La maquette *in situ* comme pédagogie immersive du projet urbain

Des étudiants au cœur du quartier des Escanaux à Bagnols-sur-Cèze.
A quoi joue-t-on ?

Les auteurs
Jennifer Buyck[1], Nicolas Tixier[2], Inès Ramirez-Cobo[3]

1. Maîtresse de conférence, Institut d'Urbanisme de Grenoble, Université Grenoble Alpes, UMR PACTE, France, jennifer.buyck@univ-grenoble-alpes.fr

   Jennifer Buyck est architecte, docteur en esthétique et sciences de l'art et maître de conférences à l'Institut d'Urbanisme de Grenoble où elle coordonne le master 2 « design urbain ». Ses recherches menées dans le cadre du laboratoire PACTE portent essentiellement sur les notions de paysage, d'agriculture et de ville vivante dans le cadre des pratiques et théories de l'urbanisme.

2. Professeur, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble, Université Grenoble Alpes, Cresson – UMR AAU, France, Nicolas.Tixier@grenoble.archi.fr

Nicolas Tixier est architecte, docteur. Professeur à l'ENSA de Grenoble, il enseigne aussi à l'Institut d'Urbanisme de Grenoble et à l'Ecole Supérieure d'Art de l'Agglomération d'Annecy. Chercheur au Cresson (UMR Ambiances, Architectures, Urbanités), il mène parallèlement une activité de projet au sein du collectif BazarUrbain. Ses travaux actuels portent sur le transect urbain, comme pratique de terrain, technique de représentation et posture de projet.

3. Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche, Institut d'Urbanisme de Grenoble, Université Grenoble Alpes, PACTE, France, ines.ramirez-cobo@univ-grenoble-alpes.fr

Inès Ramirez-Cobo est architecte, géographe et docteure en Urbanisme. Elle a exercé dans différents pays européens, ainsi qu'enseigné le projet urbain et l'urbanisme contemporain au sein de l'Université Grenoble Alpes. Ses champs de recherche concernent les modes de conception et production des espaces urbains, et plus concrètement, les systèmes émergents alternatifs au projet urbain.

Nous voudrions ici partager quelques éléments, principalement méthodologiques, qui sont issus d'un dispositif pédagogique particulier : l'atelier de projet urbain des étudiants-es du Master Urbanisme et aménagement – parcours « design urbain », réalisé de novembre 2015 à janvier 2016. La Communauté d'Agglomération du Gard Rhodanien et la Ville de Bagnols-sur-Cèze, commanditaires de cet atelier, ont invité la promotion à anticiper le prochain renouvellement urbain du quartier des Escanaux tout en prenant en compte les points de vue des habitants. Pour ce faire, l'équipe enseignante a mis en place un protocole singulier reposant notamment sur la réalisation de maquettes *in situ*. Les étudiants répartis en groupe de trois ont investi différents lieux du quartier des Escanaux (centre social, centre médical, locaux du bailleur, café associatif, entrée d'immeuble...) pour matérialiser et pouvoir soumettre aux échanges une composition en cours de leur projet sous la forme de maquettes.

A partir du récit de cette expérience pédagogique, les liens entre jeu – de construction et d'immersion – urbanisme et participation seront questionnés. Comment ces maquettes *in situ* articulent-elles expérimentation, explicitation et écoute attentive ? Comment suscitent-elles une recomposition des relations entre étudiants, habitants et commanditaires – voire même enseignants ? Façonnent-elles en creux une pédagogie spécifique ? A quelles conditions pourrait-on alors parler de méthodologie du jeu ?

Cadre du dispositif pédagogique

Depuis quatre ans l'Institut d'Urbanisme de Grenoble, membre de l'Université Grenoble Alpes nouvellement fusionnée, propose une formation de Master Urbanisme et aménagement – parcours « design urbain ». Ce Master, dont la responsabilité est aujourd'hui partagée avec l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble, se fonde sur l'hypothèse selon laquelle réunir les acteurs de la filière urbanisme-architecture-paysage est une opportunité pour former des professionnels capables de comprendre, d'expérimenter et de fabriquer les territoires de demain. Une pluridisciplinarité que l'on retrouve tant chez les étudiant-e-s que chez les enseignants. Au sein de la promotion, de jeunes professionnels en reprise d'étude et des étudiants en formation initiale se côtoient. Il en découle des expériences du projet contrastées.

