

L'expérience des « commandes financées » au sein du master d'urbanisme de l'université Paris-Nanterre

Claire Carriou

Les formations supérieures en urbanisme à l'université ne cessent de réinventer leur chemin entre science et art, entendu ici au sens large d'art de faire. Tenues historiquement par leur attachement au monde universitaire comme par la perspective de l'action professionnelle, elles sont aussi profondément tiraillées entre ces deux univers (Topalov, 1989; Berdoulay, Claval, 2001; Claude, 2006; Carriou, Busquet, 2007). Le risque est d'un côté l'assujettissement à l'action ou l'utilitarisme (Scherrer, 2010), de l'autre le surplomb déconnecté de la pratique. Si la question de cette difficile articulation n'est pas nouvelle, elle se pose certainement avec une acuité inédite aujourd'hui, alors que la position historique de (relative) distance de l'université par rapport au monde social, au sens large, est remise en cause (Wittorski, 2008). Les attentes des étudiants vis-à-vis de la professionnalisation, traduisant là les évolutions de la demande sociale, ne cessent de croître, portées par un contexte de forte pression par rapport à l'emploi, de concurrence accentuée des formations et d'une injonction sociale très marquée à faire des études pour trouver un métier. Nombreux sont aussi les enseignants qui réfléchissent à de nouveaux formats pédagogiques permettant non seulement de mieux préparer les étudiants à leur insertion professionnelle mais aussi d'engager davantage l'université dans le monde.

L'objet de cet article est d'apporter quelques éclairages sur l'expérience pédagogique singulière de la « commande financée » mise en place depuis plusieurs années au sein du master « Urbanisme, aménagement et études urbaines » de l'université Paris-Nanterre pour répondre à ces enjeux complexes de professionnalisation. Dans ce master, le parcours de formation est organisé de manière à favoriser une acculturation progressive des étudiants aux spécificités du monde professionnel, à ses attentes et contraintes. Cette acculturation est pensée en deux temps : d'abord par l'inclusion de professionnels dans les enseignements donnés « dans les murs » de l'université, puis, au second semestre de la deuxième année de master, par l'exercice dit de la « commande » financée, qui vise à former les étudiants « hors les murs » de l'université. Avec la commande, l'idée

est de reproduire les conditions d'une mise en situation professionnelle « réelle » face à un commanditaire (bailleur, établissement public d'aménagement, collectivité territoriale, bureau d'études, promoteur immobilier...) qui passe commande à l'université d'un sujet d'étude. L'ambition de réalisme va jusqu'à demander une rémunération, faible mais plus que symbolique. La réalisation d'une commande mobilise en pratique une équipe de plusieurs étudiants (4 à 7 étudiants) pendant trois mois à temps plein, de janvier à avril. L'exercice est encadré par un enseignant. L'ambition de cet exercice semble assez simple de prime abord : appréhender les réalités du monde professionnel par une mise en situation « quasi réelle » permettant l'intégration de ses impératifs, contraintes et registres d'action. L'expérience suggère néanmoins que l'exercice est plus complexe et bouscule aussi les cadres et attendus de part et d'autre, ne serait-ce que parce qu'il suppose d'articuler, selon des termes renouvelés dans chaque cas, des registres différents de pratiques et références sur la ville. Il s'agit donc ici de saisir plus précisément la nature de l'exercice, de documenter le lien au monde professionnel qui se cache derrière cette notion de « commande », cette dernière ayant tendance à réduire la logique de l'exercice à une simple relation verticale. Au-delà du mot, quel dialogue est-il créé entre le monde universitaire et le monde professionnel à cette occasion ? Quel réel est-il constitué ? Enfin, quels sont les apports et difficultés propres à ce type d'exercice ?

Cette contribution se propose d'analyser la manière avec laquelle s'organise la confrontation entre les différents espaces engagés dans la commande : celui des enseignants et celui des commanditaires, auquel il faut ajouter celui des étudiants. L'idée est de documenter les processus de négociation (Biau, Tapie, 2009), voire de traduction (Akrich *et al.*, 2006), qui s'opèrent à chaque commande et permettent d'assurer le « passage du langage d'un univers spécialisé à un autre » (Chadoin, 2001). Le parti pris adopté ici est de centrer l'analyse sur la relation entre le commanditaire et l'enseignant encadrant car ce sont eux qui portent l'exercice, depuis son lancement jusqu'à l'évaluation, et déterminent très largement, comme j'en fais l'hypothèse ici, la nature de l'exercice. L'article présentera d'abord les enjeux de la confrontation au monde professionnel pour l'un et au monde universitaire pour l'autre. Sont ensuite analysés le cadre dans lequel est scellée la commande et les conditions qui rendent possible le travail de traduction. La dernière partie est consacrée aux tensions qui peuvent survenir au cours de ce processus.

