



HAL
open science

Un dispositif méthodologique de transmission de connaissances plurielles pour l'architecte de demain.

Monique Barruel, Claire Planchat

► To cite this version:

Monique Barruel, Claire Planchat. Un dispositif méthodologique de transmission de connaissances plurielles pour l'architecte de demain.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801121

HAL Id: halshs-00801121

<https://shs.hal.science/halshs-00801121>

Submitted on 15 Mar 2013

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.



Communication n° 86 – Atelier 33 : Métiers du tertiaire

Un dispositif méthodologique de transmission de connaissances plurielles pour l'architecte de demain

Monique Barruel, architecte DPLG, enseignante Maître Assistante Associée à l'ENSA de Clermont-Ferrand

Claire Planchat, Géographe, ingénieur en Aménagement du territoire, enseignante à l'ENSA de St-Etienne

Résumé : *Pour le sens commun, l'architecte est la personne à qui sont confiés les plans, l'aménagement d'un quartier... Pourtant les attentes sociétales vis-à-vis de ce métier sont bien plus complexes, remodelant cette image stéréotypée vers un métier aux activités plurielles du fait des nouvelles connaissances à acquérir. L'enseignement supérieur en architecture doit aujourd'hui s'adapter à ce nouvel enjeu (réforme LMD en 2004). Face à cette nouvelle situation, comment transmettre la nécessité de la pluridisciplinarité et le partage des connaissances ? Nous présentons différentes expériences menées au sein des Ecoles Nationales d'Architecture de St-Etienne et de Clermont-Ferrand, qui nous ont permis de construire un dispositif méthodologique spécifique. Il vise à développer une pédagogie de transmission de connaissances plurielles pour l'architecte de demain.*

Mots clés: *enseignement professionnel, architecture, expérimentations pédagogiques*

Architecte, pour le sens commun, fait partie de ces métiers facilement identifiables comme l'est encore le médecin ou le notaire. Cette identification du métier, était toute aussi claire dans l'esprit d'un lycéen s'inscrivant en Ecole d'Architecture et se voyant déjà... : celui à qui serait confié la maison de tout un chacun, l'équipement public, voire même l'aménagement de la place du village... Cette image stéréotypée de l'architecte qui dessine et construit n'est plus.

Avant la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD), les six années d'études en Ecole d'Architecture menaient principalement à l'unique métier d'architecte-praticien de la construction. Aujourd'hui, il s'agit d'un cursus universitaire qui prépare l'architecte à l'exercice de son rôle, beaucoup plus diversifié, dans une société où les questions d'environnement touchent toutes les disciplines.

Cela consiste en un découplage de l'enseignement de l'architecture et à l'élargissement des connaissances reliant architecture, territoire et paysage. Les études proposées tendent alors à faire que l'étudiant acquiert une confiance en sa pensée et en sa puissance créatrice aux côtés d'autres connaissances technologiques et scientifiques.

Dans ce contexte de réforme des enseignements en architecture, nous posons la question suivante: comment transmettre la nécessité de la pluridisciplinarité et le partage des connaissances ? A partir de différentes expériences menées entre 2007 et 2010 au sein des Ecoles Nationales d'Architecture (ENSA) de St-Etienne et de Clermont-Ferrand, nous avons construit un dispositif méthodologique qui est un dispositif pédagogique de transmission de connaissances plurielles pour l'architecte de demain. Nous débattons sur les pistes possibles d'un enseignement, qui aujourd'hui doit se faire dans la pluridisciplinarité pour conclure sur les nouvelles pratiques du métier d'architecte autour des enjeux de territoire.

1. Contextes d'un élargissement des pratiques du métier d'architecte

1.1 La réforme de l'enseignement

Depuis 2004, date de la mise en oeuvre de la réforme LMD dans diverses Ecoles Nationales Supérieures d'Architecture, l'enseignement professionnel d'architecte a été transformé en enseignement universitaire équivalent. Cette réforme vise à découpler les études d'architecture au niveau européen, en délivrant un diplôme reconnu au grade de master, équivalent au master en architecture des autres pays européens, et affirme la pluridisciplinarité des contenus pédagogiques.

Jusqu'alors, le double statut d'enseignant-praticien permettait d'aborder la transmission du métier d'architecte à la fois par la pratique et la théorie, et de la mettre dans une perspective pluridisciplinaire à travers les autres enseignements (sociologie, histoire de l'art, géographie, etc.). Ce double statut est remis en cause aujourd'hui, car les nouveaux enseignants en architecture doivent ajouter une nouvelle casquette à leur double posture, celle de la recherche et du doctorat (Orillard 2004). La tendance à délivrer des postes sous condition d'un doctorat contribue à ce que les enseignants ne soient plus praticiens, ce qui pose la question de la transmission du métier dans son volet pratique.

