut de temps, amène des acteurs à **vouloir optimiser le temps passé et donc à se positionner en défiance vis-à-vis de l'AMU (C26.5)**.

Considérant le vivre ensemble, **l'AMU semble avoir provoqué de nouvelles relations (C25.4)**. Un agent de la collectivité décrit sa situation : « *Oui j'ai fait connaissance avec de nouvelles personnes, amusantes, des valeurs que l'on remarque, qui transpirent. Des personnes qu'on ne se connaissait pas. On se dit bonjour, comment ça va et on peut parler du projet qui nous réunit. La démarche a un impact humain sur la création d'une dynamique, d'une confiance, d'un certain lien* ». Un responsable de la collectivité évoque quant à lui « *des échanges avec des enseignants différents* » depuis lors.

Dans ce cas d'étude précis, il convient également de **considérer le fonctionnement actuel du système d'acteurs**. En effet, **un groupe scolaire est un format de collectivité, d'acteurs en lien, interagissant ensemble pour la plupart au quotidien**. Pour autant, d'après ce responsable de la collectivité « *la place du périscolaire a été véritablement reconnue* » à cette occasion. Ce qu'un agent de la collectivité a ressenti comme « *une espèce de considération supplémentaire* ». Pour l'AMU, il n'y a toutefois pas de

révolution quant au fonctionnement habituel qui, selon elle, fonctionne toujours en silos. Elle admet que la démarche a pu les conduire à « *travailler un peu mieux ensemble* » (C27.1). Pour une enseignante « *les enseignants travaillent ensemble déjà, ils savent déjà le faire* ». Pour un agent de la collectivité : « *Il n'y a pas de progression de dialogue avec les autres parties prenantes* ». Un second cloisonnement. Or pour un responsable de la collectivité : « *Chacun entend la même chose, au même moment, ce qui évite le fonctionnement en silo* ». **Peut-on voir le temps d'atelier comme un temps de partage, garanti par la présence de l'AMU, mais ayant finalement une faible répercussion sur les cloisonnements déjà vécus au quotidien ?** Pour cet élu, cela peut s'expliquer par manque de temps : « *ils connaissent les problématiques de chacun, mais n'ont pas le temps d'y réfléchir ensemble. Dans un AMU on vit ensemble* ».

Et si, en plus, dans ce projet, un fonctionnement hiérarchique faussait l'horizontalité de gouvernance souhaitée par l'AMU ? Pour un élu, « *les enseignantes ont eu du mal à se faire entendre de leur directrice* ». Pour cet agent de la collectivité, il est toutefois question de moyens : « *La question est quels moyens on donne aux agents pour se concerter entre eux ? De mon côté, j'ai pris ce temps avec d'autres, 2 ou 3 personnes différentes à chaque fois. Je me suis fait le devoir de relayer les infos, de montrer les plans, de les laisser à dispo pendant 1 semaine, de faire remonter les infos, leurs besoins. Mais c'était mon initiative personnelle. Et seuls les responsables étaient présents !* » L'AMU, par sa méthodologie, tente de collecter la parole de façon équitable, en faisant abstraction des niveaux hiérarchiques. Elle souhaite **éviter autant que possible le propos rapporté, interprété, transformé. Les conditions d'exercice ne lui ont pas permis ici de garantir cette approche horizontale.**

Enfin, si on considère les projets pédagogiques, selon certains, ils ont nourri la démarche et le projet (C28.3). « *Montessori préexistait* » d'après un élu, « *On est parti du projet pédagogique existant, les classes sont triples niveaux, cela a été pris en compte. Un espace pour la classe dehors et un espace potager ont été prévus* » explique un responsable. Un agent de la collectivité d'ajouter « *Toute notre approche pédagogique nourrit le projet : la cour, le rythme, le bien être, les activités intérieures & extérieures. Le projet éducatif impacte le bâtiment lui-même* ». Pour un agent de l'Education nationale, il faut être plus mesuré : « *Les programmes sont déjà denses. Les conseils de délégués ont émis des souhaits. Impossible de savoir à ce stade si on mobilisera les élèves plus tard* ».

A Prades-le-Lez, malgré des tensions qui transparaissent, **des relations humaines individuelles ont pu se tisser (C25.3), des apprentissages de la vie collective ont pu être approfondis (C25.1) et l'approche pédagogique des équipes a nourri le projet bâti**, les valeurs écologiques étant alignées. Reste cependant un frein, celui de l'écosystème scolaire – collectivité et son fonctionnement hiérarchique qui paraît difficile à déconstruire.

