

Enquêtes et projets

Pour une hybridation des modalités pédagogiques au sein des écoles d'architecture

Anne Bossé et Valéry Didelon

Émulations - Revue de sciences sociales, 2021, n° 39-40, « Enseigner l'enquête de terrain. Transmettre, expérimenter, éprouver ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/bosse>

Pour citer cet article

Anne Bossé et Valéry Didelon, « Enquêtes et projets. Pour une hybridation des modalités pédagogiques au sein des écoles d'architecture », *Émulations*, n° 39-40, Mise en ligne le 11 mai 2022.

DOI : 10.14428/emulations.039-40.13

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Enquêtes et projets

Pour une hybridation des modalités pédagogiques au sein des écoles d'architecture

Anne Bossé¹ et Valéry Didelon²

[Résumé] Au sein des écoles nationales supérieures d'architecture, le rapprochement avec l'université se traduit notamment par une nécessaire clarification des rapports entre « la recherche par le projet » et « le projet par la recherche ». Cet article propose ainsi un retour réflexif sur plusieurs expériences pédagogiques menées dans des écoles d'architecture françaises entre 2016 et 2021, notamment un séminaire de recherche et un atelier de projet. L'article interroge les raisons d'enseigner l'enquête aux futurs architectes, et ouvre vers une pratique du « projet par l'enquête ».

Mots clés : école d'architecture, pédagogie, enquête, projet, recherche.

Inquiry and design in schools of architecture: for an hybridization of pedagogical methods

[Abstract] Within national schools of architecture in France, the rapprochement with the university come together with the need to clarify the relationship between “research by design” and “design by research”. This article proposes a reflexive review of several pedagogical experiments conducted in French schools of architecture between 2016 and 2021, in particular a research seminar and a project workshop. The article questions the reasons for teaching inquiry to future architects, and opens up towards a practice of “design by inquiry”.

Keywords: architecture school, pedagogy, inquiry, design, research.

Juin 2019, au quatrième étage d'un élégant bâtiment moderniste, une étudiante en architecture passe son projet de fin d'études (PFE) avec une « mention recherche ». Elle doit représenter son mémoire de master soutenu quelques mois plus tôt sous notre direction, avant de défendre son projet préparé avec un collègue enseignant. Le jury composé d'architectes et de chercheurs l'écoute exposer les résultats de son enquête sur la controverse entourant l'extension de la carrière de Kergantic dans le Morbihan, puis se montre attentif à ses propositions d'aménagement de ce site en concertation avec des associations locales. Le mémoire de recherche comme le livret présentant le projet nous sont parvenus quelques jours plus tôt par voie postale. Ils étaient accompagnés d'un court mot manuscrit sur un papier un peu jauni, et d'une enveloppe hermétiquement scellée avec un adhésif vert. À l'ouverture s'en est échappée une poudre blanche, du kaolin, extrait de la carrière en question, une substance suivie par l'étudiante dans son enquête pendant 18 mois sur le terrain et auprès des acteurs. Le kaolin était en ce jour la matière même d'un projet qui réinvente le paysage de ce coin de Bretagne.

¹ École nationale supérieure d'architecture de Nantes, CRENAU/UMR AAU, France.

² École nationale supérieure d'architecture de Normandie, ATE, France.

La description de cette soutenance de projet de fin d'études relate un aboutissement presque idéal de notre engagement pédagogique dans les écoles d'architecture. Elle met en évidence un lien fort entre une pratique de l'enquête dans le cadre d'un séminaire de master, et une pratique du projet (ici projet de fin d'études) dans le cadre d'un studio ou atelier³. Précisons qu'au sein des écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA), le projet est à la fois le travail de conception architecturale et urbaine, et son résultat qui se présente sous forme de représentations codifiées (plans, coupes, élévations, perspectives, etc.). En ce qui concerne le « projet par la recherche » tel que nous l'évoquons ci-dessus, sa mise en œuvre reste rare aujourd'hui dans les écoles d'architecture. En effet, le contexte institutionnel actuel des ENSA est propice au renforcement de la séparation entre les enseignements de projets, où officient les architectes praticiens, et les enseignements de formation à la recherche. Depuis plusieurs années, nous cherchons à déjouer ce cloisonnement et nous nous efforçons d'élaborer des enseignements qui hybrident résolument activité de projet et de recherche.

Avec le présent article, nous souhaitons montrer comment la pratique de l'enquête peut nourrir le projet par la recherche, et contribuer positivement à la formation des étudiants en architecture. Pour cela, nous nous appuyons principalement sur l'expérience pédagogique du séminaire « Enquêtes sur le monde urbanisé » que nous avons mené pendant quatre ans à l'ENSA Paris-Malaquais et sur la conduite d'un atelier de projet « Grands sentiers », expérimenté pour la première fois en 2021, à l'ENSA Nantes⁴. Une fois rappelée l'organisation de l'enseignement dans les écoles nationales supérieures d'architecture, qui détermine un cadre singulier à la croisée des mondes universitaires et professionnels, nous dresserons un bilan que nous espérons critique et réflexif de notre séminaire⁵. Il s'agira tout d'abord de revenir en détail sur son déroulé semestre après semestre, de pointer l'utilité des savoirs élaborés sur la fabrique de l'architecture et de la ville, et de formuler des raisons d'enquêter pour les étudiants en architecture. Nous ferons ensuite quelques hypothèses sur les relations fructueuses qui peuvent se nouer entre l'enquête et le projet, et qui inscrivent notre engagement dans des traditions anciennes comme dans les débats contemporains sur la créativité pédagogique (Gaudin, 2021).

