

Le «réel» dans la pédagogie : témoignages étudiants d'un enseignement «hors les murs» en école d'architecture

Merril Sinéus

Situation urbaine et apprentissages inédits

Au départ, pointons des conditions propices à une expérience pédagogique : l'inscription en 2013 de Saint-Denis dans le programme expérimental du collectif national « Pouvoir d'agir » tendait à favoriser autant l'émergence de « demandes » d'habitants soucieux de leur cadre de vie que l'engagement d'une municipalité à mettre en place des conseils citoyens dans chacun de ses sept quartiers. En 2014, le quartier Lamaze – Joliot-Curie – Cosmonautes est choisi, en concertation avec la Ville, comme « terrain d'accueil » de notre expérience pédagogique, en raison de la forte mutation dont il est l'objet. La rénovation urbaine en cours, la proximité de l'autoroute, la présence d'équipements scolaires importants ainsi que l'installation d'un bidonville marquent le territoire. Le quartier Grand Centre-ville choisi pour 2015 et 2016 concentre des tensions (vétusté et insalubrité d'immeubles résidentiels en copropriété, présence controversée du marché à ciel ouvert, piétonnisation suscitant polémique, etc.) mais compte de nombreuses associations et collectifs informels, concernés par ces sujets. Cela crée une « situation urbaine » qui nous a semblée propice à l'échange fructueux entre apprentissages étudiants et initiatives citoyennes.

La fiche de présentation du semestre annonce que « le projet proposé n'a pas pour point de départ une commande issue des enseignants (...), mais la mise en situation des étudiants dans un quartier à la croisée de fortes mutations, et qui fait l'objet d'initiatives ou de demandes d'alternatives de la part des habitants actuels ». Le calendrier de chaque semestre n'est pas prédéfini par les enseignants. Il est rythmé par les séances hebdomadaires, à Saint-Denis ou à l'école, dont le contenu peut être construit avec les étudiants eux-mêmes (visites, présentations de références, tours de table). Il s'émaille également de plusieurs moments importants de résonance avec le terrain : réunions de lancement du semestre *in situ* avec les interlocuteurs locaux, interventions dans l'espace public organisées par les étudiants et combinées avec des événements initiés par les habitants. Nous veillons par ailleurs à ce que les acteurs intéressés par la démarche

au sein de la mairie de Saint-Denis (Direction de la vie des quartiers, Direction des services) puissent avoir accès au processus d'apprentissage des étudiants, sans en dicter l'orientation.

Nous affirmons d'emblée l'utilité sociale des étudiants en architecture, considérant que l'interaction habitants-étudiants crée quelque chose d'inédit et de créatif qui concerne tous les participants. Nous posons aussi la demande d'habitants comme point de départ du projet, en dehors d'une commande municipale cadrée qu'il faudrait satisfaire. Nous pensons enfin que l'on ne peut prédéterminer la production des étudiants et le dénouement du semestre puisque celui-ci engage un lien avec l'extérieur de l'école – une ouverture ou une insécurité qu'il est important de préciser lors du contrat pédagogique. Dès lors, on constate de la part des étudiants un double mouvement d'adhésion à ce que nous proposons et de rejet des enseignements précédemment reçus, auquel s'ajoute un souhait de relier leur apprentissage avec le monde réel et l'idée qu'ils se font de leur futur métier : à quoi vais-je servir ? Quel sera mon rôle dans la société ? Vais-je être utile et de quelle façon ?

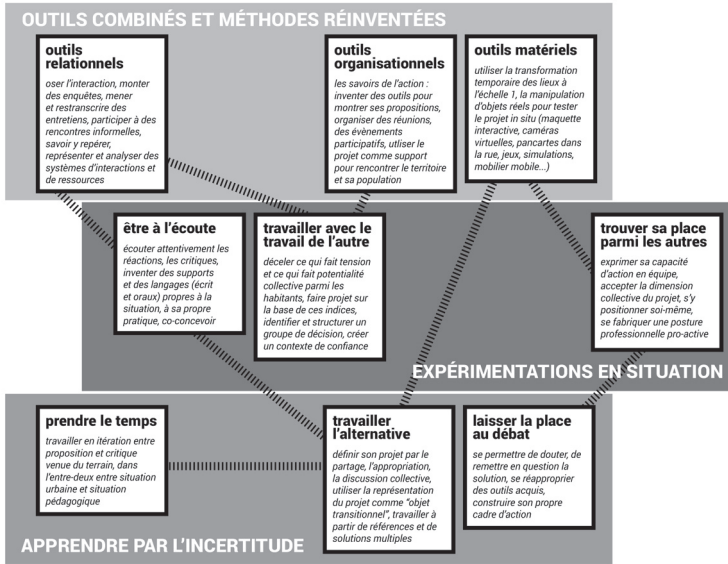
« Au début du cours je croyais que le cours serait typique. Nous entendrions les habitants, après nous identifions un problème et finalement nous donnerions une solution. »

