



HAL
open science

La conduite de l'atelier de projet en urbanisme : une pédagogie en construction ?

Ouissame El Asri

► **To cite this version:**

Ouissame El Asri. La conduite de l'atelier de projet en urbanisme : une pédagogie en construction ?. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03267351

HAL Id: dumas-03267351

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03267351>

Submitted on 22 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



La formation en urbanisme en France

La conduite de l'atelier de projet en urbanisme

Une pédagogie en construction ?

AIX-MARSEILLE UNIVERSITE

Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional d'Aix-Marseille

Mémoire de Master 2 : **Aménagement et Urbanisme**

Spécialité : « **Transition des Métropoles et Coopération en Méditerranée** »

Réalisé par : Ouissame EL ASRI

Septembre 2020

Directeur de mémoire : **Emmanuel MATTEUDI**

Tutrice de la structure d'accueil : **Marie BADUEL**



La formation en urbanisme en France

La conduite de l'atelier de projet en urbanisme

Une pédagogie en construction ?

AIX-MARSEILLE UNIVERSITE

Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional d'Aix-Marseille

Mémoire de Master 2 : **Aménagement et Urbanisme**

Spécialité : « **Transition des Métropoles et Coopération en Méditerranée** »

Réalisé par : **Ouissame EL ASRI**

Septembre 2020

Directeur de mémoire : **Emmanuel MATTEUDI**

Tutrice de la structure d'accueil : **Marie BADUEL**

Membres du jury : **Hakim CHERKAOUI**

Jean-Michel ROUX

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Emmanuel Matteudi, qui a dirigé ce mémoire, pour m'avoir continuellement soutenue et encouragée et donnée toute sa confiance nous permettant de construire encore de belles choses ensemble.

Je tiens à remercier également Marie Baduel, ma tutrice de stage au sein de l'AViTeM qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de cette année, une grande dame si motivée et motivante, pour sa générosité, son écoute et son humour.

Je remercie aussi Hakim Cherkaoui, une véritable école de pensée, pour son soutien et ses apports, grâce à et avec qui ce travail voit le jour aujourd'hui dont l'amorce a été lancée depuis des années à Tétouan et continue à se construire pour demain.

Je vous remercie tous les trois parce que vous avez cru en moi et en mon travail !

Je remercie Monsieur Bernard Valero pour m'avoir accueillie au sein de l'AViTeM, et toute son équipe, plus particulièrement Caroline, Alice, Giulia, Carla, Karim, Stefano et Eva. Je vous remercie pour tous nos échanges passionnants et pour avoir rendu cette expérience d'apprentissage si agréable et heureuse malgré les aléas de cette année 2020.

Merci à toute la promotion TMCM 2019/2020 avec qui j'ai pu vivre des moments particuliers.

En élaborant ce mémoire, j'ai eu la chance de rencontrer de nombreux professionnels et enseignants. Je les remercie toutes et tous d'avoir accepté de réaliser les entretiens avec moi qui est le cœur de ce travail. Je remercie chacun d'entre eux parce qu'ils ont témoigné un réel intérêt d'avoir un interlocuteur pouvant porter les questions de la pédagogie de l'atelier et du projet. Je remercie particulièrement Jean-Pierre Frey pour son soutien et ses remarques pertinentes.

Enfin, je remercie mes parents, ma famille et mes amis pour leurs belles pensées et leur soutien. Cette année m'a donnée la chance de faire la connaissance de très belles personnes Flavie, Coline et Stéphanie, merci pour tout ! Et un grand merci particulier à Coline pour sa relecture de ce travail !

Avant-propos :

Pour commencer, il me paraît nécessaire d'apporter au lecteur quelques précisions sur mon approche du sujet et sur la façon dont mon travail a été amorcé.

Cet intérêt s'est construit au fil des années à partir de deux expériences riches en enseignements, au Maroc et en France : au sein de l'Ecole Nationale d'Architecture de Tétouan, en tant qu'étudiante et assistante d'atelier et de workshop ; et en tant que stagiaire au début de cette année au sein de l'Agence des Villes et Territoires Méditerranéens durables à Marseille et par la suite à l'Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional d'Aix Marseille.

Bénéficiant d'une formation initiale en architecture à l'ENAT, j'ai eu l'occasion d'expérimenter des méthodes de conduite de projet impliquant la mise en place de démarches transdisciplinaires, où sociologues, philosophes, mathématiciens, paysagistes, urbanistes, artistes, etc. contribuent à la formation des étudiants. Toutes ces disciplines sont ainsi requises dans chaque exercice de projet en atelier d'architecture traitant des problématiques concrètes liées au territoire de l'école. L'année d'échange (2016/2017) que j'ai passée à la faculté d'architecture de l'Université La Sapienza à Rome m'a permis de découvrir la méthodologie du projet d'urbanisme selon l'école italienne dans le cadre du « Laboratorio di urbanistica » qui suit une approche typo-morphologique.

Après avoir effectué mes premières années d'études à l'ENAT, j'y suis revenue les deux dernières années en tant qu'assistante d'atelier. Mon Projet de Fin d'Étude¹ en vue de l'obtention de mon diplôme d'Architecte D.E.N.A était également parallèle à cette expérience d'assistantat tout en ayant un sujet et une démarche liés aux ateliers auxquels j'étais rattachée. Les questions pédagogiques concernant la formation en architecture et l'atelier en particulier étaient au cœur du débat à l'école, pendant les moments formels et informels (cours, conférences, discussions pendant les trajets de voyage, etc.). Au fil de ces échanges et de cette construction, j'ai développé un vif intérêt pour ces questions. C'est ainsi que dans le cadre de ces ateliers et workshops organisés par l'ENAT, que j'ai pu expérimenter différentes approches de plusieurs institutions de formation, notamment celle du Master 2 « Transition des Métropoles et Coopération en Méditerranée » de l'IUAR d'Aix Marseille qui se croise avec la démarche de l'ENAT. C'est pourquoi le choix de poursuivre mes études cette année dans le cadre du Master 2 « Transition des Métropoles et Coopération en Méditerranée » était une suite

¹ EL ASRI (Ouissame), sous la direction de CHERKAOUI (Hakim), *L'Architecture d'un quartier informel. Al Borj à Tétouan, mémoire de fin d'étude pour l'obtention du diplôme d'Architecte D.E.N.A.*, juillet 2019.

tout à fait logique qui s'insère dans le prolongement d'une réflexion sur des questions qui relèvent de l'ordre méthodologique et du processus de la formation.

Intégrer cette année le Master 2 TCM, m'a permis de réaliser un stage en deux temps :

Dans un premier temps, au sein de l'Agence des Villes et Territoires Méditerranéens durables (AViTeM), mes missions rentraient dans le cadre de deux projets principaux. D'une part, les « Séminaires d'Action Régionale 2020 » destinés aux élus régionaux marocains traitant de la question du passage d'une stratégie de développement territorial et du projet régional au processus de sa mise en œuvre dans un contexte de régionalisation avancée. D'autre part, les Ateliers Interuniversitaires Méditerranéens rassemblant l'École Nationale d'Architecture de Tétouan et les instituts de formation formant le futur Institut Méditerranéen de la Ville et des Territoires (IMVT) de Marseille (l'École Nationale Supérieure d'Architecture, l'École Nationale Supérieure du Paysage et l'Institut d'urbanisme et d'aménagement régional Aix-Marseille-Université). Ces ateliers d'une centaine d'étudiants mènent une réflexion sur la ville littorale durable, dans un contexte de développement rapide d'un territoire touristique, « la ville linéaire » qui s'étend entre Tétouan et Sebta au nord du Maroc. L'objectif de ces ateliers est de construire une série de références et concevoir des projets de développement des villes et territoires de demain. Leur particularité réside dans le processus qui est une co-construction entre universitaires de différentes disciplines, maîtres d'ouvrage et, potentiellement, des entreprises œuvrant dans les domaines de l'aménagement et du développement des territoires urbains.

La deuxième phase de mon stage s'est déroulée au sein de l'Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional qui dépend de l'Université Aix-Marseille en étant impliquée dans le montage d'un module d'enseignement numérique s'inscrivant dans le cadre de la Chaire « Sociétés civiles, transitions urbaines et territoriales en Méditerranée ». Dans ce cadre également, j'ai amorcé une étude sur l'atelier en urbanisme, qui vise à faire un état des lieux des pratiques d'atelier en repérant les particularités de ce modèle de formation à travers la conduite du projet et ce que cela peut amener sur la manière d'appréhender la ville et les territoires aujourd'hui.

Les missions que j'ai menées dans le cadre de ces différents projets possèdent un point de croisement qui relève de l'ordre de la recherche et de l'ingénierie de la formation.

Ainsi, ce travail de mémoire se base en grande partie sur mon implication dans toutes ces expériences et mes observations des différentes méthodes de travail, dont le fil conducteur est la pédagogie de l'enseignement et de la formation des disciplines impliquant, au-delà de la simple observation et description d'un objet, l'intervention sur ce même objet. Cela implique

une articulation entre différentes échelles, temporalités et acteurs. A partir de là, j'ai décidé de resserrer ma recherche autour de la pédagogie de l'atelier et de sa conduite par le projet. Ce travail s'est construit également grâce à toute une série d'entretiens menés avec des enseignants dans des instituts d'urbanisme, écoles d'architecture et de paysage. Mon travail se focalise sur un sujet transversal, la méthodologie mise en place pour mener le projet en atelier quel que soit l'objet d'étude. Il s'agit de relever les avancées et les éléments d'innovation, ainsi que de mesurer les limites et les difficultés dans ce processus. Ce travail est une amorce et devrait permettre d'engager d'autres réflexions sur le champ de la pédagogie des disciplines traitant et agissant sur l'espace et sur les compétences des fabricants des territoires et des villes.

Introduction

Actuellement, les villes sont confrontées à des pressions environnementales et sociales liées au réchauffement climatique, impliquant des transformations territoriales rapides. Les systèmes environnementaux et sociaux mondiaux sont mis à rude épreuve par le mode de vie de l'Homme : des territoires fragilisés par la surexploitation touristique, épuisement de la ressource, pauvreté, etc. Et la ville, ce phénomène si complexe, ne cesse d'évoluer tout en entraînant un impact direct sur les autres composantes du territoire à différentes échelles. Cette crise signalée fait surgir de nouveaux aspects de la réalité urbaine. La situation sanitaire actuelle marquée par la pandémie du Covid-19 accélère une prise de conscience mondiale : les diverses problématiques sociales, politiques, économiques, hygiéniques, etc. sont toutes intrinsèquement liées.

Cette *crise de la ville* (Henri LEFEBVRE, 1968) oblige une remise en question des méthodes et démarches avec lesquelles l'on appréhende le fait urbain. Aujourd'hui, des acteurs du territoire commencent à se rendre compte que pour affronter ces problématiques, il s'agit d'engager un processus de co-création de visions et de co-construction des territoires futurs qui amène à des formes de planification urbaine mobilisant les intellectuels, les techniciens, la bureaucratie, et les énergies et savoirs des citoyens. Il s'agit d'un processus de conception collaborative engageant la participation interdisciplinaire pour faire converger les différentes réflexions urbanistiques.

À ce sujet, Henri Lefebvre distingue trois tendances en urbanisme (Henri LEFEBVRE, 1968) :

L'urbanisme des hommes de bonnes volontés (architectes, écrivains) qui se lie à un humanisme et dont les réflexions et projets impliquent une certaine philosophie. « *Ces humanistes se présentent à la fois comme médecins de la société et créateurs de rapports sociaux nouveaux* » [pp. 28, 29, 30]. **L'urbanisme des administrateurs** lié au secteur public (étatique) qui se fonde tantôt sur une science tantôt sur des recherches qui se veulent synthétiques. Il s'agit ici d'un urbanisme technocratique et systématisé, avec ses mythes et son idéologie (à savoir la primauté de la technique) qui tend à négliger le "facteur humain". Et **l'urbanisme des promoteurs** qui conçoivent et réalisent, sans le dissimuler, pour le marché, en vue du profit. Ici avec ou sans idéologie, l'urbanisme devient valeur d'échange.

Henri Lefebvre explique que ces tendances sont esquissées grâce à la rationalité organisatrice opérationnelle qui prend forme à tous les échelons de la réalité sociale. Il s'agit de ce que Lefebvre appelle une raison analytique partant d'une analyse méthodique des

éléments (opération productrice, organisation économique et sociale, structure ou fonction) en les subordonnant ensuite à une finalité.² C'est une stratégie justifiée recouverte par la notion de système. À partir de cet ensemble d'opérations composantes du processus du *projet*, le rationalisme d'organisation va instaurer une cohérence dans une réalité considérée comme chaotique. Ce désordre ou plutôt ce *processus multiple et paradoxalement contradictoire* relève de la mauvaise ou non connaissance des conditions de l'existence des faits d'une réalité observée³. Ceci est dû en grande partie aux frontières établies entre les disciplines et qui étaient plus « *...une facilité pour l'organisation au sein de l'université...* »⁴. C'était également à une époque où « *...l'université pensait que son rôle était de fabriquer du savoir et de former ceux qui le diffuseraient, des enseignants et des chercheurs...* »⁵. La crise de la ville mentionnée plus haut, liée à la segmentation des problèmes par disciplines et à la démocratisation de l'enseignement supérieur, a exposé les carences au niveau des compétences des professionnels de la gestion de la ville et des territoires et à leur façon de segmenter ses problèmes par disciplines.

Face à la complexité de cet objet, la nécessité de sortir des enclaves disciplinaires devient évidente. Il devient également impossible non seulement pour l'urbaniste comme l'explique Daniel Pinson⁶, mais également pour l'architecte, l'ingénieur ou même l'élus ou le décideur dans un sens large de la maîtrise d'ouvrage, de rester à l'écart des nombreuses approches de l'urbain et du territorial développées par les multiples disciplines qui interviennent en urbanisme.

Parmi les acteurs qui fabriquent la ville et le territoire, nous pouvons distinguer : d'une part les techniciens dans un sens très large, c'est-à-dire ceux qui sont formés dans des institutions de formation pour disposer d'un savoir et savoir-faire spécialisé dans ce domaine ; d'autre part, les décideurs, les élus entre autres, ceux qui n'ont pas été forcément et spécialement formés pour mener les réflexions urbaines et surtout pour agir sur les questions du développement territorial. Ainsi, afin de saisir les compétences des divers profils dont on a besoin sur le marché de travail et qui doivent gérer cette crise de la ville et des territoires, il est question de revenir sur leurs formations. Dans cette optique, il s'agit ici d'une réflexion à mener

² LEFEBVRE (Henri), *Le droit à la ville I*, Paris, Éditions Anthropos, 1968.

³ Ibidem.

⁴ LE COUEDIC (Daniel), entretien du 07/05/2020.

⁵ Ibidem.

⁶ PINSON (Daniel), « Disciplinaire, transdisciplinaire, bidisciplinaire, pluridisciplinaire... l'urbanisme indiscipliné : une discipline pluridisciplinaire ? » *Lieux Communs - Les Cahiers du LAUA, LAUA (Langages, Actions Urbaines, Altérités - Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Nantes)*, 2004, Vertiges et prodiges de l'interdisciplinarité pp.49-66.

sur les processus selon lesquels des connaissances se construisent et se transmettent par un enseignement approprié des savoirs et savoir-faire requis dans le champ de l'urbanisme.

Problématique :

« Les conceptions architecturale et urbanistique, lorsqu'elles sont maîtrisées, réalisent la synthèse de la forme à partir d'un nombre considérable de données relatives au contexte et dépendant du programme et de son interprétation, des choix et contraintes constructives, de références culturelles et de choix esthético-symboliques précis »⁷. Dans le cadre de la formation en architecture ou en urbanisme, ce travail de synthèse se déroule en atelier. Dans ce présent travail, nous souhaitons re-questionner la forme que prend l'atelier de projet et sa place dans la formation en urbanisme.

En effet, il convient de préciser que le recours au projet comme forme d'apprentissage n'appartient pas à tous les domaines de formation (par exemple les juristes, avocats, juges, policiers, médecins, etc.) mais caractérise les domaines supposant création, imagination, innovation et modification explicite du réel. La notion du « projet » dans le champ des disciplines traitant et surtout agissant sur l'espace (l'architecture, l'urbanisme et le paysage) est traversée, au fil des temps, par des remises en question permanentes. Elles concernent la place de la recherche, la place de l'action, la chronologie entre les deux, le rapport à la réalité concrète du terrain, le lien avec les sciences humaines et leur implication dans ce « projet » et surtout la place de l'utilisateur et de sa compétence dans ce processus de formation, puisque ce dernier est un acteur directement impliqué dans cette réalité. Ce lien justement avec la réalité, qui est une manière d'immersion de l'étudiant dans la vie professionnelle, n'est pas limité simplement à l'analyse d'un site sans impliquer toutes ses composantes, notamment le commanditaire et l'habitant/utilisateur. La participation n'étant pas une science exacte fondée sur des démonstrations logiques, les expériences participatives ne sont jamais reproductibles telles quelles. On ne peut donc que difficilement les ériger en méthodes et les imposer quel que soit la situation. Ceci nous amène à poser la question suivante :

Quelle formation peut-on concevoir pour ceux qui fabriquent la ville et le territoire ? Quel schéma pédagogique adopté ? Comment le projet est-il appréhendé en atelier et quelle serait la place du commanditaire, utilisateur, société civile dans ce processus ? Y a-t-il un apport réciproque dans ce processus de conduite de projet en atelier ?

⁷ PINSON (Daniel), PASQUIET-MERLET (Elisabeth), « Une formation au projet à partir de l'usage », In : *Enseigner le projet*, Paris, DAU (MELT)-Ecole d'Architecture de Bordeaux, 1994, p. 89-98.

Les programmes de recherche sur ces aspects sont rares. En effet, le champ de l'enseignement est resté au cœur du débat à travers des programmes de recherche relatifs à l'histoire de la ville et de ses composantes, relatifs à l'histoire de l'éducation ou l'histoire de l'art. L'histoire de l'architecture et de l'urbanisme peut bénéficier des apports de ces travaux et être elle-même une amorce pour engager une réflexion autour de la formation en urbanisme et en architecture plus sensible à leurs réalités culturelles et à leurs matérialités. L'examen des diverses formations en urbanisme et en architecture semble indiquer un intérêt croissant pour les innovations pédagogiques concernant la place du projet dans la formation et nous invite à interroger plus largement le fonctionnement des ateliers.

L'urbanisme est un champ investi par de nombreux professionnels, aux identités diverses. Le point commun entre ces professionnels réside dans leur objet de travail qu'est la ville et le territoire impliquant leur appréhension selon le processus de projet. La question principale autour de laquelle se construit ce travail est de savoir quelles sont les méthodes d'enseignement qui permettent de développer des compétences adaptées aux différentes problématiques du terrain : culturelle, symbolique, sociales, urbaines, architecturales, techniques, esthétiques, etc. Mais d'abord, qu'entend-on par projet ? En quoi consiste un projet urbain et en quoi se différencie-t-il d'un projet en architecture ? Comment la formation des urbanistes a-t-elle émergé ? Comment l'atelier y a été introduit et comment a-t-il évolué ? Comment l'atelier s'organise-t-il aujourd'hui au sein des instituts d'urbanisme ? Comment est-on passé des projets intramuros dans des écoles à des projets expérimentaux sur le terrain ? Qu'est-ce que cela implique vis-à-vis des acteurs de la ville notamment ses habitants et usagers ? Quelle place accorder à la participation dans l'enseignement ? Pour arriver finalement à l'une des questions principales : **Comment peut-on apprendre de la ville pour faire la ville ?**

Objet d'étude

L'objet de ce travail est l'étude de la conduite du projet en atelier d'urbanisme en repérant, au fil de l'histoire et jusqu'à nos jours, les caractéristiques et dispositifs de cette pédagogie au regard aussi de l'atelier en architecture et en paysage.

Hypothèse :

Afin de répondre à ces questions, nous avançons l'hypothèse suivante :

- L'évolution de la pratique de l'atelier dans la formation en urbanisme a été conditionnée par trois éléments que nous pouvons considérer comme étant trois échelles : l'évolution et la manière de faire la ville en général ; l'évolution des différentes disciplines qui ont recours au projet ; les divers courants et écoles de pensée et les différentes identités doctrinales, symboliques, etc. des enseignants de l'atelier.
- Ce lien entre la pratique professionnelle et l'enseignement de ces disciplines nous permet d'avancer un autre élément de notre hypothèse en suivant B. Secchi et P. Viganò⁸ : le projet est un outil de construction de connaissances et non un simple vecteur d'application des savoirs.

Démarche et outils méthodologiques :

L'objet de ce travail est d'étudier la conduite de l'atelier par le projet dans la formation en urbanisme, tout en se basant sur quelques éléments de comparaison avec l'atelier dans la formation en architecture. Dans un premier temps, il s'agira de « planter le décor », de préciser des notions et des concepts utiles dans ce mémoire afin de clarifier le vocabulaire couramment employé. Il s'agit de comprendre ce qu'on entend par projet et par atelier.

Ensuite, il s'agira de donner une vue d'ensemble de la formation en urbanisme en France pour en comprendre l'émergence et son évolution jusqu'à son état actuel pour y repérer l'introduction de l'atelier comme un mode de formation. Pour ce faire, nous recourons à la méthode d'Henri Lefebvre. Selon lui, il est possible de distinguer une complexité horizontale et une complexité verticale. La complexité horizontale renvoie à l'organisation d'un groupe disposant de techniques dans des rapports de production en relation avec des collectivités nationales et internationales. Quant à la complexité verticale, elle suppose une approche diachronique : « *la coexistence de formations d'âge et de date différentes* ». ⁹ Ces deux complexités sont dans un rapport dialectique. Henri Lefebvre distingue plusieurs moments dans cette méthode :

1. Une description d'ordre phénoménologique à partir de l'observation issue de l'expérience ;
2. Une phase analytico-régressive consiste ensuite à remonter le cours de l'histoire pour identifier les conditions d'apparition de tel ou tel fait précis (ici : l'émergence des activités de projet et des ateliers dans les formations) ;

⁸SECCHI (Bernardo), « Les échelles de la recherche et du projet », in : *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, 24/25, 2009, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 28 novembre 2019.

⁹ HESS (Rémi), « La méthode d'Henri Lefebvre », 2004, *Multitudes.net*, <http://www.multitudes.net/la-methode-d-henri-lefebvre/>

3. Une troisième phase, historico-génétique, consiste à expliquer comment ces formes pédagogiques se sont développées historiquement en rendant compte des enjeux, des conflits, des rendez-vous manqués et de la victoire de certains pour imposer leurs vues contre d'autres possibilités.

L'étude de l'évolution de l'Institut d'Urbanisme de Paris— depuis les conférences organisées par Marcel Poëte à la mairie de Paris jusqu'au système actuel— devrait nous permettre de mieux saisir l'évolution de l'organisation des ateliers et le recours à différentes disciplines dans la pédagogie et la place qu'on entendait y donner à la commande. Tout cela pour repérer le poids relatif de la maîtrise d'ouvrage par rapport à celle du maître d'œuvre ou du « spécialiste » à différents moments de l'élaboration d'un projet.

Ce repérage historique sera complété par une analyse des différentes expériences auxquelles nous avons pris part. Des entretiens directifs et semi-directifs avec les enseignants architectes, urbanistes, paysagistes et sociologues devraient permettre d'élaborer des comparaisons et une prise de recul critique sur ces expériences. Les entretiens réalisés étaient centrés sur la pédagogie de l'atelier, ainsi que les méthodes et dispositifs d'engager et mener cette forme d'enseignement. Nous devrions pouvoir ainsi mieux définir quelques dispositifs mis en place pour organiser les ateliers dans des formations de divers ordres (objectifs de l'organisation pédagogique, objet de travail, rapport à la commande, difficultés institutionnelles et matérielles, etc.).

Pourquoi des entretiens semi-directifs sur la base d'un guide d'entretien ?

L'entretien comme technique d'enquête :

Avec l'École de Chicago, l'entretien devient l'élément obligatoire de l'approche ethnographique d'un terrain. Il ne s'agit plus seulement de questionner autrement pour obtenir le consentement d'une population soumise au droit de savoir des autorités, mais d'appliquer une technique conçue en ethnographie pour approcher des individus en contact entre eux et avec les autres, dans la diversité réelle de leurs liens effectifs, dans leur contexte social, et non pas comme individus isolés (ce qui est le cas lorsqu'ils sont approchés statistiquement, cf. Hannerz, 1983) (Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992).

Selon A. Blanchet et A. Gotman, l'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. L'entretien qui modifie les rapports entre interviewer et interviewé modifie aussi la nature de l'information produite. D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de

l'enquêteur, on passe à une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur (Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992). Toujours d'après Alain Blanchet et Anne Gotman (1992), l'entretien est une rencontre dans le sens où c'est l'interaction interviewer/interviewé qui décide du déroulement de l'entretien. L'entretien, comme l'*habitus*, est en quelque sorte une « improvisation réglée » (Pierre Bourdieu, 1980). Une improvisation, parce que chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers ; réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien (Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992).

L'enquête par entretien à usage principal :

Ce sont les enquêtes dont l'entretien constitue le mode de collecte principal de l'information. Cet usage suppose que les hypothèses aient été constituées et coordonnées en modèles explicatifs. Dans ce cas, le plan d'entretien, lui-même structuré, sera élaboré pour que les données produites puissent être confrontées aux hypothèses (Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992). Dans le cas de notre travail, l'information collectée lors des entretiens est confrontée également aux données récoltées lors de nos investigations bibliographiques et des archives.

L'entretien semi-directif :

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives relevant en particulier des paradigmes constructiviste (Yvonna S. Lincoln, 1995). L'entretien, notamment l'entretien semi-directif permet de construire l'activité scientifique à partir des questions que se posent les acteurs en relation avec leurs savoirs concrets, plutôt qu'à partir des questions que le chercheur se pose (Alain Blanchet, 1985). Dans ce sens, selon A. Blanchet, il ne s'agit pas d'imposer l'objet de recherche mais plutôt de chercher, à travers la parole comme vecteur principal de cette technique, à explorer l'analyse du sens que les interviewés donnent à leurs pratiques et aux événements dont ils ont pu être témoins actifs. L'un des objets sociologiques privilégiés de l'enquête par entretien est ce que l'on peut rassembler sous le terme d'idéologie, au sens que lui donne Henri Raymond « *un ensemble organisé de représentations, une certaine vision du monde, un cadre de références (...)* cf. Raymond et Haumont, 1966 » (Alain Blanchet, Anne Gotman, 1992). L'entretien semi-directif se base sur un guide d'entretien avec des thématiques prédéfinies et des hypothèses préparées à l'avance. La façon de poser les questions reste libre et il est possible de poser de nouvelles questions si la personne interviewée soulève un aspect encore inconnu.

Cela étant, dans le cadre de cette recherche, ces enquêtes visant la connaissance d'un système pratique (les pratiques de l'atelier elles-mêmes et ce qui les relie : idéologies, symboles, etc.), nous ont permis de saisir d'une part les conceptions des acteurs des différentes acceptions de l'atelier et d'autre part la description de sa conduite.

Population et échantillon :

Pour mener notre enquête, la définition de l'objet de recherche et l'élaboration des hypothèses ont impliqué la définition de la population à interroger. Il s'agit principalement des enseignants, architectes, urbanistes et quelques paysagistes et sociologues, praticiens ainsi que ceux dont l'activité professionnelle relève de l'ordre de la recherche. Nous avons inclus également à la population mobilisée un ancien étudiant en architecture comme étant un bénéficiaire de ce schéma de formation et qui est actuellement praticien et enseignant en atelier d'architecture.

La taille de l'échantillon nécessaire à la réalisation de l'enquête par entretien est généralement plus réduite que celle de l'enquête par questionnaire. Ainsi, dans ce travail ayant une perspective d'enquête qualitative, aucun nombre n'a été fixé en amont comme taille de l'échantillon, tout en essayant de respecter le principe de la diversité maximale. En ce qui concerne la première partie du principe, nous avons essayé de diversifier les sujets entretenus selon leurs profils et parcours de formation et d'expérience professionnelle (annexe 1). Nous l'avons en effet élargi jusqu'à inclure des sociologues impliqués dans ce système de formation.

Partie I : Outils et notions conceptuels

Le projet, à l'origine un projet architectural :

Depuis longtemps, le *projet* a été une préoccupation des hommes. Que ce soit avec ce même terme ou bien avec un autre, il était et est toujours question d'un souci d'une action à mener dans une durée déterminée ou non. Lorsqu'on parle de projet, on parle systématiquement d'une imbrication, d'une hiérarchisation entre espace et temps.

Dessein, intention, finalité, objectif, but, visée, planification et programme, tous synonymes du *projet*, ce terme qui, n'ayant pas d'homologue dans d'autres langues, est d'invention relativement récente. Jean-Pierre Boutinet explique qu'en italien, *il progetto*, est le terme qui semble être le plus proche du *projet* dans le champ des synonymes qu'il propose, tout en gardant une nuance entre *il progetto* lui-même (activité intellectuelle d'élaboration du projet) et *la progettazione* (activité de réalisation du projet). En anglais et en allemand, il s'agit plutôt d'une dualité entre projet-dessein et projet-programme (Jean-Pierre Boutinet, 1990).

Ces différences d'acceptions peuvent s'expliquer par les particularités historiques et culturelles de ces différents contextes. Pour arriver aux acceptions qu'on connaît actuellement, ce terme est passé par des mutations à travers le temps entre les différentes disciplines, activités professionnelles, sciences, etc.

En latin, il s'agit du substantif d'étymologie *propositum* qui donne en français *proposition*. Quant aux Grecs anciens, ils marquaient seulement l'opposition entre le choix moral (*proairesis*) et le choix lié à un but déterminé (*boulèsis*). Au XVe siècle, il apparaît sous les deux formes de *pourjet* et de *project*. « Dans le vieux français des XIVe et XVe siècles, pourjet ou project désigne des éléments architecturaux jetés en avant : notamment des balcons sur une façade ou des échelas devant une maison. Il revêt donc une signification essentiellement spatiale de 'jeté en avant' ». ¹⁰

Le Quattrocento, semble-t-il, est la période pendant laquelle on assiste à l'apparition de la formalisation du *projet* à travers la création architecturale. L'architecture est une discipline opérationnelle qui, depuis toujours, a eu recours au dessin pour matérialiser une idée ou une intuition avant de la réaliser à l'échelle réelle. Ce qui nous amène à la pratique du chantier et à poser la question : quand commence le projet ? Comprend-il tout le processus depuis le début de la réflexion, la conception, du dessin jusqu'à l'exécution réelle de l'œuvre ? Ou bien se limite-t-il seulement à l'une de ces étapes ?