Sur le plan méthodologique, cette contribution constitue une tentative d'objectivation d'une expérience personnelle d'encadrante et négociatrice de commande de plus de neuf années au sein du master d'urbanisme de l'université Paris-Nanterre. L'analyse s'appuie sur des matériaux empiriques de nature diverse, la matière première étant fournie par les différentes strates de souvenirs, observations et analyses de ma propre expérience, qu'un premier témoignage aux rencontres Ramau de l'automne 2015 m'a conduite à ordonner. Pour limiter les zones d'ombre et mettre à distance les déformations que ce récit personnel comporte nécessairement, je me suis attachée, dans un second temps, en 2016 et 2017, à engager une démarche d'enquête plus systématique, ce qui explique que les propos rapportés ici datent surtout de cette période récente. J'ai accordé une attention plus aiguë aux processus de dialogue engagés dans les commandes que j'ai encadrées depuis lors, et mené en parallèle plusieurs entretiens avec des collègues encadrants d'une part, et des commanditaires d'autre part. J'ai également saisi l'occasion des soutenances intermédiaires et finales des mois de février et avril 2017 pour consigner, de manière systématique, les situations observées et les propos tenus relatifs à la nature de l'exercice. Les analyses présentées ici, ou leçons que l'on peut tirer de cette expérience de la commande, proposent ainsi une première synthèse de ces différents points de vue.

Quelle commande? Qui commande?

L'usage du terme «commande» s'avère plus que trompeur pour qualifier la manière avec laquelle s'engagent les liens entre l'université et le commanditaire dans cet exercice. Dès son lancement, une commande se met en place le plus souvent sur la base d'un accord initial qui excède le simple cadre de la relation verticale de commanditaire à prestataire, dans laquelle le premier imposerait ses vues au second.

Les modalités de mise en contact entre professionnels et enseignants de l'université conduisent presque naturellement à faire primer le registre de l'échange, comme l'indique l'enquête. Les professionnels qui se lancent dans un processus de commande ne le font pas par hasard. Leur engagement témoigne le plus souvent d'un intérêt pour ce type de démarche, avec ce qu'elle implique de différent d'avec un prestataire habituel. Si l'on regarde de plus près l'identité de ces commanditaires, on s'aperçoit que la grande majorité d'entre eux entretient, de près ou de loin, des relations de proximité avec les enseignants de la formation. Un grand nombre sont issus de réseaux professionnels ou amicaux ou sont d'anciens étudiants de la formation, si bien que la recherche de commandes ne se fait pas par des canaux formalisés

et publicisés (annonce, etc.) mais se concrétise par le bouche à oreille ou par des réseaux d'interconnaissance. Le plus souvent, le partenariat avec un commanditaire préexiste au choix du sujet d'étude. Ces relations peuvent être très ponctuelles ou s'exercer dans la durée, comme c'est le cas par exemple avec Action Logement, le service des études urbaines de Saint-Denis, ou encore la municipalité de Nanterre.

L'analyse des logiques d'engagement des commanditaires et des enseignants montre par ailleurs une inclination des deux parties au déplacement des pratiques et références légitimes propres à chaque champ, sans pour autant renier leurs prérogatives propres. Du côté de l'université, la commande répond certes à l'objectif pédagogique d'approcher le monde professionnel, de mieux en comprendre le fonctionnement (contraintes, questionnements, systèmes d'acteurs), comme les usages de travail (manières d'être et d'interagir, temporalités de travail, etc.). Est convoquée également l'idée de mobiliser les apprentissages acquis à l'université. Mais les enseignants restent aussi attachés à l'idée de maintenir un discours distancié et critique sur l'objet de la commande, dans la tradition du travail universitaire. Leurs attentes, complexes et potentiellement contradictoires, superposent à la fois l'apprentissage du monde professionnel et l'exercice d'une distance au monde professionnel. La question de savoir jusqu'à quel point les étudiants doivent endosser ce rôle de prestataire fait débat chaque année au sein du corps enseignant du master.