« Les étudiants en architecture évoluent le plus souvent dans une bulle élitiste créée par un panel de professeurs pensant, pour la plupart, que l'architecture n'est pas accessible à tous, que les architectes sont les seuls à détenir des solutions aux problèmes spatiaux, que le commun des mortels n'y connaît rien. »

« C'est aussi certainement l'erreur de l'architecte : croire que l'architecture peut tout résoudre. Ce semestre m'a permis de comprendre que ce n'était pas vrai. Plus encore, le travail de l'architecte n'a peut-être pas à voir seulement avec l'espace. »

Les étudiants identifient ici très finement ce qui leur pose problème dans l'enseignement classique : l'apprentissage d'un processus de conception linéaire « à l'envers », où le dessin de l'espace prime avant la prise en compte des usages, et une conception solutionniste de l'architecture, censée résoudre un problème social. Le travail du semestre se faisant par groupes (de 2 à 6, d'une promotion de 15 à 25 étudiants), il nous a paru intéressant de donner la parole aux étudiants une fois le semestre terminé, à travers un « retour individuel ». C'est ce corpus de témoignages écrits que j'ai compilé et analysé, en procédant en deux temps : d'abord en faisant ressortir chaque thème abordé, en repérant les répétitions entre thèmes, tout en respectant les expressions et formulation initiales. Puis, en organisant les thèmes récurrents en trois univers de savoirs : le premier

Figure 1 : Cartographie.



qui pose la force de la réalité constitutive de tout projet, le second qui clarifie les effets d'une mise en situation accompagnée et le troisième qui identifie les transformations du projet.

Élargir la conception spatiale du projet vers la connaissance du réel

Les interactions des étudiants avec les protagonistes de la situation (au travers d'enquêtes, entretiens, rencontres informelles, réunions) ont permis d'aborder la mécanique de la transformation urbaine, ainsi que son « contrechamp », entendu comme ses effets sur le cadre de vie des collectifs d'habitants concernés. Elles ont impliqué les étudiants comme les enseignants dans un considérable travail préalable *in situ*. L'un des objectifs pédagogiques poursuivis était de dépasser la simple acception physique de la ville pour rendre compte de l'environnement construit à partir de et par des situations vécues, en explorant la pluralité et l'instabilité des représentations et des intérêts vis-à-vis de ce même environnement. À la position surplombante de l'enseignant se substitue une approche collective et une pédagogie ouverte plaçant l'apprentissage « en marchant » comme une pratique transversale pendant tout le semestre, et restant vigilant au changement de point de vue habituel.

La ville n'est pas juste un « site », elle est habitée

Au début du semestre, nous avons demandé aux étudiants de mobiliser différentes formes de l'expérience (arpentage, observation directe), pour fabriquer une collection de « matières de ville » organisée et argumentée. Ils découvrent à cette occasion qu'il y a des habitants derrière le « site » et que celui-ci s'appréhende d'une manière inédite au travers de leurs discours. Il faut alors entrer en contact, recueillir paroles et informations, comprendre les différentes narrations agissantes sur un même territoire, puis donner à voir le lien des habitants avec leur cadre de vie, pour saisir au mieux les organisations urbaines en tant que futurs cadres d'intervention.

« L'avis des habitants est très important, il permet de rendre compte d'une expertise d'usage, d'un point de vue aussi. Et il est d'autant plus intéressant d'y allier [notre] point de vue extérieur avec un regard plus global. »

« Je pense qu'en tant qu'étudiant on peut facilement se méprendre sur ce que signifie le travail de terrain, notamment à cause de la connotation physique du terme. (...) Le "site" signifie la configuration physique d'un lieu, tandis que le contexte, du latin *contexere* qui signifie "tisser ensemble" réunit toutes sortes de données (sociales, historiques, politiques). »

On remarque que les étudiants identifient leur position comme étant « extérieure » au terrain, et en font un atout. C'est ce décentrement par le déplacement vers des altérités culturelles et urbaines et par l'interaction avec ceux qui les peuplent qui, à notre sens, permet une plus grande disponibilité à l'échange et une posture créative.