L'atelier de projet occupe une place centrale dans l'enseignement et répond jusqu'à présent systématiquement à une commande publique. En l'occurrence le commanditaire de l'atelier abordé ici est la Direction des Solidarités et de la Cohésion sociale de la Ville de Bagnols-sur-Cèze, commune située au Nord d'Avignon. L'objet de la commande porte sur un quartier singulier, celui des Escanaux construit par Georges Candilis de 1956 à 1961. Ce quartier fait aujourd'hui l'objet d'un projet de rénovation urbaine prévu pour les années à venir. Proposition est faite aux étudiants-es de participer à la réflexion sur le devenir des espaces publics du quartier. En s'appuyant sur les travaux d'ores et déjà conduits par la Ville et la Communauté d'Agglomération du Gard rhodanien, il semble nécessaire d'articuler des problématiques liées à la rénovation urbaine, aux usages et économie des lieux, aux espaces publics, à l'environnement et aux paysages, aux mobilités. La place accordée à l'atelier par les élus et techniciens est ambitieuse : les propositions des étudiants doivent nourrir les débats relatifs à l'élaboration par la Ville et la Communauté d'Agglomération du projet de renouvellement urbain.

Deux semaines sur place ont été organisées. Une au tout début pour une première approche du terrain et la réalisation d'itinéraires habitants ; une autre à la fin pour la réalisation de maquettes *in situ*. Chacun de ces temps de travail immersif s'est terminé par un moment public. Le premier pour débattre entre nous, mais surtout avec les commanditaires et les habitants des travaux entamés et le second en guise de restitution collective finale, sous la forme d'une exposition de projets, comme autant de tables pour échanger et d'un plateau-radio enregistré en présence d'un public et dans les conditions d'un direct.

Plutôt que de détailler ici les différentes propositions d'aménagement des étudiants-es, nous avons fait le choix de préciser les choix opérés quant à la méthodologie du projet : celui de toujours être et mettre en relation des acteurs locaux, des habitants et des usagers ; celui de toujours s'appuyer sur un collectif de travail, pour l'investigation *in situ* comme pour la réflexion.

Modalités pédagogiques concrètes

Explorations et itinéraires habitants

Dès le premier jour sur place, qui est aussi le tout premier jour de l'atelier, demande est faite aux étudiant-e-s d'aller à la rencontre d'habitants, d'usagers. La ville ayant au préalable informée de notre venue. De là une vingtaine de rencontres, comme autant de figures, émergent. Des rendez-vous sont pris et les étudiant-e-s s'entremêlement afin de constituer de petits groupes à même de réaliser des itinéraires habitants : un habitant montre le chemin, son chemin, un-e étudiant-e le suit micro à la main, un autre n'est pas loin et photographie cet itinéraire qui est autant celui d'une personne que celui d'un quartier. On suit en cela la méthode Jean-Yves Petiteau, sociologue et anthropologue : « Emmène-moi ! » L'expérience des itinéraires : suivre celui qui nous guide par le corps et la parole sur un territoire qu'il invente et construit par la mise en scène de son récit. Cette méthode Jean-Yves Petiteau la définit comme étant :

> « une démarche centrée sur l'écoute sensible de ceux qui interrogent dans leur culture et expérience quotidienne le territoire réel et imaginaire qu'ils habitent. Leur récit déstabilise tout travail d'enquête savante ou journalistique fondé sur le recueil d'un témoignage ou d'une opinion. Leur prise de parole inaugure par l'énonciation de références et contextes d'ordinaire négligés ou invisibles "un passage à