Du côté des commanditaires, on peut sérier plusieurs logiques d'engagement dans la commande. La première concerne les logiques partenariales. Les commanditaires ont parfois tout intérêt à engager une collaboration avec l'université, pour des raisons d'alliance locales, territoriales, institutionnelles. C'est le cas par exemple de la municipalité de Nanterre. Cet intérêt peut revêtir un sens stratégique par exemple dans le cas des promoteurs immobiliers Bouygues ou Quartus qui affichent, en 2017, leur partenariat avec les institutions universitaires locales pour témoigner de leur inscription dans le territoire et valoriser leur dossier de candidature lors de futurs appels d'offres.

Le deuxième registre d'intérêt a trait à la dimension proprement universitaire de l'exercice, vu comme un moyen de faire entrer « le monde » dans des pratiques professionnelles installées (Boltanski, 2009). Certains commanditaires voient ainsi dans la commande une opportunité de « débroussailler un sujet », de prendre le temps de décrypter les enjeux d'une question. Un commanditaire précise : « On est dans l'action, pas dans la réflexion alors ce genre de travail nous donne l'opportunité d'y réfléchir. » « On a tendance à pousser le dernier truc à la mode avant de creuser ce qu'on fait aujourd'hui. [...] une étude nous permet de creuser, d'avoir une vision claire et globale du sujet » précise un autre. D'autres avancent l'intérêt de dépasser « l'effet de loupe » sur une question, de sortir de la vision préconçue d'une question ou

d'un problème. « On a des présupposés [...] [explique ainsi un représentant d'un promoteur], on a toujours la prétention de savoir ce que les gens veulent et ça fait du bien [grâce au travail d'enquête réalisé] d'être confronté à ce qu'ils pensent, vivent. » Ce travail peut servir parfois à préciser en amont le sujet d'une future étude qui sera réalisée par un bureau d'études.

Dans d'autres cas encore, c'est bien le recours aux étudiants, en raison de leur neutralité supposée ou de leur nombre, qui est recherché. En 2006, l'aménageur du territoire d'Ivry a vu dans le lancement d'une commande l'opportunité de réengager un échange rompu entre les institutions et les partenaires commerciaux autour de la dalle du centre commercial d'Ivry. Le statut des étudiants, considérés comme extérieurs, était vu comme un moyen de relancer une dynamique de dialogue. Enfin certains commanditaires sont intéressés par le fait que le travail réalisé par les étudiants engage un processus de construction collective d'une question, par une large mobilisation autour d'un sujet. Il permet la publicisation d'un problème au sein d'une institution ou parmi la société civile. Un commanditaire indique que son idée est que les « étudiants jouent un rôle d'animation, de présence sur le terrain, ce que les bureaux d'études ne font pas du tout ». Le troisième registre d'intérêt tient à l'opportunité de produire des études « à moindre coût », c'est-à-dire moins onéreuses que si elles étaient réalisées par un bureau d'études. « On est confronté à des difficultés financières et donc on ne peut pas faire appel à des bureaux d'études. Et en même temps, même quand on fait appel à des bureaux d'études, on n'est pas toujours contents » indique la commanditaire d'une étude sur les besoins sociaux des communes en Seine-Saint-Denis réalisée en 2016. Dans la majeure partie des cas, cet élément est présent, bien sûr, mais à des degrés divers ; il constitue rarement la seule motivation.

La spécificité des modalités de mise en contact et des logiques d'engagement tend, dans la majorité des cas, à aménager les contraintes professionnelles à chaque espace ou à les flouter, ce qui conduit à sortir l'exercice du strict registre de la « commande » imposée. Bien sûr, cela n'est pas systématique, mais dans l'ensemble s'engage dès le départ une relation fondée sur un accord qui ne relève strictement ni de l'espace universitaire, ni de celui du monde professionnel.

Un espace « ni... ni »

L'espace intermédiaire créé à l'occasion de cet exercice se traduit très explicitement dans la manière avec laquelle se noue et se clôt l'engagement qui lie les deux institutions : dans les termes du contrat légal et dans les modalités d'évaluation du travail réalisé. L'accord initial est scellé par une « convention de recherche » formelle, signée d'un côté par le président de l'université et de l'autre, par le responsable de la structure partenaire. Cette convention engage l'université à remettre un rapport au commanditaire

sur un sujet dont le cahier des charges est placé en annexe du contrat, moyennant une rémunération qui varie le plus souvent entre 5 000 et 8 000 euros. Des clauses de confidentialité et de non divulgation des résultats complètent le texte juridique. La convention impose un cadre contraignant : elle détaille les obligations réciproques et les rôles de chacun, et précise la durée de l'exercice. Mais ce cadre constitue aussi un engagement symbolique fort pour les étudiants et donne sa consistance à la dimension professionnelle.