Se former, c'est inventer et tester ses outils et ses méthodes

Aux côtés d'un certain nombre de références que nous avons pu donner aux étudiants (bibliographie, visionnage de documentaires, revue de projets), ils ont pour la plupart saisi l'opportunité du semestre pour tester (1) de nouvelles formes d'interaction avec ce réel non spatial, (2) des savoirs de l'action et (3) des outils matériels, ce qui a permis à certains de « monter en méthode » collectivement.

1. Outils relationnels : l'interaction et sa restitution

Des « événements participatifs » ont mobilisé étudiants et habitants, parfois organisateurs conjoints, et ont mixé outils matériels de l'architecte et objets transitionnels supports de mise en relation : maquettes interactives, charrette d'interpellation dans le marché, séances photos en marchant, boîte à idées et goûter de rue...

«L'idée était d'utiliser (...) certaines méthodes rencontrées dans nos parcours respectifs en école d'architecture et de les mettre au service du collectif.»

«On a utilisé des dispositifs autres pour faire le diagnostic et récupérer les propositions des acteurs (...). Le puzzle de propositions a marché très bien pour que les habitants donnent leurs idées. Le sociogramme nous a aidé à mieux comprendre les conflits et les acteurs clés pour le développement du projet et du groupe de pilotage.»

«J'ai eu la sensation de progresser dans ma capacité à communiquer visuellement une idée ou des faits. Et alors même que ce projet semblait s'éloigner un peu de nos habitudes de travail (en tant qu'étudiant architecte), certaines de nos connaissances ont finalement été bien utiles.»

Ils détournent ainsi les outils visuels qui leurs sont familiers pour représenter des interactions et des ressources : cette étape marque, pour certains, la prise de conscience de la singularité de leurs compétences spatiales pour donner à comprendre le monde social. Leur créativité se reconnecte avec ses outils, et s'en trouve déplacée.

2. Outils organisationnels : l'itération proposition-critique

L'organisation de moments d'échange avec les acteurs locaux a été l'occasion d'inventer des outils pour animer et restituer :

«Nous avons mis en place (...) des méthodes de diagnostic, de réunion, de compte rendu : plan d'action, calendrier public avec rencontres, réunions avec les habitants, cartes d'identité, posters interactifs...»

«Notre projet se construisait grâce à des allers-retours constants entre leurs idées et nos projets.»

«La dynamique de travail s'est établie en plusieurs étapes : formulation d'une hypothèse, mise en place de dispositifs pour infirmer, affirmer, compléter cette hypothèse, retranscription puis débat avec les membres de l'association.»

Présenter sa démarche et ses propositions architecturales aux habitants partenaires, les rendre appréhendables et modifiables devenait crucial au fur et à mesure du semestre : le projet «de papier» devenait enfin utile puisque support de débat. La maquette architecturale, pour plusieurs des groupes d'étudiants, devient support de discussion et non simple élément de rendu. Les étudiants saisissent alors la nécessité de l'itération proposition-critique inhérente au processus de conception, prenant le temps de faire se rencontrer le projet avec le territoire et sa population, pour qu'il soit accepté du plus grand nombre et de ce fait plus durable. Nous reviendrons dans la troisième partie sur les acquis liés à cette expérience de l'itération.

3. Outils matériels: l'échelle 1 de la construction

L'ambition de quelques groupes à viser la « co-construction avec les habitants » (suscitée par l'invocation de nombreux collectifs utilisant la construction *in situ* comme mode de faire) a motivé divers moments de concrétisation à l'échelle 1 à Saint-Denis même, en occupant l'espace public ou des locaux associatifs :

« Nous avons élaboré une méthode pour prendre une décision qui convienne aux membres de l'association et aux partenaires. Elle comprend (...) une journée test où l'on manipule un prototype à taille réelle. »
« Avec l'appui de propositions concrètes, le débat a pu être poussé sur des réflexions que les habitants n'auraient peut-être pas pu énoncer de façon spontanée, sans ce support. »

Il s'agissait pour les étudiants de s'essayer à une transformation temporaire à l'échelle 1 des lieux observés, à partir des ressources habitantes repérées précédemment, pour éprouver ce qu'est/serait « faire la ville ensemble ». Plus largement, tester concrètement les opérativités spatiales comme les réceptions sociales du projet offre aux étudiants l'occasion d'un apprentissage de la gestion de l'incertitude du projet lié à la situation réelle, et aux habitants, celle de questionner leurs attentes face à la définition, l'évolutivité et la réversibilité du projet.

