

Espaces pédagogiques expérimentiels dans le parcours de formation interdisciplinaire en espace public

Silvana Segapeli

Cette contribution vise à réinterroger les conditions de transmission des savoirs et des doctrines qui innervent le champ élargi de la formation en urbanisme, pour éclairer plus spécifiquement le cœur du domaine d'étude sur la conception des espaces publics.

Pour ce faire, je vais traiter le cas d'un nouveau parcours de master, EPAM - Espaces Publics et Ambiances-, conçu par une équipe que je coordonne depuis un an, au sein de l'école nationale supérieure d'architecture de Saint-Etienne, avec le soutien de l'Université Jean Monnet et la collaboration de l'Ecole supérieure d'Art et Design de la même ville, dans le cadre du récent rapprochement entre système universitaire et écoles d'architecture.

La nouvelle formation EPAM bénéficie de l'héritage du MEP- Master Espace public : Design, architecture, pratiques- créé en 2003 sur la base d'un partenariat entre les trois établissements d'enseignement supérieur, cités ci-dessus, installés dans la ville de Saint-Étienne. Cette trace précieuse, en termes d'expérience pédagogique et d'adossement à la recherche, a permis à l'équipe EPAM de situer le parcours plus facilement dans la complexité de l'offre pédagogique universitaire qui s'articule aujourd'hui autour des mentions.

Il a été décidé de rester dans la continuité de la matrice interdisciplinaire du MEP, en donnant une suite aux mouvements de décloisonnement des champs d'études et de recherches, et en allant dans le sens de l'échange des vocabulaires, des méthodologies et des outils. L'espace public dans le parcours EPAM est pris en compte en tant que terrain d'expérience de la société, laboratoire vivant et lieu d'investigations et d'expérimentations, dans son rôle structurant par rapport aux différents types de tissus qui composent la mosaïque des milieux habités contemporains. Il est étudié dans la complexité de ses multiples facettes qui affèrent aux matérialités architecturales, urbanistiques, paysagères et sociales, attestées par des pratiques et des usages multiples, parfois conflictuels, par un ensemble de virtualités et d'expressions sensibles.

C'est dans ce cadre que se situe mon hypothèse sur les types de format et d'espace pédagogique qui peuvent provoquer des avancées sur des problématiques disciplinaires. Avec l'équipe EPAM, j'ai essayé de prendre en compte les difficultés rencontrées dans ce processus de rapprochement entre université et école d'architecture comme une opportunité pour un re-questionnement à la fois disciplinaire et pédagogique, notamment par rapport à la conception du projet. Le nœud gordien de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité du projet, avec toute évidence, tourne autour des modalités de travail entre les différentes doctrines, au croisement de leurs méthodes.

En outre, la complexité de la pensée contemporaine, véhicule de la notion d'auto-organisation, et «l'insertion de l'aléa dans la connaissance» (Morin, 1990) peuvent permettre l'exercice d'une maïeutique qui outrepassé les bornes d'une pédagogie animée uniquement par des principes connus. Les savoirs ne sont pas uniquement définis a

Due grandi ruote da Luna park costituiscono il garage per le auto e il «divertimento dell'autista». Un condotto coassiale abitabile (il perno delle ruote) è la centrale di comando di tutti gli automatismi. Il Piper è contenuto nella grande gabbia a piani mobili sospesa tra le ruote. Alla struttura simmetrica della macchina se ne incrocia un'altra irregolare comprendente un percorso sotterraneo come un viaggio fantastico alla scoperta della macchina, e un grande gonfiabile. Il gonfiabile è un happening architettonico: copertura del prato per feste all'aperto, mascheratura della ruota, copertura provvisoria per lavori in corso e insieme riproduzione di un evento cosmico (le nuvole con l'arcobaleno, la pioggia, le stelle) ripensando alle «feste» architettoniche del rinascimento e dell'illuminismo.