³ La pédagogie dans les écoles d'architecture est en effet structurée autour de la « pédagogie de l'atelier » qui vise l'apprentissage de la conception par la pratique (Lambert, 2014). Classiquement, sur le format d'une journée entière, les étudiants avancent l'élaboration de leur projet, présentent son état d'avancement et échangent avec les enseignants. Plus que des travaux de recherche sur ce mode pédagogique en architecture, qui sont très nombreux, on mentionne le numéro 11 à venir de la revue *RIURBA* intitulé « Enseigner par l'atelier : quelles questions de recherche ? », qui révèle un intérêt élargi pour l'enseignement par l'atelier et les méthodes d'apprentissage par le projet.

⁴ Précisons que cet atelier de projet a été expérimenté par l'un des deux auteurs.

⁵ Cet article a été écrit à partir de notre communication à la journée d'étude *Transmettre, expérimenter, éprouver l'enquête de terrain* organisée fin 2020 par Corinne Davault et Anaïs Leblon (Université de Paris 8, LAVUE/ALTER). Il conserve ainsi pour partie la forme requise ce jour-là, à savoir partager des retours sur des enseignements.

1. Quinze années d'une académisation conflictuelle

Au sein des vingt ENSA françaises placées sous la tutelle du ministère de la Culture se dispense aujourd'hui une formation à la fois professionnelle et universitaire. On y prépare les étudiants aux métiers de la conception architecturale et urbaine, qui s'exercent principalement dans le cadre de la maîtrise d'œuvre, mais également à travers des activités de conseil, d'encadrement administratif et réglementaire, de médiation entre les acteurs et avec les usagers, etc. Les évolutions des « mondes de l'architecture » (Bossé, Roy, 2015) conduisent en effet à diversifier les pratiques professionnelles des diplômés en architecture, et l'exercice en agence sous statut libéral ou salarié, modèle idéaltypique qui continue d'irriguer fortement les idéologies pédagogiques, se voit remis en cause par les jeunes diplômés au moment de débiter leurs carrières. Ils sont ainsi de plus en plus nombreux à vouloir hybrider la pratique de la conception avec celle de la recherche. Les étudiants qui, dans leur cursus, ont reçu une formation en ce sens (spécifiée parfois dans la maquette pédagogique comme parcours recherche) se dirigent à l'occasion vers une carrière dans l'enseignement et la recherche.

Dans les ENSA, la séparation entre enseignants architectes praticiens et enseignants chercheurs s'ancre dans une affiliation à des « champs » disciplinaires distincts. Au sein de « Théorie et pratique de la conception architecturale et urbaine » (TPCAU) et « Villes et territoires » (VT), on trouve majoritairement des architectes praticiens qui coordonnent les ateliers de projet et enseignent la conception en tenant compte des contraintes qui s'appliquent dans le cadre de l'exercice professionnel⁶. L'autre moitié des enseignants, souvent docteurs en science de l'ingénierie, géographie, sociologie, philosophie, histoire, etc. sont rattachés aux champs « Sciences humaines et sociales pour l'architecture » (SHSA), « Histoire et culture architecturale » (HCA) ou « Sciences et techniques pour l'architecture » (STA). Ils accompagnent les étudiants dans l'acquisition de connaissances susceptibles d'être utilisées dans le cadre des ateliers de projet, mais aussi dans la mise en œuvre d'une démarche de recherche telle qu'elle s'enseigne plus traditionnellement à l'université. Suivant ces lignes de partage disciplinaire, les tensions sont récurrentes au sein des ENSA autour de l'importance à accorder aux enseignements « de projet » et « pour le projet », lesquels *de facto* se mélangent peu.

On peut remonter le cours de l'histoire pour comprendre cette structuration. Après la fermeture de la section architecture de l'École nationale des beaux-arts en 1968, les sciences humaines et sociales ont fait leur entrée dans les unités pédagogiques (UP) devenues plus tard ENSA. Les jeunes architectes s'intéressaient alors notamment à la sociologie dans le contexte de leur militantisme sur la question urbaine. Au cours des années 1970 et 1980, l'apport des disciplines scientifiques a permis de former les étudiants à une prise en compte des usages, des aspirations des habitants, des ambiances techniques et sensibles, mais cela toujours au service de la pratique du projet en atelier (Chadouin, Violeau, 2015). Certains enseignants ont cependant résisté à cette instru-