¹⁰ BOUTINET (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*. Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, Paris, 1990.

Filippo Brunelleschi semble introduire une rationalité rompant avec les pratiques du Moyen-Âge consistant à séparer la conception architecturale de son exécution. Pour lui le projet est cette première phase de représentation géométrique de l'espace à bâtir. Le dessin devient alors le support du projet notamment avec la découverte de la perspective. À partir de cela, Leon Battista Alberti tentera de promouvoir une méthode rationnelle et scientifique en se focalisant sur l'Antiquité pour créer un nouveau style répondant beaucoup plus aux exigences de la raison humaine. Il va dépasser l'échelle du bâtiment pour développer ce qu'on pourrait appeler une architecture civile en proposant un plan d'ensemble pour une ville entière. En effet, d'après les spécialistes du *De re Aedificatoria* d'Alberti, de nombreux passages du traité coïncident avec certaines des solutions proposées et partiellement mises en œuvre dans le cadre du projet de la « Civitas Dei » du Vatican, sur décision du pape Nicolas V Parentucelli et d'Alberti. « Contrairement à Vitruve qui, dans son traité, présente l'architecture comme une discipline complexe s'appuyant sur la description du patrimoine bâti déjà existant et des systèmes cognitifs, Alberti considère l'architecture comme ce qui n'existe pas encore et doit être conçu au moyen d'une série de règles et de normes ». ¹¹ Dans *Descriptio urbis Romae*, il approfondit l'idée de la planification urbaine, en prenant l'exemple particulier de Rome.

Cette vision du projet en architecture, cette pratique rationalisée avec Alberti lors du Quattrocento n'était pas systématique. Pour Michel-Ange, le rôle du dessin est secondaire. « Comme dans l'exécution de ses sculptures, il a toujours cherché à maintenir son projet dans un état de fluidité, à n'adopter définitivement une solution qu'à mesure que la construction l'exigeait »¹², un auto-engendrement, selon Boutinet (1990) ; ses dessins en témoignent, dont aucun ne correspond exactement à ce qui fut réalisé. Nous pouvons déjà relever de cela la notion de l'incertitude qui caractérise le projet comme on l'entend aujourd'hui.

Cette organisation sera revue avec l'avènement de l'industrialisation. Avec une diversité des métiers et complexités des techniques à gérer dans la réalisation, il devient nécessaire d'organiser la répartition du travail, diminuant la part d'improvisation. Le travail en amont consiste notamment en un dessin projeté pour visualiser et comparer les solutions d'un espace naissant, aux éveils sur l'espace de représentation ou de configuration (Gaston Bachelard) avant qu'il devienne *l'espace physique* lui-même. En effet, il s'agit ici d'une différenciation entre,

¹¹ RAVAGNATI (Carlo), « Chapitre II : Représentation textuelle de la ville et figures de projet. Projet de la "Civitas Dei" du Vatican d'après le *De re Aedificatoria* d'Alberti et ses sources », In : *Figure de la ville et construction des savoirs. Architecture, urbanisme, géographie*. Coll. Espaces et milieux, Éditions CNRS, Paris, 2005.

¹² VASSELIN (Martine), « L'architecte et l'expert. MICHEL-ANGE (1475-1564) », In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 20 janvier 2020.

d'un côté, tous les outils de représentation engendrés dans le cadre de la pratique architecturale et de l'autre côté, les matériaux et les objets de l'espace physiques de la construction. Jean-Pierre Frey (2005) parle d'une distinction à faire entre « ...les objets "architectoniques" en quoi consistent les matériaux de construction... » et les « ...représentations mentales ou graphiques de l'architecte, considérées comme des objets proprement "architecturaux" ». « Dans son Essai d'épistémologie de l'architecture¹³, Philippe Boudon réfutait l'idée qu'il puisse y avoir un espace qui, parce que physique, serait crédité d'une véracité plus grande que la "réalité figurative" – pour reprendre l'expression de Pierre Francastel¹⁴ – et pourrait servir, de ce fait, de référentiel objectif et immuable à des représentations considérées comme virtuelles et seules créditées d'une historicité. »¹⁵ La question ici concerne la place de l'iconographie comme mode synthétique de l'appréhension de l'espace chez les architectes.

Ce lien fort entre projet et dessin architectural a été souligné également par Bertrand de Jouvenel (1964), et ce par l'utilisation d'un concept voisin : le dessein. Ce dernier dérive de l'italien *disegno*, lui-même issu du latin *disegnare* ; au XVIème siècle, *design* et *pourject* avaient des sens très proches d'image jetée en avant. Ces deux sens voisins de dessein intériorisé et de dessin extériorisé se retrouvent confondus dans l'italien *disegno* comme dans l'anglais *design*. Le dessin architectural n'est donc que la matérialisation du dessein mental. Et si le projet est toujours l'explication d'une intention, on voit alors mieux comment il est fait du passage du dessein au dessin (Didi-Huberman, 1990 ; In : Jean-Pierre Boutinet, 1990). À travers cette matérialisation ou modélisation, il s'agit en effet d'un compromis entre un souci de concrétisation et un souci d'abstraction. « Le projet d'édifice nous apparaît donc comme une entreprise collective placée sous la direction du maître d'œuvre, entreprise mettant en avant au niveau de la démarche heuristique de la pensée analogique dans l'activité de modélisation ; c'est là évoqué la double "mimésis" du projet à travers les deux activités complémentaires de projection et d'introjection (Choay, 1980 ; Rykwert, 1976 ; Le Moigne, 1991 ; Poussin, 1991) :

- Projection de l'idée qui va se donner une matérialisation approximative ;
- Introjection de la réalité qui va recevoir une figuration elle-même approximative. »¹⁶

¹³ BOUDON (Philippe), *Sur l'espace architectural. Essai d'épistémologie de l'architecture*, coll. Aspects de l'urbanisme, Paris, Dunod, 1971.

¹⁴ FRANCASTEL (Pierre), *La Réalité figurative, Éléments structurels de sociologie de l'art*, Paris, Gonthier, 1965 ; Œuvres complètes, tomes 2, Paris, Denoël, 1984. *Peinture et société. Naissance et destruction d'un espace plastique, de la Renaissance au Cubisme*, coll. Idées-arts, Paris, Gallimard.

¹⁵ FREY (Jean-Pierre), *Recherche architecturale, urbaine et paysagère 2005. Vers un doctorat en architecture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, nov. 2005, p 84.

¹⁶ BOUTINET (Jean-Pierre), *op. cit.*

Le principe de la projection de l'idée rejoint le principe de l'anticipation qui relève du projet tout en introduisant une hiérarchie entre espace et temps. Cette projection, que ce soit par le biais du dessin manuel ou numérique, maquette, etc. doit contenir les contraintes techniques, les coûts, les modes d'agencement spatial, à travers les rapports de volumes, le profil des formes, la fonctionnalité des différentes parties, leur intégration en continuité ou en rupture dans l'environnement (Conan, 1990 ; In : Jean-Pierre Boutinet, 1990). C'est sur la base de l'objet miniaturisé ou l'objet architectural que se déroulent les négociations dans lesquelles n'interviennent en général au départ que le maître d'ouvrage et maître d'œuvre pour s'ouvrir par la suite aux différents corps de métiers chargés de la mise en œuvre réelle de l'objet (Jean-Pierre Boutinet, 1990), et enfin l'utilisateur. Nous relevons ici et contrairement à notre position, qu'il s'agit d'une façon de présenter ce processus comme étant linéaire sans interaction entre ses étapes ni ses différents protagonistes.

En parcourant la genèse du projet, nous remarquons qu'il est lié à l'architecture, et prenons comme référence une activité professionnelle, une pratique, grâce à laquelle ce terme a pu se formaliser. Apparaît ainsi l'importance de la dimension spatiale dans l'action et l'essai d'anticipation.

Projet, un terme qui n'appartient pas qu'à l'architecte !

Bien que le terme trouve ses origines dans le développement de la science et le monde technique, « *le mot est pourtant passé dans le langage ordinaire et aujourd'hui le projet n'est pas le monopole de l'architecte* ». ¹⁷ À côté du *projet architectural*, on parle de projet de loi, de projet politique, de projet pédagogique, de projet de vie. Le *projet* est également assimilé à d'autres contextes, disciplines et acceptions. Ainsi quand Bernardin de Saint-Pierre affirme dans *Paul et Virginie* : « *Les projets de plaisirs, de repos, de délices, d'abondance, de gloire, ne sont point faits pour l'homme faible, voyageur et passager* » il évoque tout simplement les synonymes « idée » et « perspective » (Jean-Pierre Boutinet, 1990). L'Homme veut se lancer avec audace et se projeter dans le futur, dans une société constamment en attente et surtout en préparation de son avenir. Le projet devient alors symbole d'une société moderne et non traditionnelle marquée, comme l'indique Boutinet (1990), « *...par le temps agricole, temps répétitif s'il en est, où le présent se veut la réactualisation d'un passé considéré comme jamais révolu* ».

¹⁷ PINSON (Daniel), « Projet de ville et projets de vie », In : A. Hayot, A. Sauvage. *Le projet urbain, Enjeux, expérimentations et professions*, (pp.78-85), Editions de la Villette, 2000, Actes du colloque de Marseille.

Très souvent le projet a une connotation positive : il apparaît comme naturellement bon, d'où cette valorisation systématique due bien évidemment à sa capacité d'anticipation. Aux lendemains de la Renaissance et dans le contexte de ce qui a été considéré comme étant *la crise de la conscience européenne*¹⁸, des philosophes, penseurs et hommes d'action assimilent le *projet* au progrès social. D. Defoe écrit en 1697 ce qui a été pris pour le premier projet de société : *An essay upon projects*, un essai proposant plusieurs réformes pour moderniser l'État. E. Kant avec *Pour la paix perpétuelle, projet philosophique*, 1795, cherche à affirmer que la véritable destination propre à la raison n'est pas la connaissance mais l'action. Mais qu'en est-il de la ville et de l'urbain ?

Projet urbain

Nous avons vu que la notion du *projet* est bien ancienne. Le projet urbain quant à lui est une démarche qui se développe suite à la remise en cause du Mouvement moderne, une forme de révolte à ce que Jean-Paul Lacaze appelle l' "urbanisme de projet" des années 70 (Daniel Pinson, 2000).¹⁹ Il s'agit d'une forme de résistance face aux arguments de la Charte d'Athènes et l'approche de « la table rase » contre les centres et quartiers anciens de la ville, lieux de l'expression de ses protagonistes, ses usagers, ses habitants. Ceci s'accompagne également des thèses soutenant la place et l'importance de toutes les composantes de la ville. En s'appuyant sur les écrits de Daniel Pinson, nous nous référons également à la démarche d'Aldo Rossi pour expliquer cet aspect de ce que pourrait être le projet urbain. « *L'architecture est une création, au sens positif du terme, inséparable de la vie et de la société dans laquelle elle se manifeste. [...]*

L'architecture se constitue donc avec la ville et, avec la ville, les habitations et les monuments se constituent dans le temps. [...] C'est ainsi que toute la ville et le territoire sont une partie de cette construction, une part de l'architecture ». ²⁰ Ceci étant, cette période connaît une montée en puissance de la sensibilité patrimoniale qui inclut également les "non-monuments" notamment l'architecture domestique, et qui permet l'élaboration du concept de réhabilitation complétant celui de restauration, à l'image de Bologne et ses comités de quartier (Daniel Pinson, 2000). Cette prise de conscience s'explique également par l'introduction des sciences humaines dans les réflexions sur l'architectural et l'urbain.

¹⁸ HAZARD (Paul), *La Crise de la conscience européenne, 1680-1715*, Paris, 1935, Boivin. ; rééd. LGF Le Livre de poche, 1994.

¹⁹ PINSON (Daniel), *ibidem*.

²⁰ ROSSI (Aldo), *La Tendenza - Une avant-garde italienne, 1950-1980* ; Editions Parenthèses.

Ceci pose la question de l'échelle du projet urbain et de ce que c'est qu'un projet urbain avec les différents fragments de la ville contemporaine²¹, le déjà là et le reste à faire, comment se fait-il ? Dans ce sens il ne s'agit pas de penser le projet comme un processus linéaire qui a un point final. Le projet est un processus qui ne finit jamais, qu'il convient de « *le penser comme la trame d'un ensemble cohérent d'opérations qui bifurqueront, s'écarteront de la direction initialement prévue, la reprendront ou l'infléchiront* ». ²² En effet, malgré la capacité du projet à anticiper, il garde une grande part d'incertitudes, d'où sa souplesse. Cette dernière devient une qualité quand il s'agit d'un objet d'étude si complexe qu'est la ville articulant différents vecteurs : économiques, sociologiques, politiques, démographiques, etc.

Le *projet urbain* reste pendant un moment focalisé sur un regard nostalgique de la ville et les représentations que se font ces acteurs de la dimension spatiale des centres anciens. Une approche plus critique de la forme urbaine se développe ensuite qui, selon Daniel Pinson, permet une sensibilité composant son évolution en tenant un équilibre entre des « 'conventions' » (Bernard Huet) stabilisées et des innovations mesurées (Daniel Pinson, 2000).

D'après Christian Devillers (1994), « ... *le projet urbain ne relève pas d'une profession, mais d'une compétence, il n'est pas une procédure mais une démarche* ». En effet, il est question de dépasser l'idée qu'une discipline détient le monopole de la pensée de la ville et de croiser les savoirs et savoir-faire. Il continue en expliquant qu'« *Il est une pensée de la reconnaissance de ce qui est là, des traces, du substrat, une reconnaissance du mouvement et du flux dans lequel on se situe, des fondations sur lesquelles on s'appuie pour établir des fondations pour d'autres qui viendront après* ». ²³ Cette reconnaissance de l'existant -que nous prenons au sens large du terme, c'est-à-dire en prenant en considération la société avec toute sa complexité et ses dimensions intégrées : économique, politique, historique, etc.- permet au *projet urbain* d'être une activité qui requiert l'anticipation et qui, malgré tout, garde une part d'improvisation pour être réalisé. Il est également et surtout une activité collective de maîtrise progressive d'un espace donné.

Quand Boutinet (1990) parle de l'aménagement spatial en tant qu'activité à projet, il considère que cette dernière implique pour le moins la prise en compte de trois paramètres centraux :

²¹ FREY (Jean-Pierre) avec la collaboration de CHERKAOUI (Hakim), *Les voies erratiques de l'urbanisation. Être architecte et devenir urbaniste en Afrique du Nord*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2016.

²² PINSON (Daniel), *ibidem*.

²³ DEVILLERS (Christian), *Le projet urbain*, Édition du Pavillon de l'Arsenal, Coll. Les mini Pa, Paris, 1994.

- La négociation permanente entre les différentes instances de la collectivité qui cherche à maîtriser son espace ;
- Le temps avec ses délais, son horizon indéterminé qui disqualifie tout ce qui est de l'ordre du ponctuel et de l'immédiat ;
- L'espace avec l'identification de contraintes, de possibles, et de tout ce qui constitue sa singularité.

Selon la commande et le contexte, le *projet urbain* peut très bien dépasser la phase de diagnostic et d'enjeux, ce qui pourrait être considéré comme projet d'études, pour aller jusqu'à l'élaboration d'une forme urbaine. Dans ce cas-là, il ne s'agit pas non plus d'élaborer des outils de représentations avec une qualité graphique sans qualité spatiale. Christian Devillers (1994) considère que « *La plupart du temps le projet urbain est réduit à une composition urbaine graphique esthétisante et subjective* ». Pour lui, la composition « *... relève d'une esthétique du plan qui peut être favorablement remplacée par une esthétique de l'espace* ». La composition, le plan masse ou la mégastructure sont des représentations qui contraignent ou pire nient le phénomène urbain comme « *emboîtements de plusieurs temps et espaces* » (Krimo Dahmani, Messaoud Moudjari, Mohame Cherif Adad, 2013).

Aujourd'hui encore, des travaux montrent que l'évolution des différents modes de vie entraîne de nouvelles formes d'urbanisation, démontrant d'avantage la thèse de la ville faite par fragments. Il s'agit ainsi de re-questionner à travers quelles échelles il convient d'approcher la ville par le *projet urbain*.

Échelles du projet urbain

« *Ainsi le projet de quartier s'expérimente dans l'action, en même temps qu'il nourrit une réflexion plus vaste sur la ville* ». ²⁴

Le *projet urbain* ne signifie pas un projet d'urbanisme ou bien un projet d'architecture à grande envergure. Il est pensé à la fois comme processus et résultat, et non comme résultat sans son processus. « *... la construction du projet [urbain se présente] comme élaboration de procédures et non seulement comme composition d'éléments suivant des grammaires et des syntaxes* ». ²⁵ Il peut se présenter comme une série de démarches relatives à chaque contexte, en mettant au point des outils proches de la réalité et ouverts à la discussion. Ces outils sont

²⁴ PINSON (Daniel), *ibidem*.

²⁵ MASBOUNGI (Ariella) dir, *Métamorphose de l'ordinaire Paola Viganó, Grand Prix de l'urbanisme 2013*, Coll. *Projet urbain*, Éditions Parenthèses, 2014.

relatifs aux réalités économiques, sociales, culturelles de chaque opération. Ces outils sont également les moyens des différents acteurs de la ville et des hommes des diverses disciplines qui participent à la fabrique ou à la compréhension et analyse de la ville (urbanistes, architectes, géographes, historiens, sociologues, économistes, etc.). Ces disciplines, quand elles sont réunies, peuvent appréhender la ville selon différentes échelles qui interagissent entre elles. La grande échelle permet de mieux comprendre l'objet de travail qu'est la ville, ses composantes et les articulations entre elles, ainsi que les liens qu'elle entretient avec sa périphérie et les territoires plus distants. Dans le même temps, la petite échelle, l'échelle locale, permet de saisir au plus près la spécificité de chaque lieu, de chaque situation, demande, comportement ou problème (Bernardo Secchi, 2009).

Des travaux ont essayé de confronter les deux approches, à savoir le *bottom up* et le *top down*, et nous nous référons aux travaux de Bernardo Secchi entre autres.

L'approche *bottom up* consiste à appréhender un territoire ou une situation par le bas, c'est-à-dire à partir de l'observation, de la description et de l'interprétation de la diversité des comportements quotidiens individuels et collectifs. Selon cette approche, Paola Viganó et Bernardo Secchi revendiquent le projet comme outil fondamental de construction des connaissances, et non pas seulement comme simple vecteur d'application des connaissances. Cette vision permet de s'arrêter sur chaque situation urbaine, sur les *matériaux*²⁶ constituant l'espace de la ville contemporaine, sur les relations entre ces matériaux, ces choses, sur les mots qu'on utilise pour les décrire, sur le quotidien qui y est vécu et sur les pratiques qui les font vivre. L'analyse et l'étude de chaque *matériau* en soit, isolé, permettent une construction de nouvelles compositions et séquences sur la base de l'existant et de la trace.

La ville telle qu'elle existe aujourd'hui est loin de se présenter en opposition à la campagne, est loin d'être une entité s'opposant par une forme compacte à un extérieur. Pour étudier ce territoire contemporain il faut prendre en considération trois points essentiels : la reconnaissance du croisement et de la superposition de tous ses parcours et histoires (identités, communautés, organisations institutionnelles, économies, richesses et pauvretés, etc.), les changements continuels et les échelles de pouvoir, et tout ce qui relève des modes de vie et pratiques quotidiens, ce qui pourrait paraître *anodin*²⁷ et sans importance. Des recherches ont

²⁶ Nous nous référons ici à la notion des 'matériaux élémentaires' dans VIGANO (Paola), *La città elementare*, Milano, Skira, 1999.

²⁷ Nous utilisons ce terme dans le sens où il a été utilisé dans le livre *Les voies erratiques de l'urbanisation. Être architecte et devenir urbaniste en Afrique du Nord*, Frey (Jean-Pierre) avec la collaboration de Cherkaoui

démontré la signification et l'importance du retour à l'expérience du quotidien, à la dimension corporelle de l'espace urbain et aux pratiques individuelles et collectives qui s'y déroulent. Actuellement, il faudrait étudier ces éléments dans le contexte contemporain avec toutes les nouvelles préoccupations liées au réchauffement climatique impliquant un repositionnement et des nouvelles réflexions sur l'articulation entre les espaces bâtis et les non bâtis, le rôle de ces derniers dans la construction de réseaux écologiques efficaces, dans la gestion des ressources et énergies et de leurs réseaux, dans la restructuration des différentes activités et dans les pratiques, etc. pour un aménagement plus soutenable.

L'approche *top down* consiste quant à elle à passer du haut (les institutions) vers le bas (les individus). En effet, dans le contexte actuel du changement climatique et d'une urbanisation exponentielle, il est clair que ces phénomènes ont et auront des conséquences inégalitaires sur les perspectives de développement des différentes parties du monde, pénalisant les régions les plus pauvres. Le riche n'est pas l'individu ou le groupe d'individus disposant d'un revenu élevé, c'est aussi celui qui possède un patrimoine culturel consistant : un savoir, un capital social, un réseau de relations, etc. (Pierre Bourdieu, 1979). Le pauvre n'est pas non plus celui qui possède un revenu réduit. C'est également celui qui n'a pas la possibilité d'accéder à certains biens essentiels à sa survie, à certains droits de la citoyenneté, à certaines fonctions d'assistance sociale sous leurs différentes formes (Bernardo Secchi, 2009). Cela étant, la répartition spatiale d'un individu ou d'un groupe d'individus semble directement être conditionnée par leur position dans le système économique (Nicolas Bernard, 2007). « *L'espace social se retraduit dans l'espace physique* », explique Bourdieu (1993), « *La position d'un agent dans l'espace social s'exprime dans le lieu de l'espace physique où il est situé* ». C'est dans ce sens que les processus spatiaux sont étroitement liés aux mutations sociales, et que les faits sont liés aux conditions de leur création et évolution. La ville contemporaine semble être le lieu d'expression des idéologies et stratégies de ces individus et groupes, de leurs conflits et de leurs résultats.

Bernardo Secchi considère que ces trois grandes problématiques planétaires (changement climatique, urbanisation croissante et écart entre personnes riches et personnes pauvres) en tant que scénarios qui impliquent l'engagement d'une réflexion *top down* en utilisant les enseignements de l'approche *bottom up*. Il s'agit de politiques publiques adaptées traitant toutes les questions : économiques, sociales, techniques, symboliques, culturelles... qui se traduisent par des problématiques spatiales, etc., des politiques qui ne

(Hakim), mettant l'accent sur l'importance de tous les éléments du quotidien lors d'une analyse même de ceux qui peuvent paraître sans importance.

peuvent être conçues qu'à partir de démarches, d'analyses et de projets tous situés au-delà des échelles du local.

L'inter-échelle, l'échelle indéfinie :

Ces deux échelles, *top down* et *bottom up*, qui se croisent en permanence et qui relèvent de deux approches des territoires tout en ayant en commun la problématique environnementale ont soulevé des questions importantes démontrant ce caractère d'imbrication, qu'elles ne peuvent exister l'une sans l'autre. Ces questions sont relatives à *la porosité, à la perméabilité physique et fonctionnelle*. Secchi explique : « *activités, individus et groupes sociaux, eau, végétaux ou animaux semblent traverser le bâti comme on passe à travers un filtre, dans un mouvement général et permanent. Ils traversent l'espace urbanisé comme une éponge, dans un mouvement de percolation qui suscite souvent des ambiguïtés, des contradictions et des conflits ouverts. Or, ce qui caractérise le phénomène de percolation, c'est que tout ce qui passe à travers comme tout ce qui est traversé change de statut dans un mouvement continu, plus ou moins rapide, de transformation. Ceci a conduit à porter un regard différent sur les dispositifs de passage entre les échelles macro et micro : il ne s'agit pas tant de passer de visions lointaines à des visions rapprochées que d'explorer les changements de statut et de rôle d'un même matériau, physique ou social, dans des contextes et des systèmes de relations différents* ». ²⁸ Cette démarche qui repose sur la reconnaissance et la prise de conscience d'abord du changement du statut et du rôle de chacun des matériaux et de leurs liens entre eux-mêmes a permis de remettre en question certaines thématiques : l'habiter, les rapports entre villes et productivité, la gestion des ressources, la mobilité, l'infrastructure, etc. Il y a ici le besoin d'explorer les composantes complexes du projet en y introduisant les potentialités de ces différents thèmes de réflexion et en privilégiant une vision générale qui tienne compte de la singularité des lieux (Bernardo Secchi, 2009).

Le projet, un objet complexe abordé par quelles compétences ?

Ce recentrage de la notion du projet et de ses échelles peut nous éclairer sur la complexité des compétences adéquates mobilisables sur le terrain ainsi que sur la complexité de l'objet et du processus du travail eux-mêmes. Vu l'ampleur de cette imbrication des échelles pour appréhender tel ou tel objet, une échelle qui implique l'interdisciplinarité et la mobilisation de divers acteurs, il est légitime de se poser la question de la nature des profils des aménageurs,

²⁸ SECCHI (Bernardo), *ibidem*.

urbanistes ou architectes. Cela nous conduit à nous poser la question de leurs formations et des enseignements qu'ils ont suivis. S'agit-il de les doter de connaissances interdisciplinaires les plus étendues possibles, ou bien l'interdisciplinarité devient plutôt une question de méthodologie et de processus de projet qui ne se limite pas à définir des objectifs à atteindre ? Ce qui nous ramène à reconsidérer les formations actuelles des fabricants du territoire et la pédagogie susceptible de stimuler les capacités à faire face à des situations nouvelles. Ainsi, nous allons continuer en étudiant l'atelier de projet puisqu'il pourrait être considéré comme étant le dispositif permettant la confrontation avec le terrain pendant la formation.

Il s'agit là encore de considérer la formation, tout comme le projet d'aménagement spatial, le projet de développement, le projet de recherche, comme étant une des « *activités à projet* »²⁹, c'est-à-dire des domaines de la vie en société qui ne peuvent pas ou plus se passer du concept du projet pour fonctionner. Dans ce cas, le projet de formation qui devient un projet d'institution, a comme objectif de stimuler les processus d'apprentissage ayant comme fin la création de nouvelles compétences ou leur montée en puissance pour faire émerger des profils particuliers.

L'atelier

Le terme *atelier* apparaît très consensuel mais recouvre, en réalité, des situations et des formes multiples.

Le mot *atelier*, selon le dictionnaire français³⁰, remonte jusqu'à l'ancien français au mot *astelier*, tas de bois, chantier, qui vient de *astele*, ce qui signifie éclat de bois. On retrouve ensuite dans les définitions proposées qu'il renvoie soit un espace de travail (local où travaille manuellement quelqu'un pour son métier artisanal ou pour son plaisir ; local, service, secteur où travaillent des ouvriers en usine) ou bien à un groupe d'individus travaillant/œuvrant autour d'une activité, d'un thème, etc. (nom générique des groupements maçonniques – loges, chapitres, conseil, aréopages, etc. -, l'ensemble des ouvriers qui travaillent à l'usine ; groupe de travail en particulier dans le domaine de l'enseignement, d'un congrès scientifique ; ensemble des collaborateurs, aides ou élèves d'un artiste ; unité d'enseignement, ensemble des élèves d'un même maître dans une école d'art, une académie). Il s'agit donc d'un espace de production ou d'apprentissage, dans le monde de l'art ou de l'industrie. Nous pouvons alors comprendre

²⁹ BOUTINET (Jean-Pierre), *ibidem*.

³⁰ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/atelier/6060?q=atelier#6043>

que le terme *atelier* recouvre des réalités hétérogènes entre lesquelles existent des parentés et des recouvrements de sens.

Ceci révèle une richesse sémantique du terme. On le retrouve ensuite dans la formation des architectes à l'École des Beaux-Arts de Paris au XIX^{ème} siècle. Cette forme d'enseignement se situe à la limite entre le domaine de la production (le faire) et le domaine des connaissances (le savoir) (Agnès Bastin, Franck Scherrer, 2018). Il est donc utilisé dans les disciplines qui engagent un acte créatif ou productif telles que l'architecture ou le design, mais on le retrouve aussi en ingénierie ou en informatique (Karen Vella et al, 2014 ; In : Agnès Bastin, Franck Scherrer, 2018). Pour parler de l'atelier dédié à la formation des architectes, Jean-Pierre Martinon (2003) précise qu'il est à la fois le lieu physique de l'enseignement, le lien quasi tribal ou clanique qui l'organise et l'anime et le groupe d'élèves correspondant, le patron et bien sûr, l'esprit architectural qui y est inculqué³¹.

Cela étant, il existe dans la littérature plusieurs rangs de définition de l'atelier, ou du *studio* en anglais. Il peut être défini selon les pratiques pédagogiques, selon leurs objectifs, ou bien il tout simplement référer à l'espace physique comme nous l'avons précisé auparavant. « ...il n'y a pas de compréhension commune du studio en tant que pratique pédagogique distincte dans l'enseignement de la planification, peu de vocabulaire commun pour discuter ou décrire les cours [ou séances] d'atelier, et peu d'expériences partagées pour aider à définir les objectifs pédagogiques ou à orienter nos étudiants vers cette pédagogie unique. »³²

Le degré de professionnalisation de l'atelier

Il convient de s'arrêter sur les distinctions entre un groupe de termes souvent confondus et utilisés pour désigner la même chose : le *workshop*, le *studio*, l'*internship* et le *practicum*. Judith Grant Long (2012) les distingue selon un gradient de cours allant du moins proche de la pratique professionnelle au plus proche : dans le *workshop*, la relation avec le commanditaire n'est pas nécessaire ; elle peut être stimulée ou absente. Au contraire dans le *studio*, la relation avec le commanditaire est centrale. Le problème est présenté à l'étudiant sous une forme ouverte proche de la vie professionnelle, et la restitution se fait avec le client. Ces deux formes se distinguent du stage dans lequel l'étudiant est directement intégré au milieu professionnel,

³¹ MARTINON (Jean-Pierre), *Traces d'architectes : éducations et carrières d'architectes Grand-Prix de Rome aux xixe et xxe siècles en France*, Paris, 2003, p. 94.