Paradoxalement toutefois, le faible montant de la somme infléchit la dimension verticale et contraignante de la relation que le contrat laisse supposer. Il vient dans le fond rappeler que « ce contrat n'est pas un contrat comme les autres » et qu'il autorise une mise à distance des pratiques et cadres de référence habituellement répandus dans le monde professionnel. La question du montant demandé est donc cruciale. En 2017, deux commandes ont été contractées à des prix modérés avec des promoteurs immobiliers – sans doute prêts à payer davantage. Mais c'était là un choix délibéré de l'équipe d'enseignants de ne pas demander plus pour éviter les attentes excessives et assurer aux étudiants leur statut d'apprentis. Cela permettait de réintroduire une marge de manœuvre et une liberté plus importante dans les manières de faire. Il importait à l'équipe en revanche, par la signature d'un contrat et le paiement d'une somme, de garantir l'investissement des commanditaires dans le suivi de l'étude.

Cette superposition des registres relationnels s'exprime encore plus nettement si l'on examine les conditions d'évaluation et de légitimation du travail. Le travail est rendu en avril et fait l'objet d'une soutenance publique à la mi-avril à l'université. Les commanditaires sont bien évidemment présents à la soutenance et enjoins à donner leur retour sur le travail réalisé, mais ils sont néanmoins placés en position d'invités. Ils n'interviennent pas dans la notation qui est définie par les seuls enseignants encadrants, soit 6 à 7 par an pour un total de 50 étudiants. Certains commanditaires organisent des soutenances parallèles dans leurs espaces. C'est le cas par exemple d'Action Logement ou de la mairie de Saint-Denis qui mettent sur pied, en leurs lieux, un événement public de publicisation des résultats du travail, en présence d'élus, parfois du maire, d'organismes partenaires ou de représentants de la société civile. Certes, ce second moment permet de légitimer le travail réalisé au sein du monde du commanditaire, mais il n'aboutit pas à la définition de la note. Cette simple question de l'évaluation révèle bien toute la complexité de l'exercice qui non seulement mêle, voire superpose, des pratiques issues des mondes universitaires et professionnels mais parfois aussi intervertit les rôles – au point de ne pas accorder au commanditaire le rôle d'évaluer le travail ! Pour cette raison même, la question de la notation des commandes suscite chaque année de longs débats au sein des enseignants.

Ainsi un cadre est posé par contrat à la réalisation de ces commandes. Mais l'expérience montre que les positions définies comme les règles du jeu s'avèrent plus mêlées, ce qui laisse grand ouvert un espace de négociation entre l'enseignant et le commanditaire, en amont et pendant la réalisation de la commande.

La commande comme travail d'ajustement

Cette configuration en vient progressivement à transformer la nature de l'exercice. Il ne s'agit plus alors de strictement répondre à une commande imposée mais de formuler une réponse qui devienne acceptable par tous, en somme de définir des modalités de traduction du sujet pour qu'elles conviennent au commanditaire et à l'enseignant, chacun étant mû par ses propres pratiques et registres de légitimité (Akrih *et al.*, 2006). Au cours de la commande, envisagée comme processus, on peut repérer plusieurs moments qui concentrent ces formes d'ajustement nécessaires.

La question de la définition du sujet et de sa compréhension est au cœur de ces enjeux. Les sujets des commandes sont certes initialement proposés par le commanditaire. Néanmoins, ces sujets sont discutés avec les enseignants avant d'être rédigés pour figurer dans le contrat. Dans beaucoup de cas ils sont travaillés et reformulés afin de s'assurer non seulement de la faisabilité de l'étude, mais aussi de l'intérêt du sujet au regard des attentes universitaires. Il s'agit là pour les enseignants de vérifier qu'il y a « un espace de discussion », qu'il y a bien matière à mener une enquête et réfléchir. Il arrive toutefois que cette opération de tri, voire de reformulation préalable, n'ait pas suffisamment eu lieu, par exemple si l'équipe d'enseignants a éprouvé des difficultés à faire le plein de commandes ou si le caractère piloté d'un sujet n'a pas été suffisamment perçu.