⁶ Pour une réflexion récente sur l'entrée du réel et des contraintes professionnelles dans l'enseignement de l'architecture et de l'urbanisme, voir Les *Cahiers RAMAU*, n° 9 (Cohen, Devisme, 2018).

mentalisation, et ont pris progressivement plus d'autonomie. Ils ont développé des projets de recherche ambitieux et ont pour cela monté des laboratoires de recherche au sein des UP, créé des revues (citons par exemple les *Cahiers de la recherche architecturale* en 1977⁷), et adopté des méthodologies singulières qui se sont diffusées dans d'autres lieux de formation (Grosjean, Thibaud, 2001). Ils ont ainsi, dans une certaine mesure, détaché l'enseignement des sciences humaines et sociales (entre autres) de celui du projet. Aujourd'hui, la recherche produite dans les ENSA est largement reconnue, et les docteurs, en architecture ou d'autres disciplines au sein du corps enseignant, sont plus nombreux. Relevant de ce dernier type de profil, nous sommes nous-mêmes affiliés aux champs TPCA et VT, et pour cela légitimes à coordonner des ateliers de projets comme des séminaires de recherche.

Cette augmentation du nombre des enseignants docteurs est issue d'un long processus d'académisation des ENSA qui a conduit en 2018 à l'obtention pour tous, sans distinction, du statut d'enseignant-chercheur revendiqué depuis longtemps. Dans les faits, cette réforme est surtout venue attiser les crispations déjà évoquées entre praticiens et chercheurs (Nous, 2020). La normalisation du cursus était pourtant actée depuis 2005 avec l'adoption des trois cycles licence, master, doctorat (LMD) et la reconnaissance des écoles d'architecture comme établissements publics d'enseignement supérieur et de recherche. C'est en tout cas dans un contexte tendu que peut se comprendre la volonté de certains enseignants de réfléchir à la « recherche par le projet », comme au « projet par la recherche » à partir de leurs pratiques d'enseignement⁸. La première démarche pour laquelle l'urbaniste Paola Vigano fait figure de référence revendique la spécificité d'« opérations » qui produisent des connaissances (Vigano, 2012). Ainsi, le projet ne devrait pas chercher à se calquer sur un modèle universitaire, mais conserver la puissance de ses outils propres et les imposer au sein de la recherche. La seconde démarche, le projet par la recherche, vise « une transformation du réel, en s'appuyant sur des outils de recherche (décrire, problématiser, etc.) » (Grosjean, 2016 : 8). Nous nous inscrivons dans cette dernière perspective, sans toutefois nous placer dans cette logique comparatiste de la recherche par le projet *vs* le projet par la recherche. Il s'agit pour nous précisément d'aborder le projet par la recherche à partir de la pratique de l'enquête, ce qui permet d'ancrer et de situer le questionnement, de l'aborder depuis ce que font les étudiants. En l'occurrence, c'est d'abord à partir d'un enseignement de séminaire que nous avons élaboré nos premières réflexions en la matière.

⁷ Revue devenue *Cahiers de la recherche architecturale et urbaine* en 1999. Aujourd'hui, elle s'intitule les *Cahiers de la recherche architecturale, urbaine et paysagère*, et est consultable en ligne : <https://journals.openedition.org/craup/>.

⁸ En 2016, le second séminaire « Ville, territoire, paysage » a réuni des enseignants VT des ENSA avec pour intitulé « Recherche & projet : productions spécifiques et apports croisés ».

2. Produire des connaissances sur la fabrique urbaine par l'enquête

L'objet d'étude que nous avons choisi et partagé pendant quatre années avec nos étudiants est la « fabrique urbaine », comprise ici comme l'ensemble des processus physiques et sociaux à travers lesquels se transforme la ville contemporaine (Noizet, 2013). Nous avons pris le parti de ne pas l'envisager de manière surplombante et théorique, mais d'être *a contrario* attentifs aux situations concrètes et aux pratiques réelles des acteurs : urbanistes, élus, techniciens, promoteurs, activistes, habitants, etc. Nous avons ainsi eu à cœur de ne pas participer à la naturalisation du fait urbain, lequel est en effet souvent envisagé en termes de croissance, de mutation, de résilience. En nous appuyant sur nos propres manières de conduire des recherches, nous avons amené les étudiants à produire des travaux que l'on peut qualifier de « style pragmatique » (Barthe *et al.*, 2013). Ils ont explicité les procédures d'aménagement, les ressorts de la politique urbaine à différentes échelles, les logiques économiques et financières des opérations menées, les formes de participation et de résistance des habitants et des militants aux phénomènes d'urbanisation. Plus précisément, nous les avons poussés à identifier les points d'inflexion et les décisions prises par les protagonistes, les voies qu'ils décident de suivre ou de ne pas suivre, les épreuves auxquelles ils font face, tout en observant aussi comment « le projet fait les acteurs » (Martouzet, 2018). Et c'est bien l'enquête de terrain qui leur a permis de comprendre en situation une fabrique urbaine qui fait société.