Evaluer ce terrain d'étude à l'aune de l'axe 3 de la grille de critères met ensuite en exergue les impacts sur les dynamiques humaine et sociale. Si la représentativité a été recherchée en invitant toutes les typologies de personnes concernées et en cherchant la représentation *a minima*, l'horizontalité n'a apparemment pas été atteinte, les hiérarchies liées aux typologies d'acteurs demeurant. L'inclusivité quant à elle ne semble pas avoir été nécessaire. La démarche collaborative engagée sur ce terrain a semble-t-il renforcé quelques aspects de l'empowerment collectif et organisationnel : des échanges sur les compétences et les pratiques des usagers, quelques liens tissés entre quelques participants (?). Des prémisses de gouvernance partagée, notamment quant à l'organisation de travail en collectif et la prise de décision ont pu être observés. Un lien clair entre le projet bâti et la démarche pédagogique (Montessori) a pu être établi, bien qu'antérieur à la démarche d'AMU. Enfin, il semble que les usagers (profanes) et les experts aient enrichi mutuellement en partie leur approche, la MOA ayant elle été mieux comprise par les usagers, notamment quant à ses contraintes techniques et financières.

4. Conclusion

Le groupe scolaire de Prades-le-Lez a été identifié comme un bâtiment à agrandir et à réhabiliter énergétiquement et fonctionnellement par son propriétaire, la commune. Deux mandatures successives se sont saisies de ce dossier complexe, impliquant deux établissements scolaires, maternel et primaire, et considérant le choix de son emplacement en centre-ville. Elles ont cherché à associer la population dans une démarche de concertation puis de maîtrise d'usage, questionnant usagers et parents d'élèves à différentes phases du projet et ce, dès la phase de faisabilité. La deuxième et actuelle mandature a concrétisé par son cahier des charges le choix d'un accompagnement extérieur, n'étant par ailleurs pas dotée d'une ingénierie en interne. Elle a ainsi favorisé une posture neutre pour l'AMU, via un prestataire externe. Elle a souhaité un accompagnement sur le temps long par un assistant maître d'ouvrage (AMO) sur le volet technique (programmation et conduite d'opération), associé dans un même groupement à l'AMU, pour une conduite de projet croisée et optimisée. Elle a ainsi également anticipé l'enveloppe et le calendrier d'accompagnement. Enfin, les élus de cette mandature ont été présents à chaque étape, y compris en atelier. **Par cette très forte implication du maître d'ouvrage, le cas de Prades-le-Lez pourrait être proposé comme exemplaire en nombre de conditions de réussite réunies pour assurer une démarche d'AMU de qualité.**

En observant ce projet, nous avons pu relever une méthodologie jugée "intense" par certaines parties prenantes aux ateliers, assistant chaque phase du projet, d'abord en divergeant puis en convergeant, pour aboutir à une liste de besoins répondants aux enjeux coconstruits (durabilité, innovation, inclusivité, écologie notamment). Cette liste de besoins a été progressivement intégrée au projet par les différents acteurs (AMO, MOE) ou contrainte, mais toujours soumise à des arbitrages soit exogènes (réglementaires ou financiers), soit endogènes (par le groupe d'utilisateurs et parties prenantes lui-même). La conduite de projet et la méthodologie proposée pour l'accompagner a parfois subi quelques remous, la transparence et la communication entre et à chaque étape, ayant été évaluée comme insuffisante par certaines parties prenantes très impliquées. Notons toutefois que ces défauts, s'ils en sont, n'ont pas freiné le projet, mais n'ont généré que quelques incompréhensions. Le manque d'horizontalité, expliqué en partie par le biais organisationnel de l'Education nationale et de la collectivité et leurs niveaux hiérarchiques, pourrait également être considéré comme un frein à une communication claire, du fait des intermédiaires qu'elle crée. **La qualité de la démarche, de par sa précocité et sa continuité, mais également par le niveau de participation des usagers impliqués est donc mise en lumière.**