Ce travail de reformulation se poursuit au long de la commande. Même si un sujet a fait l'objet d'une réécriture en amont, le cahier des charges reste en général encore peu explicite dans ses enjeux, politiques, opérationnels ou institutionnels. Il s'agit alors de comprendre ce qui fait problème pour le commanditaire, de révéler les questions de fond qui sont au cœur du sujet et qui n'apparaissent le plus souvent qu'en filigrane pour construire une problématique ouvrant un espace de réflexion commun. « Quand on reformule, on est dans le travail. Ce n'est pas un écueil. Il faut se distancier par rapport au travail [des commanditaires], avoir une vue plus large », indique la responsable des études de la municipalité de Saint-Denis. Non dans l'idée d'amener à la lumière un commanditaire aveugle, mais plutôt de faire émerger par le dialogue un sujet qui décale sa formulation antérieure et permette de l'ouvrir. Il s'agit « [...] de reformuler une question, un problème, d'envisager de nouvelles manières de faire, d'ouvrir les perspectives », selon les termes d'un enseignant du master. Les commanditaires viennent parfois avec des intitulés tellement opérationnels, traduisant littéralement

des besoins des services techniques, qu'il convient de les reformuler pour ouvrir un espace de réflexion. Cela a été le cas par exemple lors d'une commande avec Action Logement portant sur les modalités de transfert du principe de la colocation vers le logement social (2014). L'étude a finalement conduit, à l'issue d'un travail d'enquête, à discuter la pertinence d'un transfert du modèle vers le logement social. Les commanditaires se prêtent d'autant mieux à cet exercice de reformulation qu'ils perçoivent *in fine* que les enjeux de la commande sont bien compris.

Ce travail d'ajustement pour façonner le sujet suppose que plusieurs conditions soient réunies. Il nécessite d'abord du temps pour discuter et comprendre les intérêts, enjeux et contraintes de part et d'autre. Il dépend par ailleurs très fortement de la position du commanditaire au sein de son institution et de la marge de manœuvre dont il dispose – nous y reviendrons. Il implique également une convergence des manières de penser le sujet qui conduit à faire le deuil de certaines attentes du côté du commanditaire mais également du côté de l'université. Il s'agit pour les professionnels d'accepter d'abandonner certains aspects d'une question, par exemple établir un cahier prescriptif des bonnes pratiques de la colocation en logement social pour reprendre l'exemple ci-dessus, ou de bien vouloir que le sujet porte finalement sur des pratiques qu'ils n'auraient pas explorées. Ce travail d'ajustement implique aussi que soit prise en compte la temporalité du travail des étudiants, leur nécessaire apprentissage, vécu parfois comme de la naïveté. Du côté de l'université, et de l'enseignant, le deuil peut consister par exemple dans le fait d'accepter les limites scientifiques de la formulation d'un sujet ou des méthodes d'enquête employées. Entre enfin en ligne de compte la nature de la relation interpersonnelle engagée entre le commanditaire et l'enseignant, qui dépend des affinités partagées comme des capacités relationnelles de chacune des parties.

À l'occasion de chaque commande est ainsi construite une configuration « qui se renouvelle à chaque fois » selon les termes d'un enseignant, ainsi qu'un cadre de travail (définition du sujet, de la méthodologie, etc.) et des attentes, dont la nature varie selon ce qui a été discuté au cours du processus. Ce processus impose à chaque partie d'opérer un léger déplacement par rapport à sa sphère d'origine.

Situations de tensions

Dans certains cas toutefois, la relation de commande peine, le travail de traduction est difficile et ne parvient pas à créer cet espace de débat convergent. Il arrive que la relation bascule (parfois temporairement) vers le registre du rapport de force. Le commanditaire peut se protéger alors derrière les termes du contrat et revendiquer une position d'autorité : « [T]out de même, il s'agit d'une commande ! » On peut dégager au moins deux grands types de configuration qui conduisent à ces difficultés.