³² Traduction personnelle du texte suivant : « ...there is no common understanding of a studio as a distinct pedagogical practice in planning education, little in the way of common language to discuss or describe studio courses, and few shared experiences to aid in shaping teaching goals or orienting our students to this unique pedagogy. » (Jeremy Németh, Judith Grant Long, 2012)

doit être productif et où le résultat de son travail devient aussi important que le processus mis en jeu. Le *practicum* qui, selon Long, se rapproche de la situation d'externat des médecins et est une forme d'alternance. L'étudiant est encore fortement encadré et lié au cursus universitaire, à la différence de l'*internship* où le degré d'encadrement est moindre (Judith Grant Long, 2012 ; In : Agnès Bastin, Franck Scherrer, 2018).

L'atelier d'architecture à l'École des Beaux-Arts

Nous considérons qu'il est important de s'arrêter sur le modèle de l'atelier tel qu'il a été pratiqué dans l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts (ENSBA) parce qu'une grande partie d'acceptions de ce terme s'associe toujours à la formation des architectes et parce qu'il va influencer également les modes d'apprentissage dans d'autres disciplines.

*« Tel qu'il se formalise durant le XIX^{ème} siècle, l'atelier d'architecture peut être comparé à ceux de peinture et de sculpture par son organisation et, du moins à l'École des beaux-arts, par son ascendance académique, à savoir la préparation au prix de Rome. »*³³ À cette époque, l'apprentissage des élèves s'effectue dans des ateliers privés sous l'autorité d'un maître, le patron, ce qui peut être comparé aux ateliers indépendants prévalant dans la formation des peintres. Cette tradition est reliée à l'atelier / agence d'architecture où il s'agit d'une pratique professionnelle et où on pourrait retrouver le chef d'atelier comme « patron ». Il faudrait signaler la distinction entre ces deux lieux même si l'apprentissage concret du métier qui est une traduction de la nature des activités des architectes, repose sur les liens et interactions avec les activités qui se déroulent dans l'agence d'architecture (professionnelle).

Des travaux (Philippe Garric, Marie-Laure Crosnier Leconte, Valérie Nègre et al, 2011 ; Joan Ockman, Rebecca Williamson, 2012 ; al. In : Guy Lambert, 2014) ont été menés sur la confrontation de deux modes pédagogiques pour former les architectes à cette époque : celui issu de l'École des Beaux-Arts et un autre de l'École Polytechnique. L'enseignement de l'architecture en écoles d'ingénieurs associe des cours magistraux, répétés après l'étude et faisant l'objet d'une validation, avec des exercices visant l'entraînement graphique des élèves. S'agissant d'une école pour former des ingénieurs et non pas des architectes en tant que tels, la transmission des connaissances est conçue dans le cadre d'un cursus court.

Au contraire, au sein de l'Ecole des Beaux-Arts ayant caractère académique, l'atelier reste un dispositif propre et où le cursus est conçu selon une progression plus souple et plus

³³ LAMBERT (Guy), « La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIXe et XXe siècles, une approche culturelle et matérielle », *Perspective* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2015.

ouverte. La division en deux niveaux – la seconde puis la première classe – s’accompagne alors d’une construction du cursus fondée sur les succès aux concours scolaires : ceux-ci procurent les médailles et mentions, converties en « valeurs », pour accéder en première classe puis pour se présenter au diplôme (créé en 1867) (G. Lambert, 2014). L’enseignement au sein de l’École des Beaux-arts est partagé en deux méthodes d’apprentissage. Les cours magistraux sont dispensés pour la plupart dans les amphithéâtres et les exercices pratiques sont développés surtout dans le cadre de l’atelier, lui-même sous la direction du chef d’atelier et de ses assistants (Christophe Samoyault, 2015). L’atelier est également une forme d’enseignement à laquelle les candidats à l’École des Beaux-Arts sont familiarisés via les deux années préparatoires qui sont destinées à les préparer pour le concours d’admission. Les élèves choisissent un maître en fonction du succès de son atelier ou de sa notoriété professionnelle. Ils peuvent également choisir un architecte de renom qui devient ainsi « patron », comme ce fut par exemple le cas d’Eugène Viollet-le-Duc ou Auguste Perret.

Dans ce système, le « patron » et ses assistants remplissent un rôle prépondérant dans les projets des élèves dans la mesure où ils conseillent et après les rendus de concours, corrigent leurs élèves au sein même de l’atelier (Christophe Samoyault, 2015).

« Au contingent des élèves de l’École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris, il faut joindre ceux des écoles régionales d’architecture, véritables succursales de l’École de la rue Bonaparte. Établies successivement à partir de 1904 à Rouen, puis à Rennes, Lille, Marseille, Montpellier (1905), Lyon (1906), Strasbourg (1921), Grenoble (1925), Bordeaux (1928), Toulouse (1940), Alger (de 1940 à 1962), Nantes (1945), Clermont-Ferrand, et Nancy. Ces écoles dépendent directement du Ministère de l’Éducation Nationale et de la Direction Générale des Beaux-Arts. » (Christophe Samoyault, 2015). Pédagogiquement parlant, elles sont toutes rattachées à l’Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris. Les élèves y exécutent les mêmes projets qu’à Paris où ils sont évalués en même temps que ceux de leurs condisciples parisiens par un jury constitué d’enseignants de l’ENSBA complété par un architecte délégué par chaque École régionale.

Dépendantes de l’ENSBA au niveau de leurs programmes pédagogiques, les écoles régionales ne permettaient pas aux étudiants de s’intéresser aux spécificités de leurs régions. De plus, l’influence majeure du patron de l’atelier vis-à-vis des étudiants apparente davantage le projet à un exercice d’imitation qui met l’accent plus sur le résultat final dessiné que sur le processus lui-même. Les meilleurs projets et surtout ceux qui ont remporté le *Grand Prix de Rome*, entre autres, peuvent en témoigner.

Cette acception particulière de l'atelier prendra fin avec la disparition de la section d'architecture de l'École des Beaux-Arts en mai 1968.

Son modèle très critiqué explose en même temps que le système politique et économique de la société française fondé sur l'injustice et l'exploitation et d'une société corsetée³⁴. Il est à préciser qu'avec l'éclatement de la section d'architecture de l'ENSBA, plusieurs Unités Pédagogiques sont créées et vont fonctionner de façon autonome les unes vis-à-vis des autres, comme des écoles jusqu'en 1986 où elles prendront le nom d'École d'Architecture et puis en 2005, le nom d'École Nationale Supérieure d'Architecture.

Dans ce contexte, *la scolarisation de l'enseignement*³⁵ est revendiquée. Un nouveau cadre permettant l'expérimentation didactique se met en place et révèle l'esprit et les modalités d'un mode de formation plus collectif, pluridisciplinaire et opératoire qu'auparavant. Avec toutes les anciennes connotations du terme atelier qui était parfois requalifié pour désigner des structures didactiques alternatives à l'image de l'« atelier collégial », ce terme « *[est] volontiers honni au début des années 1970 et remplacé le cas échéant par celui de "studio"* » (G. Lambert, 2014). Le changement de la pédagogie de l'atelier ou du studio est dû en grande partie à l'introduction des sciences humaines et sociales dans l'architecture et l'urbanisme également et par la suite des sciences environnementales.

Cette évolution de la pédagogie du projet et des acceptations de l'atelier dépasse le simple cadre académique de l'architecture et jouera un rôle incontournable dans l'émergence des formations en urbanisme.

³⁴ PINSON (Daniel), « De l'engagement à l'enseignement », In : *Politiques de la culture - Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles*, Comité d'histoire - Ministère de la Culture et de la Communication, 2017.

³⁵ Terme utilisé par Jean-Pierre Frey. Entretien du 09 avril 2020.

Partie II : Émergence et évolution de la formation en urbanisme

D'un mode d'intervention sur la ville à une discipline ?

Le développement des villes européennes au XIX^{ème} siècle a abouti selon les pays à des situations plus ou moins critiques vis-à-vis de la gestion d'une population croissante et des enjeux liés au développement économique dans les milieux urbains. La plupart des villes se sont développées sans planification particulière ou alors avec des planifications très partielles dans l'espace et dans le temps. Certaines villes ont été mieux maîtrisées que d'autres, avec des périodes où domine un ordre social imposé à travers des tracés affirmés ou des réalisations marquantes. Mais en règle générale durant la même période, les agglomérations se développent sans institutions particulières pour les gérer, sans compétences particulières reconnues par l'ensemble du corps social, sans code de l'urbanisme. C'est ainsi que, dans les divers pays européens, le besoin se fait sentir de mettre en place un certain nombre de techniques et d'institutions susceptibles d'aider à la maîtrise du développement des agglomérations dès lors que les villes atteignent une certaine dimension, une certaine taille ou débordent de ce qui a constitué pendant très longtemps leur limite, les enceintes. On voit apparaître en Europe selon une chronologie des législations qui visent à mettre en place une planification urbaine. Les premières voient le jour en Europe du nord. La France connaît un retard en matière de planification générale des villes mis à part quelques exceptions à l'image des interventions du Baron Haussmann à Paris par exemple. Se développe ainsi ce qui va être appelé l'urbanisme, terme relativement récent qui n'apparaît en France qu'en 1910.

Pendant cette période, une partie du patronat commence à se préoccuper de sa main d'œuvre dans un souci d'assurer la production. Elle s'intéresse alors aux tensions sociales qui émergent et essaye de les maîtriser, et aux conditions de salubrité des populations. Il s'agit d'organiser et d'essayer de contrôler non seulement le mode de travail et de production au sein des usines mais également tout ce qui affecte cette production, c'est-à-dire ce qui se passe en dehors de l'usine. Parmi ces préoccupations, émergent celles du logement et de la formation de la main d'œuvre et donc de la scolarisation des enfants de façon à les doter de compétences utiles au fonctionnement de l'industrie. Se préoccuper du *logement patronal pour les ouvriers*, comme l'appelle Jean-Pierre Frey, implique de se pencher sur une question proprement urbaine : les terrains disponibles, les acquisitions foncières et la mise en place de services destinés à gérer la production et la conception de ces logements, en plus des infrastructures routières et les divers réseaux d'eau, de ramassage des ordures, d'électricité, de gaz, etc. Ces préoccupations font émerger une vision plus cohérente et générale de la ville que celle de

l'architecte, et que Jean-Pierre Frey (1984) désigne par le terme d'*urbanistique patronale*. Il s'agit d'une vision destinée à contrôler une urbanisation qui échappe à la plupart des autorités et qui tente de régler les questions sociales.

Les expositions universelles : moyen de diffusion des expériences inédites

Ces questions du logement ouvrier, vont être abordées notamment lors des expositions universelles, véritables occasions pour les divers pays d'arborer leur performance en matière de production industrielle. Ces expositions s'élargissent par la suite pour inclure des initiatives qui doivent accompagner le développement du travail salarié dans la grande industrie, ce que l'on appellera par la suite les couvertures sociales.

Un certain nombre d'intellectuels s'intéressent alors à ces *réalisations connexes* au développement de l'industrie et qui touchent le sort de la main d'œuvre, comme Frédéric Le Play, ingénieur des mines et promoteur, initiateur de grandes enquêtes sociales menées en Europe avec des correspondants en Amérique. Ces enquêtes consistent à faire des monographies de familles ouvrières. En voulant faire de l'ingénieur un acteur social, Le Play revendique l'opérationnalité de la sociologie (Denis Bernardeau-Moreau, 2014). Il systématise sa démarche d'investigation (Antoine Savoye, 1994 ; In : Denis Bernardeau-Moreau, 2014) qui pose sur une analyse qualitative et sensible de cas typiques représentatifs de la classe ouvrière. « Sa démarche scientifique consiste à construire des indicateurs sociaux basés sur l'économie domestique des familles ouvrières. »³⁶ En se mêlant à la vie des familles ouvrières, Le Play devient maître de l'observation directe. C'est dans ce sens que sa sociologie est interventionniste car elle étudie les faits sociaux dans le contexte de l'ici et maintenant (Rémi Hess, 1981 ; In : Denis Bernardeau-Moreau, 2014).

Ce travail constitue une capitalisation de savoir en matière de connaissances des classes ouvrières et des initiatives patronales. Il s'agit d'une capitalisation qui combine connaissances et actions sur la base de cette *sociologie d'intervention*, c'est-à-dire une sociologie utile à la mise en œuvre d'une politique. En 1865, Le Play est officiellement nommé commissaire général de l'exposition universelle de 1867 par le prince Napoléon III qui était également sensible à ces questions et affirmait la nécessité d'intervenir en faveur de "la classe ouvrière" selon ses propres mots dans son ouvrage « L'extinction du paupérisme » (1848). C'est à sa demande également qu'une cité ouvrière a été construite dans le 9^{ème} arrondissement de Paris, rue Rochechouart

³⁶ BERNARDEAU MOREAU (Denis), « Sociologie d'intervention : historique et fondements », In : *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 52-2 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 12 avril 2020.

pour montrer le bon exemple. Pour Le Play, cette exposition universelle était une réelle occasion de mettre en avant ses théories tout en rajoutant un volet social sous deux formes, exposition et concours, ayant comme objectif la mise en valeur des objets et éléments susceptibles d'améliorer la condition ouvrière (Edouard Vasseur, 2007).

La diffusion de ces questions relevant de l'économie sociale se poursuit après Le Play par ses disciples et notamment Georges Picot, l'un des fondateurs de la Société Française des Habitations à Bon Marché (HBM) aux-côtés de Jules Siegfried et Emile Cheysson (Marie-Jeanne Dumont, 1991). Il était rapporteur sur les habitations ouvrières, XI^{ème} section de la classe 93 de l'exposition universelle de Paris de 1889. Cette dernière qui portait le thème de la révolution française dans le cadre du centenaire de cet événement, était encore plus riche et innovante en matière d'objets et initiatives exposés. Dans cette section XI par exemple :

« Les habitations ouvrières sont mises en évidence notamment par la réalisation d'un petit village en maquette grandeur nature dans laquelle on va faire habiter des ouvriers de façon à ce que les visiteurs de l'exposition se rendent compte de l'intérêt qu'il y a à construire des maisons salubres et puis des conditions dans lesquelles la population ouvrière existe concrètement. »

Jean-Pierre Frey, le 27 décembre 2019

Cette préoccupation portée sur le logement montre le passage d'une sociologie dominante qui se bâtit à partir de la philosophie sociale traitant des questions d'ordre général (Denis Bernardeau-Moreau, 2014) au traitement des questions plus précises et concrètes, comme celle du logement ouvrier, une problématique liée à la question urbaine comme nous l'avons précisé auparavant.

Des expositions universelles au Musée Social

Suite à ces manifestations qui jouent un rôle considérable dans le rassemblement de la documentation et des expériences en matière du logement ouvrier, favoriser sa construction tout en le rendant plus salubre et confortable avec les efforts faits en termes de services et infrastructures, une question se pose : comment les capitaliser et les mettre à la disposition du public de façon permanente et non pas simplement à l'occasion des expositions universelles ? C'est ainsi que le Musée Social voit le jour en 1894 sous la forme d'une fondation privée reconnue d'utilité publique. Véritable institut de recherche, il a pour objectif de diffuser ces informations ainsi que de débattre et développer des réflexions et idées sur le sujet (voir annexe

3). Ces objectifs sont visés à travers un programme organisant cette institution autour des services (industriel, agricole, mutualité, etc.), d'une bibliothèque spécialisée ouverte à tous, de conférences publiques gratuites, d'enquêtes en France et à l'étranger et de sections d'études (hygiène urbaine et rurale, assurances sociales, institutions patronales, institutions coopératives et ouvrières, agricole, etc.).

C'est grâce aux diverses missions du Musée Social et ses correspondants à l'étranger que s'introduit en France – à titre d'exemple – le modèle des Cités-jardins inventé et réalisé par Ebenezer Howard et confié à George-Benoit Levy. Ses membres politiquement reconnus avec des niveaux de compétence et d'horizons variés (architectes, juristes, médecins, militaires, professeurs, militants et leaders syndicalistes, etc.) exercent une influence sur la législation, ce qui a valu au Musée le surnom d'« antichambre de la Chambre » (Janet Horne, 2004). *« Coordinateur des différentes volontés de réforme, intégrant initiative privée et action de l'État, le Musée social favorisa des changements déterminants dans le domaine de la santé, de la réforme urbaine, de l'éducation et de la sécurité sociale, dont notre société porte encore la marque. »*³⁷

La section d'hygiène urbaine et rurale en particulier, apparue en 1908, rassemble tous ceux qui se préoccupent de l'urbanisme et c'est ainsi que le Musée Social commence à jouer un rôle prépondérant dans le renforcement de l'urbanisme comme discipline et dans son institutionnalisation. Les membres de cette section sont à l'origine de plusieurs initiatives et réformes qui donnent les bases de cette véritable politique concernant les questions urbaines : loi Siegfried 1894 relative aux habitations ouvrières élaborée dans le cadre de la société française des HBM³⁸, fondation de la société pour la protection des paysages de France en 1901, loi du 15 février 1902 relative à la protection de la santé publique avec, dans le chapitre II, des mesures sanitaires relatives aux immeubles³⁹, les jardins ouvriers dans la loi Strauss de 1906⁴⁰, etc.

C'est aux environs de 1910 que se manifestent les prémices d'une politique d'extension urbaine. En Juin 1911, le préfet Justin de Selves signe l'arrêté de création de la commission *« chargée d'étudier les questions que soulève d'extension de la ville de Paris »* (Pierre Casselle,

³⁷ HORNE (Janet), *Le musée social : aux origines de l'État providence*, col. Histoire et société, Paris, Éditions Berlin, 2004.

³⁸ Il est à noter que cette loi a constitué le socle législatif sur lequel va se développer une politique du logement social en France. Elle jette les bases d'un système qui perdure encore aujourd'hui : celui de l'utilisation du livret A pour financer la construction de logements locatifs sociaux. Site : www.musee-hlm.fr

³⁹ Voir texte de loi relative à la protection de la santé publique du 15 février 1902.

⁴⁰ C'est sur proposition de l'Abbé Jules-Auguste Lemire, député du Nord et fondateur de la Ligue du Coin de Terre et du Foyer, que les bénéfices de la loi Strauss s'étendent aux jardins ouvriers (ancêtres de nos jardins familiaux). Site : www.musee-hlm.fr

2012). Présidée par le préfet de la Seine, cette commission rassemble plusieurs personnalités avec des profils variés dont plusieurs appartiennent à la section d'hygiène du Musée Social (conseillers municipaux, parlementaires, architectes, artistes, des membres de la société civile, des représentants des ministères, etc.). Louis Bonnier, directeur des services d'architecture et des promenades, est chargé de l'exécution de l'arrêté préfectoral (Pierre Casselle, 2012). En 1912, une loi est votée sur l'assainissement des voies privées. L'élaboration des premières lois d'urbanisme ont lieu après la première guerre mondiale : les lois Cornudet de 1919 et 1924. L'adoption de cette loi dans un contexte de Reconstruction au lendemain de la première guerre mondiale pousse les villes à réaliser un Plan d'aménagement, d'embellissement et d'extension. « *Cette approche se différencie des modalités antérieures d'intervention en ce qu'elle oriente la gestion urbaine vers l'avenir, quand les pouvoirs publics limitaient habituellement leur action au réaménagement, par la procédure d'alignement.* »⁴¹

Les conférences publiques du Musée Social, prémices d'un enseignement en urbanisme

Ces événements nous montrent que nous pouvons relier l'émergence d'un enseignement en urbanisme ou de cette science des villes à son contexte de l'époque, et de ne pas en être soustrait.

En France, au début du XX^{ème} siècle, de véritables politiques visent les questions urbaines parce que de nouvelles problématiques liées au développement de la capitale et son hygiène apparaissent. Ces débats s'autonomisent du Musée Social en prenant place de façon privilégiée dans la section d'hygiène urbaine et rurale ainsi que dans la presse quotidienne. Parmi ces questions, il s'agit surtout du déclassement des fortifications de la ville de Paris ou d'autres villes de province après leur abandon, et de ce que ces espaces pourraient présenter en terme de solutions à ces problématiques. « *La disparition de l'enceinte est censée résoudre deux problèmes liés à la pénurie d'espace : l'insalubrité des logements et l'insuffisance des espaces non bâtis, parcs, jardins ou promenades.* »⁴² Dans le rapport sur le projet de budget pour 1911, Louis Dausset explique bien cette situation de la ville de Paris et de toutes ces communes suburbaines qui viennent s'accrocher à son enceinte et se développent très rapidement (voir annexe 4).

⁴¹ BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *Un ancien institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, Printemps de l'IUP, Ville de Créteil, Université de Paris XII-Val-de-Marne, Institut d'urbanisme de Paris, 2005.

⁴² CHARVET (Marie), *Les fortifications de Paris. De l'hygiénisme à l'urbanisme, 1880-1919*, Presses universitaires de Rennes, France, 2005.

Ces débats impliquent la mise en place de mesures pour gérer les questions d'hygiène et de planification que ce soit du côté législatif comme du point de vue du développement des compétences requises. Des initiatives de diffusion, de sensibilisation et surtout d'alerte à ces problématiques se développent auprès du grand public et plus spécifiquement auprès du personnel des municipalités et des départements.

Tout d'abord, ces initiatives prennent la forme de cycles de conférences et d'expositions sur l'histoire de la ville de Paris que Marcel Poëte initie à partir de 1903 à la Bibliothèque des travaux historiques de la ville de Paris dont il est le conservateur. Suite à cela, un ensemble d'institutions sont mises en place avec l'objectif de diffuser les idées et outiller le personnel des administrations en la matière. Ce cycle de conférences se transforme ensuite en une chaire d'histoire de Paris à l'École Pratique des Hautes Études. Ensuite la bibliothèque en question devient en 1916 l'Institut d'Histoire, de Géographie et d'Économie Urbaines (Gérard Chevalier, 2000). La création de cet institut a lieu grâce aux efforts conjoints de Marcel Poëte, directeur de ce même institut, de Louis Bonnier, architecte et inspecteur général des services techniques d'architecture et d'esthétique de la préfecture de la Seine et directeur d'études à l'École Pratique des Hautes Etudes à la Sorbonne, de Jules Siegfried, artisan de la première loi sur le logement social, et de Charles Beauquier, inspirateur d'un premier projet de loi sur la protection des paysages.

Le cours de Poëte intitulé « Évolution des villes » n'est alors pas un cours d'histoire au sens universitaire (Grégory Busquet, Claire Carriou, 2007). « *Il s'agit davantage d'envisager l'étude des villes dans un horizon chronologique large embrassant à la fois passé, présent et avenir, plutôt que de travailler à la reconstitution raisonnée de leur état antérieur.* »⁴³ Il est à noter que l'émergence de ces premières conférences depuis 1903 jusqu'au lendemain de la guerre de 1914 est assez particulière et relève de l'expérimentation. Jean-Pierre Frey (dans l'entretien que nous avons mené avec lui le 27 décembre 2019) compare cette situation à ce qui s'est passé à Vincennes après mai 1968, l'université expérimentale.

Effectivement il s'agit de la première fois où l'on permet à tout le monde de connaître non seulement les expériences françaises, mais également des expériences étrangères. On se rend compte également des limites des compétences des professionnels de l'époque et de leur manque de connaissance. Pour y remédier, il était raisonnable d'instaurer un moyen de diffusion des savoirs et savoir-faire qui pourrait être systématisé par la suite. A ce stade encore, il n'existe

⁴³ BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), « Entre art et science, l'histoire à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Paris (1919-1971) », In : *Espaces et sociétés*, Paris, Erès, 2007, pp.57-70.

pas véritablement un modèle de formation tel que l'atelier de projet. Il s'agit de quelques dispositifs de diffusion des expériences qui existent déjà ou de ce qui se développe.

Le contexte de la première guerre mondiale met en évidence l'intérêt d'avoir des compétences capables de gérer ces questions, surtout pour mener à bien la Reconstruction après l'épreuve de la destruction massive. « *Après une éphémère École d'art public installée dans ce cadre en 1917 pour former les responsables techniques de la Reconstruction* », Cornudet des Chaumettes, député et membre du Musée Social également, fait voter une loi, loi Cornudet. « *La consécration légale de la planification urbaine par la loi Cornudet (14 mars 1919) incita les élus de la Seine à en fixer la démarche par une formation professionnelle. Le Conseil général adopta, le 9 juillet 1919, le projet d'une École des hautes études urbaines (EHEU) conçu par le conseiller Henri Sellier en collaboration avec M. Poëte, et que la préfecture entérina le 5 septembre suivant.* »⁴⁴.

Après un long processus de négociation, l'EHEU est rattachée définitivement à l'Université de Paris sous le titre d'Institut d'Urbanisme en décembre 1924. « *C'est finalement la formule 'réuni à l'Université' qui est adoptée par la convention définitive de 1925 pour un Institut d'urbanisme défini sur les programmes par le sous-titre : École Nationale des Hautes Etudes Urbaines et de l'Administration Municipale. Il est rattaché à deux facultés : celle des lettres et celle de droit, où les étudiants peuvent indifféremment procéder à leurs inscriptions administratives. L'ENAM, est véritablement instituée un peu plus tard 'près l'Institut d'Urbanisme de l'Université de Paris', selon une formule qui lui garantit à la fois une certaine autonomie et le prestige d'un lien étroit avec la Sorbonne* »⁴⁵

Une réforme universitaire

« *La science des villes entendait fonder la conception des plans urbains sur une synthèse de connaissances historiques, géographiques, juridiques, économiques et sociales, mais elle n'était pas enseignée en tant que telle à l'université.* » (Gérard Chevalier, 2000). Pour comprendre cette procédure d'intégration, il convient de la situer avec une lecture de son contexte institutionnel, administratif et scientifique de l'époque. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce que représentait cette discipline tout récente mais qui existait comme mode d'intervention public, aux yeux des universitaires.

⁴⁴ CHEVALIER (Gérard), « L'entrée de l'urbanisme à l'université : la création de l'Institut d'urbanisme (1921_1924) », In : *Genèses*, vol. n° 39, n° 2, 2000, pp. 98-120.

⁴⁵ BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *op. cit.* p. 7

À la fin du XIX^{ème} siècle et plus précisément à partir des années 1860, la notion d'université commence à connaître un bouleversement et une agitation. Gérard Chevalier (2000) explique que d'une part « ... elle permettait de fondre les rivalités corporatives et les revendications contradictoires dans une perspective prometteuse », mais de l'autre côté cette situation « ... supposait des déplacements d'établissements auxquels ni les facultés ni les villes n'étaient prêtes. » Ces résistances sont à l'origine de plusieurs mesures prises par la suite afin de renforcer le système des facultés avec un message décentralisateur. Tout d'abord, le décret de juillet 1885 accorde la personnalité civile aux facultés et leur permet de recevoir des subventions. D'autres mesures suivent pour transformer tout groupe de facultés, même réduit à deux, en université. Ceci aboutit ensuite en partie à la loi de finance du 28 avril 1893 créant le « *corps des facultés* », simple réunion des établissements d'une même académie, et que la loi du 10 juillet 1896 rebaptisera « *université* ». Ce changement représente un intérêt d'un côté sur le plan culturel et économique pour les bourgeoisies provinciales, et sur le plan institutionnel de l'autre côté pour les enseignants scientifiques.⁴⁶

À l'aune de ces mesures, des possibilités d'appuis financiers publics et privés ouvrent la voie à la création d'écoles et d'instituts en prise avec les besoins de leur environnement industriel. C'est ainsi que l'Institut chimique par exemple, financé par l'État, la ville de Nancy et le département, est inauguré en 1890, institut qui représentait à l'époque « '...' le premier maillon d'une longue chaîne de créations et d'intégrations, dont le décret du 31 juillet 1920 s'efforcera de préciser les modalités. »⁴⁷ Ce texte apparaît alors comme un encouragement réglementaire à la création d'instituts alliant enseignement et recherche, et vise à assurer la représentation de tous les établissements de l'enseignement supérieur et services scientifiques du ressort universitaire, publics, départementaux, municipaux ou autres au sein des conseils universitaires. Ce décret leur permet une certaine liberté pour définir leurs organisations et fonctionnements selon leurs besoins et ressources.

D'une formation à des enseignements

Plus institutionnel, le projet de l'Institut d'Urbanisme de l'Université de Paris apparaît plus ambitieux, visant à fonder une véritable « science des villes » (voir annexe 5).

⁴⁶ CHEVALIER (Gérard), *op. cit.*

⁴⁷ Ibidem

« *L'enseignement se veut 'scientifique, utilitaire et organisateur'*, et se compose de quatre branches '...' »⁴⁸

« - *L'évolution des villes* : Marcel Poëte ;
- *L'organisation sociale des villes* : Edouard Fuster, professeur au Collège de France ;
- *L'organisation administrative des villes* : Paul Etevenon, inspecteur général des services de l'habitation de la préfecture de la Seine, rapidement remplacé par Gaston Jèze (1869-1953), professeur à la faculté de droit de Paris ;
- *L'art urbain* par Léon Jaussely, architecte en chef du gouvernement, professeur à l'École de Beaux-Arts, rapidement appuyé par Jacques Gréber.

À cette liste s'ajoute bien vite le cours d'**organisation économique des villes** d'Auguste Bruggeman. »⁴⁹

En plus des cours, la formation est assurée également par le biais d'autres dispositifs. Marcel Poëte et Louis Bonnier qui ont alors l'habitude de collaborer ensemble et à qui revient l'attribution de la publication de deux rapports en 1913 de la commission d'extension de Paris, créent avec Henri Sellier en 1920 la revue *La Vie urbaine* rattachée à l'Institut d'histoire, de géographie et d'économies urbaines, que Poëte avait substitué en 1917 à la Bibliothèque historique (Pierre Casselle, 2012). Le manifeste de la revue précise qu'elle « ...est consacrée à l'étude des conditions et des manifestations d'existence et de développement des villes. Elle vise l'agglomération urbaine envisagée comme un organisme vivant en constante évolution ; elle étudie, à la fois, dans le passé et dans le présent, et a pour but de contribuer à dégager, de l'observation et de la comparaison des faits, une méthode et une doctrine à l'usage de tous ceux qui, à des titres divers, ont la charge des intérêts des cités. Elle tend avant tout à des résultats pratiques. Elle embrasse dans son champ d'action l'aménagement, l'embellissement et l'extension des villes : leur organisation administrative, économique et sociale, leur évolution au cours des âges »⁵⁰. Cette présentation de la revue reflète l'esprit des enseignements mis en place assurés en grande partie par des professionnels qui se basent surtout sur leurs propres expériences.