La réforme a également un impact sur le cursus des étudiants. A l'issue de la 5ème année, l'étudiant devient Architecte Diplômé d'Etat (ADE). S'il veut exercer en son nom propre, il doit pour cela, faire une formation supplémentaire d'Habilitation à l'exercice de la Maîtrise d'Oeuvre en Nom Propre (HMONP). S'il choisit la voie doctorale, il se coupe définitivement de la maîtrise d'oeuvre. Ainsi, la profession se divise : d'un côté le praticien de la construction et de l'autre le théoricien...

Le site de l'Ordre des architectes reflète ce trouble identitaire du métier d'architecte qui laisse place à deux types de professionnels : "*un architecte pour concevoir votre projet*" ou "*un architecte exerçant une autre activité*".¹ Cela reste flou et entérine une division sous-jacente déjà existante : ceux qui construisent et... les autres, laissant entendre que les uns sont architectes et ont droit au port du titre et que les autres seraient à définir. Pourtant la formation diffusée en Ecole Nationale Supérieure d'Architecture vise un seul titre, celui d'architecte, que ce soit pour

¹ <http://www.architectes.org/annuaire-des-architectes/l-annuaire-des-architectes>

l'exercice de la maîtrise d'oeuvre ou pour une pratique d'aménagement du territoire. Partant du fait que l'architecture s'étend au delà de la construction des bâtiments, il s'agit pour les ENSA d'enseigner une culture du projet et d'aborder plus largement une pensée sur la manière d'habiter, de la ville au territoire.

1.2 Transmettre un enseignement à la fois pratique et théorique du projet

Le projet est le pivot de l'enseignement en architecture. L'enseignement du projet passe par la pratique : les projets que doivent présenter les étudiants, ne sont pas simplement des intentions, des souhaits, des rêves d'habiter et d'habitants des lieux, mais des perspectives (au sens d'images techniques) de transformation ou de création des formes dans l'espace pour n'importe quel habitant : un plan sur une surface, une maquette construite à partir de schémas plastiques et visuels, des solutions également théoriques aux contraintes matérielles qu'impose un site. L'enseignement du projet se complète d'apports théoriques qui alimentent la pratique. L'apprentissage peut se porter sur des exemples historiques, des questions d'actualité ou des dispositifs culturels autres. La relation entre l'homme et son milieu étant au centre de la discipline, il est fondamental d'interroger l'art, la littérature, la philosophie, les sciences...pour constater que la mutation est bien au delà d'une simple modification spatiale. La recherche va bien au-delà de la simple compilation de l'information : l'esprit de questionnement et le sens critique sont convoqués pour entrer en dialogue avec l'engagement créatif.

Par sa capacité à effectuer des synthèses, l'étudiant doit être capable d'ordonner des réalités de différentes natures (programme, site, enjeux territoriaux, volonté politique, intuition, exigences environnementales, influences culturelles, structurelles, économiques...) et les coordonner dans une même pensée selon des échelles de projet très contrastées.

Aujourd'hui, projeter durablement, consiste à se mettre dans une démarche transversale où il est nécessaire d'inventer : il faut partout faire "autrement" ou "en fonction de". C'est regarder l'existant, tirer profit des expériences passées, actualiser les divers patrimoines que nous lèguent les territoires, les paysages et l'architecture façonnés par les hommes. Il s'agit de tirer parti des lieux dans une économie de moyens, en s'appuyant sur les savoir-faire et les solidarités.

En écho à toute cette complexité liée au territoire, il nous semble important de trouver les moyens de transmettre les connaissances nécessaires à l'élaboration du projet. Dans cet objectif, nous avons proposé deux expérimentations basées sur l'échange international et le partenariat pluridisciplinaire.

2. Des expérimentations pédagogiques qui s'ouvrent au partenariat

Les écoles ont un rôle important à jouer en s'ouvrant à l'expérimentation. Dans le contexte d'un décloisonnement de l'enseignement de l'architecture, les deux ateliers présentés ci-après ont permis de constituer un nouveau dispositif pédagogique.

2.1 Atelier 1 : Partenariat agronomes et architectes

En 2008, l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) en Génie Biologique d'Aurillac intègre dans le module Développement Local et Aménagement Rural, option agronomie, l'équipe pédagogique pluridisciplinaire que nous lui proposons : une enseignante-praticienne architecte,

un enseignant-praticien paysagiste et une ingénieure d'études territoriales, chercheur en Géographie-aménagement.