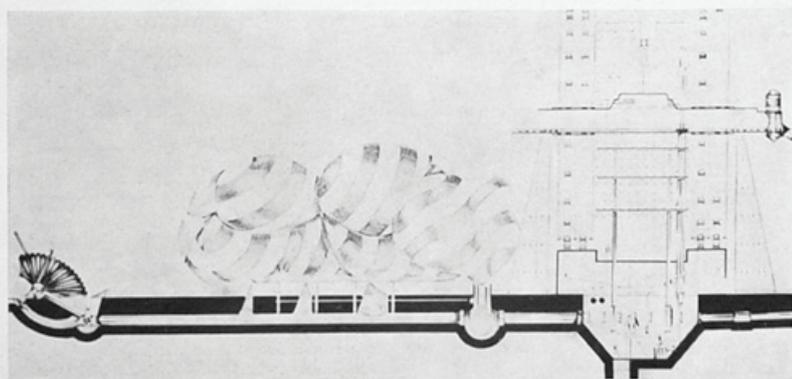
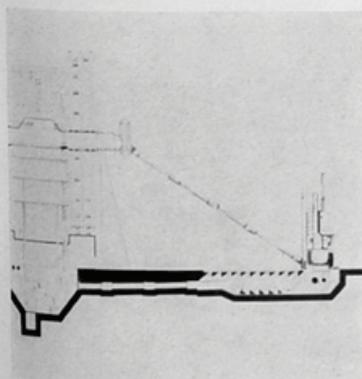
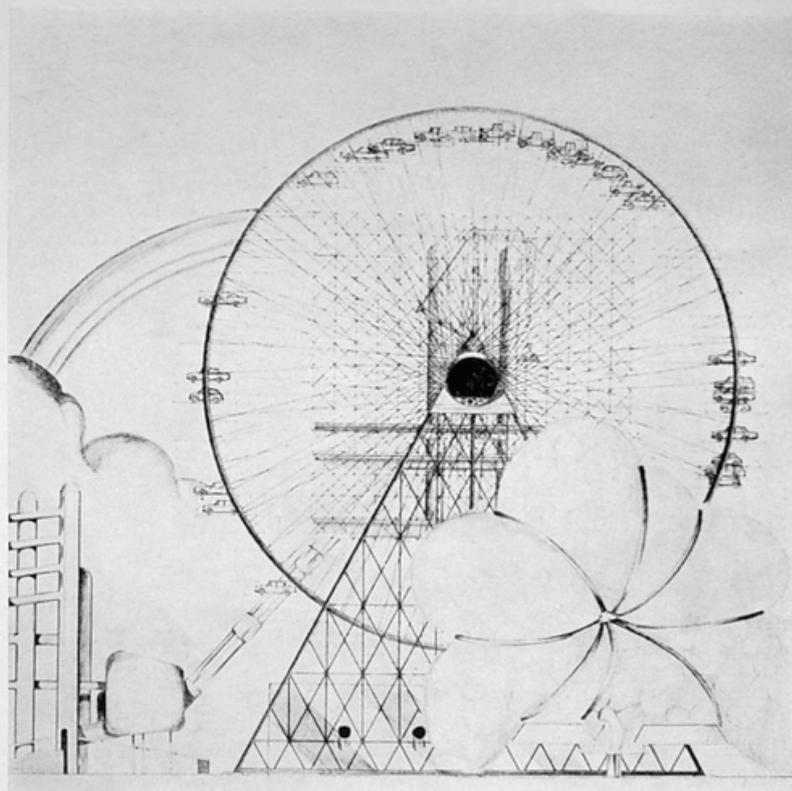


Fig.1. Projet d'étudiants pour une machine à fête, atelier de projet de Leonardo Savioli et Adolfo Natalini, «Spazio di coinvolgimento», publié dans la revue *Casabella*, n° 326, juillet 1968, p. 39.

priori, ils sont aussi le résultat d'un processus. C'est pour cela que le développement des connaissances non cognitives et la construction de l'aptitude à se laisser déstabiliser par les incertitudes font partie des méthodes d'apprentissage prises en compte dans la formation EPAM. La certitude qui protégeait les codes, les signes et les figures qui s'étaient auparavant inscrits, tels des signifiants, dans le champ de l'urbanisme, en sort remise en question.

La recherche par le projet dans le cadre pédagogique

Un changement de coordonnées semble aujourd'hui nécessaire dans les habitudes pédagogiques pour que l'espace de la recherche et celui du projet puissent s'entremêler dans les mailles de la didactique en rendant interchangeables tour à tour leurs rôles. Ce n'est pas un sujet totalement inconnu dans le milieu de la culture du projet : je pense notamment au travail de Lawrence Halprin, architecte "paysagiste" *ante-litteram*, avec ses cycles de workshops *RSVP- Creative Processes in the Human Environment*, où danseurs et étudiants en architecture étaient convoqués, ensemble, au sujet de la création de l'espace, dans l'espace. Et encore, entre 1966 et 1967, à Leonardo Savioli, le père des mouvements radicaux en architecture, qui donnait à Milan un cours dont l'intitulé rentrait plutôt dans le lexique de la psychologie que dans celui de l'urbanisme et de l'architecture : "*Spazio di coinvolgimento*", dans lequel il stigmatisait la ville moderne responsable de la perpétuation des schémas comportementaux rigides chez les habitants.