Le premier concerne les cas où le commanditaire n'opère pas les déplacements d'approche qui seraient nécessaires à la bonne conduite de l'exercice. Ce blocage se traduit d'emblée par des raideurs dans la définition du sujet. Le processus « fonctionne mal quand la commande est trop opérationnelle, trop orientée vers l'action, quand il n'y a plus d'espace de travail entre la réflexion et l'action. Quand l'espace est trop étroit et ne permet pas de réfléchir » indique la responsable des études à Saint-Denis. Cette situation se produit d'autant plus fréquemment que la commande est appréhendée par le commanditaire « comme un contrat, mais en moins cher ». Dans ce cas, il a tendance à verrouiller à l'avance la formulation d'un sujet comme s'il se positionnait en situation de donneur d'ordre face à un bureau d'études classique. La commande à l'université est saisie comme une opportunité, sans qu'en soient acceptées forcément les spécificités, à savoir le dialogue, le temps passé, les détours et deuils, les hésitations de l'apprentissage.

Le recours à une commande « à moindre coût » survient souvent quand le commanditaire n'est pas en situation de force suffisante au sein de son institution pour engager une étude classique, soit parce que la démarche de faire appel à un organisme extérieur pour explorer un sujet n'y est pas courante, soit parce que le sujet n'est pas reconnu par l'organisme comme pertinent pour justifier un investissement financier dans une étude. Dans les deux cas, le commanditaire agit en solitaire au sein de sa structure et se sert de la commande, financée avec des fonds bricolés, pour engager le travail malgré tout et prouver à ses pairs le bien-fondé d'une démarche ou d'un sujet. Mais cela a souvent pour conséquence un surinvestissement dans la commande et une très grande exigence vis-à-vis des étudiants et de l'enseignant. La pression qu'il impose est alors souvent équivalente à la prise de risque, voire à l'illégitimité qu'il ressent lui-même au sein de son organisation.

La seconde configuration concerne les cas qu'on peut qualifier de dilution de la relation avec l'enseignant. Le travail de reformulation se passe mal quand aucun interlocuteur n'incarne véritablement le commanditaire et ne s'engage dans le dialogue. Cela peut arriver quand la commande s'inscrit dans un partenariat local routinier et « qu'il faut bien, chaque année, définir un sujet » comme le glisse un commanditaire. Le commanditaire peut ne rien attendre d'une commande et se placer en retrait. L'enjeu pour l'enseignant est alors de trouver des manières de le réengager pour redonner un sens à l'étude. Autre configuration qui crée de la distance : quand interviennent, selon les mots d'un commanditaire, « des problématiques politiques entre élus et directions qui ne sont pas claires, quand l'étude est positionnée dans des sphères compliquées, qui bloquent l'espace de débat ». Dans ce cas, la prise de décision est fragmentée entre différents interlocuteurs. Le travail de reformulation nécessaire à la bonne conduite de la commande est rendu difficile, en raison des désaccords soulevés par le sujet au sein

de l'organisation. Ces situations de blocage se rencontrent également dans le cas de situations de pilotage à plusieurs. Celles-ci ont pour effet de diluer la relation bilatérale, par exemple quand le commanditaire est représenté par deux personnes, celle qui a négocié la commande auprès de l'université et celle qui, au sein de l'organisme, a fait la demande d'une étude sur un sujet. Dans ces configurations, un hiatus peut s'installer du fait de la séparation des rôles et gêner la construction d'un dialogue qui s'avère nécessaire, pourtant, à la constitution d'un sujet d'étude commun. Le relevé de ces configurations de tensions présente l'intérêt heuristique de mieux comprendre, en négatif, que le travail de commande ne se situe pas dans la stricte réponse à un sujet donné, mais bien dans la manière de positionner l'enquête au cœur des interactions. Cela signifie, pour chacune des parties, de comprendre les contextes et les enjeux dans lequel l'autre se situe, mais aussi d'opérer un déplacement par rapport à ses attentes propres. C'est là certainement que se situe l'un des apports pédagogiques principaux de cet exercice.