À l'ENSA Paris-Malaquais, le séminaire de recherche occupe toute la journée du jeudi, et les étudiants s'y consacrent pendant trois semestres. C'est donc un enseignement reconnu, valorisé et bien doté en termes d'heures encadrées – autant qu'un atelier de projet. Nous avons organisé notre séminaire en trois séquences : au cours du premier semestre, chaque étudiant identifiait une situation à examiner, pendant le second il enquêtait sur le terrain, et à l'occasion du troisième il restituait les résultats de ses travaux à travers l'écriture d'un mémoire.

Parfois immédiat, mais le plus souvent prenant plusieurs semaines, le choix de la situation à enquêter est resté du ressort de chaque étudiant. Nous les avons néanmoins guidés en affirmant quelques principes. 1/ Ils devaient mener leurs investigations ici et maintenant, et pour cela s'assurer un accès relativement aisé au terrain – ce qui incluait les sites lointains, pourvu qu'ils puissent s'y rendre régulièrement, à l'occasion d'une mobilité Erasmus notamment. Il devait leur être possible d'étudier les transformations qui avaient lieu en temps réel sur le terrain, et en faire l'expérience directe. 2/ Les étudiants devaient mettre en évidence la nécessité d'enquêter. Nous leur avons en effet demandé de pointer une intrigue propre à la situation envisagée. Les premières recherches documentaires, les premières visites et lectures de la presse visaient à démontrer qu'en l'état cette situation restait confuse, insaisissable et peu compréhensible. Certains étudiants ont ainsi choisi d'aborder des projets d'aménagement d'une grande opacité qui les ont amenés à analyser des masses de dossiers techniques, de

rapports officiels. 3/ Les étudiants devaient s'engager à considérer les différentes logiques en présence. Entre simple curiosité et sentiment d'injustice, leurs motivations en début d'enquête sont souvent restées implicites. Ils ont eu tendance à adopter en partie ou totalement le point de vue de certains acteurs : les architectes, et plus encore les habitants et les activistes qui résistent aux projets en cours. Nous les avons invités à reconnaître la diversité des acteurs, qu'ils soient ou non professionnels, et à comprendre leurs raisons et leurs agissements. L'enquête ne devait pas être plus à charge qu'à décharge.

Pendant le second semestre, les recherches ont donc été menées sur le terrain, mais en même temps se sont déployées sur une plateforme numérique *ad hoc* que nous avons mise au point. Les étudiants y ont chacun disposé d'un espace de travail personnalisable⁹, y ont posté des textes, des schémas, des cartes, des photographies. Ils ont aussi utilisé le « mur d'enquête », un espace graphique particulier leur conférant la possibilité de spatialiser les données collectées. Parce que cette plateforme était semi-publique, partagée au sein du séminaire et accessible à tous, ils n'y ont montré que des éléments en cours de traitement – une contrainte permettant de faire progresser régulièrement le travail. La plateforme a aussi été le support à partir duquel chaque étudiant communiquait sur l'avancement de ses recherches lors de la journée de séminaire à l'école (en temps de confinement, cette possibilité de voir le travail à distance s'est avérée des plus utiles).

Au cours du troisième semestre, il s'est agi pour les étudiants de restituer les résultats de leur enquête et, par là, de rendre compte du processus d'aménagement urbain analysé. Nous les avons encouragés – sans les contraindre – à assumer leur subjectivité, notamment en écrivant à la première personne. L'enquête s'est déployée dans des procédés narratifs très variés, et a ouvert à des formes singulières, non pas fictionnelles, mais dont la dimension littéraire tendait à embarquer le lecteur (voir les livres de Éric Chauvier pour l'enquête comme mode narratif, notamment Chauvier [2012], mais aussi Demanze [2019] pour une réflexion globale sur le retour des récits d'enquêtes en littérature). Enfin, chaque année, quelques semaines avant le terme du séminaire et la finalisation du mémoire, nous avons organisé avec les étudiants une journée d'étude qui leur permettait de tester la forme de restitution choisie devant des chercheurs invités.

Revenir ainsi concrètement sur le séminaire que nous avons mené permet de préciser le contexte dans lequel nous avons enseigné l'enquête de terrain. Il révèle notamment que, mettant à profit les moyens offerts par le cadre institutionnel (heures d'encadrement, ECTS, espaces), nous y avons repris des principes de l'atelier de projet, d'où notre insistance à ce que les étudiants communiquent à partir d'un matériau visible sur la plateforme. Comme de partager une thématique commune (la fabrique urbaine), cette obligation de montrer à tous en séance des éléments issus de l'enquête de terrain permet à chaque étudiant de se former par la mise en partage et la connaissance des

⁹ Développée sur la base d'un *wordpress*, cette plateforme a été réalisée par l'équipe qui avait été mandatée à l'époque pour la création du site internet de l'établissement, l'agence Urumqi. Nous tenons à les remercier.

processus, des aléas et des résultats de toutes les enquêtes menées. Par ailleurs, disposer de trois semestres pour le séminaire, un temps long, nous a permis de réfléchir à la synchronie entre durée de l'enquête et durée de l'aménagement réel des espaces urbains. Le séminaire a été une chambre d'écho du monde urbanisé : des rebondissements, des progressions, des arrêts dans les situations étudiées s'invitant très souvent, ce qui a été très éclairant pour eux sur les rapports entre temps et urbanisme.