En 2009, un projet d'échange pédagogique, mené par deux architectes enseignants à l'ENSA de St-Etienne, permet une rencontre sous forme d'un atelier, de sept étudiants en 4ème année d'architecture (trois français, deux mexicaines, une polonaise, une italienne) avec ceux de l'IUT d'Aurillac (42 étudiants de 2ème année d'agronomie). L'intérêt a été de mettre en relation les questionnements théoriques et pratiques des écoles respectives à travers le Grand Site du Puy Mary en Auvergne (David et al. 2009). L'atelier s'est organisé à partir des 7 projets de territoire et d'architecture des étudiants de l'ENSA SE, devant se confronter aux réflexions des étudiants de l'IUT afin d'envisager des propositions communes.

Cette association a permis d'appréhender le concept d'aménagement rural autrement et de développer une pensée du territoire innovante, autour d'un langage partagé. Elle interroge également la place de l'architecte, comme celle de l'agronome, du paysagiste et du géographe, dans la "fabrication" du territoire, en tant que production de formes, d'espaces et de représentations, conjointement à d'autres compétences.

2.2. Atelier 2 : Partenariat international et transdisciplinaire

En septembre 2009, l'ENSA de Clermont-Ferrand organise un atelier international. Il a pour objectif d'élaborer un travail interdisciplinaire sur l'articulation de trois thématiques : architecture, territoire et paysage. Il s'agit pour des étudiants français et boliviens, en architecture, de bénéficier d'une formation-action (Le Boterf 2006) à partir des approches suivantes :

1. Comprendre l'occupation humaine d'un territoire à différentes échelles (diagnostic espace)
2. Observer l'appropriation humaine de ces territoires à différentes époques (diagnostic temps)
3. Synthétiser et restituer les données récoltées (analyse, tri)
4. Proposer des scénarii d'aménagement territorial (projet)

Pour aborder ce sujet, les étudiants en architecture ont reçu des cours et des conférences sur les thèmes d'étude suivants : les déplacements sur les territoires à différentes échelles spatiales et temporelles, la place des infrastructures et ses impacts (sociaux, écologiques, techniques, prospectifs,...), le diagnostic de territoire (Lardon 2003). Une équipe pédagogique d'AgroParisTech, Centre de Clermont-Ferrand, et ses étudiants ingénieurs en aménagement, se sont joints à cet atelier pour apporter leurs compétences et des méthodes participatives d'analyse des territoires. Cet atelier avait pour objectif la compréhension d'un territoire rural en Haute-Loire dont la particularité était la présence de la Transcévenole, infrastructure ferroviaire de 1870, inachevée depuis. Les étudiants devaient extraire une problématique² et élaborer un scénario d'aménagement territorial se rattachant aux singularités territoriales.

² "Art, science de poser les problèmes. Dans une recherche active, le chercheur ne choisit pas les problèmes à résoudre -l'histoire les lui impose- mais il crée sa problématique, c'est-à-dire que pour résoudre un problème donné il choisit un certain nombre de critères et élabore à partir de ceux-ci son système de recherche" (Dumazedier, Ripert, Loisir et cult., 1966, p.30) (source : <http://www.cnrtl.fr/>)

2.3. Un dispositif pédagogique articulant cinq composantes

A partir de nos deux expériences, complétées par les savoir-faire de chaque enseignant, nous avons construit un dispositif pédagogique que nous appliquons aujourd'hui respectivement dans nos enseignements. L'approche pédagogique, que nous proposons, vise à mettre les étudiants en situation d'expérimentation : de découvrir par eux-mêmes, de s'appropriier des savoirs, des méthodes de pensée et de travail... Cette découverte se fait progressivement acceptant erreurs et retours en arrière qui permettent de construire sa connaissance et élaborer le projet.

Pour ce faire, le projet est relié à un ensemble d'éléments et de phases pédagogiques indispensables à sa construction et que nous structurons sous forme de cinq composantes :

- les objectifs pédagogiques,
- les connaissances à transmettre
- le rôle et les attitudes attendus pour les étudiants,
- un encadrement pédagogique pluridisciplinaire
- le transfert professionnel.

Parce que cet enseignement n'est pas linéaire, nous proposons de visualiser les multiples liaisons et articulations potentielles entre les composantes pédagogiques sous forme d'un schéma tridimensionnel (Fig.1).

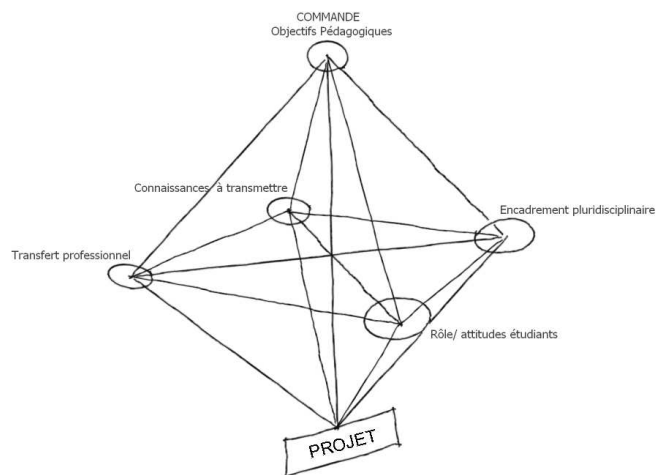


Figure 1 : un dispositif méthodologique tridimensionnel

3. Résultats : articulation des composantes méthodologiques

Nous proposons dans les paragraphes suivants de détailler chacune des cinq composantes du dispositif méthodologique et de les illustrer à partir des éléments obtenus au cours des deux ateliers.