Le cas de Prades-le-Lez est également un exemple intéressant pour **évaluer les transmissions de savoirs**. Nous avons mis en lumière les échanges de l'AMU vers l'AMO, de l'ALSH et du périscolaire vers le monde enseignant, et inversement, du MOA vers l'ensemble des usagers. La démarche d'AMU constitue donc un espace d'apprentissage, d'acculturation, voire de formation et de montée en compétences pour certaines catégories d'acteurs. Cas intéressant également car, malgré l'intention affichée de la collectivité d'atteindre une labellisation Bâtiment Durable Occitanie niveau Or, la transmission des savoirs techniques environnementaux et énergétiques par l'AMO ne semblent avoir touché qu'une petite proportion des usagers, alors que la montée en compétences collective sur les rôles et le fonctionnement de la collectivité locale a été attestée. Faut-il y voir un désintérêt étant donné la fonction du lieu, son lieu de travail et non d'habitation et au contraire un intérêt pour la chose politique ?

Enfin, ce cas d'étude est également l'occasion d'**observer la constitution d'un collectif, réunissant des parties prenantes de différentes catégories** (élu.e.s et services, directrices et enseignants, périscolaire et accueil des loisirs, parents d'élèves) **de façon régulière mais non autonome**. Ce collectif a suivi et suit toujours le projet aux étapes-clés pour proposer, coconstruire, codécider. Sa capacité de gouvernance partagée est guidée par l'AMU. Pour autant, dans le cas présent, l'autonomie du collectif n'étant pas recherchée, le fonctionnement des parties prenantes après projet n'est pas identifié comme un enjeu de la mission d'AMU. Il appartient en effet aux établissements et à la collectivité de veiller au bon fonctionnement des lieux a posteriori.

Voici donc les points saillants que nous relevons par notre observation, et ce après avoir croisé les résultats de 17 entretiens menés auprès de professionnels ayant fait l'expérience de l'AMU (livrable 3). Ces résultats, s'ils sont importants pour la collectivité, restent à considérer comme un cas d'étude. Il revient au lecteur à ne pas généraliser ces constats, qui sont le fruit d'un contexte territorial, d'un

système d'acteurs et d'une méthodologie propre à l'équipe AMO/AMU à l'œuvre. Ils pourraient être éclairés plus avant par une démarche de recherche complémentaire en sociologie des héritages culturels et des organisations notamment.

<u>Ateliers</u>	<u>Sujets traités</u>	<u>Niveau de participation</u>
Atelier 1 Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une synergie entre les parties prenantes • Coconstruire la vision future de l'école de demain • Identifier les grands axes structurants du projet, les axes prioritaires • Transférer la culture de l'assistance à maîtrise d'usage ou approche centrée usages et usagers • Anticiper les usages, représentations et pratiques • Préparer la feuille de route pour l'équipe missionnée 	Information Concertation
Atelier 2 Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Créer une synergie entre les parties prenantes • Présenter où nous en sommes depuis le dernier atelier : potentialités et contraintes du site, présentation des scénarios, projections démographiques • Analyser ce qui fonctionne / ne fonctionne pas aujourd'hui • S'appropriier les différents scénarios actuellement étudiés • Anticiper les scénarios en fonction des futurs usages • Optimiser les surfaces, hiérarchiser les priorités 	Information Concertation Décision
Atelier 3 Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter les scénarios • Comprendre et analyser le scénario proposé • Décider et choisir parmi les variantes proposées en consentement • Se projeter sur l'avenir 	Information Concertation Décision
Atelier 4 Portes ouvertes Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Recueillir les avis sur le projet proposé 	Consultation
Atelier 5 Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir et argumenter sur l'implantation des 3 classes de l'école élémentaire • Approfondir les thématiques des souhaits en aménagements intérieurs et extérieurs (préprogramme) • Restituer les propositions des habitants lors de l'atelier 4 du 18 juin • Se projeter sur l'avenir et recueillir les propositions 	Information Concertation Décision