Cette pédagogie immergée et engagée a souvent permis des avancées disciplinaires. Encore aujourd'hui, c'est très souvent par l'expérimentation pédagogique que chaque discipline de l'urbain se confronte à d'autres milieux scientifiques et que le projet entre dans ce mouvement, essentiel à la projection perspective, celui que Ernst Bloch a appelé "fonction utopique", qui permet d'installer un horizon concret où les regards et les apports différents peuvent se croiser et anticiper des scénarios évolutifs.

Comment la pédagogie accueille-t-elle aujourd'hui la pulsion vers la transformation, la remise en question des règles, parfois même la «rébellion» ?

L'une des réponses possibles, qui prend la mesure des liens à tisser entre recherche et projet, reste encore ancrée dans les expériences de l'architecture radicale, développées à partir des années 1970. C'est le moment de la remise en question de l'enseignement académique, de la contre-école de la *Global Tools*, de la valeur heuristique de l'expérience qui s'incarne dans l'atelier de projet, *laboratorio* -du latin *labor*-, tel qu'on le connaît aujourd'hui, comme espace de travail, d'échange et de création, une création qui était à cette époque-là collective, pour une toute première fois.

C'est dans ce même sens que les "espaces pédagogiques expérimentiels", cités dans le titre de cette intervention, peuvent se dresser comme environnements actifs d'expérimentation de terrain et à la fois comme lieux favorables au retour dialectique sur les hypothèses

formulées et les premières opérations projectuelles accomplies. Cette oscillation entre action de terrain et repli critique et réflexif permet de franchir une certaine inertie propre aux disciplines scientifiques et en même temps d'introduire dans le processus du projet les démarches inhérentes à la recherche (problématisation, formulation des hypothèses, mise en place des protocoles d'observation et d'analyse du terrain, tri et choix des méthodes d'enquête, débat sur les modalités de restitution des résultats). Certains cadres pédagogiques restent plus ouverts et favorables et c'est dans leur alternance qu'on peut installer une réflexion à la charnière entre les différents modes de recherche et la pluralité d'approches du projet :

// **Laboratoire/Atelier** comme espace de travail par la recherche et l'expérience pratique. La dimension interdisciplinaire y est garantie par les apports spécifiques des différents enseignants - l'atelier est animé de façon alternée par des enseignants de diverses disciplines- autant que par la présence d'étudiants provenant des formations différentes.

// **Workshop** comme temps expérimental (espace parfois itinérant et/ou variable : terrain, atelier, périmètre de quartier, etc.) rythmé par la suite des sessions de travail

// **Séminaire** comme espace cognitif d'études, échanges et recherches

// **Débat** comme espace des dialogues croisés entre la multiplicité des acteurs qui compose le système complexe de la gouvernance des espaces publics. C'est par métonymie qu'on définit ce genre d'espace (urbain) qui se situe entre le cadre pédagogique et l'expérience citoyenne. Exemple typique est le «café urbain», conçu comme cycle de rencontres critiques, héritage du système de la Global Tools, l'expérience radicale italienne de contre-école qui se basait sur le principe de la «creatività di massa», ce qu'on appelle aujourd'hui co-conception

// **Terrain** comme une sorte de «*Spazio di coinvolgimento*» (espace d'implication) qui prévoit

l'application des méthodologies d'approche du terrain et leur discussion «in situ».

Dans les différentes situations, qui sont souvent liées par un enchaînement logique, la valeur programmatique de chacune insiste sur la stimulation d'une posture active et réactive chez l'étudiant. C'est une manière de déplacer la question du format, qui semble dans ce cadre très réductrice, vers celle de «situation pédagogique», qui se définit par une série de paramètres d'ordre spatial, proxémique, logique, méthodologique, heuristique, didactique, etc.

L'atelier, *laboratorio*, dans la formation en espaces publics, est avant tout un espace mental, un environnement d'apprentissage marqué par la synergie des cultures qui se crée entre les différents élèves, provenant de formations diverses et variées, et qui favorise un travail de conception du projet comme processus créatif, collectif et pluridisciplinaire.

Pluridisciplinarité, interdisciplinarité de l'atelier. Quelles temporalités ?

Même dans une situation de contact direct avec le terrain d'étude et les acteurs, l'expérience de l'étudiant est toujours médiée et orientée vers l'observation des temporalités du processus faisant partie de la «situation pédagogique». J'insiste sur cette notion puisque la formation EPAM, objet d'observation dans cette présentation, s'appuie sur l'idée de pédagogie immergée, en installant une série de collaborations avec les collectivités territoriales, les bureaux d'urbanisme locaux et les acteurs territoriaux ; ce choix didactique permet d'aborder les dimensions concrètes des sociabilités urbaines et des qualités d'espace public (accessibilité, sécurité, citoyenneté, mixité sociale, etc.).