Figure 2: Parcours.



Une situation d'expérimentation pour des apprentissages inédits
L'implication des usagers est autant le défi actuel de la démocratie locale et de la participation en urbanisme que celui de la pratique des architectes. Si Yona Friedman s'interroge dès la fin des années 1970 sur l'utilité réelle de la « participation des architectes » (Friedman, 2003), la génération issue aujourd'hui des écoles d'architecture se montre concernée et place celle-ci dans de nouveaux espaces d'expérimentation. Dans le cas de notre situation pédagogique, les étudiants engagés avec des habitants ont d'abord été confrontés à la formulation collective du projet, avant de fabriquer sa coproduction. Les savoirs liés à l'écoute du terrain et de ceux qui y vivent sont alors devenus essentiels.

D'abord accepter la co-conception : être à l'écoute
La conduite et l'analyse d'entretiens avec ses acteurs informe sur les conflits, les contradictions mais aussi les solidarités, et sur les lignes de force d'un terrain... Le projet apparaît alors comme espace de dialogue et de production privilégié, voire comme un support de sens collectif et partagé, jusqu'à pouvoir devenir un outil d'*empowerment* (Bacqué et Biewener, 2013). Dans ce contexte, les étudiants eux-mêmes repèrent un certain nombre d'apprentissages : « apprendre à écouter pour apprendre à parler », comme l'un d'entre eux le dira : « Parler avec justesse ; ne pas en dire trop / en dire suffisamment. »

« Lors des réunions, l'exercice de l'écoute, savoir si on laisse le débat spontané se dérouler ou si on essaie de recadrer par rapport à nos objectifs initiaux, cela a aussi été une difficulté. Est-ce qu'on doit toujours réorienter le débat quand on pense qu'il part dans tous les sens ? »
« Apprendre à interagir face à différents acteurs, dans des situations parfois totalement improvisées. »

On comprend à la lecture de leurs « retours individuels » que l'exercice est nouveau, malaisé dans ses débuts, constituant parfois même un véritable défi pour celles et ceux qui y sont le moins préparés. La bonne utilisation du langage, des mots et des supports est un souci partagé par beaucoup d'entre eux et le gage d'une médiation réussie. Les outils de représentation de l'architecte se font à cet endroit-là précisément le véhicule de plusieurs hypothèses de projet, qui constituent autant de propositions collectives pour l'avenir : ces « virtualités de transformation » aideront un projet commun à prendre corps. Pour qu'il soit compris par le plus grand nombre, certains groupes inventent des supports et des langages propres, et d'autres remettent en question leurs manières de communiquer :

« Cela nous a beaucoup apporté d'avoir eu besoin de présenter le projet à des non-architectes. Nous avons beaucoup discuté sur comment faire une présentation aussi claire que possible. »

« Toutes nos présentations n'étaient pas assez ouvertes (...), tant sur le plan de la présentation que sur les outils proposés. En effet, notre mise en page était loin d'être ouverte aux modifications, elle était beaucoup trop finie et aboutie, peut-être était-elle trop intimidante car trop propre. »

« Nous avons tenu compte du fait que les documents et outils que nous fournissions devaient être indépendants afin qu'ils puissent être compris et utilisés en notre absence. »

L'apprentissage de l'écoute attentive et de la parole mesurée, à l'écrit comme à l'oral, se double d'une réflexion sur la « participation » qui devient non plus un concept théorique, mais une réalité qu'éprouvent les étudiants et dont ils perçoivent toute la complexité :

« Participer c'est dire "Allez, on y va, et tous ensemble". »

« On comprend que la "participation" des habitants est évolutive, non constante, fluctuante. C'est une notion imprédictible. »

Apprendre à travailler avec le travail de l'autre : la dimension collective du projet

Les étudiants des trois promotions qui se sont succédé à Saint-Denis entre 2014 et 2017 étaient pour la plupart confrontés à la complexité du projet urbain pour la première fois, et ils ont ainsi dû développer leur capacité à lire un territoire en englobant la diversité des enjeux en présence. Nous avons particulièrement insisté pour qu'ils portent une attention particulière aux perceptions différenciées exprimées par les habitants, à ce qui faisait tension et à ce qui faisait potentialité parmi eux. Nous avons demandé aux étudiants de travailler à l'identification et/ou à la structuration d'un groupe de décision « collectif agissant » :