Cette revue devient très vite la référence des professionnels et participe à la diffusion des savoirs. En complément, des voyages et échanges à l'international sont également proposés, des conférences annexes traitent des sujets variés qui portent sur les problématiques de l'époque

⁴⁸ GUERRAND (Roger-Henri), MOISSINAC (Christine), « 3. 1919-1920 : vous avez dit 'urbanisme' ? », In : GUERRAND (Roger-Henri), MOISSINAC (Christine), (dir.), édi., *Henri Sellier, urbaniste et réformateur social*, Paris, Édition La Découverte, 2005, coll. TAP/HIST Contemporaine. pp. 71-87. p. 77

⁴⁹ BUSQUET (Grégory,) CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *op. cit.* p. 10

⁵⁰ GUERRAND (Roger-Henri), MOISSINAC (Christine), *op. cit.* p. 78-79

: l'hygiène de l'habitation, l'organisation juridique des capitales, l'autonomie communale à l'étranger, le maintien de l'ordre dans la société. La composition d'un tel enseignement reflète la position de ses organisateurs et fondateurs pour qui la ville ne saurait se réduire à sa morphologie, elle est plutôt un objet complexe vivant conjuguant fonctions, forme et société, nécessitant de ce fait une approche scientifique qui dépasse les limites étroites d'un simple savoir professionnel.

Un comité de perfectionnement chargé de définir la structuration de l'enseignement et le contenu pédagogique est constitué dès 1919 et assure également une formation continue des fonctionnaires municipaux.

Selon Roger-Henri Guerrand et Christine Moissinac (2005), et nous les rejoignons, il s'agit d'une pluridisciplinarité qui, même si le terme n'existe pas encore à l'époque, relève d'une démarche originale, surtout par rapport à la rigidité grandissante des enseignements par discipline qui s'instaure parallèlement à la Sorbonne. Henri Sellier ainsi que les autres protagonistes de ce système jouent alors un rôle transversal au cœur d'un ensemble d'institutions avec des champs d'intervention et de spécialisation divers. L'objectif visé est le rapprochement et l'échange entre les hommes et leurs disciplines respectives, leur mise en réseau et coordination⁵¹.

Ces trois personnalités (Poëte, Bonnier et Sellier) sont les principaux fondateurs de ce que nous pouvons considérer comme les premières formes d'une formation innovante en urbanisme, alliant apports théoriques et techniques d'un côté et la pratique liée aux problématiques et contexte de l'époque de l'autre, visant surtout la montée en puissance des compétences déjà existantes sur le marché de travail. En plus de ces pionniers, on trouve toute une génération fondatrice de l'IUUP et des institutions antérieures constituée de noms importants de l'urbanisme français du XX^{ème} siècle (entre autres, nous citons : Charles Gide, Paul Juillerat, Léon Jaussely, Jean-Claude Nicolas Forestier, ou encore Auguste Bruggeman de Byleved, William Oualid, etc.) (Roger-Henri Guerrand, Christine Moissinac, 2005).

Dans le présent travail, nous précisons que nous avons eu recours à des critères différents mais complémentaires qui ont été utilisés pour des périodisations dans deux travaux

⁵¹ Selon Roger-Henri Guerrand et Christine Moissinac (2005), « Une manière "transversale", le mot n'existe pas encore, de ce que le professeur Jacques Parisot appellera la "coordination" dans la préface qu'il écrit, en 1938, au livre du secrétaire général de la Ville de Suresnes, Louis Boulonnois, fidèle d'entre les fidèles de Sellier : " Le souci de ce grand créateur, l'essentiel principe de ses réalisations, c'est la coordination. Nul n'a mieux combattu que lui la dispersion des efforts, le double emploi, le chevauchement. Administrer, c'est pour lui réunir, en un faisceau étroit, toutes les branches de l'activité communale ; il n'en laisse aucune ; il en ajoute même, faisant entrer dans le programme urbain tout ce qui peut agir sur la santé physique et morale de ses citoyens. " »

de recherche (Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005 ; Hélène Jannièrè, 2007).

Ainsi, nous pouvons parler d'une première période qui, du début du XX^{ème} siècle jusqu'en 1945, connaît plusieurs mouvances visant la consolidation de l'urbanisme français comme discipline. Cette période est marquée par la genèse des institutions de cette discipline (la naissance de la société française des architectes urbanistes en 1911, qui deviendra en 1921 Société française des urbanistes), de ses lieux d'enseignement, et de ses principaux espaces de diffusion (les revues : *La Vie urbaine*, créée en 1919, dirigée à partir de 1950 par Pierre Lavedan et porte le sous-titre d'*Urbanisme et Habitation* et *Urbanisme – habitation – aménagement du territoire* à partir de 1956 ; *Urbanisme* en 1932, à la suite du *Maître d'œuvre* et liée dès sa fondation à la SFU) (Hélène Jannièrè, 2007). Dans un premier temps et jusqu'en 1927, il s'agit, comme nous l'avons présenté auparavant, d'un partage du travail entre la théorie et la pratique. Nous revenons encore aux enseignements de Marcel Poète qui, loin d'engager à la seule recherche historique, avait pour finalité de fonder la réalisation des Plans d'aménagement, d'embellissement et d'extension (PAEE) – rendus obligatoires depuis 1919. Nous pouvons dire qu'avec le PAEE, la notion d'anticipation propre au projet est incluse dans l'enseignement. Poète explique dans son ouvrage *Introduction à l'urbanisme* (1929) qui est une reprise de son cours, les étapes de la méthode d'aménagement des villes. « Celle-ci [la première étape] concerne l'analyse « des conditions et des manifestations d'existence et de développement de la cité dont il s'agit de dresser le plan ». « La deuxième étape consiste à dégager de l'étude précédente tout ce qui est susceptible de conditionner l'avenir de cette cité. Il s'agit de discerner dans le présent les germes de l'avenir. La troisième étape est la réalisation du plan à partir de ces données (Poète, 1919, n° 1 : 3). »⁵² Ces conceptions le rapprochent des architectes et personnalités qui, liés au Musée Social et dont la plupart sont fondateurs et membres de la SFU, sont alors impliquées dans les réflexions sur l'aménagement urbain et partagent un intérêt pour la 'morphologie urbaine' envisagée comme expression de la vie sociale. Ils sont « ... aussi familiers des conceptions de P. Geddes, biologiste anglais, qui préconise d'appréhender la ville selon une approche évolutionniste (Bruant, 2001, 136 ; Puyo, 2001, 128). »⁵³ Cela étant, avec l'intervention de ces architectes-urbanistes de grande notoriété, le recours à l'enseignement du plan comme discipline de synthèse se renforce (Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005). C'est également le contexte des années de guerre, qui implique la préparation d'un grand nombre de Plans de reconstruction et

⁵² BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), *op. cit.*

⁵³ Ibidem

d'aménagement (PRA) qui, pour beaucoup, sont le terrain de mise en application des principes de l'école française d'urbanisme de l'entre-de-guerres (Hélène Jannièrè, 2007).

À partir de 1937, on assiste à un renforcement du caractère pratique de l'enseignement au niveau de l'IUUP, et ce avec le départ de Marcel Poète, Louis Bonnier et Auguste Bruggeman et l'arrivée de Gaston Bardet qui prend le relais et invente l'atelier d'urbanisme. C'est à la demande d'un groupe d'étudiants trouvant l'enseignement trop théorique, et avec le soutien du Conseil d'administration, qu'il fonde avec Robert Auzelle, Paul Dufournet, Jean de Maisonseu, le premier Atelier supérieur d'urbanisme appliqué (ASUA), consistant en un « ... *(travail collectif de terrain en commande effective). Cette expérience novatrice, demeurée externe aux programmes de l'IUUP, est interrompue par la Seconde guerre mondiale en 1942 (il [Gaston Bardet] est mobilisé en 1940), tout comme sa participation à la vie de l'IUUP à l'issue de la guerre.* »⁵⁴

Ainsi, la deuxième période identifiée s'étale de 1945 jusqu'aux années 60 et recouvre la Reconstruction puis la phase de l'urbanisme aménageur et de la planification territoriale. On assiste également à l'affirmation des sciences humaines en tant que disciplines à partir des années 50. Dans un premier temps c'est la géographie qui fait son retour après la seconde guerre mondiale après avoir été peu présente dans les années 20. « *René Clozier, Max Sorre, Georges Chabot, Pierre George, Philippe Pinchemel, Jacqueline Beaujeu-Garnier ont tous enseigné à l'IUUP au moment où la géographie se veut "active".* »⁵⁵ Ensuite, c'est la sociologie urbaine rénovée qui devient la discipline de pointe à partir de la seconde moitié des années 60, avec l'enseignement d'Henri Lefebvre. « *À partir de 1965, la direction de l'Institut tente de restructurer l'enseignement de l'urbanisme. Celui-ci n'est plus conçu comme une liste de cours, mais doit s'organiser en niveaux, où théorie et pratique fonctionnent de façon complémentaire.* »⁵⁶ (Voir annexe 7).

La fin des années 60 est le début d'une troisième période marquée par la mise en accusation des principes de l'urbanisme planificateur et de l'architecture du Mouvement moderne, « *conséquences de la Charte d'Athènes* ». « *En effet, l'aménagement du territoire, les grands ensembles, les rénovations urbaines sont perçus, depuis le milieu des années 1960,*

⁵⁴ COUDROY de LILLE (Laurent), *50 ans et 100 ans, 1969 - 1919, Gaston Bardet (1907-1989)*, École d'Urbanisme de Paris, 2019.

⁵⁵ BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *op. cit.*, p. 11

⁵⁶ Ibidem, p. 26

*comme autant de manifestations d'un pouvoir autoritaire et analysés comme les traductions spatiales des rapports de domination de classe. »*⁵⁷

Mai 1968, 60 ans d'urbanisme, 60 ans d'enseignement ?

Le mouvement de mai 1968 qui interrompt pendant presque une année le fonctionnement de l'Institut comme celui de l'École des Beaux-Arts, a un impact important sur leur fonctionnement institutionnel et leur organisation pédagogique. Après l'intégration, en 1969, de l'Institut à la Faculté de Dauphine qui deviendra l'Université Paris IX en 1971, il devient par décret une "unité d'enseignement et de recherche" soumise à la loi d'orientation de l'enseignement supérieur de novembre 1968. Une nouvelle équipe pédagogique est constituée avec à sa tête le directeur de l'Institut Robert de Caumont. Ce dernier « ... plaide pour l'urbanisme participatif, et tentera d'insuffler une nouvelle pédagogie à l'Institut. » Il cherche à « ... assurer les enseignements fondés sur la recherche, dans l'esprit d'une 'approche globale du phénomène urbain' pluridisciplinaire, renforçant la place de 'la sociologie, de l'économie, de l'écologie et de l'étude des systèmes de décision'. »⁵⁸ Il s'agit également pour de Caumont (1971 ; In : Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005) d'étendre dans le sens le plus large la pratique qui devient objet d'étude et de réflexion. « "... c'est la pratique volontaire et consciente de tous ceux qui sont engagés à titre principal dans les professions de l'aménagement ; c'est la pratique de tous ceux dont l'action, essentiellement orientée vers d'autres buts a néanmoins des effets profonds sur l'organisation de l'espace, c'est la pratique aussi de tous ceux qui subissent cette organisation et singulièrement de ceux qui, en paroles ou en actes, la contestent". Robert de Caumont, éditorial de *La Vie urbaine*, 1971. »⁵⁹ Cette réforme vise alors la constitution d'un 'nouveau domaine scientifique', celui de l'urbanisme ainsi que l'intégration aux normes académiques correspondant avec le développement de la recherche urbaine en France de l'époque (Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005).

Cette dernière phase est assez particulière dans l'histoire de l'enseignement en général et de celui de l'urbanisme et de l'architecture en particulier. Si la sociologie urbaine possède une tradition plus ancienne que la géographie, son institutionnalisation en tant que discipline de recherche et d'enseignement universitaire dans l'Université française ne se fait qu'en 1968

⁵⁷ JANNIÈRE (Hélène), « De l'art urbain à l'environnement : le paysage urbain dans les écrits d'urbanisme en France, 1911-1980 », In : *Strates* [En ligne], 13 | 2007, mis en ligne le 05 novembre 2008, consulté le 09 juillet 2020.

⁵⁸ BUSQUET (Grégory,) CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *op. cit.* p. 28

⁵⁹ Ibidem.

avec le Colloque de Royaumont, réunissant architectes, sociologues et chercheurs s'intéressant à la ville. Henri Lefebvre qui suit l'Institut à Dauphine, « ... *se pose en critique de l'urbanisme technocratique et capitaliste et prône, en tant que sociologue, la prise en compte des usages, des pratiques et des représentations sociales, le fameux 'droit à la ville', la participation.* »⁶⁰ Marxiste qu'il est, il remet en cause l'urbanisme "moderne", et propose une véritable théorie basée sur la critique, l'analyse des faits sociaux de la vie quotidienne et de l'espace social.

La Vie urbaine qui pourrait être considérée à ses débuts comme l'un des dispositifs de la formation informelle en participant à la diffusion des expériences en matière d'urbanisme, joue à nouveau un rôle à partir de 1971 pour animer les débats critiques sur la manière d'enseigner l'urbanisme, et ce, à travers la publication d'articles de Jacques Dreyfus – entre autres – sur la question et en intégrant également des textes des étudiants ce qui apparaît alors comme une nouveauté.

L'Institut, établissement de troisième cycle contesté pour son aspect "élitiste" à cause du refus des étudiants non diplômés et de « ... *la centralisation des compétences dans un champ demeuré jusqu'ici exagérément parisien* », perd ses assises institutionnelles et l'ENAM démarque son autonomie en 1970 (Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005). Après sa dissolution, l'Institut reprend à Créteil en 1972 suite à son rattachement à l'Université de Paris-XII-Val-de-Marne, avec une liaison étroite avec le département de géographie. Ce nouveau site dans lequel est implanté l'Institut avec des quartiers d'habitation environnants, fait l'objet *de travaux de recherche ou d'exercices pédagogiques conçus avec les partenaires locaux* (Grégory Busquet, Claire Carriou, Laurent Coudroy de Lille, 2005) que sont devenus la Ville, sa Société d'aménagement (SEMAEC), ses Offices publics... « *Ils [les travaux de recherche et exercices pédagogiques] ont porté sur le processus d'aménagement, l'urbanisme commercial, l'importance donnée à la participation depuis l'élection d'une liste socialiste à Créteil en 1977, les finances locales, l'urbanisme de ZAC des quartiers du Sud, la politique de la ville développée aujourd'hui dans le cadre d'une communauté d'agglomération... ou encore les rapports entre université et la ville.* »⁶¹

Ainsi que nous avons pu relever au cours de cette recherche qu'il s'agit donc pour la première fois de mentionner un exercice pédagogique conçu avec les partenaires, une commande. Jusque-là, il était question d'enseignements basés sur les expériences passées ou en cours, même s'il existait un côté dit "opérationnel" qui concernait surtout les praticiens "enseignants".

⁶⁰ Ibidem, p. 29

⁶¹ Ibidem, p. 30

Les années 70 s'affichent comme une nouvelle ère pour l'Institut qui ne rompt pas non plus avec ses origines. Il s'agit de « *L'enseignement [qui] est délivré dans un esprit pluridisciplinaire, par des universitaires et des praticiens* », deux éléments inscrits dans ses statuts. En plus des sciences humaines, les nouvelles orientations pédagogiques et scientifiques consistent en un renforcement des disciplines et des savoirs techniques et opérationnels de l'urbanisme (droit, génie urbain, transports, économie urbaine et foncière, finances locales, gestion urbaine...). Des liens importants avec les milieux professionnels (IAURIF, SEM, monde HLM, Ville de Créteil, Villes nouvelles, bureaux d'études publics...) à l'initiative de certains enseignants et le recrutement d'urbanistes et architectes permettent de greffer sur cette structure universitaire des activités pratiques d'"atelier" à partir de 1977, renouvelant à leur façon l'héritage de Gaston Bardet et Robert Auzelle.

D'un Institut à des Instituts d'urbanisme

A partir des années 50, la France, tout comme de nombreux autres pays dans le monde, connaît une forte accélération de l'urbanisation qui, se traduisant par l'accroissement de la population, de la taille et des activités des villes, est nourrie par la croissance démographique et l'exode rural. Pour répondre aux nombreux problèmes que pose cette explosion urbaine, l'État préconise entre 1958 et 1967 le développement rapide des surfaces urbanisées en créant les Zones à Urbaniser en Priorité (ZUP). Ces barres d'immeubles construites dans le but de permettre de loger un maximum de personnes en un minimum de temps voient leur image se dégrader et deviennent associées au fait d'un étalement intensif. En parallèle à cela, pour gérer les centres villes souffrant de l'insalubrité, la réglementation concernant la politique de rénovation urbaine ne cesse d'être améliorée, notamment avec la loi Malraux de 1962. À partir du 30 décembre 1967, la loi d'orientation foncière (LOF) établit en France les principaux documents d'urbanisme réalisés par l'État (qui s'occupait jusque-là de la réglementation et de l'application de l'urbanisme) en relation avec l'échelle locale : plan d'occupation des sols (POS), Schéma directeur d'aménagement et d'urbanisme (SDAU), remplacé ultérieurement par le Schéma directeur, taxe locale d'équipement, Coefficient d'occupation des sols (COS) et Zone d'aménagement concerté (ZAC).

Dans une perspective de concertation avec cette échelle locale, sont ainsi créés différents institutions et organismes tels que les Agences d'Urbanisme, les groupes d'études et de programmation à l'échelle départementale au sein des directions déconcentrées du nouveau Ministère de l'Équipement, (OREAM) dans le cadre de la politique des Métropoles d'équilibre

en plus de bureaux d'études privés sollicités par l'État. Cette réglementation implique la mise en place de divers services et cellules bientôt critiqués à cause des frontières établies et de leur manque de coordination, créant des incohérences entre les projets.

Ce contexte fait émerger encore une fois le besoin de former des professionnels à des problématiques auxquelles ni les architectes, les géographes, ni les ingénieurs, etc. ne peuvent répondre. Il s'agit de former des professionnels avec des compétences qui traversent les frontières disciplinaires et qui ne restent pas centralisés qu'à Paris.

« A ce moment-là, on ne trouvait pratiquement que des architectes mais qui étaient strictement architectes qui se prétendaient urbanistes mais qui ne l'étaient pas du tout, ou que des gros bureaux d'études qui ont été créés pratiquement tous à Paris d'ailleurs dans la période des grands ensembles et des grands aménagements et qui étaient dans le bout de course mais qui commençaient à écumer dans l'ensemble du pays parce que leurs commandes traditionnelles n'existaient plus. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

*« Ce qui fonde la création de l'Institut d'Urbanisme c'est étudier le modèle grenoblois parce qu'on était très fortement lié à la municipalité avec **Jean Verlhac** qui était adjoint à l'urbanisme. Et donc la municipalité était à la fois un modèle et puis était aussi un terrain d'études et l'objectif de l'institut c'était au début de former des gens qui allaient pouvoir travailler au service du développement de cette métropole. »*

Jean-Michel Roux, le 17 avril 2020

Ainsi, l'Institut de Paris n'est plus, au sein de l'Université, l'unique établissement de formation et de recherche en urbanisme en France avec la création des formations en urbanisme « ...trois à Paris [...] et trois dans des villes de province, à Grenoble, Tours et Aix en Provence »⁶². Les instituts d'urbanisme demeurent des institutions de formation très jeunes au regard des autres institutions de formation d'autres disciplines (la géographie, le droit, l'architecture, etc.), « il n'existe aucune définition officielle de l'expression « Institut d'urbanisme ». Certains établissements et composantes d'Enseignement supérieur s'affichent en tant qu'Institut [...], unité de formation et de recherche (UFR) ou département d'urbanisme et d'aménagement du territoire. »⁶³

⁶² CLAUDE (Viviane). *Faire la ville. Les métiers de l'urbanisme au XXème siècle*. Col. Eupalinos Editions Parenthèses, Marseille, 2006.

⁶³ Selon le C.N.J.U. http://www.jeunes-urbanistes.fr/?page_id=41

« L'université en France prend brusquement conscience du fait qu'il faut qu'elle offre des nouveaux débouchés à ses étudiants. Jusqu'au là, l'université pensait que son rôle était de fabriquer du savoir et de former ceux qui le diffuseraient, des enseignants et des chercheurs. Et puis l'évolution de la démocratie, la démocratie dans les enseignements supérieurs fait qu'il fallait à tout prix trouver des enseignements qui formeraient des professionnels dans d'autres domaines. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Cette période de démocratisation de l'enseignement en l'urbanisme est une période de reconsidération du rôle de l'université en France et d'une prise en compte d'un certain nombre d'enjeux considérés à l'époque d'actualité comme les questions environnementales à l'image de la création de l'Institut de Géoarchitecture de Brest en 1976⁶⁴. La fondation des instituts était donc liée à leurs différentes situations et contextes locaux.

Durant ces années, un certain nombre de diplômes, des DESS, des Maitrises des Sciences et Techniques, etc. voient le jour. En effet, depuis les années 1970 et jusqu'aux années 2000, l'offre de formation en urbanisme en France se développe de façon exponentielle, passant de 5 instituts d'urbanisme à 17 (voir annexe 8). En 2017, le C.N.J.U. recense 21 diplômes nationaux de Master mention Urbanisme et Aménagement. Parmi ceux-ci, 15 sont enregistrés au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Ces diplômes de Master en Urbanisme et Aménagement valent ainsi qualifications professionnelles⁶⁵.

Le lancement de ces instituts déclenche un contexte de compétition au sein de la discipline entre les différents instituts d'urbanisme et filières qui proposent des formations similaires. Cette concurrence qui s'accroît avec le système LMD et se traduit par les diverses offres de formation (filières, diplômes, spécialités). Ces années sont ainsi « ... celles d'un essor inédit des métiers de l'urbanisme au sein d'équipes pluridisciplinaires au service des collectivités ou de l'État et de façon symétrique des instituts de formation bientôt regroupés pour certains au sein d'une association, l'APERAU créée en 1984. »⁶⁶

En effet, pour organiser, structurer, qualifier et représenter la discipline et son enseignement, des étudiants, enseignants et professionnels se fédèrent en créant les principales associations qui existent aujourd'hui : l'APERAU (1984), l'AESOP (1987), l'OPQU, (1998),

⁶⁴ Précisé par Daniel Le Couédic, architecte et ancien directeur de l'Institut de Géoarchitecture de Brest lors de l'entretien du 07 mai 2020.

⁶⁵ Recensement par le C.N.J.U.

⁶⁶ BUSQUET (Grégory,) CARRIOU (Claire), COUDROY de LILLE (Laurent), *op. cit.* p. 31

le CNJU (2010). « Certains de ces Instituts d'urbanisme sont membres de [...] l'APERAU, d'autres n'ont pas d'affiliation particulière. Toutefois, il n'existe pas à l'heure actuelle de réseau regroupant spécifiquement l'ensemble des instituts d'urbanisme français. »⁶⁷

L'APERAU a été créé avec comme objectif « ...de distinguer les formations pratiquant une réelle pluridisciplinarité et associant études théoriques et pratique professionnelle, afin de répondre à des critiques formulées dans les milieux professionnels sur la qualité de la formation en urbanisme et aménagement. »⁶⁸ Les instituts affiliés à l'APERAU dont certains sont des membres fondateurs d'ailleurs, doivent mettre en application dans leur offre de formation accréditée les principes de la charte de l'APERAU qui précise les choix pédagogiques et sert de référence pour l'évaluation des formations. Cette charte compte 8 principes fondateurs (annexe 9) dont un en particulier qui mentionne l'atelier dans la formation : « La mise en place de parcours prédéfinis au sein de diplômés, qui comprennent des éléments substantiels d'enseignement interdisciplinaire, de formation à une culture commune, un stage en milieu professionnel de trois mois au minimum quand la situation nationale le permet, un travail personnel débouchant sur la rédaction d'un mémoire et une modalité de travail collectif du type de l'atelier professionnel, de préférence sur commande. »

Nous pouvons relever quelques éléments essentiels qui concernent notre travail, à savoir :

- L'atelier se déroule selon un mode de travail collectif contrairement à l'atelier d'architecture par exemple qui doit absolument contenir le travail individuel, comme le précise Hakim Cherkaoui, directeur de l'ENAT :

« Evidemment il y a le travail de groupe, mais comme on est en architecture aussi, le travail individuel est obligatoire quelque part. En général, les travaux finissent toujours avec des propositions individuelles qui portent sur un point ou deux du projet global qu'ils ont réalisé ensemble. C'est l'un qui se nourrit de l'autre, l'un qui complète l'autre. »

Hakim Cherkaoui, le 06 mai 2020

- L'atelier reçoit une commande réelle de la part de partenaires de l'institut ou à travers les réseaux des enseignants.
- Le programme d'enseignement est interdisciplinaire.

« A partir de quel moment l'APERAU met dans sa charte l'importance d'avoir des ateliers, [...] c'est une piste intéressante. En tout cas ça joue. On est

⁶⁷ Selon le C.N.J.U. http://www.jeunes-urbanistes.fr/?page_id=41

⁶⁸ Selon l'A.P.E.R.A.U. https://www.aperau.org/historique_aperau.html

progressivement mis en contact avec d'autres institutions locales, des écoles nationales et internationales, les gens vont dans les colloques, se rencontrent, etc. Et puis progressivement je pense que les ateliers naissent de tous ces réseaux-là. »

- Jean-Michel Roux, le 17 avril 2020

Nous pouvons formuler l'hypothèse consistant à dire que l'introduction de l'atelier au sein des programmes des instituts d'urbanisme est liée à son apparition dans la charte de l'APERAU qui n'a cessé d'évoluer dans les trente dernières années. Cette hypothèse reste à vérifier par des travaux de de recherche d'archive plus approfondis.

Daniel Le Couédic nous précise tout de même qu'il existe un lien :

« ...mais pas forcément dans le cadre d'une obligation. [...] Avant de penser des obligations, l'APERAU est un lieu de rencontre, de débat, de découverte de ce qui se fait ailleurs, et c'était l'occasion évidemment d'introduire chez les uns et les autres de nouvelles pratiques. [Les premiers éléments de cette charte ont été décidés entre] les universitaires, mais rapidement ça a été soutenu par les milieux professionnels et par le Ministère de l'Équipement. L'idée était qu'il fallait vraiment être très rigoureux pour savoir qui on admettait au sein de l'APERAU parce qu'il y a eu une sorte d'explosion... »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Partie III : L'atelier d'urbanisme aujourd'hui

Nous avons pu voir dans les parties précédentes comment l'émergence de la formation en urbanisme a été à la fois conditionnée par le contexte de chaque époque avec toutes les dimensions et problématiques qu'il implique : politique, économique, sociale, culturelle, etc. et les évolutions des disciplines elles-mêmes. Cette recherche nous a permis de relever quelques caractéristiques des prémices de l'enseignement en urbanisme et plus précisément de l'une de ses modalités, l'atelier.

La multiplication des offres de formation actuelles depuis la mise en place des instituts d'urbanisme, avec également d'autres expériences étrangères à travers les réseaux de ces associations et des instituts eux-mêmes a conduit à la diffusion des expériences et à la constitution des savoirs et savoir-faire qui forment aujourd'hui un ensemble de références qui mériterait d'être plus lisible. C'est pourquoi nous pensons qu'il est possible de dégager de ces expériences les caractéristiques d'une organisation de travail particulière, qui peut être un outil de description pertinent pour clarifier les pratiques de l'atelier et essayer de dépasser cette impression de flou. L'enjeu est de comprendre de quelle manière sont transmis les "codes" de la pratique professionnelle en prenant en considération ses changements et évolutions.

Comme nous l'avons précisé en introduction, nous nous sommes basés sur un ensemble d'expériences dans lesquelles nous étions impliqués et sur une série d'entretiens avec des enseignants dans des instituts d'urbanisme, écoles d'architecture et de paysage pour alimenter cette partie.

L'introduction de l'atelier d'urbanisme dans les formations

Nous avons émis précédemment l'hypothèse selon laquelle l'introduction de l'atelier dans les formations en urbanisme serait liée à son apparition dans la charte de l'APERAU. A travers les entretiens que nous avons menés, il paraît que l'atelier d'urbanisme s'est introduit dans les instituts d'urbanisme à des moments différents selon les contextes. En ce qui concerne l'Institut de Géoarchitecture par exemple, Daniel Le Couédic nous précise que :

« l'atelier s'est introduit petit à petit. Il s'est introduit d'ailleurs pour des choses assez simples. [...] Par exemple nous étions régulièrement sollicités par l'Agence d'Urbanisme quand elle voulait faire des enquêtes, donc il fallait rapidement 20 personnes pour faire des enquêtes autour d'un programme qu'eux avaient, et ils demandaient est-ce que nos étudiants étaient prêts à participer. Bon, en les rémunérant

d'ailleurs. Avec le recul, on peut dire que peut-être ça préfigurait l'introduction des ateliers. Et puis les ateliers ont vraiment été introduits en 2000, c'est-à-dire 20 ans après le début de l'Institut. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Jean-Michel Roux, Maître de conférences à l'Institut d'Urbanisme et de Géographie Alpine de Grenoble où il a réalisé son DEA (ancien Institut d'Urbanisme de Grenoble) nous précise :

« ...la question de l'atelier à l'institut d'après moi mais ça reste encore à confirmer, c'est né qu'à la fin des années 1980/début 1990, pas avant. Jusqu'à cette époque-là, on enseigne de manière théorique par des cours en amphithéâtre ou des cours en petits groupes mais c'est vraiment de manière très classique, un prof et des élèves, et il y a parfois des TD comme en DESS. Mais dans les années 70/80, l'atelier n'est pas dans les pratiques de l'institut. »

Jean-Michel Roux, le 17 avril 2020

C'est en effet une période de prise de conscience au sein des instituts en général du fait que les urbanistes sont des femmes et hommes d'action sur le terrain, et que cela implique un changement au niveau de leur formation.