3.1 Objectifs pédagogiques

Avant de débiter le projet d'atelier, il est important de faire un état des lieux des connaissances générales sur la notion de territoire et de les affiner en fonction du sujet de l'atelier. Nous considérons trois types de connaissances à activer : les acquis des étudiants comprenant leur culture individuelle et leur formation, les apports théoriques généraux sur les notions de territoire et les approches spécifiques au territoire étudié. Il s'agit pour cette première composante d'activer ces connaissances permettant de construire une problématique commune.

- **Activation des connaissances générales sur le territoire**

La rencontre des disciplines facilite l'activation des connaissances. Dans le contexte de l'atelier sur le Puy Mary, où des étudiants agronomes devaient analyser et compléter les projets d'aménagement des étudiants architectes, la remarque d'une étudiante agronome illustre cette activation des compétences respectives : « *L'ensemble des sept projets présentés par les architectes nous permet de réfléchir à comment redynamiser le site du Puy Mary. Pour cela on a réfléchi à l'influence des mouvements migratoires de population et de touristes, à leurs positions sur le site et comment ils interviennent dans le développement local. [...] On a pu mettre en évidence certains besoins. [...] d'où l'intérêt de se projeter dans l'avenir pour imaginer à qui profite le projet.* » (David et.al. 2009). L'étudiant ici reprend les apports théoriques de sa formation initiale (mouvements migratoire, population, touristes). Elle reconnaît que c'est bien la rencontre avec les étudiants architectes qui a provoqué cette activation. Comparativement, la soumission des projets des étudiants architectes à une autre discipline a parfois complété ses connaissances propre au métier, et interrogé sa propre méthode de travail comme l'illustre le discours de cette étudiant architecte : « *L'approche extérieure des étudiants agronomes s'est avérée être plus pratique, plus rationnelle que la mienne, ce qui a permis de mettre le doigt sur les dysfonctionnements du projet de territoire* » (David et.al. 2009).

L'apport théorique en lien avec l'atelier doit, pour une groupe d'étudiants, comme entre les professeurs, rééquilibrer les connaissances. Par exemple, pour l'analyse d'un territoire, il est important que cet apport soit un éclairage sur les organisations territoriales et ce qui les a fédérées. Le contenu peut se porter sur des exemples historiques, des questions d'actualité ou d'autres dispositifs culturels. Cette activation permet de débiter l'atelier, mais il est souvent nécessaire d'y revenir pour motiver à nouveau les étudiants, et leur montrer leurs capacités à penser aussi bien à partir de leurs propres connaissances que celles énoncées en préliminaire. Néanmoins il ne suffit pas d'accumuler des connaissances mais aussi de les vérifier, les développer et les valider.

- **Construire une problématique**

Cette phase est importante vis-à-vis du métier d'architecte. Actuellement, chaque projet d'architecture est une réponse à une commande, une attente d'un acteur ou d'un collectif sur une portion de territoire donnée. Fort de cette demande extérieure, l'architecte va pouvoir

s'imprégner des lieux et y trouver les particularités qui entreront dans son processus de construction du projet.

Pour l'atelier Franco-Bolivien, la commande se portait sur "Quelle avenir envisager pour la Transcévenole ?" C'est à partir de cette question que le processus de projet s'engage et conduit à élargir la question au territoire impacté par la présence de la Transcévenole : quels liens entre enjeux de territoire et mobilité ; et d'en dégager une problématique à laquelle le projet répondra ou qu'il réinterrogera. Dans cette phase, notre accompagnement pédagogique consistait à proposer des outils associés à un arpentage permettant d'entrer progressivement dans l'intimité du territoire exploré. Les étudiants ont expérimenté différentes manières de parcourir le territoire (train, voiture, vélo, à pied) associées à des outils de capture d'informations diverses (film, photographie, dessin). Par ces pratiques de terrain, les étudiants s'imprègnent des territoires étudiés et se questionnent sur les façons de considérer le territoire dans sa dimension dynamique espace / temps en écho à la commande de prise en compte des mobilités sur le territoire.

Ainsi, le principe de déplacement, de traversée du territoire, a développé des connaissances en vue de la formalisation du projet autour des articulations entre la Transcévenole et les enjeux du territoire qu'elle structure.