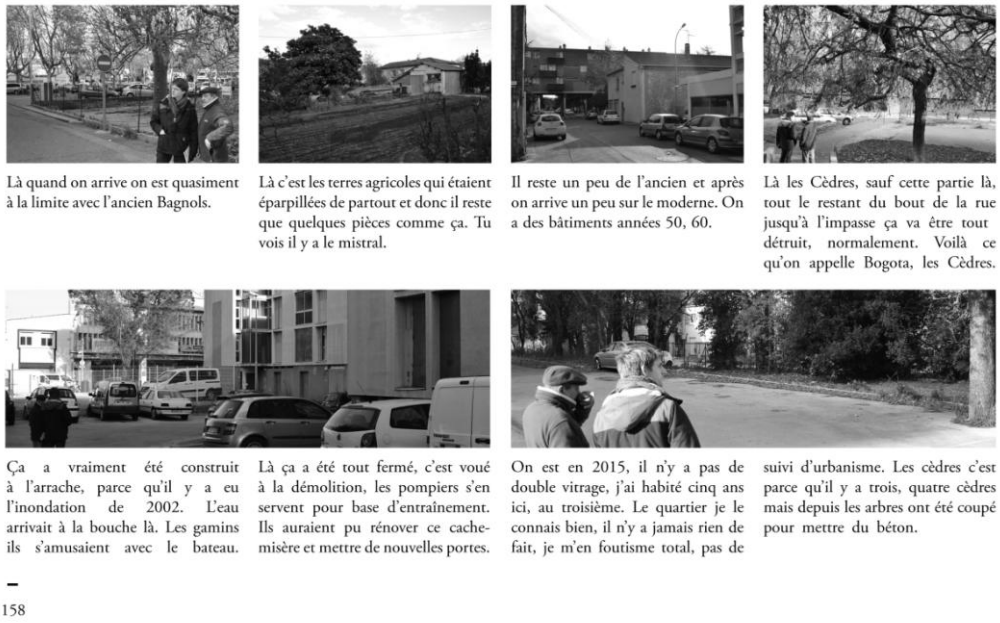
l'acte" qui agence dans l'espace/temps des rapports qui construisent et ménagent un territoire[1]. »

Un recueil de ces itinéraires a été édité. Il regroupe ces 20 itinéraires, qui, par leurs récits, nous emmènent à la rencontre du quartier des Escanaux. À travers les regards, les paroles et les pas de ces vingt personnes, il se dessine un territoire de vie. On y découvre entre autres un retraité qui ne parle pas français, un directeur d'école engagé, un lycéen qui connaît son quartier sur le bout des doigts, une religieuse et ses amies, une jeune maman qui aime les promenades à la campagne, le président du club de football local, un nettoyeur municipal et son aspirateur à feuilles, une concierge et ses chats, un jeune entrepreneur solidaire… Chaque étudiant-e retranscrit l'itinéraire qu'il a orchestré – le met en page – et au bout d'une semaine l'ensemble est lu au cours d'un temps de débat public en présence d'élus, d'habitants, de techniciens, dont bien entendu, les personnes qui ont réalisé les itinéraires quand elles pouvaient être disponibles. Première expression publique de ces rencontres qui croisent émotions et réflexions. L'observation de terrain se traduit alors en un inventaire écrit et photographié de rencontres diverses, une superposition d'ambiances, d'interrogations, d'usages. Il y a dans cette forme autant l'expression et l'interrogation d'un espace de vie qu'une façon plurielle de mettre le quotidien en débats et en projets.

1 Petiteau, Jean-Yves, « La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire », *Habiter dans sa poétique première*, Paris, Editions Donner Lieu, 2008, p. 132-154.



Figure 1 : les 20 itinéraires dans le quartier des Escanaux (production des étudiant-e-s)



Là quand on arrive on est quasiment à la limite avec l'ancien Bagnols.

Là c'est les terres agricoles qui étaient éparpillées de partout et donc il reste que quelques pièces comme ça. Tu vois il y a le mistral.

Il reste un peu de l'ancien et après on arrive un peu sur le moderne. On a des bâtiments années 50, 60.

Là les Cèdres, sauf cette partie là, tout le restant du bout de la rue jusqu'à l'impasse ça va être tout détruit, normalement. Voilà ce qu'on appelle Bogota, les Cèdres.

Ça a vraiment été construit à l'arrache, parce qu'il y a eu l'inondation de 2002. L'eau arrivait à la bouche là. Les gamins ils s'amusaient avec le bateau.

Là ça a été tout fermé, c'est voué à la démolition, les pompiers s'en servent pour base d'entraînement. Ils auraient pu rénover ce cache-misère et mettre de nouvelles portes.