« Pour revenir à la question de l'atelier, je pense que ce qui est fondamental à cette époque c'est qu'il y a la volonté d'introduire un rapport au sol, à la mesure, au dessin à l'institut qui était un institut très politiques publiques, très doctrine presque dogmatique. Donc il y a la volonté dans les années 1990 de déconnecter l'institut de tout ça et pas former des théoriciens, des urbanologues, mais véritablement former des urbanistes. Des urbanistes qui connaissent ce que c'est qu'un sol, un terrain, la capacité [...] d'en prendre la mesure à travers différents outils, des urbanistes qui sont capables de comprendre ce que c'est qu'un dessin, alors si ce n'est le dessiner comme des architectes ou des paysagistes mais au moins comprendre comment on produit un dessin, comment on peut dessiner soi-même pour se faire comprendre... »

Jean-Michel Roux, le 17 avril 2020

Une cartographie intellectuelle des ateliers ou une mosaïque d'ateliers

Les ateliers reflètent les figures d'enseignants, leurs références intellectuelles et culturelles, leurs convictions, leurs parcours de formation et professionnels. Nous pouvons parler d'une cartographie intellectuelle des ateliers qui tient compte des cycles de vie de ces «

institutions dans l'institution » (Jean-Pierre Martinon, 2003 ; In : Guy Lambert, 2014) ainsi que des évolutions des professeurs et des étudiants. Il s'agit d'une cartographie qui situe et met en débat les différentes démarches d'ateliers mises en place et leur généalogie. Cette cartographie se construit justement à travers la compréhension et la prise en compte des conditions de la création d'un nouvel atelier, sa transmission naturelle à un collaborateur voire à un ancien étudiant ou une scission ou une crise de succession. « *“Espaces, mariages, pouvoirs, territoires, qu'ils fussent institutionnels, grégaires ou alimentaires”*, pour reprendre les termes de Martinon, mettent en œuvre une généalogie symbolique autant que pragmatique et relèvent à la fois d'une passation symbolique de pouvoir et de la perpétuation d'une culture. »⁶⁹ Des ateliers sont ainsi montés, d'autres sont rompus selon des relations que nous pouvons qualifier d'"individuelles" et qui s'inscrivent bien évidemment dans des cadres beaucoup plus généraux.

Recomposer les éléments de cette mosaïque soulève plusieurs difficultés à commencer par l'éclatement des informations ainsi que le recours à des informations qui, souvent, relèvent de l'ordre de la mémoire des principaux protagonistes de cette histoire. Cela étant, elle pourrait se reconstituer à partir de deux approches et de leur croisement, l'une à partir des démarches des ateliers et de leur conduite par le projet, et une deuxième justement sur la mouvance des enseignants et étudiants. Bien que cette approche permettant de retracer et de se focaliser sur les parcours "individuels" des enseignants pourrait paraître réductive, elle demeure tout de même un outil indispensable qui informe indirectement sur les changements des paradigmes, des tendances et des courants de réflexions entre institutions de formation et au sein de la même institution, qui influence bien évidemment la démarche et conduite de l'atelier. Dans ce sens les monographies peuvent jouer un rôle important et constructif. Nous pouvons citer à ce titre la recherche de Joseph Abram⁷⁰ sur Auguste Perret et son enseignement en retraçant son parcours et *l'itinéraire multiple de ses disciples* et ce à travers un travail rassemblant, entre autres, ses textes, les entretiens avec ses étudiants et documents graphiques.

Pour traduire cette idée, lors de nos entretiens nous avons relevé qu'à l'institut de Grenoble par exemple, l'introduction de l'atelier dans la formation était portée surtout par deux "familles" d'enseignants.

⁶⁹ LAMBERT (Guy), « La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIXe et XXe siècles, une approche culturelle et matérielle », *Perspective* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2015.

⁷⁰ ABRAM (Joseph), *Perret et l'école du classicisme structurel (1910-1960)*, Nancy, 1985.

« D'abord des enseignants qui sont très proches de l'école d'archi parce qu'ils y ont enseigné ou parce qu'ils ont des accointances ou bien parce qu'ils sont des architectes. [...]

De l'autre côté de l'institut, il y avait un autre courant et qui a aussi concouru à créer les ateliers en France d'abord et après à l'international [et qui] a une perméabilité avec la façon de faire, d'enseigner le projet en école d'architecture. [...] Ils savent ce que c'est qu'un studio. Donc ils vont s'inspirer de tout ça. [...] Alors ils ne font pas un copier-coller du studio, et les ateliers d'urba sont quand-même très différents. [...] Entre autres c'est différent dans la mesure où on ne cherche pas à l'Institut d'urba à dire comment nous ferions en tant qu'enseignants, mais plutôt accompagner les étudiants pour qu'ils construisent leur propre projet. [...] Ils ont été pour certains urbanistes professionnels. [...] Ils ont un autre point commun c'est qu'ils sont polyglottes dans l'ensemble. Ça c'est important [...] parce que ça leur permet après d'aller travailler à l'international. »

Jean-Michel Roux, le 20 avril 2020

En effet, ce débat s'étend au-delà des murs de cet institut et concerne la question de la formation en urbanisme avec son double rôle d'apport de connaissances et de l'action, et par extension de la pratique professionnelle elle-même comme mode d'intervention. De façon plus générale, c'est le débat sur la distinction avec ceux ayant une sensibilité avec l'école italienne des années 1960/1970 et avec les tenants italiens et français à partir des années 1980 de la morpho-typologie (Gabriella Trotta-Brambilla, Gilles Novarina, 2018). Il s'agit ici de ce qui est appelé l'"architecture urbaine" fondée afin de dépasser les aspects les plus controversés du Mouvement Moderne (ville fonctionnaliste et la rupture entre ville et architecture). L'enseignement du projet s'inscrit ici dans la lignée d'approches comme celle de Saverio Muratori et le dessin est considéré comme un outil indispensable d'analyse, conception et conceptualisation (Gabriella Trotta-Brambilla, sans date). C'est le débat autour de l'appréhension du projet d'urbanisme entre projet "moins politiques urbaines", moins *urban planning* et plus *urban design*, la distinction anglo-saxonne mieux mise en évidence. A l'Institut d'urbanisme d'Aix par exemple, Daniel Pinson défendait « ...dans une optique pluridisciplinaire, l'importance des activités d'atelier et celles du "design urbain", cette dimension que masque le caractère trop englobant du terme "urbanisme". » (Daniel Pinson, 2017).

Dans ce débat entre ‘urbanisme’ et ‘études urbaines’, selon Franck Scherrer (2010), le terme d’« urbanisme » renvoie principalement à un champ de pratiques professionnelles et de compétences, tandis que la notion d’« études urbaines » renvoie plutôt à un champ de connaissances interdisciplinaires appliquées à l’objet qu’est la ville. Une autre perspective un peu plus historique s’ajoute à cette lecture disciplinaire. Du point de vue de cette définition proposée par Scherrer, *« les études urbaines sont d’une part assez largement considérées comme des savoirs contextualisés car « appliqués à la ville » en réponse à une « demande sociale de connaissances directement utilisables » [(Franck Scherrer, 2010)], en référence notamment à la recherche urbaine des années 70 opérant de manière contractuelle pour l’Etat dans des bureaux de recherche [(Christophe Demazière, 2017)]. Cette lecture conduit souvent à deux critiques opposées, soit de perversion de la démarche scientifique par une idéologie, soit d’instrumentalisation de la pensée critique (marxiste, situationniste et foucauldienne) par « des stratégies de l’aménagement urbain » [(Jean-Pierre Garnier, 2008)]. Ce qui conduit certains, par extension, à assimiler les études urbaines à une commande publique d’expertise dans le champ de l’urbain [...]. »*⁷¹

Au regard de cette dialectique, le débat reste toujours ouvert sur la reconnaissance des études urbaines comme champ de recherche généré par une demande étroitement liée à l’action. Pour Franck Scherrer (2010), le savoir scientifique des études urbaines s’est constitué à partir de commandes de recherche, de valorisation de connaissances multidisciplinaires et de « recherche-action » qui, à la différence de l’expertise, *« ...a deux objectifs contradictoires : s’immerger dans un jeu d’acteurs innovant, tout en changeant les cadres de la commandes, et ajouter des questions, là où il y avait apparemment déjà des réponses toutes faites... »*, ce que nous pouvons considérer comme étant un travail sur la redéfinition de la commande en se détachant des connaissances toutes faites avec lesquelles on arrive sur un terrain. Nous évoquerons cette dimension plus en détail.

Pour revenir à l’exemple cité précédemment, ce débat porté par des individus ou groupe d’individus au sein d’un même établissement contribue à l’introduction de l’apprentissage au projet par l’atelier et ce, au regard de ces différentes acceptions et interprétations soutenues par ces protagonistes. Ce n’est par exemple pas tout à fait le cas sur la scène marocaine avec

⁷¹ GIRAULT (Mathilde), FABUREL (Guillaume), LUSSAULT (Michel), ROULLEAU-BERGER (Laurence), « Que signifient les études urbaines ? Points de vue de chercheurs et enseignants-chercheurs », In : *Carnet des études urbaines. Pour une veille et mise en débat des études urbaines*, 2017. URL : https://urbs.hypotheses.org/316#_ftnref6

l'existence d'un seul institut d'urbanisme central à Rabat où il n'y a pas de dialogue engagé avec sa voisine l'école d'architecture.

Ce type de débat amène également les enseignants à rentrer dans une forme de concurrence, à développer une multitude d'offres d'ateliers s'inscrivant chacun dans un cadre plus général, avec diverses démarches. Ceci permet d'étendre les types de profils et compétences amenés à intégrer et à renouveler le marché de travail et qui seront capables de répondre aux diverses problématiques urbaines. Ce que nous explique justement Jean-Michel Roux, c'est qu'en effet l'existence de ces deux écoles de pensée contribue à fabriquer différentes compétences qui se complètent et qui sont toutes nécessaires pour appréhender la ville et les territoires.

« Et après cette deuxième famille, [...] comme ils sont moins portés sur le dessin, non pas qu'ils ne s'y intéressent pas, mais ils cherchent à former d'autres types d'urbanistes. »

Jean-Michel Roux, le 20 avril 2020

L'atelier, mais quel objet ?

Quand il s'agit d'atelier de professionnalisation, que ce soit en urbanisme, en architecture ou en paysage, le choix de l'objet d'étude occupe une place primordiale. Nous pouvons relever différentes façons de choisir son objet de travail pour l'atelier qui méritent d'être discutées de manière explicite.

Tout d'abord, ce choix peut être fait en fonction des partenaires de l'établissement ou à partir des réseaux professionnels que les enseignants développent. Ainsi, la commande pourrait émaner d'un autre département, d'une autre région voire d'un autre pays que celui de l'institut. Un exercice d'atelier peut être construit autour de cette commande si celle-ci rentre dans le cadre des thématiques ou axes de réflexion qu'il développe, dans le cadre de partenariat qui s'inscrit dans la longue durée sur des problématiques partagées, ou bien implique une méthode de travail compatible avec celle de l'atelier. C'est par exemple le cas du Master 2 TMCM à l'IUAR qui, depuis son lancement il y a deux ans, développe des partenariats avec l'ENAT au Maroc et avec la Municipalité d'Hasroun et la « School of Architecture and Design » de Beyrouth au Liban.

Dans le cas du partenariat avec l'ENAT, les workshops sont menés conjointement entre les deux institutions parce qu'elles travaillent sur le même objet avec des méthodes qui convergent vers les mêmes objectifs en réponse à des préoccupations et des besoins des acteurs

locaux dans des contextes de *mal développement*⁷² ou d'habitat 'spontané' entre autres. Il s'agit d'une co-construction de diagnostic territorial dans lequel la consultation et la participation des habitants constituent un élément-clé et engage une action de projet qui alimente ce diagnostic. Ces workshops permettent aux deux formations de construire ensemble des connaissances sur un territoire donné tout en faisant émerger du projet concret réalisable, créant 'un laboratoire urbain d'expérimentation'.

A l'Institut de Grenoble par exemple, Jean-Michel Roux nous explique :

« En général, sur les 20 ateliers on a une base, à mon avis, plus de la moitié qui sont les ateliers récurrents, c'est-à-dire qu'on a un partenaire comme la Ville de Grenoble qui, chaque année au printemps contacte l'un d'entre nous et dit « conformément à votre convention, on a 5, 6 sujets d'atelier à vous proposer » et après on se voit avec eux. Et puis en fonction des sujets, en fonction des séries de critères on affecte une commande à une promo. Et puis après on est sollicité par d'autres réseaux de manière ponctuelle ... telle petite collectivité qui aimerait bien réfléchir à tel sujet, qui aimerait bien passer commande à l'atelier. »

Jean-Michel Roux, le 17 avril 2020

Dans un autre cas de figure, les commandes émanent du territoire de l'institution de formation.

« Nous faisons des ateliers sur à peu près la moitié de la Bretagne pour ne pas avoir des déplacements trop lointains. [...] On travaille dans un rayon de 120/130km en moyenne pour les plus lointains. [...] Nous sommes à Brest, s'ils [les étudiants] ont un atelier par exemple à Quimper, Quimper est à 70km, ben 70km c'est ¾ d'heure de route, donc ils font l'aller-retour très facilement. [...] Il y'en a qui sont à Brest, sur le territoire de Brest. Et là, il suffit d'y aller en bus ou en tramway. [...] Donc, on fait sur une demi-Bretagne avec des exceptions. Quelques fois, on a des sujets extrêmement intéressants. On a même été très loin. Par exemple, il y avait l'observatoire du littoral qui nous avait [fait une commande] sur les domaines qu'il possédait aux Pays Basques. Là, on pouvait faire un séjour bloqué là-bas avec l'atelier, on l'a pris. Mais c'est exceptionnel. Et nous avons des clients réguliers et des clients occasionnels. Les clients réguliers c'est par exemple la Métropole de Brest. »

⁷² MATTEUDI (Emmanuel), EL ASRI (Ouissame), « Faire atelier dans des contextes de mal développement », Colloque *Urban Feedback. Perspectives critiques sur 50 années d'enseignement et de recherche en urbanisme. 1968-2018*, Grenoble, 28-29-30 janvier 2020.

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

L'établissement choisit alors de s'inscrire dans le cadre du développement territorial de sa région et de l'accompagner. Il travaille donc sur son territoire selon des méthodes qui se croisent avec d'autres institutions de formation, comme nous l'avons précisé auparavant. C'est ce que nous explique Hakim Cherkaoui par rapport à l'ENAT :

« L'école n'est pas là uniquement pour former des gens, pour donner un savoir et après c'est aux gens de se débrouiller avec ce savoir. Etant donné que la question de la formation et du savoir devrait répondre par la suite à des problématiques concrètes du terrain, autant articuler la formation dès le départ sur ces questions-là. C'est ainsi que nous choisissons de travailler systématiquement avec des partenaires acteurs du territoire dans l'objectif de former des professionnels avec toutes les compétences requises à cette fin. C'est la ligne de conduite de l'école. Cette démarche nous amène à se poser la question de la définition de l'objet de l'enseignement à l'école dans la mesure où la variété des partenaires et des projets peut laisser croire à une stratégie basée sur l'improvisation ou bien l'opportunité. A plusieurs occasions, nous avons exprimé notre prise de distance envers l'idée de programme de surcroît décontextualisé et notre préférence, s'agissant de l'école, vers l'identification de missions. Des missions pour l'école, plutôt qu'un programme pour l'école. »

Hakim Cherkaoui, le 22 août 2020

Ces *missions* de l'institution de formation qui consistent à faire un choix quant à l'objet de travail dans le cadre de l'atelier selon ces différents critères (territorial, méthodologique, partenarial, etc.) nous amènent à interroger les rapports qu'elle peut développer avec les acteurs engagés dans l'atelier et sur ce qu'ils peuvent apporter à l'apprentissage des étudiants.

Rapport à la commande et apport du commanditaire

Parmi les caractéristiques-clés dans le processus de l'enseignement par projet dans le cadre des ateliers de professionnalisation, le rapport à la commande et l'apport du commanditaire occupent une place importante. Il s'agit du rôle de la commande réelle et des interactions entre les étudiants, enseignants et commanditaires (qui peuvent être des particuliers, association, collectivité, un autre institut de formation d'une autre discipline, etc.) dans le processus de formation. Lorsque l'étudiant est mis face à une commande réelle, il est confronté à une situation avec des problématiques et contraintes bien concrètes, il rentre alors dans un jeu d'acteurs qui lui montre que le projet n'est pas simplement une activité technique

ou artistique, qu'il ne peut pas mener son diagnostic et sa réflexion en solitaire, qu'il s'agit d'une interaction entre plusieurs dimensions, sociale et politique entre autres.

« La pédagogie du faire aboutit naturellement à la question du partenariat. Si tu commences à dire j'ai besoin d'un site et d'une contrainte réelle comme carburant pour faire du projet, si tu pousses un peu la question plus loin, ça veut dire que tu as besoin aussi d'avoir des acteurs en face, t'as besoin des gens qui ont des vraies problématiques que tu vas pouvoir interviewer... [...] On va partager [son] regard, on va prendre ses problématiques quitte à le surprendre, à prendre le contre-pied... [...] C'est-à-dire ce partenariat, on va le chercher systématiquement sur tous les exercices, avoir des partenariats qui sont aussi des sources financières pour l'atelier. C'est du carburant pour l'atelier. »

Jean-Baptiste Lestra, le 16 avril 2020

Nous considérons que ce témoignage est pertinent parce qu'il émane d'un praticien qui enseigne l'atelier de projet à l'ENSP Marseille. En effet, et nous rejoignons Jean-Baptiste Lestra, un atelier ne peut pas s'effectuer sans partenaire ou commanditaire. Nous considérons qu'il convient de le penser comme un prolongement de la notion du site ou du terrain. Avoir besoin d'un site avec des contraintes réelles comme *carburant* pour faire du projet implique d'avoir des acteurs en face avec des vraies attentes, des vraies questions et doutes, des vraies problématiques.

« Le client, le plus souvent quand il s'agit de collectivité locale, ce n'est pas un[e] seul[e] [personne]. Vous savez, dans les communes, même les petites communes, il y a bien sûr des adjoints qui sont en charge de certains secteurs, mais il y a en plus, généralement, de petites commissions qui associent plusieurs élus, et même quelques fois des commissions extra-municipales élargies [...] Et donc toutes les réunions se font devant 10, 12 personnes parce qu'il y a les responsables des services, les services techniques, le service de l'urbanisme national et ainsi de suite. C'est aussi un apprentissage pour les étudiants de la complexité des relations. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

En effet, que ce soit avec une collectivité ou une autre structure, l'étudiant est toujours amené à travailler avec des équipes de plusieurs personnes avec des identités et horizons divers et qui peuvent changer au sein de la même équipe en cours de route. Cela permet à l'étudiant de développer une capacité d'adaptation selon les différentes situations du terrain et de construire à partir de différents discours qui peuvent par moment être contradictoires et qui n'émanent pas forcément de personnes ayant le même langage et bagage, ni ayant suivi des

formations. Cette situation qui pourrait paraître contraignante est un bon indicateur de la complexité des objets de travail des architectes et urbanistes.

« Un des intérêts de ce travail-là, [...] c'est le fait de voir ce qui peut bloquer un travail. Parce que finalement ce conflit par exemple entre autorité et usager qui bloque un projet, un étudiant dans son atelier au sens traditionnel, il ne le connaît pas, et il n'est même pas capable de se poser la question est-ce qu'un monsieur peut bloquer un projet ou pas. Si, ça bloque et ça fait partie du processus et d'apprentissage et du projet lui-même. »

Hakim Cherkaoui, le 06 mai 2020

Il s'agit ici d'un apprentissage à caractère situé dans le sens où ce ne sont pas tout simplement des connaissances ou compétences à acquérir comme dans le cadre d'un cours magistral ou dans une situation avec une problématique fictive. Ce qui n'était pas le cas par exemple des premières formations en urbanisme que nous avons traitées dans le chapitre précédent où il s'agissait plutôt de cours basés sur les expériences des enseignants. Ici, ce sont plutôt des dispositifs qui permettent l'autonomisation de l'étudiant.

« Ce sont toutes des études réelles rémunérées et ce sont des "clients" qui attendent des résultats, ce n'est pas du bénévolat pour aider ces chers étudiants à faire de bonnes études. Et le contrat est passé entre "le client" et l'association des étudiants, non pas avec l'Institut. Donc ce sont les étudiants qui sont contraints d'avoir au sein de leur association un bureau qui va vraiment gérer les sommes importantes parce que les douzaines d'ateliers ça fait d'assez grosses sommes. Et donc, ça leur apprend aussi cet aspect-là des choses plutôt que de faire un cours d'économie du projet qui embêterait tout le monde, là, ils apprennent sur le tas. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Cette situation permet de responsabiliser les étudiants. Par rapport à l'Institut de Géoarchitecture par exemple, Daniel Le Couédic nous indique également que ce sont les étudiants qui, à travers leur association, gèrent différentes activités grâce aux revenus de l'atelier (déplacements, hébergement, conférences, etc.) et même « ...les consommables des salles informatiques... », avec tout ce que cela implique sur le plan logistique. Ils dépassent alors de loin le stade d'une simple acquisition de connaissances à l'apprentissage d'une autonomie professionnelle.

La démarche de l'atelier de projet possède un autre aspect aussi important que ceux cités plus haut. Quand un commanditaire approche une institution de formation pour l'idée d'un

projet, son implication s'étale tout au long du processus depuis le lancement de la commande, jusqu'à la restitution finale des travaux des étudiants passant par toutes séances de travail intermédiaires, ce qui rend son rôle différent de celui d'un simple intervenant professionnel dans le cadre d'un cours « classique ». Quand il rentre dans un processus de négociation et de débat avec l'étudiant et l'enseignant dès le lancement du processus, il devient co-acteur du projet. *« Ce processus collaboratif qui prend son point de départ en filigrane dans la commande initiale consistait en un premier temps en la reformulation de la commande (et son élargissement), à la reformuler dans de nouveaux termes... de la considérer comme étant inscrite dans le cadre de changement social touchant la vie des gens, des organisations, de la société, les modes de vie, d'habiter, l'architecture, l'aménagement... Ce qui [...] amène à construire collectivement une problématique directement à partir de données du terrain et à considérer ces changements comme un processus complexe. »*⁷³

Ceci étant, nous prenons l'exemple d'un atelier –auquel nous avons participé - mené par l'ENAT en 2017 sur le centre de Moulay Abdeslam, *« ...un village connu pour sa symbolique religieuse et comme lieu de pèlerinage au nord du Maroc. [...] La commande initiale émanant de l'Agence Urbaine de Larache consistait en la reprise de 6 projets ponctuels suite aux dysfonctionnements constatés par l'administration, la commune... [Ces projets consistaient en] : Le réaménagement d'une place publique ; le réaménagement de la rue commerçante ; le réaménagement de l'entrée du centre de Moulay Abdeslam ; l'aménagement de deux lieux symboliques ; la conception d'un terrain de sport devant fonctionner en tant que parking et piste d'atterrissage pour hélicoptère ; la conception de deux parkings. »*⁷⁴ Suite à cette commande, une grande partie de l'atelier s'est déroulée dans le centre du village. Les étudiants et enseignants responsables de l'atelier sont restés sur place durant deux semaines séparées (août et novembre 2017). Les frais du séjour ont été pris en charge par la commune comme contrepartie de l'intervention de l'école. Depuis les premiers travaux d'investigation des étudiants, *« ...les informations [obtenues] font l'objet de traitement, et des séances de travail in situ ont été tenues entre enseignants et étudiants ainsi que les autres partenaires (selon leur disponibilité) non pas comme de simple débriefing visant la restitution des travaux de chaque journées mais ces séances ont été l'amorce d'un processus de co-construction de l'objet du*

⁷³ CHERKAOUI (Hakim), EL ASRI (Ouissame), « Le rôle social des écoles d'architecture dans le développement des quartiers clandestins au Maroc », Colloque *Travail social et développement social urbain. Axe : Approches coopératives et instruments pour un développement de quartier inclusif*, Muttenez, 20-21 juin 2019.

⁷⁴ Ibidem.

projet. »⁷⁵ Ces séances de travail entre les étudiants, enseignants et les autres acteurs se sont poursuivies après le retour de l'équipe à l'école avec la présence systématique des représentants de l'Agence Urbaine. Ceci a permis au commanditaire de remettre en question ses premières attentes et de se rendre compte que la problématique dépassait les quelques dysfonctionnements ponctuels, conduisant à la redéfinition de la commande initiale pour passer de quelques projets ponctuels à une vision générale du centre du village en comptant également les premières propositions.

« A ce moment-là, l'école est à l'origine de la prise de conscience du commanditaire. Elle lui donne les mots, les idées, les images pour réfléchir, lui aussi il apprend, il monte en puissance dans ses compétences. »

Hakim Cherkaoui, le 06 mai 2020

Ceci rejoint les propos de Daniel Le Couédic quand il nous explique :

« ...un adjoint à l'urbanisme, responsable du service technique ou service d'urbanisme... ils ont une information très fragmentaire et ils pensent avoir toutes les cartes en mains... C'est aussi le rôle des étudiants, de leur dire : « vous savez, il y a ceci, il y a cela... » [...] « Vous savez, vous pourriez lire tel livre... » Et ils se prennent au jeu souvent. Et comme l'atelier est long... [...] c'était un des avantages que [...] la plupart des clients voyaient par rapport au recours à un bureau d'études classique. Il y a aussi une sorte d'éducation autour de ça... et évidemment les étudiants apprennent aussi beaucoup parce qu'un responsable des services technique connaît beaucoup de choses que les étudiants ignorent. Donc, il y a une relation qui s'installe... »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Pour mesurer la pertinence de l'apport de cet aspect de l'atelier dans le cadre de la formation, nous considérons qu'il est important de revenir à ceux qui en bénéficient ou en ont bénéficié. Pour ce faire, lors de notre investigation, nous avons repéré une expérience où les étudiants ont réussi à convaincre le commanditaire à changer d'avis par rapport à leurs attentes. Il s'agissait d'un projet de conception et construction d'une maison d'association à Jbel Derssa, un quartier informel à Tétouan. L'atelier était mené par l'ENAT, l'Université de Séville, la commune et les associations de quartier en 2013. Le témoignage d'un ancien étudiant de l'ENAT qui enseigne aussi l'atelier d'architecture dans la même école, Omar Zerhouni, ayant participé à cet atelier, a attiré notre attention en nous expliquant ce processus de négociation que les étudiants ont mené avec les associations, des personnes qui, dans ce cas-là, n'étaient

⁷⁵ Ibidem.

pas des professionnels ou habitués à des questions spatiales et qui en plus, étaient l'utilisateur principal.

« Je trouvais le projet intéressant dans le sens où on avait un faible budget, où on était dans un site particulier. [...] Le terrain était dans une dent creuse où il y avait 4m, de dénivelé entre le quartier espagnol avec des maisons construites par les espagnols pour des marocains [...] une architecture très [...] épurée, très blanche ; et le quartier marocain [...] c'était de l'informel. [...]

[La proposition était] purement pragmatique on va dire, en disant [...] construisons les 200m² de la manière la plus ouverte possible, construisons en briques parce que ces gens-là savent faire avec la brique, donc on pourra les intégrer à la construction. [...] Faisons un bâtiment en plein pieds qui vient couvrir les 4m pour que la toiture devienne une place parce qu'elle va se connecter avec la voie piétonne [...]

Enfin, quand tu analyses le bâtiment, il est assez contemporain. C'est une pure extrusion de la forme du terrain, qui était assez particulière. Avec cet arc en plan, qui construit son rapport à la rue. J'ai traité l'élévation sur la rue comme un écran. L'accès a même été mis sur le côté, pour donner une liberté complète à ce qui fait l'enveloppe. La circulation, ouverte, vient juste derrière cet écran. Même la toiture-place, avec ses poutres en forme d'assise, renvoie à ce concept d'enveloppe. Mais ces aspects sont venus comme résultat de la démarche, de la traduction des besoins du projet. »

Omar Zerhouni, le 20 août 2020

Enfin, pour convaincre les associations de la non-pertinence du type de vocabulaire qu'ils voulaient au début, une architecture comme celle d'une mosquée ou d'une administration marocaine (« *Des toitures décoratives à quatre pans, en tuile verte, des fenêtres en arc* »⁷⁶), les étudiants ont attiré leur attention sur d'autres aspects du projet en ayant recours à des outils pour faciliter la communication, entre autres l'image.

« Il y avait un groupe [d'associations] qui disait au départ : « on veut quelque chose de "marocain" » [...] Après, quand on a présenté les travaux, [...] il y avait un groupe [d'étudiants] qui leur avait montré des références un petit peu contemporaines qui leur ont plu. Donc ils disaient : « Oui oui on veut ça, etc. » [...]

Je pense qu'on leur a apporté certains outils de gestion spatiale. On avait une capacité à appréhender l'espace, à le lire, qu'ils n'avaient pas. Et c'est tout à fait normal. On

⁷⁶ ZERHOUNI Omar, entretien du 20 août 2020.

savait mettre des mots, rattacher des phénomènes qui provoquaient leur sensibilité à des schémas et des processus, et donc prévoir ou étudier la meilleure réponse.

Omar Zerhouni, le 20 août 2020

A travers cet exercice, l'interaction avec les étudiants et leur travail ont joué un rôle de médiation. En effet, l'atelier a permis aux associations de communiquer d'abord entre elles qui étaient concernées par le projet et d'abandonner certains *a priori* concernant un bâtiment, un site, un quartier qu'ils côtoyaient, des activités qu'ils pratiquaient mais qui leur paraissaient anodins et ne déchiffraient pas. En effet, cela leur a permis de prendre conscience de l'idée du projet collectif.