« Montrer clairement les désaccords (...) permet de clarifier les situations de blocage pour avancer dans les projets. » « Déceler le jeu d'acteurs officiel/officieux. »

« Trouver les personnes ressources qui vont travailler avec le quotidien, après notre passage. On a pu se rendre compte que certains avaient déjà un métier de médiateur, mais pas reconnu comme tel : les oreilles de la ville (commerçants, gardiens...) qui savent déjà écouter et communiquer. »

C'était l'occasion de travailler avec des groupes d'acteurs locaux mais aussi avec des habitants individuels, moins facilement audibles, et de démêler à leur contact l'explicite et l'implicite du projet en train de se faire, pour

mieux élaborer leurs propositions en conscience. Nombre d'étudiants découvrent ainsi que cela s'accompagne au préalable de la création d'un contexte de confiance avec leurs interlocuteurs :

« Comment créer un réseau de personnes motivées ? Comment transmettre de la confiance ? »

« Le fait que cette réunion se soit faite de manière informelle autour d'une table de café a permis (...) une réflexion plus riche que lors des autres réunions telles que les présentations avec la mairie. Le positionnement des interlocuteurs autour d'une table a supprimé l'idée de face à face groupé entre ceux qui présentent et ceux qui écoutent. »

« Si on veut que les personnes soient impliquées, on doit être impliqué aussi. Ils doivent se fier à nous. »

Les étudiants éprouvent dans l'interaction à quel point matérialité, technicité, ambiances sont liés à l'usage et à l'émotion, à la construction sociale des espaces urbains. Cela impliquait une forte dimension anthropologique de l'approche du projet, avec un temps de studio important passé à décrypter les apprentissages partagés, les ressources relationnelles et physiques mobilisées, les ressorts des interactions entre institutions et habitants.

Figure 3 : Séance collective.



Trouver sa place parmi les autres : se fabriquer une posture professionnelle

Le travail pédagogique souhaitait faire s'exprimer la capacité d'action, en équipe, par des propositions « d'amplifications collectives » du projet. Cette dimension collective, d'abord au sein du groupe d'étudiants, puis au sein du groupe étudiants-habitants, oblige d'abord à comprendre les motivations des autres acteurs, à saisir les cadres et les hors-cadres de l'action, puis à s'y positionner soi-même et enfin à agir ensemble, de concert. Le premier réflexe est de conserver une position extérieure, un rôle de médiateur. Certains s'essaient à décrire leurs tâtonnements dans cette recherche d'une posture :

« L'un de nos objectifs a été de voir comment nous, étudiants, pouvions nous positionner dans une démarche qui viendrait recréer une articulation entre toutes les énergies existantes, pour pouvoir améliorer le quotidien. »
 « [Nous avons essayé de garder] notre position "d'articulateur", avec une implication minime, pas de porteur de projet mais de catalyseur d'énergie. Être patient, (...) mettre en valeur les engagements existants. »

D'autres prennent conscience de certaines attitudes contre-productives, comme celle de se mettre en position de défendre sa proposition architecturale, niant la validité des réactions habitantes. Ceux-ci adoptent peu à peu une position plus proactive, l'étudiant jugé laissant place au jeune professionnel situé, conscient de ce qu'il peut amener au collectif et de ce dont le collectif est capable :

« À ce moment-là, j'étais en position d'étudiant architecte qui "défend" son projet, or je ne devais en aucun cas y voir une quelconque attaque, il s'agissait simplement d'un constat, d'une analyse. »
 « C'est durant ce semestre que j'ai appris à faire passer mes idées d'une autre manière, en essayant de faire réaliser des choses avant d'y amener mon point de vue personnel, tout en prenant en compte celui de la personne en face. »

Les leçons du projet en situation : prendre le temps, s'autoriser à douter et laisser place au débat

On a vu de quelle manière la mise en situation des étudiants déconstruit progressivement leurs présupposés. D'une part, la prise en compte de la réalité sociale conditionne la pertinence de la transformation spatiale à laquelle ils travaillent. D'autre part, leur réalité professionnelle ne se déroule pas seulement dans un monde solitaire, mais elle se confronte au dialogue et à l'écoute de la société civile. Cela les amène à penser autrement le projet d'architecture et la teneur concrète du métier auquel ils se destinent. Nous

avons ainsi décelé deux apprentissages majeurs : d'abord accepter que le temps long, les moments de doute et la non-linéarité du projet constituent des facteurs positifs, puis réaliser que les discussions autour du projet sont des moments d'inférence menant au projet.