3. Se former à l'enquête

Notre démarche a été jugée plutôt originale, bien que discutée au sein de l'école. Aussi, les étudiants qui nous rejoignaient devaient être convaincus de l'intérêt d'une pédagogie qui valorise l'enquête dans le cadre d'une formation aux métiers de l'architecture. Après quatre années de ce séminaire, nous sommes en mesure de mieux formuler cet intérêt.

D'abord, l'enquête est une activité à la fois intellectuelle et pratique. Pour ces futurs architectes, il est important de demander de s'engager sur le terrain, d'interagir de manière répétée avec les professionnels, d'établir des relations au long cours avec les habitants et usagers, de participer en les observant aux débats et aux controverses. L'enquête les amène à mieux maîtriser leurs compétences relationnelles, à gérer leurs émotions, à instaurer confiance et respect avec les acteurs rencontrés. L'enquête de terrain « permet de mieux se connaître et de mieux connaître les autres » (Cefaï, 2010 : 10). C'est ainsi que nous l'avons enseignée, moins en la présentant comme une combinaison de diverses méthodes à acquérir (l'entretien, l'observation, etc.), que comme un cheminement, non linéaire, à travers un espace matériel, mais aussi mental (Passeron, 1995). L'enquête est une éthique de la pratique, un refus du surplomb, elle permet d'étayer des points de vue en prise avec le monde. Pour rejoindre Tim Ingold (2018), enseigner (par) l'enquête à un futur architecte c'est sûrement plus l'aider à « donner un sens à sa vie » (Ingold, 2018 : 9) qu'à acquérir des compétences pour répondre à des exigences professionnelles.

En second lieu, enquêter permet de résoudre des problèmes. Au sens de la théorie philosophique de John Dewey (1993), l'enquête est un processus de connaissances savantes, mais également une forme d'action qui produit des résultats. « L'enquête de sens commun et l'enquête scientifique ont la même structure, elles s'occupent simplement de problèmes de genres différents » (Karsenti, Quéré, 2004). Le pragmatisme de Dewey met au cœur de l'enquête « la situation indéterminée », la confusion et le désordre apparent, les événements inexplicables qui poussent à enquêter. Selon lui, l'horizon de ce processus est bien de prendre des décisions. Aussi, mobiliser les étudiants sur une situation qu'il convient de dénouer, c'est les inviter à faire avec leurs connaissances préalables, leurs expériences passées, et s'aventurer dans l'observation de faits, dans la formulation d'hypothèses. Interroger les processus d'urbanisation par l'enquête, c'est ainsi nommer ce qui les intrigue, les interpelle, avant de penser être à même d'élaborer des réponses, notamment projectuelles. En ce sens, l'enquête telle que nous l'avons

envisagée pendant quatre années a été une activité de déconstruction et de reconstruction de la fabrique de la ville et de l'architecture. Un des enjeux pédagogiques a été de montrer aux étudiants que la qualité de l'expérience ne tient pas au choix de sujet ou de situation (notamment en termes d'échelle), mais à la curiosité et à la ténacité de celui qui enquête, à sa capacité à construire sa méthode (à l'instar de l'enquête menée par Dominique Lorrain qui a été une référence utile pour le séminaire, voir Lorrain, 2018). Se former à l'enquête, c'est alors apprendre à apprendre.

Le troisième intérêt que présente l'enquête est d'engager des représentations. Elle est liée à la recherche des traces et leur interprétation, nous apprend Carlo Ginzburg (Ginzburg, 1980). Au cours des recherches menées, se collectent et s'agencent des données (la prise de notes lors de réunions, la campagne photographique lors d'une visite sur site, les diagrammes d'acteurs, les cartographies du territoire, la mise en tableau de données statistiques, les croquis de paysages ou le portrait d'un enquêté, le relevé des lieux de l'enquête, la frise chronologique, etc.). Le processus de l'enquête s'accompagne d'une production de documents autographes, s'inscrivant chacun dans un moment particulier de l'avancée des recherches. Il se poursuit ensuite dans des travaux d'écriture – le récit émerge de sa dynamique – et des représentations synoptiques. La créativité graphique, dont la restitution de l'enquête est l'occasion, valorise les compétences spécifiques des étudiants des écoles d'architecture. Les enquêtes menées au sein de notre séminaire, quel que soit le pays concerné, ont conduit les étudiants à plonger avec perplexité dans la multiplicité des textes réglementaires, dans la profusion des acronymes, dans la complexité des mécanismes de financement, dans l'opacité des relations de pouvoir... Aussi leurs productions dessinées, schémas, diagrammes, cartes, ont été des médiations essentielles, confirmant les appels faits à l'ethnographe d'intervenir dans la vie publique (Cefaï, 2010). Les étudiants ont été parfois invités par les acteurs à faire circuler leurs résultats, à diffuser leurs visuels (par exemple, une demande de militants pour un schéma synthétique des acteurs du projet d'enfouissement des déchets radioactifs à Bure). Se former à l'enquête, c'est alors prendre la mesure de la possible contribution de l'enquêteur au débat démocratique, et accorder une plus-value politique au travail d'acculturation aux aspects juridiques et techniques qui environnent la pratique de l'architecture.