« Lorsque les associations sont arrivées, on voyait bien qu'il n'y a pas eu de travail de synthèse entre elles. Chacune des associations avait un local, où elle faisait ses activités. Les activités étaient nombreuses. Et ils imaginaient que le centre social allait être le regroupement de ces locaux. L'atelier leur a permis aussi de se rendre compte que ça ne serait pas le cas, qu'ils vont devoir cohabiter ensemble, et s'organiser entre eux pour gérer l'occupation de l'espace dans le temps. »

Omar Zerhouni, le 20 août 2020

Cette façon de se prendre au jeu du projet avec le commanditaire et le reste des acteurs, renforce la responsabilisation de l'étudiant. Pour convaincre un commanditaire ou un client réel avec des attentes et des questions concrètes, pour l'écouter et communiquer avec lui, etc. les étudiants se rendent compte qu'ils doivent maîtriser parfaitement leur sujet avec tous ses aspects :

« Pendant le rendu de Sfax devant 100, 150 personnes, ils [les étudiants] ne se démontent pas. Et quand on se met aux questions réponses, ils se mettent tous, toute la promo comme un bloc pour répondre aux questions et la parole est prise naturellement. [...] N'importe quelle question qui peut venir de la salle, il y aura toujours un sur les 30 qui fera un pas en avant et qui répondra. [...] Ils étaient capables de répondre à n'importe quelle question avec le bon degré de technicité et le bon degré d'humanité. »

Jean-Michel Roux, le 20 avril 2020

Cependant, pour pouvoir mener ce type de démarche qui implique une mobilisation du commanditaire ou l'utilisateur tout au long du travail de l'étudiant, il s'agit d'avoir un corps enseignant sensible à ces méthodes et questions. Dans le cadre de l'expérience du projet de la maison des associations à Jbel Derssa, la proposition de l'étudiant décrite ci-dessus avait plu

aux associations et à une partie de l'encadrement de l'école qui était derrière cette démarche.
De l'autre côté,

« ...l'architecte qui devait signer le projet pour se conformer aux responsabilités administratives, mais qui était aussi un des encadrant de l'atelier, a choisi un autre projet. [...] il m'a dit : Les autres ont préféré ton projet, mais moi je ne m'y retrouvais pas. Ce n'était pas mon style. [...] il encadrait l'atelier, il allait signer, mais n'a pas dirigé le projet de manière qu'on intègre sa réflexion dans la synthèse qui a été faite. [...] Ça montre aussi que, pour que l'atelier aille jusqu'au bout de sa logique, il faut un encadrement qui soit fidèle à cette logique-là. C'est une démarche, nourrie aussi par des convictions. Quelqu'un qui ne partage pas ces convictions peut apporter un savoir technique, corriger les plans ici et là, mais son apport au projet, et son implication resteront forcément limité. »

Omar Zerhouni, le 20 août 2020

En réalité, ce type de démarche peut être critiquée en faveur de l'indépendance des étudiants et des enseignants, ou d'une pédagogie qui se prétend être libre. Nous avançons que l'on ne peut pas faire atelier aujourd'hui comme on le faisait aux Beaux-Arts, en réalisant des exercices imaginaires, décontextualisés et prétendre former des professionnels de terrain, que ce soit des architectes, urbanistes ou paysagistes.

« Aborder les questions de l'apprentissage et de la pédagogie à travers une telle optique n'est pas une chose habituelle. Le climat général n'est toujours pas favorable à ce type de réflexions dans les milieux de l'enseignement et de la recherche dominés par des effets de mode où prime la notoriété de certaines réalisations au détriment des plus banales. Mettre ainsi l'accent sur le quotidien et l'ordinaire fait prendre le risque d'être à contre-courant en sapant les bases sur lesquelles repose habituellement l'abord de l'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme à travers des doctrines ou des réalisations décontextualisées. »

Hakim Cherkaoui, le 22 août 2020

« On ne peut pas [...] raisonner en disant c'est un mystère, comme si c'était une sorte de révélation religieuse où tu pratiques, tu pratiques et tout d'un coup tu as la divination, une apparition et t'as compris ce que c'était que le projet. [...] Cette perception un peu trop romantique, un peu trop beaux-arts, un peu trop artistique du projet [...] a aussi ses effets pervers chez les étudiants et chez les enseignants aussi, on a tendance à croire qu'on est des artistes, alors [...] qu'on n'est pas du tout des artistes. »

Jean-Baptiste Lestra, le 16 avril 2020

Travailler avec ces méthodes implique que les enseignants sont également dans cet état d'esprit, cherchent à impliquer l'ensemble des acteurs, à mener une réflexion interdisciplinaire.

« ...ça veut dire qu'il faut que les autres enseignants aient aussi l'état d'esprit qui leur fait accepter ça. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Pour revenir au recours des collectivités ou de la société civile à une institution de formation pour l'accompagner dans son projet, Daniel Le Couédic nous donne quelques explications :

« Pourquoi sont-elles intéressées ? Et bien parce que quand tu contactes un bureau d'études, le bureau d'études [...] a des impératifs qui sont strictement professionnels et de rentabilité, honorables d'ailleurs, ce qui fait qu'ils vont consacrer tant d'heures à l'affaire, alors que nous, les étudiants vont travailler grosso modo depuis la rentrée de septembre jusqu'à Pâques. Et donc, ça intéresse beaucoup souvent des petites communes de pouvoir discuter longtemps, d'avoir mûré leurs projets plutôt que d'avoir une prestation immédiate fournie par un bureau d'études classique. »

Daniel Le Couédic, le 07 mai 2020

Il s'agit ici d'une prise de conscience de la part de ces acteurs qu'ils ne sont pas tout simplement dans le besoin d'autres compétences mais qu'ils peuvent également perfectionner leurs compétences à travers le recours à un institut, à une école, ou à un organisme œuvrant dans l'axe de l'ingénierie de la recherche et de la formation par le projet. Ce qui ouvre la réflexion sur des modèles de formations de et par le projet pour des professionnels. Une formation par le projet peut être aussi une méthode pour appréhender des problématiques territoriales et régionales, à l'image des « Séminaires d'Action Régionale 2020 » conçus et menés par l'AViTeM et destinés aux élus régionaux marocains traitant de la question du passage d'une stratégie de développement territorial et du projet régional au processus de sa mise en œuvre dans un contexte de régionalisation avancée. Ces séminaires abordent des thématiques qui sont également des enjeux d'actualité : la concertation et l'association de la société civile, l'économie sociale et solidaire, l'aménagement numérique du territoire et le changement climatique. Même si la terminologie utilisée ici était les séminaires, l'objet de travail était de situer les régions dans ce contexte d'enjeux et d'engager des réflexions autour de la région et de son territoire comme étant elle-même un projet, tout en confrontant les expériences des différentes régions. Ce qui rejoint notre réflexion sur le besoin des professionnels d'une formation par le projet a été remonté aux termes du premier séminaire de

ce cycle : les bénéficiaires de la formation, les élus régionaux se sont rendu compte qu'il ne s'agissait pas de penser ponctuellement des projets d'une région, que le projet territorial (politique, social, environnemental et technique ou numérique) est le moteur du développement régional. Cette méthodologie pourrait être approfondie d'avantage par des instituts et écoles de formation ayant une culture du projet affirmée avec une capacité à l'autocritique. C'est ce qui est initié également grâce aux ateliers interuniversitaires, montés depuis deux ans par l'AViTeM entre l'ENAT et les instituts de formation formant le futur IMVT de Marseille (l'IUAR, l'ENSA et l'ENSP). Ces ateliers d'une centaine d'étudiants et d'une quinzaine d'enseignants mènent une réflexion sur la ville littorale durable, dans un contexte de développement rapide d'un territoire touristique, en travaillant sur un seul territoire, « la ville linéaire » qui s'étend entre Tétouan et Sebta au nord du Maroc. L'objectif de ces ateliers est de construire une série de références et concevoir des projets de développement des villes et territoires de demain. Le processus de travail engage une co-construction entre universitaires de différentes disciplines, maîtres d'ouvrage et, potentiellement, des entreprises œuvrant dans les domaines de l'aménagement et du développement des territoires urbains. Ces co-productions ont provoqué des débats auprès de ces différents acteurs qui, pour certains, découvraient des éléments de leur propre territoire à partir des travaux des étudiants. D'autre part, les Séminaires Métropolitains de l'AViTeM s'organisent autour de trois semaines d'immersion organisées annuellement dans des métropoles méditerranéennes avec leurs acteurs locaux pour des auditeurs des différents secteurs professionnels de l'aménagement et du développement ainsi que des universitaires. Ces séminaires permettent de mener des réflexions sur les enjeux métropolitains et de croiser les regards de ces acteurs selon leurs diverses identités.

« On peut dire également que l'école en plus de ses missions traditionnelles de formation est appelée à jouer un rôle social en s'intéressant et en répondant notamment aux besoins des habitants et acteurs d'un territoire local ou régional en matière de vie sociale, de qualité spatiale et de culture. En effet, ces workshops, ateliers, réunions, conférences, débats... sont le lieu où sont évoqués la réflexion et les changements en construction dans la pédagogie, qui, par la prise en compte de la participation, cherchent à s'inscrire dans un processus de formation élargie, celle des étudiants d'abord (en architecture et/ou en urbanisme) mais aussi celle des acteurs locaux, en tant que partie prenante des projets auxquelles les étudiants et enseignants (soit l'école) participent. Ici, c'est la question du rôle et de la place d'une école dans son territoire qui est posée à travers la question de l'engagement et des manières de faire et penser

la ville et le territoire. Toutefois, il ne faut pas confondre les actions du bénévolat ou bien celles des ONG ou de toute autre organisation avec les pratiques d'enseignement dont l'objectif principal reste l'acquisition des connaissances techniques fondamentales dans la formation professionnelle ou pour accéder au monde du travail. »

Hakim Cherkaoui, le 22 août 2020

Se faisant, l'institut de formation s'engage dans le développement du contexte dans lequel il se situe. Cet engagement prend sens parce que l'école devient un acteur dans son territoire avec un rôle et un objectif bien précis tout comme le reste des acteurs. Ceci nous amène à nous interroger sur ce que pourraient construire l'ensemble des étudiants et enseignants dans le cadre des ateliers et à partir de cette commande.

De l'atelier à une communauté dynamique

Nous avons pu voir la place qu'occupe l'esquisse dans le processus de la création architecturale, amorcée avec Brunelleschi et Alberti. La démarche est à l'époque considérée toute nouvelle, interactive entre deux temps forts qui se déploient dans deux lieux spécifiques, le temps de la conception qui prend pour cadre le travail en atelier, le temps de la réalisation qui s'opère sur le chantier avec toutes ses contraintes. Cette séparation de ces deux temps relève de l'organisation du travail, de l'articulation entre les échelles et les temporalités du projet, du rapport entre les acteurs impliqués, du processus en lui-même.

Cette organisation qui évolue avec le temps, pose les éléments fondateurs du travail en projet notamment dans le cadre de l'enseignement, étant donné que ce dernier n'est que la rationalisation des méthodes du travail dans le monde professionnel en les transmettant avec un point de vue critique. En effet, l'atelier peut être considéré en tant que « *fenêtre ouverte sur les évolutions que connaissent les pratiques professionnelles en urbanisme, pour tenir compte des changements tant opérationnels que technologiques qui se produisent dans l'action collective urbaine.* »⁷⁷ Il s'agit ici de rester en permanente connexion avec le monde professionnel à travers, entre autres, la constitution d'équipes pédagogiques mixtes mobilisant professionnels et universitaires.

Cette organisation de l'atelier nous amène à établir un rapprochement avec la notion de communauté de pratique (Etienne Wenger, 2005). Cette notion développée par Etienne Wenger et d'autres auteurs dans les années 1990 renvoie en premier lieu aux structures sociales

⁷⁷ SCHERRER (Franck), LAVOIE (Nicolas), AMBRASSART (Christophe), BASTIN (Agnès), « La conception innovante en urbanisme. Recherche-expérimentation pédagogique associée à l'atelier de maîtrise en urbanisme de l'Université de Montréal », In : *Revue internationale d'Urbanisme*, n° 3, 2017, consulté le 10 mars 2020.

spontanées, auto-organisées et informelles ayant des capacités en matière de management des connaissances (Patrick Cohendet, Frédéric Creplet, Olivier Dupouet, 2006 ; In : Pascal Lièvre, Emmanuel Bonnet, Nicolas Laroche, 2016). Tout d'abord, il est à signaler qu'il ne faut pas confondre le terme « communauté » avec celui du groupe, les membres du premier ayant une identité ou un sentiment d'appartenance plus développé que ceux du groupe. Il ne faut pas réduire la communauté « ...au rôle de simple pourvoyeuse de technique ou d'information : un endroit où l'organisateur fournit le matériel et où les membres l'assimilent. Il conviendrait plutôt de la qualifier d'un endroit construit et partagé au quotidien où les participants ont un rôle égal à tenir pour obtenir une certification de leurs cheminements personnels, professionnels ou identitaires. »⁷⁸

La notion de communauté de pratique pour Wenger est appréhendée comme une manière alternative de faire du management des connaissances, un moment de rencontre entre différentes trajectoires individuelles d'apprentissage qui se développent dans un « paysage » de pratique. Lié à l'apprentissage, il s'agit d'une nouvelle façon d'appréhender ce dernier qui devient un apprentissage centré sur la pratique et sur le fait d'être associé à une structure sociale propre à générer ce type d'apprentissage. En 1991, Jean Lave et Etienne Wenger proposent le concept de CoP à partir de l'étude de plusieurs groupes de personnes qui s'entraident pour acquérir savoir et savoir-faire autour d'une pratique (Oihab Allal-Chérif, Lise Arena, 2018). J. Lave et E. Wenger (1991) considèrent que l'apprentissage est alors un processus de participation à des groupes sociaux qu'ils nomment des communautés de pratique en développement, c'est-à-dire une participation qui est au départ « périphérique et légitime », mais qui augmente peu à peu dans l'engagement et la complexité pour arriver à une participation plus active. Le novice devient progressivement expert d'une question, thématique, etc. au sein de la communauté (Etienne Wenger et al., 2002 ; Pascal Lièvre, Emmanuel Bonnet, Nicolas Laroche, 2016). C'est un processus qui sous-entend l'engagement et la participation de chaque individu au sein de la communauté. « *L'objectif des membres de la CoP est d'améliorer les conditions d'exercice de leur profession au quotidien par le partage, l'entraide et les processus d'apprentissage/enseignement mutuels.* »⁷⁹ En effet, Etienne Wenger a développé la théorie « sociale » de l'apprentissage où il parle d'un apprentissage en interaction lié à un

⁷⁸ GRESSIER (Alain), « Une nouvelle forme d'organisation du travail collaboratif : les communautés de pratique », In : *Marché et organisations*, vol. 10, no. 3, 2009, pp. 113-134. DOI : 10.3917/maorg.010.0113. URL : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-113.htm>

⁷⁹ HENRI (France), PUDELKO (Béatrice), « La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés », In : DAELE (Amaury), CHARLIER (Bernadette) éd. *Les communautés délocalisées d'enseignants.*

contexte d'une participation vécue dans le monde qui est distinct d'un apprentissage individuel en rupture avec la vie active des individus. Etienne Wenger (Etienne Wenger et al., 2002) parle également de communauté de pratique « distribuée », lorsque les membres ne travaillent pas tous dans le même lieu. La difficulté est alors d'assurer la communication et la cohésion dans la communauté.

Afin d'illustrer cette notion, nous considérons qu'il est convenable de s'arrêter sur une expérience ou plutôt un ensemble d'expériences qu'elles semblent constituer aujourd'hui une communauté de pratique. D'une part, nous pouvons mentionner les ateliers interuniversitaires évoqués auparavant. D'autre part, depuis une dizaine d'années, l'ENAT organise annuellement au printemps « La Semaine de l'Architecture ». Pendant une semaine, des ateliers et workshops sont organisés par l'école avec d'autres institutions de formation (l'Institut National des Beaux-Arts de Tétouan, la faculté d'architecture de l'ULB : La Cambre Horta, l'Université Polytechnique de Valence, l'ENSA Paris-belle ville, ENSA Paris-La Villette, ...). Etudiants et enseignants de tous ces instituts travaillent en plusieurs équipes mixtes selon différentes approches autour d'un même territoire. Cette semaine devient également l'un des temps investis par les ateliers interuniversitaires puisqu'elle représente une occasion pour expérimenter plusieurs méthodes et surtout, pour les enseignants, de les croiser et en mesurer les limites et les étendus. Suite à cela, des projets et programmes pédagogiques sont actuellement en cours de montage par des enseignants de ces différents ateliers. Ils construisent des savoirs et savoir-faire à partir de cette communauté qui s'apparente davantage à une communauté d'apprentissage professionnelle que nous détaillerons plus bas. Le travail ne se limite pas à ces moments de rencontre physique. Il se prolonge par la suite à travers les outils et technologies numériques : séances de mises au point, rendus, échanges entre étudiants et enseignants... Un autre aspect important dans cette construction de travail qu'il convient de préciser, c'est que quand on est à distance, certains membres de la communauté sont sur place et sont un relais pour le reste. Ces membres, avec leur contribution sur le plan intellectuel et réflexif, assurent la poursuite du projet avec les acteurs et sur le terrain. Ils peuvent également compléter l'information manquante et assurent la liaison entre la conception du projet et sa réalité de terrain.

« A Sfax par exemple, on est en permanence en contact avec une asso [...] qui a un rôle absolument essentiel, c'est qu'elle sert d'intermédiaire avec les acteurs locaux, élus, techniciens, habitants. [...] A un moment donné, si tu fais de l'atelier dans l'international je pense que t'es obligé d'avoir des gens à qui tu fais absolument confiance. »

Jean-Michel Roux, le 20 avril 2020

Dans ce cas-là, l'association qui est à Sfax devient aussi partie prenante de la communauté de pratique en construction. Elle le devient parce qu'elle rentre dans une perspective de perfectionnement de son approche et de ses compétences à son échelle, avec son niveau de participation.

Quand l'atelier devient une communauté distribuée de cette manière-là, l'espace physique de l'atelier tel qu'entendu traditionnellement s'élargit : il ne se limite plus aux instituts de formation et devient transfrontalier⁸⁰.

« C'est l'atelier qui se transporte. [...] L'atelier à ce moment-là [...] s'éclate et se recompose avec les autres étudiants, soit les étudiants marocains, soit d'autres. [...] il s'éclate et intègre d'autres questions, prend une autre géométrie avant de revenir dans sa configuration quand on revient. [...] »

On est presque dans une situation idéale parce qu'on est accueilli par une école avec des acteurs comme l'agence urbaine et coordonné par l'AViTeM, on est donc dans une situation idéale. Sinon, ça nous arrive d'avoir un maître d'ouvrage, la Métropole, ou Euroméditerranée... Mais quand t'es en plus accueilli par une école qui connaît son territoire et travaille là-dessus, avec ses méthodes et tout, ça, c'est génial. »

Laurent Hodebert, le 08 mai 2020

L'atelier est également élargi dans le sens où il peut se dérouler dans l'école qui accueille, dans les locaux d'une collectivité ou d'une association, dans la rue, dans l'auberge où sont logés les étudiants, ou même dans un supermarché ou chez l'habitant, etc.

« "Tables longues" [...] un terme [...] qui consiste à restituer une collecte de la parole qui a été faite sous la forme d'une traversée de la ville, d'une immense carte, c'est souvent une table longue, c'est souvent une traversée qu'on a faite et donc on imprime des plans très larges sur lesquels on a inscrits les représentations des habitants et personnes rencontrées, et on va restituer tout ça dans l'espace public. La 1^{ère} fois qu'on a fait ça, on l'a fait dans un supermarché à Amiens aux sorties des caisses, en se disant que c'était le seul moment où les gens d'Amiens auraient un peu de temps pour nous parler et où ils seraient à l'abri de la pluie dans un supermarché. »

Jean-Michel Roux, le 20 avril 2020

⁸⁰ Terme utilisé par Hakim Cherkaoui lors de l'entretien mené avec lui pour désigner justement ces ateliers.

C'était le cas également lors du workshop mené par l'IUAR (Master 2 TMCM) et l'ENAT sur Diza, un quartier d'habitat spontané à Tétouan qui a eu lieu en juin 2019. Il s'agissait alors d'un chantier participatif engagé suite aux premiers éléments d'un diagnostic. L'atelier s'est déroulé pendant toute la semaine dans le quartier, en incluant les habitants, membres des associations et de la commune.

Richard DuFour, Robert Eaker (1998) et Michael Fullan (2006) travaillent sur le concept de communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui a « ...comme mandat d'établir une culture collaborative durable entre les membres de systèmes scolaires dans le but de bâtir la capacité pour l'amélioration constante du système et de ses constituants sur le plan de l'apprentissage et de l'enseignement (Fullan, 2006). »⁸¹ La CAP est un modèle d'école qui fonctionne selon quatre grands axes : l'apprentissage plutôt que l'enseignement ; la collaboration plutôt que la compétition ; les résultats plutôt que les intentions ; les preuves plutôt que les opinions (Robert Eaker, Richard DuFour et Rebecca DuFour, 2004). Selon ces auteurs « ...l'apprentissage des élèves est la clef de voûte sur laquelle repose toute la structure scolaire, [...] les enseignants travaillent de façon interdépendante à des objectifs communs, [...] l'efficacité de l'école doit être évaluée selon les résultats obtenus et [...] les objectifs visés ainsi que les moyens à utiliser sont choisis sur la base de données factuelles. »⁸² En effet, dans l'exemple des ateliers interuniversitaires avec les ateliers de « La Semaine de l'Architecture », une posture commune est partagée entre les enseignants, étant des membres de différents systèmes qui interagissent entre eux, et ayant chacun comme but d'assurer leur évolution sur le plan scientifique et d'améliorer les apprentissages de leurs élèves. Chacun d'entre eux rejoint la communauté avec ses propres préoccupations et axes de recherche en partageant ses connaissances et ses réflexions critiques selon les valeurs et les normes relatives à leur fonction, en essayant de croiser ses méthodes avec celles des autres. Ceci les invite à remettre en question leurs propres méthodes d'enseignement afin de les améliorer.

« Grâce à ce travail [les ateliers interuniversitaires] cette année sur Tétouan, on a aussi fait connaissance [...] de tous ces contacts notamment avec Bruxelles, qui ont été très riches. [...] L'évolution pour moi [...] c'est qu'on continue à travailler avec

⁸¹ LESSARD (Anne), « Communauté de pratique », In : JORRO (Anne) éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur, coll. Hors collection, 2013, p. 57-60. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0057. URL : <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-57.htm>

⁸² LABELLE (Jean), FREIMAN (Viktor) et DOUCET (Yves), « La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? », In : *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, 2013, pp. 62-83.

d'autres écoles étrangères et d'autres cultures de projet et qu'on croise nos apprentissages, et nos méthodes d'enseignements, et qu'on apprenne des autres en travaillant avec vous, avec Tétouan, en travaillant avec les belges, avec l'IUAR et l'école de paysage... [...] C'est la raison pour laquelle on a déposé le dossier pour le projet du partenariat stratégique, c'est pour essayer de construire, c'est une évolution. [...] La difficulté c'est de trouver les bons partenaires et puis d'organiser les choses comme ça avec eux [...] Ça, c'est toujours assez long [...] mais il faut le faire. »

Laurent Hodebert, le 08 mai 2020

Liliane Dionne, François Lemyre et Lorraine Savoie-Zajc (2010) proposent une définition de la communauté d'apprentissage en trois dimensions : 1. Est associée à la dimension cognitive l'apprentissage individuel, la construction d'un savoir savant, le développement de la pratique et la construction de sens. 2. Sont associés à la dimension affective les éléments de soutien et de partage entre enseignants. 3. Est liée à la dimension idéologique la cohésion qui se construit au fur et à mesure que les enseignants s'impliquent dans cette communauté. L'implication des enseignants dans la communauté doit aller jusqu'à la production de savoirs qui est un point important sur le plan idéologique. Il est à noter que « *la CAP se distingue alors de la communauté de pratique ou de la communauté d'apprentissage, car elle met davantage l'accent sur l'apprentissage des élèves et leur réussite. Dans une CAP, le développement professionnel est un moyen nécessaire, mais non suffisant, pour atteindre le but ultime : l'apprentissage de tous les élèves.* »⁸³

Selon Etienne Wenger, la CoP est un double processus de participation qui spécifie la nature de l'engagement d'un membre de la communauté, et de réification c'est-à-dire la production d'un artefact qui permet de cristalliser cet engagement et de lui permettre par la suite de se développer. Etienne Wenger rajoute à cela un troisième processus qui s'articule aux deux premiers qui celui de la construction de sens. Cette articulation est possible parce que cela fait sens pour les acteurs (Pascal Lièvre, Emmanuel Bonnet, Nicolas Laroche, 2016).

⁸³ Ibidem.

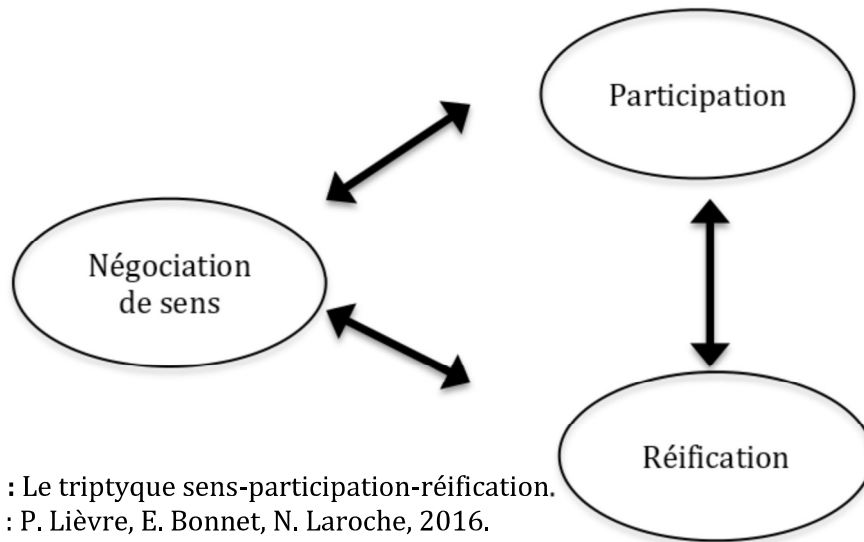


Figure : Le triptyque sens-participation-réalification.
Source : P. Lièvre, E. Bonnet, N. Laroche, 2016.

Cette recherche ou construction de sens pourrait ne pas être limitée seulement aux séances de travail formelles. Pour illustrer cette image nous revenons à deux expériences principales auxquelles nous avons pris part, ce qui n'en exclut pas d'autres. La première est le workshop entre le Master 2 TMCM et l'ENAT qui a eu lieu en novembre 2019 à Tétouan (la suite de celui de juin 2019 évoqué précédemment). Durant cette expérience, les étudiants aixois, étant tous hébergés dans le même lieu, partageant une grande partie des moments du voyage, ont pu échanger des discussions sur tous les aspects de l'atelier, des problèmes de la logistique et d'organisation du voyage jusqu'aux objets de leur travail, démarches et outils pour les approcher. Ces moments « infinis » de mise au point, avec et sans enseignants, permettent de prendre conscience du lien étroit entre les aspects organisationnels et les questions de fond ou le travail lui-même. Au cours des discussions, les problèmes sont évoqués, les points faibles et forts sont mentionnés, des solutions ou alternatives sont proposées puis mises en œuvre et vérifiées entre ce qui marche, ce qui pourrait être amélioré et ce qui devrait être éliminé. Ces rencontres « informelles » deviennent alors « *...une routine qui constitue une réalisation de cette première forme d'engagement initial.* » (Pascal Lièvre, Emmanuel Bonnet, Nicolas Laroche, 2016).

La deuxième expérience est celle de « La Semaine de l'Architecture » qui a eu lieu du 25/03 au 01/04 2019. Pendant cette semaine, les débats et critiques sur le déroulement du travail pendant la journée entre les membres du corps enseignant s'étendent en dehors de l'école pour se poursuivre pendant les moments de pause ou de repas. Comme dans le cas précédent, c'est au cours de ces rencontres « informelles » que les enseignants débattent sur leurs travaux. C'est

durant ces moments-qu'émergent des projets de collaboration que nous avons évoqués. Tout ceci est possible parce que cela fait sens pour eux. Peu à peu, cette expérience de « La Semaine de l'Architecture » devient un point de ralliement qui structure progressivement d'autres activités (Pascal Lièvre, Emmanuel Bonnet, Nicolas Laroche, 2016). Ceci est valable également pour d'autres rencontres intellectuelles et scientifiques (colloques, conférences, etc.). Pendant les moments officiels, le temps est limité, le nombre des questions pourrait l'être aussi. C'est au cours du temps en marge que le débat est prolongé et que de nouvelles propositions sont formulées.

Conclusion

L'étude menée sur le champ de la formation en urbanisme et plus spécifiquement sur la conduite de l'atelier par le projet comme modèle de formation s'inscrit dans plusieurs segments de recherche. D'abord, il s'agit de montrer à partir de quels éléments et processus contextuels (historique, politique, économique, culturel, etc.) un champ se construit et parvient à acquérir une légitimité au regard du cadre général qui le couvre qu'est l'urbanisme lui-même et de ses acceptions, au regard de ses institutions, de ses domaines d'intervention, de ses acteurs et au regard bien sûr des autres disciplines. Etudier comment les urbanistes étaient ou sont formés implique une clarification sur ce qu'est un urbaniste. Poser la question sur la formation en urbanisme, ses outils et méthodes, le degré de son autonomisation prolonge le questionnement aux différents courants et écoles de pensées qui tentent de définir cet exercice professionnel. Ainsi, resserrer cette étude autour de l'atelier se justifie dans la mesure où ce mode de formation est une caractéristique des formations professionnalisantes.

Retracer, à travers l'étude sur ce que nous pouvons appeler la généalogie de la formation en urbanisme, l'émergence et ensuite l'évolution de l'exercice de l'atelier en différents modèles a permis de mettre en exergue le lien étroit avec l'évolution de la discipline dans un cadre plus général qu'est l'évolution de la société. Ceci étant, ce travail a permis de repérer quelques caractéristiques clés, de mettre la lumière sur les avancées et les limites de ce mode de formation. Il s'agit aussi de montrer que l'atelier n'est pas un simple exercice d'étude de cas. L'atelier, quand il s'inscrit dans une réflexion, une orientation, un engagement portés par des institutions avec les personnes qui créent ces opportunités et celles qui sont capables d'intégrer ce type de démarche, prend sens et participe à cet apprentissage de l'autonomisation professionnelle, et au renforcement de la responsabilité citoyenne.