3.2 Connaissances plurielles à intégrer et à transmettre

Les questionnements issus de la problématique peuvent être amenés à évoluer au fur et à mesure du processus de projet. Le rôle de veille et d'accompagnement des enseignants est important en ce qui concerne le complément, le traitement et la communication des informations collectées.

- **Des compléments d'informations**

L'analyse d'un territoire demande d'aborder un large éventail de données tant spatiales qu'humaines. L'étudiant doit être en mesure de chercher, collecter et sélectionner les informations utiles à sa réflexion. Par exemple, pour appréhender le territoire du Grand Site du Puy Mary, les étudiants ont mobilisé des cartes et des représentations mentales du territoire, à partir de représentations cartographiques existantes pour une approche comparative et analytique. La carte IGN, la carte routière, le cadastre, associées à des photographies aériennes ont constitué ces supports.

Lors de l'atelier Transcévenole, les rencontres humaines, acteurs, techniciens, élus et habitants, ont fait partie intégrante d'une compréhension du territoire. A des fins pédagogiques, certaines rencontres ont été programmées, d'autres étaient organisées par les étudiants.

- **Traitement de l'information**

Pour cette phase, il est demandé à l'étudiant de mettre en place un mode personnel et pertinent de restitution des données collectées sur le terrain susceptible de constituer une matière pour le projet. Pour guider les étudiants à réfléchir sur ces données et les traiter comme de l'information, nous leur avons proposé de formaliser des fiches pour le jeu de territoire (Lardon, Moquay, and Poss 2007)³.

³ Le jeu de territoire est un jeu d'expression qui vise à construire une vision stratégique partagée entre les acteurs pour la conception de leur projet de territoire. Il facilite la participation des différents acteurs, l'appropriation collective des dynamiques et enjeux de leur territoire et l'implication dans l'action collective. Il repose sur une démarche de diagnostic prospectif participatif basée sur la construction collective de représentations spatiales (Lardon et al., 2007).

Pour les deux ateliers, de nombreux supports d'informations ont été traités : de la cartographie, aux blocs diagrammes paysagers et aux chorèmes, de la lecture de paysage à l'enquête et les statistiques. Des informations d'ordre économique et social ont été interprétées par l'analyse de statistiques, et accompagnées de collectes de brochures touristiques, de cartes postales anciennes ou récentes, de publications de l'événementiel culturel ou économique. L'intérêt ici, est de mettre en parallèle une double lecture des informations, celle des étudiants et celles des acteurs des territoires étudiés, et d'en tirer des conclusions.

- **Partage et communication des informations**

Un blog a été créé pour l'atelier Transcévenole⁴ pour partager, transférer, communiquer, synthétiser les informations et les projets entre la France et la Bolivie. Ce blog devait aussi servir de plate-forme de travail et d'échanges entre les étudiants et les enseignants. Nous avons misé sur la capacité des étudiants à utiliser ces nouveaux outils de communication. Mais son utilisation, si elle a permis la mutualisation des données au sein de l'atelier n'a pas été optimale en terme de diffusion. Un des enjeux de la communication des informations est de connaître la cible de diffusion. Pour un blog, il s'agit de s'adresser à tout le monde, rendant floue la notion de cible et par conséquent le choix des informations à communiquer. Une étudiante architecte a remarqué *“qu'il ne faut pas se dire que c'est à l'utilisateur de trouver l'information, c'est au contraire, l'information qui doit venir à lui, de manière claire et séduisante. C'est aussi dans cette mesure que le média n'a pas été bien utilisé. [...] Sur des questions aussi importantes que l'avenir d'un territoire et les orientations à prendre, des débats sur les territoires ruraux et la mobilité, il est important d'ouvrir le débat à l'ensemble des acteurs, et notamment les habitants.”* Nous constatons à travers sa remarque, qu'elle ne remet pas en cause l'intérêt de diffuser l'information. Mais les difficultés rencontrées vis-à-vis du blog nous conduisent, rétrospectivement, à interroger le choix de l'outil de communication en fonction de la maîtrise de cet outil, mais aussi en fonction de ce qu'il vise. Il est donc important d'intégrer cette question dans l'organisation de l'atelier.

3.3 Le rôle et l'attitude attendus pour les étudiants: promouvoir le travail d'équipe

Pour les deux ateliers, l'intérêt pédagogique a résidé autant dans le fait de travailler en groupe que de produire en groupe, autant dans le fait de partager des cultures internationales différentes que de partager des disciplines différentes. Pour autant, la capacité des étudiants à organiser le groupe par eux-mêmes n'est pas toujours évidente. Ils passent du temps à “se découvrir” en plus de construire une compréhension partagée de la commande pour aller vers la production d'un projet. Il en résulte qu'il est important que le corps enseignant ponctue l'atelier de pauses journalières pour identifier, avec les étudiants, les ajustements de stratégies de travail qui sembleraient nécessaires. A l'issue de l'atelier, il est important d'analyser avec eux le cadre pédagogique proposé, à savoir, notamment s'il y a eu adéquation entre le temps imparti, les moyens techniques et humains à disposition en fonction des objectifs à atteindre et si les ajustements ont eu les contributions escomptées. Les étudiants sont donc amenés à porter un regard critique sur le travail collectif mené et à rédiger un bilan.