Le temps, le réel et l'école, alliés réciproques

« Le projet informe le contexte tout autant qu'il est structuré par lui » (Devisme, 2008) : transformer au mieux implique d'être au fait de ce double mouvement, dans un continuum d'échelles et de temporalités. Notre expérience des ateliers pédagogiques en situation nous a permis de remarquer que l'apprentissage de la démarche itérative de projet urbain est d'autant plus opérant qu'il se confronte à la réaction du réel. Il faut accepter de ne plus maîtriser le temps, et renoncer aux étapes standardisées – le rendu, le pré-rendu... ou l'esquisse, l'avant-projet – qui figent l'exploration d'une situation sociale complexe et la formulation d'une réponse spatiale.

« Nous nous sommes inventé une méthodologie du tâtonnement, du progressif, s'adaptant à chaque nouvelle situation. La difficulté résidait dans cette avancée souple, ouverte à l'écoute, à la remise en question et à l'apprentissage constant, sans séparer pour autant et perdre confiance. »
 « Cela nous a permis de prendre conscience de la temporalité d'un projet, de développer certaines compétences qui doivent s'assimiler lentement. »
 « Les lieux, contrairement aux projets réalisés sur papier, ne sont pas immobiles : ce sont des systèmes vivants qui évoluent, se métamorphosent. »

Produire et réfléchir vont de pair, la formation se fait dans la tension entre situation urbaine et situation pédagogique. Le temps de travail à l'école avec les enseignants permet de revenir sur le temps passé à travailler avec les collectifs, habitants, usagers. C'est aussi le moyen d'apprendre à apprivoiser les phases de doute et d'indétermination qui caractérisent d'authentiques postures de recherche et de conception située et c'est une initiation efficace à la réflexivité.

Le projet redéfini : l'alternative et le débat plutôt que le rendu figé

Les dispositifs pédagogiques en relation avec des terrains et des acteurs en dehors de l'école offrent souvent des conditions inédites aux étudiants comme aux enseignants. Si ces derniers en initient les cadres de coopération, les étudiants s'en saisissent pour questionner leurs conduites de projet et le rapport du travail de l'architecte avec les usagers. Désormais, il leur faut articuler leurs hypothèses urbaines et les transmettre à des groupes de travail qui réagissent. Ils découvrent que le projet durable est un projet ancré, partagé, approprié, discuté, étudié et mûri, et pas seulement l'application de prescriptions techniques.

Le dessin du projet est également affecté, ce n'est plus l'image séduisante et finie qu'ils sont habitués à produire pour être évalués qui est désormais attendue, mais une sorte « d'objet transitionnel » entre concepteurs et usagers, qui permet à l'usager de se projeter et donc de faire des choix et au concepteur d'avancer dans la conception grâce à la critique.

« Un projet n'est pas que matériel. »

« Cela m'a fait découvrir qu'il n'y a pas une réalité ou vérité absolue, mais nous devons apprendre à arbitrer entre différents points de vue pour atteindre, pas quelque chose pour plaire à tous, mais quelque chose avec lequel tous les participants peuvent s'identifier d'une manière ou d'une autre. »

« L'étudiant doit se confronter lui-même aux réalités dans lesquelles il évolue pour placer sa réflexion dans un contexte et qu'elle devienne la plus pertinente possible. »

Face à ces situations inédites, de nouveaux réflexes professionnels se mettent en place. On découvre l'intérêt de la culture architecturale et l'utilisation des références comme la production d'alternatives de projets. La première leur donne la liberté d'explorer des pairs qui sont autant de pistes, et la seconde les conduit à produire non pas une mais plusieurs réponses architecturales, urbaines, voire institutionnelles :

« La multiplicité des propositions est également quelque chose que j'ai découvert durant ce semestre, il n'existe pas une et une seule proposition architecturale répondant à un programme, il en existe des milliers. »

Si la force des écoles d'architecture est que le projet urbain y est placé à l'intersection des savoirs, il faut encore y affirmer que l'urbanisme n'est pas un champ indépendant de son milieu. Les retours des étudiants expriment cette aspiration à une pédagogie transversale et consciente, qui fait lien entre les disciplines, qui convoque d'autres univers. À nous alors de mettre en place des temps d'enseignement qui tiennent compte de la pluralité des formes de réalisation de l'urbain (lorsqu'il est relié par exemple aux thèmes de l'éducation, de la nourriture, des activités productrices...). Il apparaît également essentiel d'observer, de comprendre et d'expérimenter d'autres pratiques professionnelles de la ville et des territoires que le strict exercice de la maîtrise d'œuvre et ce, dès les premiers temps de la formation.