<u>Ateliers</u>	<u>Sujets traités</u>	<u>Niveau de participation</u>
Atelier 6 Programmation	<ul style="list-style-type: none"> • S'approprier les 3 esquisses • Evaluer les 3 projets au point de vue fonctionnalité • Départager les projets entre eux 	Concertation Décision
Atelier 7 Concours	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser la convergence des élus pour aboutir au choix d'un projet 	Décision
Atelier 8 Conception	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter le projet aux usagers • S'approprier les plans • Solliciter l'avis des usagers sur des points particuliers • Elémentaire : prioriser la(es) cour(s) sur laquelle ou lesquelles on souhaite travailler • Imaginer les cours : traitement des sols, les espaces, les ambiances, les différents usages 	Information Concertation Décision
Atelier 9 Conception	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux par sous-groupes avec les pilotes : élémentaire, maternelle, enfants • Evoquer les revêtements de sol des cours • Solliciter l'avis des usagers sur des points particuliers • Choix des différentes fonctions et emplacement des zones dans les cours 	Information Concertation Décision
Atelier 10 Conception	<ul style="list-style-type: none"> • Décider de l'aménagement intérieur des locaux et de la conception du mobilier • Solliciter l'avis des usagers sur les locaux « propres » et les locaux mutualisés • Présenter les aménagements prévus 	Information Concertation Décision

Tableau 2 : Liste des ateliers analysés - Méthodologie cabinet Logis-Cité

Index des tableaux et figures

TABLEAUX

Tableau 1 : Liste des parties prenantes participant aux ateliers	17
Tableau 2 : Liste des ateliers analysés - Méthodologie cabinet Logis-Cité.....	24

Sigles et acronymes

AMO : Assistant Maître d'ouvrage

AMU : Assistant Maître d'usage

MOA : Maître d'ouvrage

MOE : Maître d'œuvre

L'ADEME EN BREF

À l'ADEME - l'Agence de la transition écologique -, nous sommes résolument engagés dans la lutte contre le réchauffement climatique et la dégradation des ressources.

Sur tous les fronts, nous mobilisons les citoyens, les acteurs économiques et les territoires, leur donnons les moyens de progresser vers une société économe en ressources, plus sobre en carbone, plus juste et harmonieuse.

Dans tous les domaines - énergie, économie circulaire, alimentation, mobilité, qualité de l'air, adaptation au changement climatique, sols... - nous conseillons, facilitons et aidons au financement de nombreux projets, de la recherche jusqu'au partage des solutions.

À tous les niveaux, nous mettons nos capacités d'expertise et de prospective au service des politiques publiques.

L'ADEME est un Établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC) placé sous la tutelle du ministère en charge de l'environnement, du ministère en charge de l'énergie et du ministère en charge de la recherche.

LES COLLECTIONS DEL'ADEME



FAITS ET CHIFFRES

L'ADEME référent : Elle fournit des analyses objectives à partir d'indicateurs chiffrés régulièrement mis à jour.



CLÉS POUR AGIR

L'ADEME facilitateur : Elle élabore des guides pratiques pour aider les acteurs à mettre en œuvre leurs projets de façon méthodique et/ou en conformité avec la réglementation.



ILS L'ONT FAIT

L'ADEME catalyseur : Les acteurs témoignent de leurs expériences et partagent leur savoir-faire.



EXPERTISES

L'ADEME expert : Elle rend compte des résultats de recherches, études et réalisations collectives menées sous son regard.



HORIZONS

L'ADEME tournée vers l'avenir : Elle propose une vision prospective et réaliste des enjeux de la transition énergétique et écologique, pour un futur désirable à construire ensemble.

EVALUATION D'UNE MISSION D'AMU - GROUPE SCOLAIRE PRADES-LE-LEZ (34)

Ce livrable présente les résultats d'une observation menée sur le terrain de Prades-le-Lez dans l'Hérault (34), en application de la grille d'analyse AMU-i (livrable 3).

Le projet observé est un groupe scolaire comptant une école maternelle et une école primaire faisant l'objet d'une réhabilitation énergétique et d'une extension pour répondre à la labellisation BDO niveau Or en phase conception.

La mission d'AMU observée accompagne la réhabilitation-extension depuis la phase programmation jusqu'à la phase exploitation. L'équipe AMU-i a pu observer celle-ci jusqu'au début de la phase chantier.

Exemple parlant d'implication de la maîtrise d'ouvrage et d'une démarche de maîtrise d'usage favorisant une participation forte des usagers, ce cas d'étude nous confirme l'espace d'AMU comme un espace de transmission de savoirs. Il nous invite à poursuivre la recherche dans le champ de la sociologie des héritages culturels et des organisations.

AMU Prades-le-Lez Groupe scolaire

Projet de réhabilitation énergétique avec extension

Certification BDO (bâtiment durable Occitanie)

Usage

Niveau de participation

Transmission des savoirs

Horizontalité et organisation