En revenant sur ces trois modalités particulières de l'enquête convoquées au fil de ce séminaire – l'ancrage de la pensée dans la pratique, la perspective d'une résolution concrète de problèmes, et la valorisation d'une aptitude à diffuser la connaissance –, nous avons cherché à déplier le bénéfice pour les étudiants qui porte sur les dimensions relationnelles, intellectuelles ou encore gestuelles. Nous visons par là moins à modéliser un type d'enquête qui serait propre aux écoles d'architecture qu'à formuler ce qu'apporte l'enquête à la démarche de projet. Ayant quitté l'un et l'autre l'ENSA Paris-Malaquais à la fin de l'année 2020, notre séminaire est *de facto* arrivé à son terme, sans nous permettre de pratiquer là plus longtemps l'hybridation de ces deux modalités d'enseignement. Pour autant, un premier atelier de projet mené au printemps 2021

à l'ENSA Nantes a permis d'expérimenter la mise en œuvre de l'enquête telle qu'élaborée dans le séminaire.

4. De l'enquête au projet

Cet atelier s'intitule « Grands sentiers ». Conduit par une équipe pluridisciplinaire (géographe, paysagiste praticien, architecte-chercheur), il propose de concevoir le sentier métropolitain de Nantes Métropole. Il ne se situe pourtant pas dans une logique de commande, mais plutôt prospective, pour instruire comment les productions de l'école d'architecture pourraient participer à faire émerger des débats et concerner des acteurs du territoire à ce projet de sentier métropolitain. Pour cela, le projet de sentier se veut spécifique à son élaboration au sein d'une école d'architecture : le tracé du sentier se dessine en imaginant ce qu'il fait (ou peut faire) au territoire, en concevant des transformations architecturales et urbaines situées le long de ce possible tracé¹⁰. Cet atelier est présenté aux étudiants comme un projet-recherche au sens où, d'une part, il mettra au centre de la démarche l'enquête – le sentier comme prétexte à enquêtes – et où, d'autre part, des chercheurs y participent, l'ont conçu et en font un objet de recherche. C'est-à-dire que le projet de sentier n'est pas connu, l'atelier permettra aux étudiants et aux enseignants de l'élaborer : la relation enseignant-étudiant en est nécessairement affectée. Cette posture de recherche s'est traduite du côté des enseignants par une manière de réfléchir en direct (et ensemble, ne serait-ce qu'en marchant ensemble en plein air les premières semaines) et de préciser au fur à mesure ce qui était attendu. Une sorte de navigation à vue que les étudiants ont trouvé (encore plus) déstabilisante dans le cadre d'un atelier de projet. Les remarques des étudiants appelaient notamment à plus d'incarnation, sur le modèle de la figure historique du maître de l'atelier ou de celle plus actuelle du chef d'agence...

Durant cette première édition de « Grands sentiers », nous avons constaté que pratiquer l'enquête conduit à une réinterrogation de la notion de site et de la manière de l'impliquer dans la pédagogie. De nombreux enseignements de projet territorial ou urbain partagent la volonté de travailler avec un contexte existant. Ils proposent aux étudiants un site réel et, suivant le dispositif pédagogique adopté, ce site est plus ou moins arpenté, analysé, documenté, décrit, etc. Cette phase, souvent nommée analyse ou diagnostic, est une étape préalable au projet. Ce passage à la phase projet se caractérise généralement par une coupure, l'étudiant séparant l'analyse distanciée et la formulation de problèmes territoriaux – ancrés dans un réel souvent perçu comme limitatif – et le déploiement de ses propres idées de transformations. Conduire une enquête-projet permet de minimiser cette coupure. Comme nous l'avons testé au sein du séminaire, nous avons impulsé que les enquêtes ne soient pas délimitées par le site proposé (un grand quadrant de la métropole). Les étudiants ont été invités à pister des choses, à nouer des

¹⁰ Pour un exemple de sentier métropolitain aujourd'hui, on pourra se référer à celui de Marseille ou de Paris via leurs sites : <https://bureaudesguides-gr2013.fr/> ; <https://www.lesentierdugrandparis.com/>.

liens entre plusieurs situations, à suivre des matières ou des histoires (Marcus, 2010) pour déployer une pensée de la mise en relation (Bossé, 2019), attentive aux connexions (Tsing, 2017). Ils ont assemblé un mur d'enquête – une suite également élaborée à partir de l'expérience de la plateforme du séminaire – sur lequel se côtoient des éléments de registres divers, dans le temps et dans l'espace, dont seuls les étudiants sont garants de la pertinence : des faits locaux ou extraterritoriaux, des archives comme des dessins de transformations possibles, des configurations abstraites de jeux d'acteurs comme des portraits d'individus singuliers actifs dans le territoire.