Le jeu est constitué de fiches à jouer sur des fond de cartes synthétiques de manière à : Construire collectivement une représentation du territoire à partir d'informations issue des fiches. Proposer des scénarios d'évolution du territoire (et les actions à mener pour les soutenir), à partir des connaissances tirées de la séquence précédente et des idées suscitées par le débat entre les joueurs. Réaliser des schéma(s) récapitulatif(s) rendant compte de stratégies possibles pour le territoire. http://uved-concertation.cirad.fr/co/outils_interactifs_4.html

⁴ <http://architerpays.over-blog.com>

Dans une perspective professionnelle d'amélioration du travail d'équipe, il est déterminant d'évaluer les progrès à faire et éventuellement identifier les nouvelles compétences à développer.

3.4 Actions et attitudes des enseignants pluridisciplinaires

Cette composante a une position stratégique dans notre dispositif : à l'interface de la commande, des connaissances à transmettre et du positionnement des étudiants.

Il s'agit tout d'abord d'un important travail d'organisation : prévoir les aménagements du temps, des espaces de travail, des rencontres, des groupes. Pour concrétiser ensuite les échanges entre disciplines et favoriser l'élargissement de la pensée architecturale, un partenariat avec des acteurs du territoire est recherché. Le corps enseignant, aidé des services de la collectivité, se charge d'organiser les rencontres nécessaires avec les acteurs du territoire. Ce partenariat permet l'échange entre étudiants, enseignants, élus, techniciens et habitants et interroge nos différentes cultures et connaissances pour permettre une lecture spatiale et prospective d'une qualité de vie en milieu rural.

Si ces actions paraissent relativement concrètes, les attitudes à adopter le sont un peu moins. Constituer un encadrement pédagogique pluridisciplinaire induit une volonté d'écoute des autres points de vue. Chacun doit faire un effort pour essayer de comprendre un nouveau vocabulaire, ou un vocabulaire différent, de part l'approche professionnelle ou disciplinaire, pour énoncer la même idée ou le même concept (par exemple le mot paysage peut aborder une valeur de requalification pour un paysagiste, une valeur intime pour un habitant et une valeur scientifique pour un écologue). Pour cela nous avons proposé que les acteurs comme les enseignants donnent une petite conférence ou un cours complétés de débat pour mieux guider les étudiants à savoir se confronter à ces polysémies, enjeu des dialogues professionnels.

3.5 Le transfert professionnel

Le transfert professionnel, c'est la capacité qu'a une personne à réutiliser une méthodologie et des informations pour en faire ses propres connaissances dans diverses situations de sa vie professionnelle. L'enjeu est de réussir à concilier approches techniques et approches sensibles, et de les communiquer suivant ses interlocuteurs.

A l'issue de l'atelier Transcévenole, nourris des savoirs locaux, et mobilisant leurs propres savoirs en conception architecturale, les étudiants ont été amenés à présenter leurs travaux aux acteurs du territoire, à évaluer leur capacité à communiquer en dehors du cadre scolaire habituel et à tester la pertinence de leurs propositions. En retour, ces échanges ont interrogés les acteurs sur leur propre rapport à l'architecture, à la commande, ainsi qu'à une dimension de projet de territoire fédératrice des actions à engager.

Il est question ici d'en finir avec l'architecte démiurge et de le rendre acteur-citoyen. Il s'agit de l'inscrire dans un réel partage de compétences laissant la juste part de responsabilité à chacun en fonction de son rôle, de ses savoirs et de sa culture. Un étudiant architecte cite dans son bilan : *“L'architecte n'est donc pas seulement celui qui répond à une question donnée en un site donné, c'est aussi celui qui énonce les problèmes en relation avec des territoires complexes et sans limites définies. [...] L'architecture, ce n'est pas que construire !”*.

L'architecte, formé à travers le projet de territoire, développe une capacité à rebondir sur des problématiques diverses tout en capturant le moindre indice porteur de l'identité locale. Les métiers d'aide à la décision publique, l'ingénierie territoriale, ou les postes de responsabilité dans

les organismes liés à l'aménagement du territoire sont autant d'ouvertures professionnelles, peut-être celles énoncées par l'Ordre des Architectes comme étant "*d'autres activités*" qu'un architecte peu pratiquer.