Forger son identité : quand le doute devient construction

Les étudiants expriment dès le début du semestre des doutes sur la légitimité de l'architecte, et *a fortiori* de l'étudiant en architecture, à proposer quelque chose sur un site qu'il connaît moins que ses habitants. Travailler

avec les habitants implique qu'ils doivent les informer de ce qu'ils font et des décisions qu'ils prennent; ils ont des «comptes à rendre» et doivent assumer sur la durée ce qu'ils proposent :

« À quel point il est juste de faire une “proposition” de projet ? Est-ce que la demande ne devrait pas naître par eux ? Quel est le bon moment pour impliquer les habitants ? »

« Quelles possibilités s'offrent aux élèves, investis dans ce territoire pour une courte période, et faisant face à une multitude d'associations ayant une expertise et une capacité d'action bien supérieures aux nôtres ? »

Se poser ces questions est un premier pas sur le chemin du positionnement professionnel. Nos dispositifs pédagogiques doivent alors permettre la ré-appropriation des outils acquis lors des années d'étude, pour que l'étudiant puisse mettre en place son propre cadre de travail : « J'ai dû réapprendre à apprendre ».

L'architecture est vivante ! Et demande de s'engager

L'expérience pédagogique « en situation » nous semble produire une connaissance issue du rapprochement entre l'acte de concevoir et l'acte de construire, comme entre l'acte de construire et l'acte d'habiter. À l'instar de Toyo Ito, lorsqu'il initie avec ses étudiants les Maisons pour tous après le tsunami japonais (Ito, 2014), on s'interroge sur la construction de l'espace collectif, autant que sur celle du collectif lui-même. Le projet est enfin pris et conçu comme une construction sociale et non pas seulement comme une projection spatiale :

« L'architecture est pratiquée, pas seulement dessinée. »

« Le métier d'architecte est un métier pratique, qui ne consiste pas à seulement rester face à un dessin de projet. Il est mouvant, vivant, il induit des relations sociales fortes et nécessaires au projet. »

Dès lors, le futur architecte se sent enfin prêt à s'engager, à recevoir la critique et à critiquer, et à assumer la responsabilité de son rôle. Ces changements de posture des étudiants s'accompagnent souvent d'un intérêt pour des profils professionnels nouveaux : l'amont du projet, la programmation, la médiation, la mobilisation des habitants et ce que peut l'architecte à leurs côtés. Ils décèlent dans ce qu'ils appellent « l'architecture participative » un potentiel « salut » pour un métier qu'ils pressentent en crise :

« Clarifier le débat et bien comprendre la demande (...) pourrait d'ailleurs être une phase du travail de l'architecte à part entière. En amont des phases de définition d'un programme, d'un projet et d'une réflexion technique. »

« Être sur le fil entre les décisions politiques prises par les institutions et les différents espoirs que les habitants ont pour leur ville. »
 « L'architecture participative permet de revaloriser les capacités des habitants au lieu de les cantonner au rôle de simples consommateurs. »
 « Mieux me rendre compte de la réalité du terrain et sur les possibilités qui s'offrent en matière de relation entre architecte/habitants/usagers/élus/associations et pas les habituels maître d'œuvre/maître d'ouvrage/ouvriers du bâtiment/usagers potentiels que nous voyons le plus souvent. »

La hiérarchie entre commandeur/maîtrise d'ouvrage et commandé/maître d'œuvre autour d'une commande qui saurait ce qu'elle veut et d'un processus d'autant plus rigide qu'il serait contrôlé à toutes les étapes est remise en cause. On s'inspire de processus plus horizontaux, où la mise en action collective des acteurs du projet est tout aussi importante que la réalisation physique du projet. Cette tendance est-elle symptomatique des évolutions à l'œuvre dans les métiers de l'architecture et de l'urbanisme ? Il est en tous cas temps que la pédagogie se saisisse de ces questions et réactualise la façon dont les étudiants accèdent au réel de leur futur métier.