Cette mise en situation sert à la fois à approfondir le contenu spécifique d'un enseignement (la



Fig.2. "Ritual Group Drawing," Sea Ranch, CA. Experiments in Environment Workshop, July 8, 1968. Courtesy of Lawrence Halprin Collection, The Architectural Archives, University of Pennsylvania.

thématique proposée) et à dresser une posture, une attitude cognitive à créer par rapport au genre de situation présentée. Le développement d'une pensée réflexive comme méthode de travail peut s'effectuer dans un temps long, ponctuellement rythmé par des activités de séminaire connexes. L'acquisition de l'habitude à problématiser, à formuler des hypothèses projectuelles est l'un des objectifs prioritaires.

Le temps de l'atelier est long, selon un rythme qui n'est pas homogène et qui alterne des temps de latences à de temps de production. Le temps du workshop rappelle en revanche l'intensité d'une immersion.

Je peux citer l'exemple d'une réponse à un appel à projet de la Ville de Saint-Etienne concernant la thématique des parcs urbains : l'équipe pédagogique concernée a choisi de démarrer par une suite de workshops, chacun au croisement d'au moins deux disciplines (le premier : architecture paysage – «Cartographier autrement», le deuxième : sociologie et littérature – «Les mots de l'enquête et leur usage dans le projet» -, le troisième : art et anthropologie- «Représentation par images»). A cette série d'immersions il a été décidé d'enchaîner le temps plus long de l'atelier et l'accompagnement ponctuel des séminaires.

Les méthodes, un exemple : lecture sensorielle du terrain et restitution cartographique non zénithale

L'hypothèse de base de ce travail en atelier a été de pouvoir cartographier le terrain

d'étude autrement. On est parti du concept d'expérience située, qui permet de mesurer sur le terrain les méthodologies étudiées et de recalculer concrètement les hypothèses de travail pluridisciplinaire à travers le choix attentif des outils et des formes de représentation (notamment cartes et diagrammes).

Il y a un double mouvement : sur le plan conceptuel on tente de positionner le processus cognitif dans le sillage des études sur les ambiances, et sur le plan descriptif on cherche à représenter le terrain d'étude par des techniques qui laissent place à la subjectivation. D'un point de vue méthodologique, l'objectif a été de sortir du lit de Procuste du diagnostic classique de l'analyse urbaine, et en conséquence d'éviter des positionnements qui imposent des jugements hâtifs, d'éviter par conséquent la distinction manichéenne entre points forts et points faibles, l'utilisation trop récurrente de systèmes de réduction de la variété des phénomènes observés (modèles, statistiques, comparaisons sur un nombre faible de critères, etc.), la surestimation des méthodes exclusivement axées sur la dimension visuelle de la perception, etc. Il a été question, plutôt, d'essayer d'enregistrer les données à partir des pratiques de terrain qui permettent de saisir non seulement les aspects normo-quantitatifs et les caractères typo-morphologiques, mais aussi les qualités spatiales, topologiques et leur manière de se mettre en relation avec le temps (cyclique, linéaire, séquentiel, aléatoire, répétitif, rythmé, etc.). Plusieurs protocoles d'investigation de terrain ont été établis pour arriver à saisir les relations espace/temps qui ont tendance à s'installer entre les éléments : ce qui engendre un décalage de temporalités, ce qui produit des rythmes, ou des latences, ce qui est de l'ordre du cyclique (et qui renvoie parfois à une impression d'instabilité), etc. Pour ce faire il a fallu aussi développer la capacité à rendre compte des usages, des pratiques habitantes, communautaires ou individuelles, isolées ou conflictuelles.

Dans la construction de cette posture il est important de garder une tension permanente entre l'exigence d'un degré d'objectivation et la nécessité de subjectivation que demande le travail de récolte des données sensibles.

La posture maïeutique adoptée a permis d'identifier des questions capables de déclencher l'envie de l'exploration physique et de la spéculation conceptuelle. Par exemple, comment cartographier les micro-climats autour du fleuve ? Une fois la rivière prise en compte comme un nouveau levier du développement de la vie du quartier, comment intégrer dans la démarche projectuelle ses données sensibles (le son de l'eau, la végétation riveraine, le changement du microclimat, la fraîcheur, les reflets, les effets de l'érosion, l'absence de bruits de la ville, etc.) ?

C'est dans la dimension du projet que la lecture des milieux urbains, par une démarche sensible, devient un acte d'engagement et une méthode de connaissance profonde : à travers la série de traces, de signes évocateurs, de seuils invisibles, les ambiances de matrices différentes sont identifiées et peuvent ainsi être cartographiées et développées dans la construction des scénarios futurs.