Mettre en place un dispositif où chacun connaît ce dont il dispose ou ce qu'il doit aller chercher constitue un cadre clair qui permet l'improvisation indispensable à la créativité.

- **transmettre ce qui deviendra un automatisme : la complexité du territoire**

En Haute-Loire, le territoire était complexe, difficile à appréhender. La rencontre de différents intervenants a permis de mieux le comprendre, d'avoir des connaissances et des outils que les étudiants n'avaient pas encore connus au cours de leur formation. Les intervenants servent le projet. Ils sont là pour éclairer la connaissance du territoire de leur regard de spécialistes ou de leur vision d'acteurs. Ce qui est important d'intégrer dès les phases amont d'un projet.

Les difficultés que nos étudiants ont rencontrées tiennent en partie au fait que trois années d'école d'architecture sur l'apprentissage de projet, telles qu'elles sont pratiquées aujourd'hui, ne donne pas la maturité pour aborder la complexité du territoire et d'en extraire un enjeu général. Toutefois, l'ENSA de Clermont-Ferrand, en intégrant l'unité d'enseignement "Territoires ruraux en projet" en fin de licence, a conscience de ce nouvel enjeu pédagogique pour former les futurs architectes. La rencontre d'acteurs tend à se développer à l'école.

Le dispositif méthodologique que nous avons développé a la particularité de pouvoir être adopté aussi bien pour un enseignement en architecture, qu'en agronomie ou géographie. En effet il a été construit dans un objectif de compréhension de la complexité des territoires, cette thématique étant enseignée dans chacune de ces disciplines.

- **Apprendre à retenir rapidement l'essentiel**

Un étudiant architecte nous a fait remarquer que l'assimilation de toutes ces données a été très compliquée car le temps du recul lui a manqué. La densité des informations a, selon ces propos, "*failli le noyer*", car il n'avait pas pu toutes les "*digérer, dans un temps aussi restreint*". Cet étudiant a par conséquent trouvé que les projets issus de l'atelier n'étaient pas concluants, car il n'avait pas pu ou su proposer efficacement les articulations entre les enjeux du territoire et cet axe directeur, la Transcévenole, bien qu'il disposait de tous les éléments. Apprendre à faire vite est tout d'abord un apprentissage à la synthèse. Cet étudiant n'a pas su adapter son analyse des informations en fonction d'un temps imparti restreint et nous interpelle sur la manière d'accompagner l'étudiant dans le tri et la synthèse des informations susceptibles de servir le projet. Sa difficulté relève aussi d'un automatisme de production architecturale principalement enseignée en école d'architecture, où quand bien même la demande n'était pas de cet ordre, les étudiants se sont sentis forcés de produire : "*l'atelier est avant tout un échange, et forcer de produire dans un délai trop court nous a fait passer à côté de l'essentiel. [...] nous sentant dans l'obligation de produire afin de présenter le travail devant un jury*".

Pour appliquer ce type de dispositif, qui se réalisent sur des temps très courts (d'une à deux semaines) les enseignants comme les étudiants doivent être dans une situation d'adaptation permanente mais également de disponibilité, ce qui dans les programmes d'enseignement supérieur n'est pas évident. Pour palier à cette difficulté, il est indispensable de définir avec précision l'objectif à atteindre, et surtout mesurer s'il a été atteint. Ces expériences nous ont montré qu'il ne suffit pas de donner un cadre pédagogique structuré et une compilation d'informations à des groupes pluridisciplinaires. Il revient donc à l'enseignant d'énoncer

l'équivalent d'une commande auprès des étudiants-architectes qui alors seront à même de définir une problématique fédératrice de projet.

- **Oser sortir des enseignements traditionnels**

Pour l'atelier sur la Transcévenole, notre volonté d'enseigner "hors les murs" et de manière novatrice a été pour certains étudiants parasitée par un travail 'trop scolaire', dans la mesure où ils ont eu besoin de réutiliser leurs méthodes traditionnelles de rendu de travail. Les étudiants ont au final proposé des projets sur un seul élément du territoire, la Transcévenole, alors qu'ils devaient répondre aux stratégies d'aménagement du territoire.

L'atelier mené avec l'IUT a été réalisé de manière à sortir des enseignements traditionnels et d'obliger les architectes à critiquer leur projet mais aussi de recevoir d'autres critiques. Ils ont été confrontés à la nécessité d'adapter leur vocabulaire, et de décomposer «pédagogiquement» leur processus de conception pour être correctement compris. Cela leur a permis d'apprendre à construire des arguments, objectif pédagogique qui a été le plus atteint. Les étudiants agronomes se sont rendu compte de l'enjeu professionnel de savoir construire un questionnement et de faire des choix pour y répondre.