La dynamique de l'enquête oblige les étudiants à accepter que c'est l'enquête qui conduit vers le projet : le choix des situations où projeter des transformations s'arbitre avec cette part non maîtrisable de là où va mener l'enquête, ou peut-être plutôt là où l'étudiant accepte de se laisser guider (Despret, 2015). Les projets peuvent être alors multisitués. Une étudiante a par exemple déployé un projet sur deux sites distants de trois kilomètres. Dans l'entre-deux, l'intention est de restaurer une vallée de rivière dégradée et aujourd'hui peu accessible. Les deux sites évoluent, eux, conjointement sur trois ans : l'un devient une fabrique de briques, pour que l'autre, un ancien hameau agricole en déclin, puisse être densifié par des habitations construites avec ces briques. Ce type de projet cherche à explorer les liens entre divers lieux au sein d'une échelle peu habituelle et à questionner le territoire comme lien entre ressources et besoins. Les projets peuvent aussi être transcalaires, partir d'une interrogation hors sol et trouver ensuite où la faire atterrir. C'est le cas d'un projet de sentier à travers diverses conditions de respirabilité du territoire, occasionnant à ses abords un projet d'équipement dont le programme vise à nous réapprendre à respirer, et qui prend la forme d'une architecture dispositif filtrant l'air à l'échelle du centre sportif sur lequel elle se pose.

Cette première piste de réflexion sur la question du site s'accompagne d'une seconde sur la nature des projets, leurs rapports au réel. Aller de l'enquête vers le projet nécessite notamment de laisser ouverte l'échelle finale du projet : celle-ci résulte de la problématisation de l'étudiant. Du dessin des escaliers pour arpenter au plus près la roche d'une carrière en cours d'abandon, à l'aménagement d'un segment de quatre kilomètres de long entre un lycée et une future forêt urbaine, les échelles des projets issus de l'atelier ont effectivement été très variées. Toutefois, comme dimension commune à l'ensemble des productions, on observe que ces projets visent d'être des prises pour les acteurs et les habitants des territoires. Une étudiante a réalisé son enquête sur les prairies humides le long de la rivière de l'Acheneau, et a rencontré un agriculteur engagé. Celui-ci lui a notamment décrit le modèle de circuit court de production/transformation/vente de sa viande qui assure aujourd'hui la survie de son exploitation, mais lui permet aussi d'entretenir le marais. Forte de ces informations, elle inscrit sa démarche de projet dans cette chaîne économique possiblement vertueuse pour la sauvegarde des prairies humides en concevant un laboratoire coopératif de transformation de la viande, ce projet s'arrimant à deux autres interventions le long d'un nouvel espace public piéton. L'enquête, quand elle, s'attache à des lieux précis, des histoires et des personnes

singulières, crée des problèmes concrets et peut nourrir des programmations inédites, dans leurs hybridations comme dans leurs échelles d'interventions. Le possible, qui est au cœur de ce qu'élabore l'activité projectuelle, relève ainsi moins d'une fiction tournant parfois à vide que d'un réel saisi par l'enquête.

Pour résumer, de cette première édition nous pouvons retenir de nombreuses pistes concrètes qualifiant un projet par l'enquête, la capacité à disjoindre le site et le projet, à questionner les échelles d'une réponse face aux problématiques territoriales et environnementales actuelles, à ouvrir des voies originales de programmes, à concevoir des espaces habités comme des prises. *In fine*, cette attention spécifique au monde qu'est l'enquête change la manière de le concevoir.

Conclusion

Dans cet article, nous sommes revenus sur l'enseignement de l'enquête de terrain afin de contribuer au débat sur la recherche par le projet et le projet par la recherche dans les écoles d'architecture. Plutôt que de plaider pour l'une de ces démarches et l'adopter exclusivement, nous pensons plus fructueux pour la formation des futurs architectes d'hybrider ces démarches. Pendant plusieurs années à l'ENSA Paris-Malaquais, nous avons encadré un séminaire, mais aussi accompagné des étudiants dans leurs projets de fin d'études au sein du département « Enquêtes & projets » que nous avons créé, avant de poursuivre ailleurs notre enseignement par l'enquête. Passer d'une modalité pédagogique à une autre reste néanmoins compliqué dans les ENSA. Nos enseignements sont difficiles à penser et à organiser sur des temps longs, successifs et intelligibles, « les dispositifs pédagogiques sont moins stables que jamais, devenus un matériau décisif des sciences de l'éducation, mais aussi du management des organisations » (Cohen, Devisme, 2018 : 9). C'est pourtant ce qui a nous permis dans ce texte d'explorer trois configurations de l'enquête dans l'enseignement et de tenter de mettre en avant la manière dont elles sont imbriquées. Nous avons tout d'abord évoqué comment, par l'enquête de terrain, nous avons cherché à faire monter en compétence les étudiants sur leurs futurs environnements professionnels, et ce au sein d'un séminaire qui produit des connaissances. Nous avons ensuite montré que cet objectif initial s'est déployé dans une forme de plaidoyer élargi pour l'enquête, en cherchant à réfléchir à ses potentiels de transformation pour les étudiants, mais aussi possiblement pour les lieux de vie de nos contemporains que ces futurs architectes contribuent à façonner. Nous avons finalement montré, en revenant à l'intérieur de l'école et de la pédagogie de l'atelier, comment l'enquête et son attention au monde ne permet pas uniquement de convier des formes de la recherche, mais invite également à repenser les conditions d'apprentissage. La dynamique de l'enquête affecte ainsi l'institution, les désirs des futurs architectes, l'ambiance de la salle de classe, le mental de l'enseignant, l'usure de ses chaussures. Le pouvoir de l'enquête est un pouvoir transfuge, qui non pas trahit, mais traduit.