Conclusion

L'exercice dit de la « commande financée », telle que réalisée depuis plusieurs années au sein du master d'urbanisme de l'université Paris-Nanterre, produit un espace de formation souvent difficile à qualifier, ni tout à fait universitaire ni tout à fait professionnel. La réalisation d'une commande nécessite une forme d'ajustement des modes opératoires des deux parties. Ce processus se renouvelle à chaque commande et implique que plusieurs conditions soient réunies : le temps de la réflexion, l'espace de la reformulation, le deuil de certaines attentes, le temps de l'apprentissage. Réussir une commande, ce n'est donc pas seulement parvenir à manier et appliquer à un sujet d'étude des savoirs académiques formels, c'est aussi négocier une position et une issue qui convienne à tous, avec ce que cela implique d'ajustement. Au niveau pédagogique, l'un des apports importants de la commande est certainement celui-là : faire comprendre aux étudiants, par l'expérience (Kolb, 1984), toute l'importance qu'il y a à décaler les postures et manières de penser pour prendre en compte ce qui vient d'autrui et n'est pas défini à l'avance, sans pour autant abandonner ses savoirs propres. C'est bien l'idée de faire avec d'autres manières de penser et de réfléchir, de bousculer les pratiques déjà connues, en supposant que c'est une des manières d'appréhender la complexité des pratiques de production de la ville contemporaine et leur caractère négocié (Biau, Tapie, 2009). « Le plus important, c'est vrai [souligne un enseignant], c'est le processus de la recherche, le processus de création et d'interaction avec les acteurs ! » Ces quelques remarques vont dans le sens des thèses socioconstructivistes en sciences de l'éducation, selon lesquelles, à la suite de Piaget, l'apprentissage est un processus de co-construction et co-transformation du sujet et de

son environnement (Lave, Wenger, 1993). Les propos des commanditaires vont dans la même direction. Pour eux, l'intérêt des commandes dépend bien sûr de la qualité du travail fourni. Mais il tient aussi à la portée des débats engagés au sein de l'institution, qui peuvent faire émerger des espaces de réflexion ou « tiers espaces » inédits, en décalage avec la routine du quotidien. Ils autorisent des moments « d'apprentissage informels » (Carré, Charbonnier, 2003) dont les effets sont difficiles à mesurer, mais qui permettent à chacun, selon un commanditaire, « de repartir un peu plus riche, un peu plus armé [...] [de tenir] des discours politiques qui sont moins fermes et qui prennent mieux en compte des usages ».

À l'issue de cette première analyse, qui dresse donc un bilan somme toute positif de cet exercice d'un point de vue pédagogique, une question d'importance demeure en suspens. Cette question, qui pourra être utilement approfondie lors de recherches futures, concerne le financement des commandes : au-delà de l'expérience de Nanterre, comment le financement influence-t-il les conditions de réalisation de cet exercice ? Est-il un frein à la liberté d'apprentissage et de penser ? Est-il au contraire une condition nécessaire à la mise en situation professionnelle ? L'enjeu peut paraître trivial à première vue, mais il ne l'est pas si l'on considère, d'après l'expérience de Nanterre, le rôle nodal du contrat et de l'engagement économique dans la manière dont s'engagent les relations singulières entre université et commanditaire. On peut néanmoins en discuter la pertinence, quand on observe que cette pratique peut contribuer à alimenter un marché des études au rabais fragilisant la profession et qu'elle participe, de façon tout à fait non intentionnelle, à la marchandisation du savoir universitaire de même qu'à la transformation du rôle des enseignants chercheurs en commerçants.

Bibliographie

- Akrich M., Callon M., Latour B., 2006, *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, Presses des Mines, Paris.
- Berdoulay V., Claval P., 2001, *Aux débuts de l'urbanisme français*, L'Harmattan, Paris.
- Biau V., Tapie G., 2009, *La Fabrication de la ville. Métiers et organisations*, Parenthèses, Marseille.
- Boltanski L., 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Gallimard, Paris.
- Busquet G., Carriou C., 2007, « Entre art et science, l'histoire à l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris (1919-1971) », *Espaces et sociétés*, n° 130, Érès, Paris, p. 57-70.
- Carré P., Charbonnier O., 2003, *Les Apprentissages professionnels informels*, L'Harmattan, Paris.
- Chadoin O., 2001, « De la décision à sa traduction : fidélité, re-création et bricolage intellectuel », *Espaces et sociétés*, n° 2, p. 83-100.
- Claude V., 2006, *Faire la ville, les métiers de l'urbanisme au 20^e siècle*, Parenthèses, Marseille.
- Kolb D., 1984, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ).
- Lave J., Wenger E., 1993, *Situated learning*, Cambridge University Press, New York.
- Scherrer F., 2010, « Le contrepoint des études urbaines et de l'urbanisme : ou comment se détacher de l'évidence de leur utilité sociale », *Tracés*, n° 3, p. 187-195.
- Topalov C., 1989, « L'urbanisme comme mouvement social. Militants et professionnels du *city planning* aux États-Unis (1909-1917) », *Annales de la recherche urbaine*, n° 44-45, p. 139-154.
- Wittorski R., 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.