Le débat porté par les divers écoles et courants de pensée sur la définition du projet dans l'atelier d'urbanisme prolonge la question sur la définition du métier de l'urbaniste, sur les outils avec lesquels il travaille, sur ses compétences et son champ d'action. Cette question soulève également le débat sur les outils et méthodes mobilisés dans l'atelier. Quelle place doit-on accorder au dessin ? Quel rôle joue-t-il dans la formation ? Vu les maquettes pédagogiques des formations, comment apprendre aux étudiants venus d'horizons différents à manipuler cet outil ? Est-il pertinent de former tous les urbanistes à la maîtrise du dessin comme outil de réflexion et de conceptualisation ? Ces mêmes questions peuvent concerner d'autres outils

comme le texte (données littéraires, statistiques, retranscription d'entretiens...), l'image (dessin, photos, vidéos...) en plus des enquêtes, entretiens et arpentage de terrain, etc. pour s'interroger sur une question plus large : à quel moment de l'atelier ou de la formation en général chaque outil devrait-il être mobilisé et comment l'articuler avec le reste dans un modèle de formation qui n'est pas linéaire ? Les formations en urbanisme rassemblent des étudiants avec des profils variés aux compétences bien différentes. Comment imaginer une formation qui convient à cette diversité de profils ?

Nous considérons qu'une des réponses possibles à ce débat pourrait être envisagée à travers la notion de la communauté d'apprentissage professionnelle. Cette dernière montre que malgré les différences d'outils de travail des architectes, urbanistes et paysagistes, les formations de ces disciplines arrivent non seulement à travailler ponctuellement ensemble mais à construire des connaissances et à intervenir sur le même objet sur la longue durée. Nous avons vu comment un institut d'urbanisme et une école d'architecture peuvent collaborer avec des méthodes similaires qui convergent vers des objectifs communs comme la participation et la co-construction du projet avec tous les acteurs d'un territoire y compris la société civile, tout en ayant comme but principal l'apprentissage des étudiants. Au travers de cette communauté d'apprentissage professionnelle, ses membres font évoluer leurs méthodes et leurs projets pédagogiques. Ils apportent des réponses et croisent de nouvelles questions en travaillant avec les uns et les autres. Toutes les formations ne gagneraient-elles pas à être regroupées à l'image de l'IMVT ?

Des initiatives comme celles de l'AViTeM montrent que ces ateliers, au-delà de leurs différences, convergent vers une même méthodologie, notamment l'association d'acteurs de différents secteurs, maîtres d'ouvrage, décideurs, société civile, etc. Dans cette communauté, chaque membre œuvre à son niveau, à son échelle temporelle et spatiale. Nous considérons ainsi cette communauté comme une communauté dynamique dont les idées évoluent selon les projets et dont les membres varient selon les circonstances. Certains membres et certaines activités peuvent être considérés comme des relais pour d'autres. A l'image des ateliers interuniversitaires où les institutions de formation pourraient être pris comme des relais pour des structures comme l'AViTeM pour ce qu'elle initie à titre d'exemple dans les Séminaires métropolitains. Les ateliers interuniversitaires impliquent la mobilisation des acteurs locaux – ce qui est en soi un mode de formation pour ces derniers- et peuvent amorcer des réflexions sur la longue durée qui seront débattues lors des séminaires. Les instituts participent ainsi à leur

manière à une forme de formation pour ces professionnels du territoire et de l'urbain tout en mettant l'étudiant dans des situations avec des contraintes réelles. Ils peuvent également assurer la mise en œuvre et le suivi des projets mis en place, notamment dans le contexte de la pandémie du Covid-19 qui réduit au minimum les déplacements. Pourrait-on alors aujourd'hui systématiser ce modèle de communauté ? Ceci nous amène à nous interroger sur les outils et dispositifs pédagogiques assurant l'intégration de ces acteurs et la participation de la société civile dans le projet de l'atelier qui devient à ce moment-là un projet commun.

Ce travail est une contribution à la réflexion autour de la pratique de l'atelier comme étant un modèle de formation ouvert, évolutif et adaptable au contexte dans lequel il se situe. Il peut être envisagé selon une acception large mettant l'accent sur la co-construction de connaissances, l'action et la socialisation d'une pratique. L'atelier peut fournir des indicateurs sur les caractéristiques d'une pratique professionnelle qu'il contribue à façonner. Et inversement, l'espace professionnel éclaire et oriente la formation et ses méthodes.

Dans ce travail, nous apportons des réponses pour clarifier certains aspects de ce mode de formation et proposons des pistes de réflexion plus élargies. Nous sommes conscients que plusieurs questions sont restées sans réponses et d'autres ont émergé au fil de cette recherche qui ouvrent le débat sur ce champ et qui mériteraient d'être approfondies dans le cadre d'autres travaux.

Liste des annexes

- 1- Liste des entretiens
- 2- Guide d'entretien
- 3- Musée Social
- 4- Rapport général... sur le projet de budget supplémentaire de 1910 et le projet de budget de la ville de Paris pour 1911
- 5- Rapport d'Henri Sellier au conseil général de la Seine, le 9 juillet 1919
- 6- Revue La Vie urbaine
- 7- Schéma de l'enseignement à l'Institut d'Urbanisme de Paris (livret)
- 8- Liste des instituts d'urbanisme (mise à jour le 02 juin 2019)
- 9- Les principes de la charte de l'APERAU

Annexes

1- Liste des entretiens

	Date	Prénom, Nom	Statut / fonction
1	03 et 10.06.20	Étienne BALLAN	Sociologue, ENSP Marseille
2	11.06.20	Jennifer BUYCK	Architecte, Maître de conférences, IUGA-Grenoble
3	16.04.2020	Olivier CHADOIN	Sociologue, Maître de conférences, ENSAP Bordeaux
4	06.05 et 22.08.2020	Hakim CHERKAOUI	Architecte, Directeur de l'ENAT
5	21.04.2020	Rémi DUTHOIT	Paysagiste, ENSP Marseille
6	09 et 10.04.2020	Jean-Pierre FREY	Architecte sociologue, Professeur émérite, IUP-UPEC
7	10.04.2020	Emeline HATT	Maître de conférences, IUAR Aix-Marseille
8	15.04.2020	Frédérique HERNANDEZ	Maître de conférences, IUAR Aix-Marseille
9	08.05.20	Laurent HODEBERT	Architecte urbaniste, professeur, ENSA Marseille
10	07.05.20	Daniel Le COUEDIC	Architecte urbaniste, Professeur émérite Institut de Géoarchitecture de Brest
11	16.04.2020	Jean-Baptiste LESTRA	Paysagiste, ENSP Marseille
12	14.04.2020	Gilles NOVARINA	Professeur d'urbanisme, ENSA Grenoble
13	14.04.2020	Daniel PINSON	Architecte sociologue, Professeur émérite, Aix-Marseille
14	17 et 20.04.2020	Jean-Michel ROUX	Maître de conférences, IUGA-Grenoble
15	11 et 25.04.2020	Bertrand TERLINDEN	Chargé de cours, Faculté d'architecture ULB : La Cambre Horta
16	04.05.2020	Jean-Paul THIBAUD	Sociologue, ENSA Grenoble
17	19.08.2020	Omar Zerhouni	Architecte, Chargé d'opération, Data Soluce. Enseignant, ENAT Etudiant : MS BIM « Conception intégrée et cycle de vie du bâtiment et des infrastructures », Ecole des Ponts ParisTech

2- Guide d'entretien

Fiche d'identité

Nom :

Prénom :

Age (facultatif) :

Institution de rattachement :

- Discipline de formation :
- Parcours professionnel :
- Statut actuel :
- Ancienneté dans l'enseignement :

Guide d'entretien

La formation par projet, une pédagogie qui évolue dans le temps

Ces premières questions tournent autour de l'évolution dans le temps de la place du projet dans la formation de 3 disciplines spécifiques, de la naissance de l'atelier et son organisation par le projet. Si vous pouvez nous parler de l'évolution de cette pédagogie dans le temps (selon votre/vos discipline.s)

Les principales ruptures, évolutions du point de vue de l'approche, des outils, des méthodes, de la manière d'appréhender la ville et le projet.

- 1- Comment est né l'atelier dans les formations (selon votre/vos discipline.s) ? En quoi consistait cette forme d'apprentissage ? Dans quel cadre s'inscrivait-elle ? Quels en étaient les objectifs et les outils ?
- 2- Comment définiriez-vous le projet et qu'était-il censé apporter aux étudiants ?
- 3- Selon vous, comment la formation s'organise-elle par l'intermédiaire d'un projet à l'heure actuelle selon qu'il s'agit de l'architecture, de l'urbanisme ou du paysage / Qu'est-ce qui rendrait sa place essentielle dans la formation ?

Organiser un atelier de projet, pédagogie d'un atelier

- 4- Sur quels sujets / thématiques / terrain /dossiers privilégiés ou particuliers avez-vous travaillé :
 - Dans votre activité professionnelle ?
 - Comme enseignant dans le cadre d'un atelier ?
 - 5- En quoi consiste l'exercice et sur quel type de projet l'atelier est censé aboutir ?
 - 6- Recommandez-vous une démarche particulière et sous la responsabilité de qui (enseignant en poste/professionnels ou duo) ?
 - 7- L'exercice pédagogique est-il conçu et organisé en relation avec des partenaires de milieux professionnels qui vous proposent un terrain ou une problématique particulière ? Lesquels (privé/publics, de quelle raison sociale ?)
 - 8- Quel type de projet comporte l'atelier ?
- Concours d'idée, organisation institutionnelle ou administrative (type Sciences Po), financière ou budgétaire (côté maîtrise d'ouvrage en amont de tout projet précis), organisation du travail procédurier (montage d'un dossier

opérationnel d'assistance à la maîtrise d'ouvrage), diagnostique de terrain (physique ou social), projet architectural, urbanistique ou paysager ?

9- Quelles relations sont établies entre les cours et l'atelier ? Quels cours sont considérés comme essentiels pour l'organisation de l'atelier et lesquels sont secondaires ou périphériques, voire déconnectés ou inutiles ?

L'espace physique alloué à la tenue de l'atelier ?

10- Quels sont les modes d'investigation privilégiés : données littéraires, statistiques, visites et enquêtes de terrain (auprès de quels acteurs ?), croquis, photos, vidéos, entretiens (plus ou moins méthodiques) ?

11- Quels sont les modes d'expression privilégiés pour le rendu du travail ? Document écrit, dessin, exposé oral, PowerPoint. Esquisse ou projet dessiné plus élaboré.

12- Comment est organisée la division du travail entre les étudiants selon leur discipline ou institution d'origine ? Mixité ou équipes séparées et éventuellement concurrente ?

13- Les rendus et évaluations sont collectifs ou individuels ? Quels sont les modes de notation et coefficients / Cours / l'ensemble du cursus ?

14- À quel point êtes/étiez-vous satisfait.e des résultats obtenus / travaux des étudiants ?

15- Le projet finalement est-il un outil technique, un outil conceptuel ou bien un outil de réflexion ?

16- Qu'apporte de spécifique le projet dans l'apprentissage ?

17- Quels sont / étaient vos objectifs pédagogiques derrière ce type d'apprentissage ?

18- À partir de votre expérience, quel type de projet est réalisable dans le cadre d'un atelier ?

19- À quelles difficultés êtes/étiez-vous habituellement confrontés/ Quels sont les principaux problèmes d'organisation (y compris l'organisation pédagogique) que vous rencontrez ?

Relations avec les habitants (*commanditaires / destinataires / usagers / clients*)

20- Quelle est la place de l'habitant / usager dans ce dispositif ? (Objet d'analyse, interlocuteur, partenaire, destinataire, évaluateur, etc.).

21- Au cours de votre expérience, est/était-il impliqué directement dans votre projet pédagogique, dans le travail de l'étudiant ? Si oui, par quel.s outil.s / dispositif.s ?

22- Quels autres acteurs sont impliqués dans ce processus ? Lesquels seraient souhaitables ou indispensables ?

La démarche interdisciplinaire dans la fabrique de la ville

23- Qu'apporte la confrontation avec d'autres disciplines et l'interdisciplinarité dans la conduite du projet ?

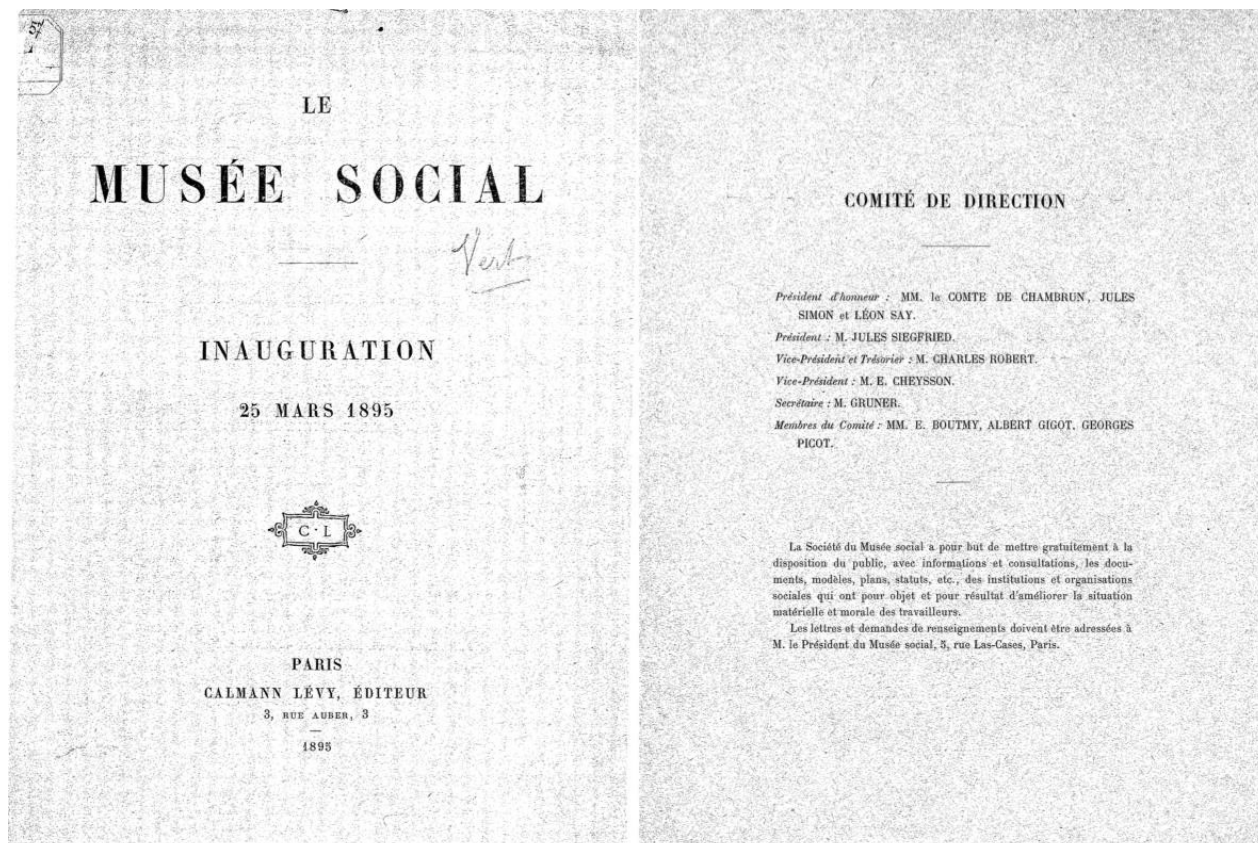
24- En quoi l'apprentissage par le projet est-il essentiel dans une formation se voulant interdisciplinaire ?

25- À quelles difficultés majeures étiez-vous confronté.e lors de la conduite de l'atelier selon une démarche interdisciplinaire ?

26- Quel est l'intérêt d'une telle démarche sur la manière d'approcher la ville ?

27- Comment voyez-vous l'évolution potentielle ou souhaitable de l'atelier ?

3- Musée Social



INTRODUCTION

FONDATION DE LA SOCIÉTÉ

La Société du Musée social, fondée par M. le comte de Chambrun, a été reconnue d'utilité publique le 31 août 1894 par décret du Président de la République, sur l'avis conforme du Conseil d'État.

L'ouverture du Musée a eu lieu le lundi 25 mars 1895, rue Las-Cases, 5, dans l'hôtel aménagé pour lui par les soins du fondateur.

Cette inauguration a été célébrée au Siège social, à trois heures de l'après-midi, par une cérémonie solennelle, et, à huit heures du soir, à l'Hôtel Continental par un banquet où trois cents convives étaient rassemblés.

La présente introduction a pour objet principal de faire connaître aux lecteurs quelques détails relatifs à la cérémonie d'ouverture et au banquet; mais il convient de rappeler ici tout d'abord la pensée première du fondateur.

Par une remarquable coïncidence, ses méditations personnelles

l'avaient amené à concevoir un plan analogue à celui qu'avaient réalisé à l'esplanade des Invalides les organisateurs de l'Exposition d'économie sociale de 1889. Ceux-ci d'ailleurs, bien avant la clôture de l'Exposition, s'étaient préoccupés de faire briller de nouveau cette vive lumière qui allait trop rapidement s'éteindre. Leurs efforts prolongés n'avaient pu aboutir.

De leur heureuse rencontre avec le comte de Chambrun est sortie la Société du Musée social.

Le grand exemple donné en 1889 avait profondément ému les esprits sérieux. L'éclatant succès de cette exposition de faits sociaux avait été pour le public une révélation de ce que beaucoup d'industriels avaient su faire spontanément. L'approbation unanime donnée à ceux-ci était devenue pour les autres une sorte de mise en demeure signifiée par l'opinion publique de tous les pays au monde industriel, commercial et agricole, d'avoir à réaliser partout, dans la mesure du possible, les améliorations dont cette Exposition fournissait le modèle, et à faire sans trop d'hésitation les sacrifices qu'une telle évolution peut comporter. Tout le monde sentait que ces changements devaient s'opérer d'un commun accord entre le capital et le travail.

Un tel épanouissement des forces latentes de l'initiative privée, faisait comprendre déjà que, s'il existe des matières restreintes et limitées où l'intervention de l'État s'impose, lui, de son côté, doit respecter l'action des individus et des associations, et l'encourager au lieu de l'entraver ou de chercher à la supplanter.

Le grand courant d'opinion publique qui s'est formé dans ce sens en 1889 doit être entretenu et fortifié maintenant plus que jamais.

Le fondateur a voulu faire revivre, rendre permanente et perpétuer d'âge en âge l'admirable leçon de choses que donnait chaque jour au public l'Exposition de 1889.

Sa générosité a fourni à la Société nouvelle de puissants moyens d'action.

L'œuvre entreprise avec de tels éléments de réussite et conduite d'après la méthode expérimentale aura pour tâche essentielle de classer les documents réunis, d'en dégager l'esprit, de mettre à part, à la suite d'une sélection attentive, les types d'institutions qui, ayant subi l'épreuve du temps, mériteront d'être inscrites dans le Livre d'or des résultats acquis, et de tenir ensuite constamment à jour l'inventaire de ces institutions dont le maintien et le développement intéressent au plus haut degré l'honneur et la prospérité de notre pays.

La Société du Musée social aura dès lors une double mission à remplir :

Vulgariser, à l'aide de sa grande publicité, la connaissance des progrès d'ordre économique et social accomplis en France et à l'étranger par d'habiles et heureux promoteurs; chercher ensuite, par ses utiles consultations et ses bons avis, à susciter à ces vaillants et hardis pionniers beaucoup d'imitateurs et de disciples.

L'INAUGURATION DU MUSÉE

L'ouverture du Musée social a eu lieu devant une très nombreuse assistance, en présence du Ministre du Commerce et de l'Industrie.

L'entrée de l'hôtel de la rue Las-Cases avait été ornée de drapeaux et de tentures. Sur une plaque de marbre fixée au-dessus de la porte cochère, on lisait les mots MUSÉE SOCIAL. Les parois du passage sous la voûte étaient couvertes de tableaux graphiques, ainsi que le grand vestibule qui précède l'escalier. On y remarquait les institutions patronales de la maison Peugeot, l'exposition de l'Union coopérative des Sociétés de consommation et celle de la

4- Rapport général... sur le projet de budget supplémentaire de 1910 et le projet de budget de la ville de Paris pour 1911

« Pour être l'objet de nos préoccupations constantes, la question des fortifications et de leur transformation ne doit pas nous empêcher d'en étudier et d'en résoudre d'autres [...]. Car, tandis que nous nous absorbons uniquement dans les transformations et les embellissements de Paris, les communes suburbaines qui sont venues s'accrocher en quelque sorte à son enceinte se développent avec une rapidité toujours plus grande. [...]. Nous ne pouvons nous désintéresser du sort de ces petites villes dont plusieurs sont devenues plus importantes que beaucoup de chefs-lieux de départements, et qui font en réalité corps avec Paris dont elles ne sont séparées que par le mur, le fossé d'enceinte et la zone militaire appelés à disparaître dans un avenir que nous espérons très prochain. De telle sorte que, sans même envisager l'annexion possible de tout ou partie de ces communes à Paris [...], il est permis de prévoir l'époque où [...] ces agglomérations juxtaposées à la capitale constitueront une sorte de plus grand Paris formant un tout qui ne devra comporter aucune partie disparate. Mais, pour arriver à ce résultat, il est grand temps de modifier l'état de choses actuel, qui n'a que trop d'analogies avec la situation de la banlieue limitrophe de Paris au moment de la dernière annexion de 1859. Comme à cette époque, les communes suburbaines sont d'immenses faubourgs de la capitale qui leur a donné naissance. Tous les intérêts gravitent autour de Paris où travaille d'ailleurs la majeure partie de leurs habitants. Que deviendraient-elles sans Paris centre des affaires, des occupations de toute nature, des délassements, des théâtres, des plaisirs ? Or, pas plus qu'avant 1859, les communes de la banlieue ne songent à combiner leurs efforts et leurs travaux de voirie [...]. D'ailleurs à cet égard nous sommes devancés par la plupart des grandes villes du monde civilisé, qui toutes se développent aujourd'hui rationnellement suivant un programme préconçu [...]. Paris et sa banlieue forment une agglomération de 3 500 000 habitants environ ayant les mêmes intérêts au point de vue de la circulation, de l'hygiène et de l'esthétique. Il est donc indispensable d'entreprendre, sans plus tarder, une étude documentée, méthodique et complète, de manière à adopter et à suivre une ligne de conduite générale. [...] Que M. le préfet de la Seine [...] crée donc au plus tôt une commission composée à la fois d'artistes renommés, de représentants du Conseil municipal et de l'Administration et que cette commission, aussitôt constituée, travaille à élaborer les conditions du concours à établir pour dresser le plan d'extension de Paris. »

Extrait du *Rapport général... sur le projet de budget supplémentaire de 1910 et le projet de budget de la ville de Paris pour 1911* (conseil municipal de Paris, 1910, n° 91), Paris, Imprimerie municipale, 1910, p. 189-190, 192.

Source : CASSELLE (Pierre), « La commission d'extension de Paris et ses travaux 1911-1913 », In : FOURCAUT (Annie), BROUILLON (Florence) éd., *Agrandir Paris (1860-1970)*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2012. (pp. 251-258)
<http://books.openedition.org/psorbonne/2413>

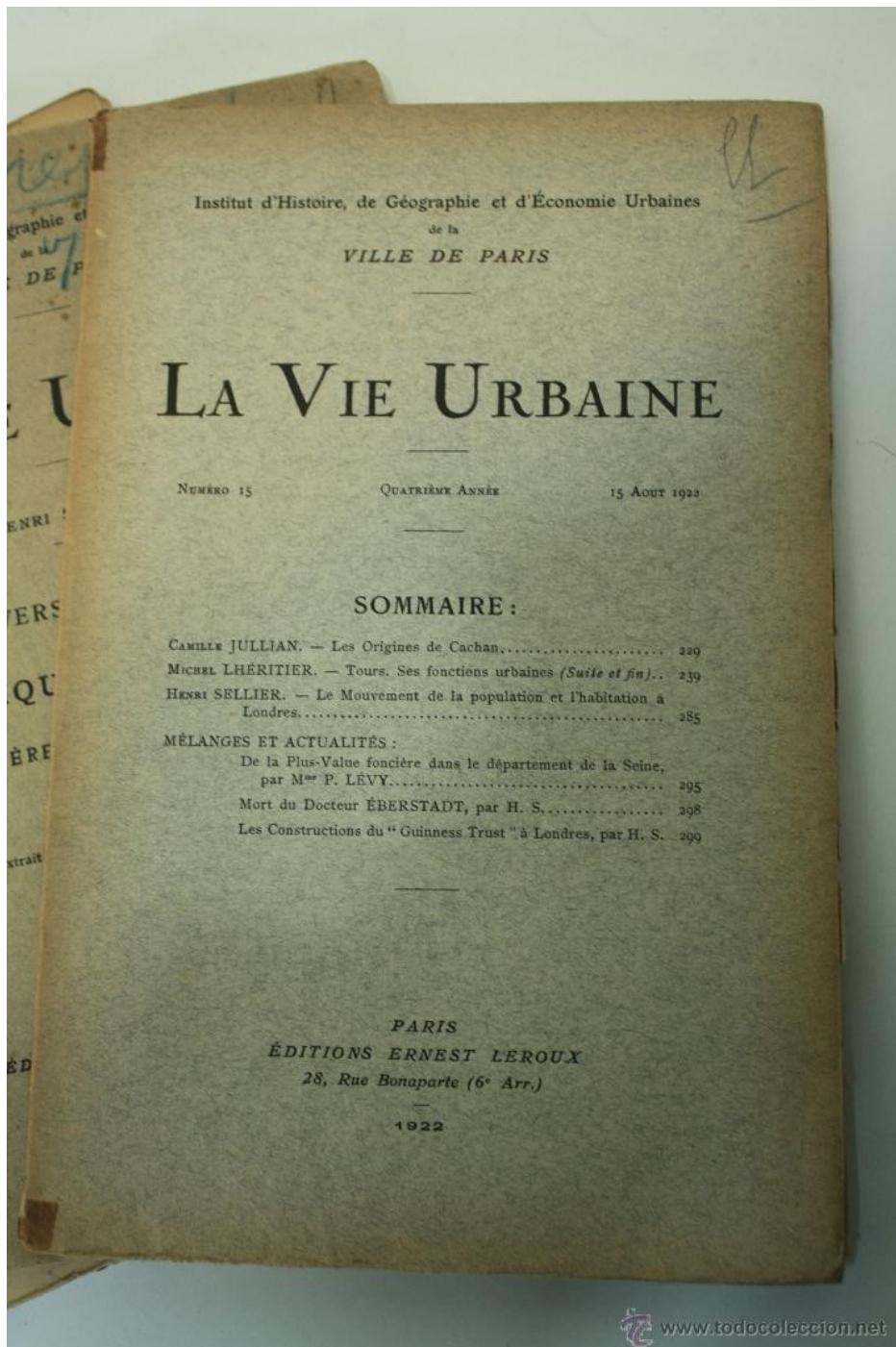
5- Rapport d'Henri Sellier au conseil général de la Seine, le 9 juillet 1919

« Les bouleversements profonds déterminés par la guerre, l'étendue des dévastations dont elle a été la cause, l'immense besoin de réorganisation qu'elle a provoqué dans tous les milieux, l'évolution sociale qu'il a contribué à précipiter ont fait de l'étude scientifique des questions urbaines une des nécessités les plus présentes de l'heure actuelle. La loi du 14 mars 1919 sur les plans d'aménagement et d'extension des villes constitue, de la part des pouvoirs publics, un premier et tardif effort dans la voie de l'organisation méthodique des agglomérations françaises. Mais les difficultés d'exécution qu'elle rencontre témoignent des lacunes de notre législation, de notre organisation administrative et de notre éducation dans le domaine des applications de la science des villes, de l'urbanisme qui, en Angleterre, aux Etats-Unis, en Allemagne, a déjà transformé profondément les conditions de la vie collective et qui est généralement ignoré en France. Si nous voulons que la loi sur les plans d'aménagement et d'extension ne reste point, comme tant d'autres, sans application et sans portée pratique, mais qu'au contraire elle pénètre l'action administrative et fasse bénéficier la population des grands centres d'une amélioration permanente de leurs conditions d'existence, il importe que les représentants de l'agglomération parisienne – la plus directement intéressée à une solution rationnelle du problème – prennent l'initiative de coordonner les bonnes volontés et les efforts dispersés, d'établir l'unité indispensable de vues, de susciter un mouvement d'études et de réalisations et d'assurer enfin la diffusion de celle-ci. »

Extrait du Rapport d'Henri Sellier au conseil général de la Seine, le 9 juillet 1919, pour la création d'un enseignement public des questions urbaines près de l'Institut d'histoire, de géographie et d'économie urbaines de la ville de Paris.