L'identité professionnelle questionnée : vers des pratiques renouvelées du métier d'architecte ?

Cet enseignement articule trois dimensions complémentaires, voire consubstantielles. La première tient au point de départ, qui est une demande et non la réponse à une commande. Cela renvoie les étudiants à une autonomie – d'exploration, de création – inédite pour eux. La seconde en découle et elle les engage dans une démarche inconnue en elle-même. Comme tout chercheur ou tout architecte, ils sont invités à surmonter la peur de l'inconnu (des questions, des territoires, de l'autre) puis de l'inédit (de leur production). Cette situation conduit les étudiants à s'adapter et il en est de même pour tous leurs participants. Cette réciprocité des apprentissages entre étudiants et habitants que nous n'avions pas anticipée (la troisième dimension), nous semble aujourd'hui une composante importante de la démarche pédagogique.

Nous mesurons ici, à l'aune des retours étudiants, combien ce sont aussi les échanges expérimentaux entre écoles et société civile qui peuvent participer du repositionnement des architectes-urbanistes aux côtés de la montée en compétence des habitants et du renouvellement des pratiques dites participatives du projet urbain (Biau, Fenker et Macaire, 2013). Dans un contexte de difficulté d'accès des jeunes professionnels à la commande publique (Bloche, 2014), et nos étudiants en sont bien conscients, certains jeunes professionnels se saisissent de la nécessité de réinventer des manières d'exercer et de créer les conditions de la rencontre entre projet,

élus et citoyens, pour faire émerger des projets singuliers, non stéréotypés, en résonance forte avec leur contexte d'implantation et au travers de démarches souvent participatives ou d'exercices collectifs. Cette approche hybride et vivante de l'aménagement du territoire s'appuie sur des actions concrètes dans l'environnement quotidien (Chase, Crawford et Kaliski, 1999). Le projet urbain y est considéré comme un projet collectif, qu'on décide d'écrire ensemble sans en connaître la fin.

Il nous semble important que la formation de l'architecte tienne dès aujourd'hui compte de ces pratiques collaboratives du métier, où le projet urbain n'est pas réduit à un acte de design d'espaces, mais invite les compétences et les savoir-faire d'une société (Deboulet, Nez, 2013) pour déclencher et expérimenter d'autres formes de vivre ensemble et de construire différemment. La place centrale du projet urbain ainsi défini comme espace de dialogue et de production nous paraît être un aspect essentiel à développer en école d'architecture, tout comme l'exploration de ses limites, qu'elle peut travailler à redéfinir. Notre engagement dans l'enseignement consiste en particulier à trouver des modes pédagogiques permettant aux futurs jeunes professionnels que nous formons de se saisir de ces questions. Agir pour un rapprochement entre école d'architecture et société civile est crucial pour une plus grande réception sociale des métiers auxquels elle prépare.

Bibliographie

- Bacqué M.-H., Biewener C., 2013, *L'Empowerment, une pratique émancipatrice*, La Découverte, Paris.
- Biau V. (dir.), Fenker M. (dir.), Macaire E. (dir.), 2013, «L'implication des habitants dans la fabrication de la ville, métiers et pratiques en question», *Cahier Ramau*, n° 6.
- Bloche P., 2014, rapport d'information auprès de l'Assemblée nationale sur la création architecturale, Commission des affaires culturelles et de l'éducation.
- Chase J.L., Crawford M., Kaliski J., 1999, *Everyday Urbanism*, Monacelli Press, New York.
- Deboulet A., Nez H., 2013, *Savoirs citoyens et démocratie urbaine*, PUR, Rennes.
- Devisme L., 2008, «Sciences de l'espace des sociétés et projet urbain», dans Tsiomis Y. (dir.), *Matières de ville, projet urbain et enseignement*, Éditions de La Villette, Paris.
- Ito T., 2014, *L'Architecture du jour d'après*, Les Impressions nouvelles, Bruxelles.
- Friedman Y., 2013, *L'Architecture de survie*, Éditions de l'Éclat, Paris.

Notes

- 1 Voir les journées du réseau SUD, «1^{res} rencontres sur l'enseignement : pédagogies coopératives en architecture», 18-19 novembre 2016, Cité de l'architecture et du patrimoine, <http://pedagogiescooperatives.tumblr.com>.