- **Trouver sa place, son rôle et l'assumer**

Du point de vue de l'enseignant, un des atouts de ces ateliers a été de proposer à l'étudiant de questionner son rôle, vis-à-vis d'autres disciplines, d'autres métiers (agronomes, paysagistes) et par conséquent de trouver une place et de l'assumer. Cela est paru comme une contrainte pour les étudiants et les a fortement déstabilisés, comme nous le constatons à travers leurs remarques : *"Nous avons été, il me semble des étudiants aux aguets, dans le sens où nous étions sans cesse dans 'le questionnement' : Pourquoi ce territoire ? Quelle est la problématique ? Quelle est l'échelle d'intervention ? Pourquoi telle ou telle visite ? Quelle est notre place ?"*, *"Une autre erreur serait (et je pense que cela peut faire débat au sein même de notre équipe) de penser que l'architecte est le meneur de ce projet. Je pense qu'il est au même titre que l'agronome, le paysagiste etc., un des intervenant du projet. Il me semble que sur ces problématiques là, qui touchent toute l'économie d'un territoire, la gestion des sols à travers l'agriculture et la protection d'un écosystème notamment ; l'architecte se doit de rester modeste quand à ses savoirs. Cela ne veut pas dire que le projet doit lui être modeste, bien au contraire."*

Pour nous, mettre en place ces liens et poser ces questions c'est déjà le projet. Mais comment aider davantage l'étudiant pour construire ces liens ? Lui laisser les développer par la suite au cours de ces propres expériences ? Mais quand on débute, sans expérience, comment faire, quelles bases mobiliser ? Face à la difficulté de répondre à ces questions, nous continuons tout en nous réadaptant, à focaliser en amont leur regard sur l'aller-retour entre commande, connaissances, transfert et projet, car en termes professionnels il y a toujours une commande qui est posée. Et si la commande de base n'est pas la bonne, il revient à l'architecte de l'interroger et éventuellement la reformuler en cours d'élaboration du projet.

4. Conclusion

En réalisant ces deux expériences et en appliquant et développant ce dispositif aujourd'hui dans nos enseignements respectifs, nous pouvons affirmer que former à être architecte, ce n'est pas former un spécialiste. C'est apprendre à assumer un regard spécifique pour prendre position sur des questions territoriales et sociétales et pouvoir dégager des propositions d'aménagement.

Il semblerait que “ *l’architecte ne saurait être un spécialiste dans un quelconque domaine.[...] Il a des compétences fort heureusement, mais la spécialité n’est pas son fort, il aura même tendance à la rejeter par le défaut qu’il trouve à sa fixité dont le spécialiste, à l’inverse, se nourrit* ” (Rambert 2011).

Nos enseignements permettent de donner aux étudiants les outils nécessaires pour comprendre et problématiser la notion complexe de projet de territoire afin d’en appréhender les principaux enjeux et penser leur intervention de futurs acteurs du cadre de vie.

C’est bien par le biais de la pluridisciplinarité, regroupant différents enseignants et intervenants qu’une ouverture des points de vue sur une même problématique est possible. Le risque d’être trop dirigiste dans un enseignement unilatéral est réduit. Un enseignement pluridisciplinaire permet de formaliser pour les étudiants des liens entre les différentes connaissances et montrer la complexité qui les relie.

Ce nouvel enseignement est une des réponses à la réforme, car il associe recherche et pratique et répond aux enjeux sociétaux. Il a l’intérêt de se baser sur des partenariats pour s’engager dans l’élargissement de la pensée architecturale, et aider les étudiants à mieux comprendre les enjeux sociétaux de demain et du coup mieux comprendre leur rôle en tant que futur architecte.

Références

David S., Barruel M., Planchat C., Miramand V. 2009, Architectes et Agronomes, pédagogies croisées sur le Puy Mary - Éditions ENSA St-Etienne, 53p.

Lardon S. 2003. Diagnostic de territoire et représentations spatiales : les chorèmes graphes et jeux. In: B. Debarbieux et S. Lardon. Les figures du projet territorial. La Tour d'Aigues: De L'Aube - DATAR, pp.109-129.

Lardon S., Moquay P., Poss Y. 2007. Développement territorial et diagnostic prospectif, Réflexions autour du viaduc de Millau. D. l'Aube. 9782752601896 vols. La Tour d'Aigues, 377p.

Le Boterf G., 2006, Ingénierie et évaluation des compétences, , collections Eyrolles, Editions d'Organisation, Paris, 5e ed., 605p.

Orillard C., 2004 : Point de vue d’un architecte doctorant, en ligne, http://slr39.free.fr/article.php3?id_article=20, consulté le 05 Janvier 2012

Rambert F., 2011, Routes et jardins, thèse en architecture, dir. Potié P., UVSQ, ENSAV, Versailles, 316p.