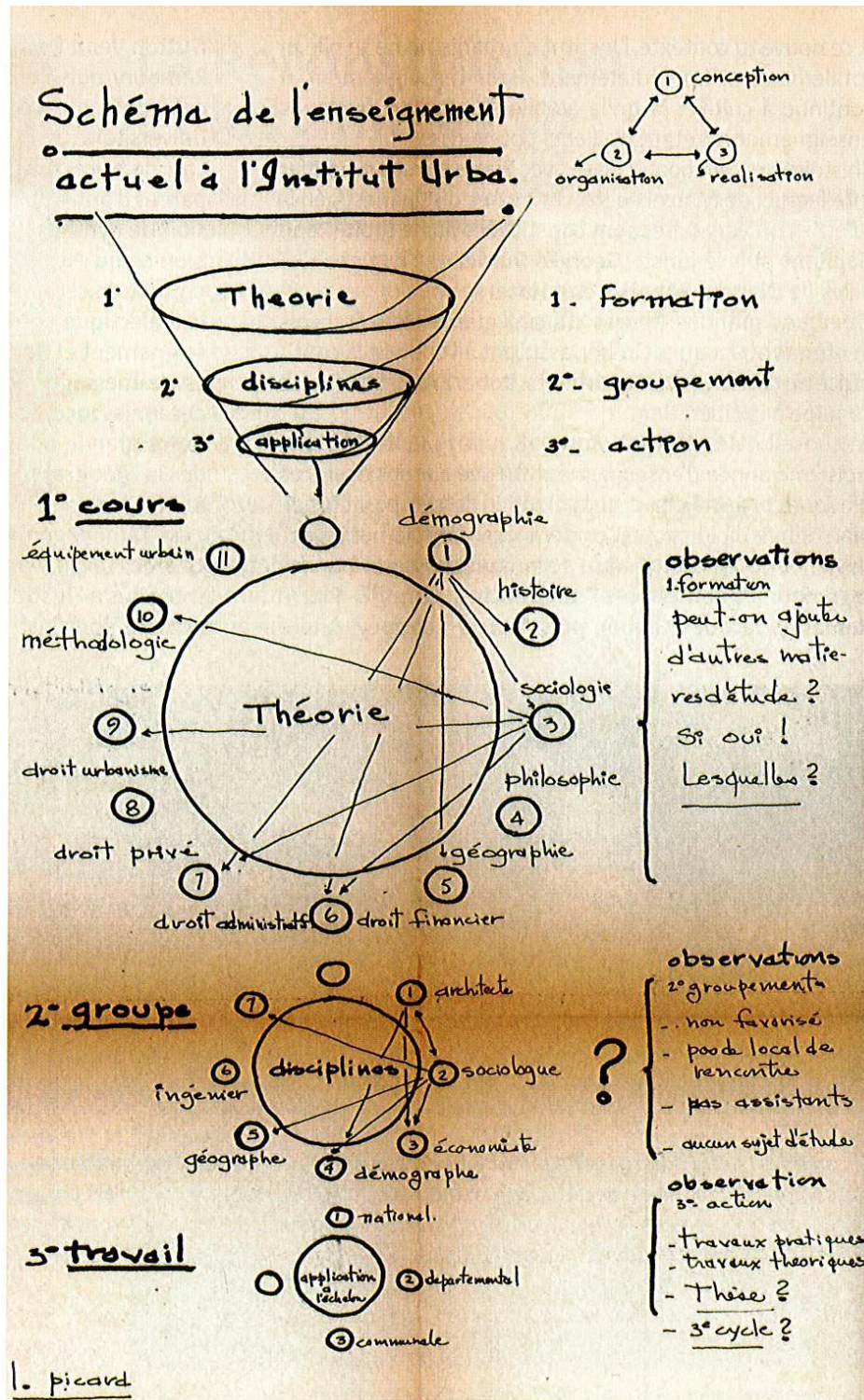
Source : BUSQUET Grégory, CARRIOU Claire, COUDROY de LILLE Laurent, *Un ancien institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, Printemps de l'IUP, Ville de Créteil, Université de Paris XII-Val-de-Marne, Institut d'urbanisme de Paris, 2005.

6- Revue La Vie urbaine



Source : <https://en.todocoleccion.net/old-books-geography/lote-revistas-vie-urbaine-paris-1922-frances~x47698598>

7- Schéma de l'enseignement à l'Institut d'Urbanisme de Paris (livret)



Source : BUSQUET Grégory, CARRIOU Claire, COUDROY de LILLE Laurent, *Un ancien institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, Printemps de l'IUP, Ville de Créteil, Université de Paris XII-Val-de-Marne, Institut d'urbanisme de Paris, 2005.p26

8- Liste des instituts d'urbanisme (mise à jour le 02 juin 2019)

- Institut d'urbanisme et d'aménagement régional d'Aix-Marseille (Aix-Marseille Université)
- Institut d'aménagement, de tourisme et d'urbanisme (Université Michel de Montaigne Bordeaux 3)
- Institut de géoarchitecture – Brest (Université de Bretagne occidentale)
- Institut d'Auvergne de développement des territoires (AgroParisTech, Université d'Auvergne Clermont-Ferrand 1, Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand 2, Vetagro Sup)
- UFR Développement local et aménagement des territoires (AgroParisTech)
- Institut d'urbanisme et de géographie alpine (Université Pierre Mendès-France Grenoble 2)
- Institut d'aménagement et d'urbanisme de Lille (Université des sciences et technologies Lille 1)
- Institut d'Urbanisme de Lyon (Université Lumière Lyon 2)
- Institut de géographie et d'aménagement régional de l'Université de Nantes (Université de Nantes)
- Département villes, échanges et territoires du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM, « Équipe territoires »)
- Département ville, environnement, transport (École des ponts ParisTech)
- École d'Urbanisme de Paris (Université Paris-Est Créteil Val de Marne – Université Paris-Est Marne-la-Vallée), issue du rapprochement de l'Institut d'Urbanisme de Paris et de l'Institut Français d'Urbanisme
- École d'Urbaine – cycle d'urbanisme (Sciences Po)
- École Urbaine de Lyon (Université de Lyon)
- Institut d'urbanisme et d'aménagement de la Sorbonne (Université Paris-Sorbonne)
- Institut d'aménagement des territoires, d'environnement et d'urbanisme de Reims (Université de Reims Champagne-Ardenne)
- Institut d'aménagement et d'urbanisme de Rennes (École d'architecture de Bretagne, Institut national des sciences appliquées de Rennes, Sciences Po Rennes, Université Rennes 2)
- Institut d'urbanisme et d'aménagement régional de l'Université de Strasbourg (Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Strasbourg)
- Institut de Géo-Aménagement et d'urbanisme de l'Université de Strasbourg (Faculté de géographie et d'aménagement de l'Université de Strasbourg)
- Département Aménagement et Environnement de Polytech' Tours (École polytechnique de l'Université de Tours François Rabelais – *ex Centre d'Études Supérieures d'Aménagement*)

Source : http://www.jeunes-urbanistes.fr/?page_id=41

9- Les principes de la charte de l'APERAU

Les choix pédagogiques proposés par l'APERAU reposent sur les principes suivants :

- La qualité et la cohérence des enseignements proposés dans des institutions ou tout type d'organisation de formations, qui permettent d'identifier clairement le projet pédagogique et scientifique ;
- Le maintien de la lisibilité du champ de l'aménagement et de l'urbanisme, notamment par le caractère explicite de l'intitulé des diplômes ;
- Des méthodes de l'enseignement de l'aménagement et de l'urbanisme fondées sur l'interdisciplinarité et la construction d'une culture commune ;
- La mise en place de parcours prédéfinis au sein de diplômes, qui comprennent des éléments substantiels d'enseignement interdisciplinaire, de formation à une culture commune, un stage en milieu professionnel de trois mois au minimum quand la situation nationale le permet, un travail personnel débouchant sur la rédaction d'un mémoire et une modalité de travail collectif du type de l'atelier professionnel, de préférence sur commande ;
- L'énoncé explicite de ces différents éléments dans une annexe du diplôme ;
- La composition d'un corps enseignant interdisciplinaire qui permette la participation effective des professionnels de l'aménagement et de l'urbanisme au contenu des formations au côté des universitaires et assimilés ;
- Des critères de recrutement qui favorisent la diversité de formation préalable des étudiants et leur mobilité entre les formations membres de l'APERAU afin de leur permettre de réaliser les parcours de formation prédéfinis ;
- Le souci de développer la recherche dans le champ de l'aménagement et de l'urbanisme et d'intégrer les apports de la recherche à l'enseignement.

Liste des principales abréviations

A.E.S.O.P : Association of European Schools of Planning

A.M.U : Aix-Marseille Université

A.P.E.R.A.U. : Association pour la Promotion de l'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme

A.Vi.Te.M. : Agence des Villes et Territoires Méditerranéens durables

C.A.P. : Communauté d'apprentissage professionnelle

C.E.S.A. : Centre d'Etudes Supérieures d'Aménagement

C.N.J.U. : Collectif national des jeunes urbanistes

Co.P. : Communauté de pratique

C.O.S. : Coefficient d'occupation des sols

D.A.T.A.R. : Direction à l'aménagement du territoire et à l'action régionale

E.N.A.T. : École Nationale d'Architecture de Tétouan

E.N.S.A. : École Nationale Supérieure d'Architecture

E.N.S.P. : École Nationale Supérieure de Paysage

H.L.M. : Habitation à loyer modéré

I.A.U.R.I.F. : Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région Île-de-France

I.M.V.T. : Institut Méditerranéen de la Ville et des Territoires

I.U.A.R. : Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional

I.U.G. : Institut d'Urbanisme et de Géographie

L.O.F. : Loi d'orientation foncière

O.R.E.A.M. : Organisme régional d'étude et d'aménagement d'aire métropolitaine

P.A.E.E. : Plans d'aménagement, d'embellissement et d'extension

P.O.S. : Plan d'occupation des sols

R.N.C.P. : Répertoire national des certifications professionnelles

S.dA. : Semaine de l'Architecture

S.D.A.U. : Schéma directeur d'aménagement et d'urbanisme

T.M.C.M. : Transition des Métropoles et Coopération en Méditerranée

Z.A.C. : Zone d'aménagement concerté

Z.U.P. : Zone à urbaniser en priorité

Bibliographie :

- ADAMCZEWSKI (Georges), « La recherche-action », In: *Recherche & Formation*, N°3, 1988. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 109-114
- ALLAL-CHERIF (Oihab), ARENA (Lise), « XXIII. Etienne Wenger – Les communautés de pratique au service de la connaissance située et de l'apprentissage social », In : WALSH (Isabelle) éd., *Les grands auteurs en systèmes d'information*. Caen, EMS Éditions, « Grands auteurs », 2018, p. 462-483. DOI : 10.3917/ems.walsh.2018.01.0462. URL : <https://www.cairn.info/les-grands-auteurs-en-systemes-d-information--9782376871309-page-462.htm>
- BASTIN (Agnès), SCHERRER (Franck), « Note de recherche – La pédagogie de l'atelier en urbanisme : une revue de la littérature scientifique internationale », In : *Revue internationale d'Urbanisme*, n° 5, 2018. URL : <http://www.riurba.review/Revue/note-de-recherche-la-pedagogie-de-latelier-en-urbanisme-une-revue-de-la-litterature-scientifique-internationale/>
- BAUDOUI (Rémi), *La naissance de l'École des hautes études urbaines et le premier enseignement de l'urbanisme en France, des années 1910 aux années 1920*, mémoire de l'école d'architecture de Paris-Villemin/A.R.D.U., Paris VIII, janvier 1988
- BERNARDEAU MOREAU (Denis), « Sociologie d'intervention : historique et fondements », In : *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 52-2 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 12 avril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ress/2872> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ress.2872>
- BERNARD (Nicolas), « La pauvreté dans son rapport à l'espace : l'introuvable mixité sociale ? », In : *Pensée plurielle*, vol. 16, no. 3, 2007, pp. 51-58.
- BERTRAND (Claude), Chef de la mission de la pédagogie pour l'enseignement supérieur, *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Rapport à la demande de BONNAFOUS (Simone), Directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, mars 2014.
- BIAU (Véronique) et EVETTE (Thérèse), « Activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme. Recherche et dispositifs réflexifs », In : *Les annales de la recherche urbaine*, juin 2008.
- BLANCHET (Alain), GOTMAN (Anne), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Éditions Nathan, 1992.
- BOURDIEU, (Pierre), (dir.), *La misère du monde*, Paris, Éditions Le Seuil, 1993.^[1]_[SEP]
- BOUTINET (Jean-Pierre), *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990.
- BUSQUET (Grégory), CARRIOU (Claire), « Entre art et science, l'histoire à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Paris (1919-1971) », In : *Espaces et sociétés*, Paris, Erès, 2007, pp.57-70. 10.3917/esp.130.0057 . halshs-00458184

- BUSQUET Grégory, CARRIOU Claire, COUDROY de LILLE Laurent, *Un ancien institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, Printemps de l'IUP, Ville de Créteil, Université de Paris XII-Val-de-Marne, Institut d'urbanisme de Paris, 2005.
- CASSELLE (Pierre), « La commission d'extension de Paris et ses travaux 1911-1913 », In : FOURCAUT (Annie), BROUILLON (Florence) éd., *Agrandir Paris (1860-1970)*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2012. (pp. 251-258) Web. <<http://books.openedition.org/psorbonne/2413>>.
- CATROUX (Michèle), « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », In : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3, 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 22 décembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/4276>
- CHARVET (Marie), *Les fortifications de Paris. De l'hygiénisme à l'urbanisme, 1880-1919*, Presses universitaires de Rennes, France, 2005.
- CHEVALIER (Gérard), « L'entrée de l'urbanisme à l'université : la création de l'Institut d'urbanisme (1921_1924) », In : *Genèses*, vol. n° 39, n° 2, 2000, pp. 98-120.
- CLAUDE (Viviane). *Faire la ville. Les métiers de l'urbanisme au XXème siècle*. Col. Eupalinos Editions Parenthèses, Marseille, 2006.
- CLAVERIE (Bernard), « Pluri-, inter-, transdisciplinarité : ou le réel décomposé en réseaux de savoir », In : *Projectics / Proyéctica / Projectique*, vol. 4, no. 1, 2010, pp. 5-27. URL : <https://www.cairn.info/revue-projectique-2010-1-page-5.htm>
- DOI : 10.3917/proj.004.0005.
- COHEN (Claude), DEVISME (Laurent), dir., « L'architecture et l'urbanisme : au miroir des formations », In : *Cahiers RAMAU – Réseau activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme – (1623-1333, n°9)*. Paris, Éditions de la Villette, 2018. ISBN : 978-2-37556-002-0
- DAHMANI (Krimo), MOUDJARI (Messaoud), ADAD (Mohamed Cherif), « La mise en scène de la démarche "Projet urbain" », *6^{ème} Symposium International sur la construction en zone sismique (SICZS'2013), Chlef les 9 et 10 octobre 1013*.
- DEVILLERS (Christian), *Le projet urbain*, Édition du Pavillon de l'Arsenal, Coll. Les mini Pa, Paris, 1994.
- DIONNE (Liliane), LEMYRE (François) et SAVOIE-ZAJC (Lorraine), « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », In : *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, 2010, pp. 25–43. URL : <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.7202/043985ar>
- DUFOUR (Richard), « Professional Learning Communities: A Bandwagon, an Idea Worth Considering, or Our Best Hope for High Levels of Learning? », In : *Middle School Journal (J1)*, vol. 39, n°1, Sep 2007, pp. 4-8.

- DUFOUR (Richard), EAKER (Robert), « Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement », In : *National Educational Service*, Bloomington, 1998, 330 pp
- DURKHEIM (Émile), *L'évolution pédagogique en France*, 3^{ème} édition Quadrige PUF, février 2014, 2^{ème} tirage novembre 2017.
- FREY (Jean-Pierre) avec la collaboration de CHERKAOUI (Hakim), *Les voies erratiques de l'urbanisation. Être architecte et devenir urbaniste en Afrique du Nord*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2016.
- FREY (Jean-Pierre), « Le Creusot. Urbanistique patronale », In : *Les Annales de la recherche urbaine*, n°22, Fabriquer des espaces, 1984, pp. 3-46. Doi : <https://doi.org/10.3406/aru.1984.1135>
URL : www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1984_num_22_1_1135
- FREY (Jean-Pierre), *Recherche architecturale, urbaine et paysagère 2005. Vers un doctorat en architecture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, nov. 2005. pp. 82-95.
- FREY (Jean-Pierre), « Quand les architectes et architectes-urbanistes parlent de la ville : deux définitions différentes de l'urbanisme ? », In : BOUDON (Philippe) éd., *Langages singuliers et partagés de l'urbain*, Paris, L'Harmattan, 1999, coll. Villes et Entreprises, pp. 45-74.
- FREY (Jean-Pierre), *Morphologies urbaines et sociales*, Master Urbanisme et Aménagement, Espaces urbains et démarches de projet, Institut d'urbanisme de Paris, Université Paris Est-Créteil, 2013-2015.
- GUERRAND (Roger-Henri), MOISSINAC (Christine), « 3. 1919-1920 : vous avez dit 'urbanisme' ? », In : GUERRAND (Roger-Henri), MOISSINAC (Christine), (dir.), édi., *Henri Sellier, urbaniste et réformateur social*, Paris, Édition La Découverte, 2005, coll. TAP/HIST Contemporaine. p. 71-87. URL : <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/henri-sellier-urbaniste-et-reformateur-social--9782707145413-page-71.htm>
- GRESSIER (Alain), « Une nouvelle forme d'organisation du travail collaboratif : les communautés de pratique », In : *Marché et organisations*, vol. 10, no. 3, 2009, pp. 113-134. DOI : 10.3917/maorg.010.0113. URL : <https://www.cairn.info/revue-marche-et-organisations-2009-3-page-113.htm>
- HAZARD (Paul), *La Crise de la conscience européenne, 1680-1715*, Paris, 1935, Boivin. ; rééd. LGF Le Livre de poche, 1994.
- HENRI (France), PUDELKO (Béatrice), « La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés », In : DAELE (Amaury), CHARLIER (Bernadette) éd. *Les communautés délocalisées d'enseignants*. URL : <http://www.msh-paris.fr>, 2002. edutice-00000388
- HESS (Rémi), « La méthode d'Henri Lefebvre. Analyse institutionnelle », mis en ligne le 6 juillet 2004, Origine : http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=618
URL : <http://llibertaire.free.fr/AnalyseInstitutionnelle01.html>
- HORNE (Janet), *Le musée social : aux origines de l'État providence*, col. Histoire et société, Paris, Éditions Berlin, 2004.

- INEICHEN (Julien), *Le Workshop d'Architecture et d'Urbanisme (W-AU) comme dispositif pédagogique pour la formation à la conception collaborative*, Thèse de doctorat, sous la direction de HANROT (Stéphane) et de VELOSO (Maisa), École Doctorale Espaces, Cultures, Sociétés, Aix-Marseille Université, 2016.

- JANNIÈRE (Hélène), « De l'art urbain à l'environnement : le paysage urbain dans les écrits d'urbanisme en France, 1911-1980 », In : *Strates* [En ligne], 13 | 2007, mis en ligne le 05 novembre 2008, consulté le 09 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/strates/5223>

- KNOBLOCH (Karell), *L'urbaniste et ses métiers, délimitation d'un champ, légitimité des pratiques*, Thèse de doctorat, sous la direction de PINSON (Daniel), Université Paul Cézanne - Aix-Marseille III, Institut d'Urbanisme et d'Aménagement Régional, École doctorale « Espaces, Cultures, Sociétés », 2009, 465p.

- LABELLE (Jean), FREIMAN (Viktor) et DOUCET (Yves), « La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués ? », In : *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, 2013, pp. 62–83. URL : <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.7202/1021027ar>

- LAMBERT (Guy), « La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux XIX^e et XX^e siècles, une approche culturelle et matérielle », *Perspective* [En ligne], 2014, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 12 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/perspective/4412> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/perspective.4412>

- LAVE (Jean), WENGER (Etienne), *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Massachussets, Cambridge University Press, 1991.

- LE BOTERF (Guy), « La recherche participative », In : *Education Permanente*, Paris, juin 1980, n°53, pp. 21-46 et L'enquête participation en question. Analyse d'une expérience, description d'une méthode et réflexions critiques, Paris, 1981, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente.

- LESSARD (Anne), « Communauté de pratique », In : JORRO (Anne) éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Louvain-la-Neuve, Éditions De Boeck Supérieur, coll. Hors collection, 2013, p. 57-60. DOI : 10.3917/dbu.devel.2013.02.0057. URL : <https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisati--9782804188429-page-57.htm>

- LESSARD-HEBERT (Michelle), *Recherche-action en milieu éducatif*, Montréal, Québec, Editions d'Agence d'Arc, 1991.

- LÉTOURNEAU (Alain), « La transdisciplinarité considérée en général et en sciences de l'environnement », In : *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement* [Online], Volume 8 Numéro 2 | octobre 2008, publié en ligne le 08 janvier 2010, consulté le 02 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/5253> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/vertigo.5253>

- LEVY (André), « La recherche-action : une autre voie pour les sciences humaines ? », In : BOUTINET (Jean-Pierre) éd., *Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles-mêmes*, Paris, L'Harmattan, 1985, pp. 50-68.

- LIÈVRE (Pascal), BONNET (Emmanuel), LAROCHE (Nicolas), « XXI. Etienne Wenger. Communauté de pratique et théorie sociale de l'apprentissage », In : BURGER-HELMCHEN (Thierry), HUSSLER (Caroline), COHENDET (Patrick), éd., *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité*, Caen, France, EMS Editions, 2016, pp. 427-447. DOI : 10.3917/ems.burge.2016.01.0427.
- LUCIEN (Brunelle), « Pédagogie et urbanisme », In : *Raison présente*, n°12, Octobre – Novembre – Décembre 1969. Science et société. 124p.
- MAGHNOUS-DRIS (Zahia), « Le projet urbain : du dessein au dessin », In : *Penser la ville – approches comparatives*, octobre 2008, Khenchela, Algérie. pp.158. halshs-00381035
- MAIRE le (Judith), *La grammaire participative. Théories et pratiques architecturales et urbanistiques. 1904-1968*, Thèse de doctorat d'architecture, sous la direction de ROUILLARD (Dominique), Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, École Doctorale d'Histoire de l'Art, Architecture, 2009, 388p.
- MARTINON (Jean-Pierre), *Traces d'architectes : éducations et carrières d'architectes Grand-Prix de Rome aux xixe et xxe siècles en France*, Paris, 2003.
- MATTEUDI (Emmanuel), *Les enjeux du développement local en Afrique. Ou comment repenser la lutte contre la pauvreté*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2012, 198p.
- PETITEAU (Jean-Yves), « La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire », In : BERQUE (Augustin), BIASE de (Alessia), BONNIN (Philippe), Colloque *Habiter dans sa poésie première*, 1-8 septembre 2006, Cerisy-La-Salle, France, Paris, Editions Donner Lieu, 2008, 16p.
- PIAGET (Jean), *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- PINÇON (Michel), PINÇON-CHARLOT (Monique), « De l'espace social à l'espace urbain. Utilité d'une métaphore », In : *Les annales de la recherche urbaine*, N°64, 1994, Parcours et positions, pp. 51-53.
- PINSON (Daniel), « De l'engagement à l'enseignement », In : *Politiques de la culture - Carnet de recherches du Comité d'histoire du ministère de la Culture sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles*, Comité d'histoire - Ministère de la Culture et de la Communication, 2017.
- PINSON (Daniel), « Projet de ville et projets de vie », In : A. Hayot, A. Sauvage. *Le projet urbain, Enjeux, expérimentations et professions*, (pp.78-85), Editions de la Villette, 2000, Actes du colloque de Marseille, 2-903539-50-2. hal-01532150
- PINSON (Daniel), PASQUIET-MERLET (Elisabeth), « Une formation au projet à partir de l'usage », In : *Enseigner le projet*, Paris, DAU (MELT)-Ecole d'Architecture de Bordeaux, 1994, pp. 89-98. <<http://www.bordeaux.archi.fr/recherche/pave.html>>. <hal-01131144>
- PINSON (Gilles), « Chapitre 2 : Anticipation », In : PINSON (Gilles), *Gouverner la ville par projet: Urbanisme et gouvernance des villes européennes*, (pp. 155-201), Paris, Presses de Sciences Po.

- RAFF, MD (Lester J.), « Professional Learning Communities at Work : Best Practices for Enhancing Student Achievement », In : *American Journal of Clinical Pathology*, vol. 111, n° 4, 1 avril 1999, Page 563, URL : <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.1093/ajcp/111.4.563>
- RAVAGNATI (Carlo), « Chapitre II : Représentation textuelle de la ville et figures de projet. Projet de la "Civitas Dei" du Vatican d'après le De re Aedificatoria d'Alberti et ses sources », In : *Figure de la ville et construction des savoirs. Architecture, urbanisme, géographie*. Coll. Espaces et milieux, Éditions CNRS, Paris, 2005.
- RAYMOND (Henri), *L'architecture. Les aventures spatiales de la raison*, Col. Eupalinos, Editions Parenthèses, Marseille, 2017.
- REYMOND (Bernard), SORDET (Jean-Michel), *LA théologie pratique : statut, méthodes, perspectives d'avenir : textes du congrès international œcuménique et francophone de théologie pratique*, Paris, Éditions Beauchesne, 1993, 395p.
- ROMANO (Fleur), *Débattre de l'urbanisme : histoire de l'IUG*, Mémoire de master en urbanisme et projet urbain (mention sciences du territoire), sous la direction de BUYCK (Jennifer), Institut d'Urbanisme de Grenoble – Université Pierre Mendès France, 2017, 84p. dumas-01561563
- ROSSI (Aldo), *La Tendenza - Une avant-garde italienne, 1950-1980*, Editions Parenthèses.
- SARTRE (Jean-Paul), *Questions de méthodes*, Gallimard, 1960.
- SCHERRER (Franck), « Le contrepoint des études urbaines et de l'urbanisme : ou comment se détacher de l'évidence de leur utilité sociale », In : *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], #10 | 2010, mis en ligne le 30 novembre 2012, consulté le 17 mai 2020. URL : <http://journals.openedition.org/traces/4805> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.4805>
- SCHERRER (Franck), LAVOIE (Nicolas), AMBRASSART (Christophe), BASTIN (Agnès), « La conception innovante en urbanisme. Recherche-expérimentation pédagogique associée à l'atelier de maîtrise en urbanisme de l'Université de Montréal », In : *Revue internationale d'Urbanisme*, n° 3, 2017, consulté le 10 mars 2020. URL : <http://riurba.net/Revue/la-conception-innovante-en-urbanisme-recherche-experimentation-pedagogique-associee-a-latelier-de-maitrise-en-urbanisme-de-luniversite-de-montreal>.
- SECCHI (Bernardo), « Les échelles de la recherche et du projet », in : *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, 24/25, 2009, mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 28 novembre 2019. URL : <https://journals.openedition.org/crau/316>
- SENBEL (Maged). « Utopian Thinking and the Intercultural Co-Creation of Urban Futures », In : *Ricerche e Progetti per Il Territorio*, vol. la città e l'architettura, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Sept. 2016, pp. Thomas Barrie, doi:10.6092/ISSN.2036-1602/6292.
- VASSELIN (Martine), « L'architecte et l'expert. MICHEL-ANGE (1475-1564) », In : *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 20 janvier 2020. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/michel-ange/>
- VASSEUR (Edouard), « Frédéric Le Play et l'Exposition universelle de 1867 », In : *Frédéric Le Play : Parcours, audience, héritage* [en ligne], Paris : Presses des Mines, 2007, consulté le 12 mars

2020. URL : <http://books.openedition.org/pressesmines/436>>. ISBN : 9782356711946. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.436>.

- WENGER (Etienne), *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité* », Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005. p328.

- WENGER (Etienne), McDERMOTT (Richard Arnold), SNYDER (William), *Cultivating communities of practice*, Boston, Massachusetts, Harvard Business Press, 2002.

- WUNENBURGER (Jean-Jacques), « Bachelard, une phénoménologie de la spatialité. La poétique de l'espace de Bachelard et ses effets scénographiques », In : *Nouvelle revue d'esthétique*, vol. 20, no. 2, 2017, pp. 99-111.

Table des matières

Remerciements	3
Avant-propos :	5
Introduction	8
<i>Problématique :</i>	10
<i>Objet d'étude</i>	11
<i>Hypothèse :</i>	11
<i>Démarche et outils méthodologiques :</i>	12
Partie I : Outils et notions conceptuels	16
<i>Le projet, à l'origine un projet architectural :</i>	16
<i>Projet, un terme qui n'appartient pas qu'à l'architecte !</i>	19
<i>Projet urbain</i>	20
<i>Échelles du projet urbain</i>	22
<i>Le projet, un objet complexe abordé par quelles compétences ?</i>	25
<i>L'atelier</i>	26
<i>Le degré de professionnalisation de l'atelier</i>	27
<i>L'atelier d'architecture à l'École des Beaux-Arts</i>	28
Partie II : Émergence et évolution de la formation en urbanisme	31
<i>D'un mode d'intervention sur la ville à une discipline ?</i>	31
<i>Les expositions universelles : moyen de diffusion des expériences inédites</i>	32
<i>Des expositions universelles au Musée Social</i>	33
<i>Les conférences publiques du Musée Social, prémices d'un enseignement en urbanisme</i>	35
<i>Une réforme universitaire</i>	37
<i>D'une formation à des enseignements</i>	38
<i>Mai 1968, 60 ans d'urbanisme, 60 ans d'enseignement ?</i>	43
<i>D'un Institut à des Instituts d'urbanisme</i>	45
Partie III : L'atelier d'urbanisme aujourd'hui	50
<i>L'introduction de l'atelier d'urbanisme dans les formations</i>	50
<i>Une cartographie intellectuelle des ateliers ou une mosaïque d'ateliers</i>	51
<i>L'atelier, mais quel objet ?</i>	55
<i>Rapport à la commande et apport du commanditaire</i>	57
<i>De l'atelier à une communauté dynamique</i>	67
Conclusion	75

Liste des annexes -----	78
Annexes -----	78
Liste des principales abréviations -----	91
Bibliographie : -----	92
Table des matières -----	98
Résumé -----	100

Résumé

Face aux pressions environnementales et sociales actuelles, de nouveaux aspects de la réalité urbaine surgissent signalant une crise territoriale alarmante. La complexité du phénomène de la ville et des territoires qui ne cessent d'évoluer, accélère une prise de conscience mondiale : les diverses problématiques sociales, politiques, économiques, hygiéniques, etc. sont toutes intrinsèquement liées. Cela étant, la nécessité de sortir des enclaves disciplinaires et le recours aux compétences variées deviennent évidents. Afin de saisir les compétences des divers profils demandés sur le marché de travail, concernés par la gestion de cette crise signalée, il convient de revenir sur leurs formations et plus spécifiquement sur l'atelier de projet comme caractéristique-clé de la formation professionnalisante. Ainsi, l'objet de ce mémoire est l'étude de la conduite du projet en atelier d'urbanisme en repérant, au fil de l'histoire et jusqu'à nos jours, certains caractéristiques et dispositifs de cette pédagogie au regard aussi de l'atelier dans la formation en architecture. Ce travail met en exergue le lien étroit entre l'émergence et l'évolution de l'atelier avec l'évolution des contextes (social, politique, économique, etc.) et la diversité des modes et courants de penser le projet. En mettant en avant les limites et étendus de l'atelier de projet, ce mémoire apporte des réponses pour clarifier ce mode de formation et propose des pistes de réflexion plus élargies.

Mots-clés : Formation, urbanisme, atelier, projet, compétence, commande.