Bibliographie

- BARTHE Y., BLIC D. de, HEURTIN J., LAGNEAU É., LEMIEUX C., LINHARDT D., TROM D. (2013), « Sociologie pragmatique : mode d'emploi », *Politix*, vol. 3, n° 3, p. 175-204. En ligne, consulté le 26 septembre 2019. URL : <https://doi.org/10.3917/pox.103.0173>.
- BOSSÉ A. (2019), « Suivre les morts. Ressorts et limites d'une expérience d'enquête multi-située », *Espaces et sociétés*, vol. 3, n° 178, p. 89-101.
- BOSSÉ A., ROY E. (2015), dossier « Les mondes de l'architecture », *Lieux communs, Les Cahiers du LAUA*, n° 17, p. 10-22.
- CEFAÏ, D. (dir.) (2010), *L'engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- COHEN C., DEVISME L. (dir.) (2018), « L'architecture et l'urbanisme au miroir des formations », *Cahiers Ramau*, n° 9, Paris, La Villette.
- CHADOUIN O., VIOLEAU J.-L. (2015), « Architecture et sociologie : matériau pour l'analyse d'un croisement disciplinaire », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 26. En ligne, consulté le 14 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rhsh/2303>.
- CHAUVIER E. (2012), *Somaland*, Paris, Allia.
- DEMANZE L. (2019), *Un nouvel âge de l'enquête. Portraits de l'écrivain contemporain en enquêteur*, Paris, Corti.
- DESPRET V. (2015), « Le mode mineur comme régime d'instruction et d'enquête », in C. RÉMY, L. DENIZEAU (dir.), *La vie, mode mineur*, Paris, Presses des Mines (« Sciences sociales »), p. 43-67.
- DEWEY J. (1993), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- GAUDIN O. (2021), « Apprendre à apprendre : vers une pédagogie de la créativité ? John Dewey, Le Bauhaus et le Black Mountain College », *Pragmata*, n° 4, p. 104-154.
- GINZBURG C. (1980), « Signes, Traces, Pistes, Racines d'un paradigme de l'indice », *Débat*, n° 6, p. 3-44.
- GROSJEAN B. (2016), « Recherche et projet : productions spécifiques et apports croisés. Introduction scientifique », 2e séminaire « Ville, Territoire, Paysage (VTP) », ENS d'architecture et de paysage de Lille. En ligne, consulté le 28 mai 2021. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01522999/document>.
- GROSJEAN M., THIBAUD J.-P. (dir.) (2001), *L'espace urbain en méthodes*, Marseille, Parenthèses.
- INGOLD T. (2018), *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- KARSENTI B., QUÉRÉ L. (2004), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*, Paris, Éditions de l'EHESS (« Raisons pratiques », n° 15).

- LAMBERT G. (2014), « 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*, n° 1. En ligne, consulté le 12 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/perspective/4412>.
- LORRAIN D. (2018), *L'urbanisme 1.0. Enquête sur une commune du Grand Paris*, Paris, Raisons d'agir.
- MARCUS G. E. (2010), « Ethnographie du/dans le système-monde. L'émergence d'une ethnographie multisituée », in D. CEFAL (dir.), *L'engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 353-371.
- MARTOUZET D. (dir.), (2018), *Le projet fait les acteurs. Urbanisme, complexité, incertitude*, Tours, Presses universitaires François Rabelais.
- NOIZET H. (2013), « Fabrique urbaine », in J. LÉVY, M. LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, p. 389-391.
- NOUS C. (2020), « Les écoles d'architecture : cobaye d'une mise à mort. Mobilisations contre les effets pervers de la Réforme de 2018 », *Journal des anthropologues*, vol. 1, p. 43-58.
- PASSERON J.-C. (1995), « L'espace mental de l'enquête (I) », *Enquête*, vol. 1, p. 13-42.
- TSING A. (2017), *Le champignon de la fin du monde. Sur les possibilités de vivre dans les ruines du capitalisme*, Paris, La Découverte.
- VIGANO P. (2012), *Les territoires de l'urbanisme. Le projet comme producteur de connaissances*, Genève, Métis Presses.