On est en 2015, il n'y a pas de double vitrage, j'ai habité cinq ans ici, au troisième. Le quartier je le connais bien, il n'y a jamais rien de fait, je m'en foutisme total, pas de suivi d'urbanisme. Les cèdres c'est parce qu'il y a trois, quatre cèdres mais depuis les arbres ont été coupé pour mettre du béton.

–

158

Figure 2 : extrait du livret des itinéraires, réalisation étudiant-e-s, p.158

Maquettes in situ

Lors de la seconde semaine sur place – qui était la dernière semaine du travail d'atelier –, les étudiant-e-s étaient invités à réaliser une maquette de leur projet dans le lieu même de celui-ci. Ces projets avaient été préalablement travaillés en atelier à Grenoble. La promotion répartie en groupe de trois a alors investi différents lieux du quartier des Escanaux (centre social, centre médical, locaux du bailleur, café associatif, entrée d'immeuble...) pour matérialiser et pouvoir soumettre aux échanges une composition en cours de leur projet sous la forme de maquettes. Là encore les rencontres avec les habitants et les usagers de ces lieux, tantôt sujet d'explicitation, de négociation ou de co-construction, ont été nombreuses. Elles ont permis d'aboutir en somme à deux choses : l'évolution progressive des projets et des cohabitations particulièrement joyeuses condition inédite d'une discussion ouverte tant pour nos étudiants que pour les habitants et usagers.



Figure 3 : les habitants, les étudiants et leurs maquettes (photo : I. Ramirez-Cobo)

Exposition et plateau radio

Enfin, vendredi 29 janvier 2016, les étudiants-es ont présenté au centre culturel du quartier le résultat de leurs recherches sous la forme d'une exposition de maquettes qu'ils commentaient et animaient en direct. En fin de journée, ils ont organisé un plateau radio, c'est-à-dire une série de débats où élus, techniciens, habitants et étudiants étaient invités à donner leur point de vue dans les conditions d'un direct et en présence d'un public. Cinq thématiques ont retenu leur attention : *formes et usages du logement*, *économie locale*, *patrimoine du futur*, *le bâtiment emblématique de la Passerelle*, *le renouveau écologique*. Le plateau radio, accessible en ligne dès le lendemain de l'événement, ne vise pas à des conclusions, mais à faire s'exprimer et débattre, dans un temps organisé, des paroles et des expertises sur le devenir d'un territoire. Saisie du lieu, rencontre, production et partage autour de représentations, mise en projets, activation pour l'expérimentation : autant de choses qui doivent à un moment être débattues et mises en perspective. Le format du plateau radio nous semble offrir plusieurs avantages pour cela :

- C'est un format avec des règles de fonctionnement connues de tous.
- Il y a un temps limité, un animateur, des invités, la parole au public, des chroniques, des courts reportages, des interludes, etc.
- Le cadre technique (microphones, casques, enregistrement, etc.) permet un climat particulièrement propice à la parole et à l'écoute des uns et des autres.
- Un plateau ne vise pas à des conclusions, mais à faire s'exprimer et débattre, dans un temps organisé, des paroles et des expertises sur le devenir d'un territoire.
- Il s'agit d'un temps public, pouvant accepter le direct et être diffusé en différé.



Figure 3: le plateau radio (photo : I. Ramirez-Cobo)

Travailler, manger, dormir sur place

Pour ces temps de travail *in situ*, les étudiant-e-s ont installé leur atelier en plein cœur du quartier, au sein de l'école primaire. Les déjeuners ont été partagés à la table des collégiens. Le soir, chacun dormait chez un habitant. Chacun dînait, se reposait, se lavait, petit-déjeunait chez quelqu'un résidant dans le quartier, la ville ou l'agglomération. Autour d'un repas, on discute, on s'explique, on refait le monde. Le temps d'une semaine, on a le temps de se connaître un peu. Ce qui se joue lors de ces échanges intimes et quotidiens n'est pas anodin pour le projet. Une confiance s'instaure, une compréhension mutuelle, la sensation pour les uns que la production de l'atelier doit être à la hauteur de l'accueil réservé, pour les autres une jeunesse qui donne envie d'y croire, de part et d'autre une écoute attentive.

Apports et retours critiques : à quoi joue-t-on dans l'enseignement du projet ?

Lors de cet atelier les étudiants-es se sont emparés d'un territoire, mais aussi de moments, de rencontres, de situations pour produire des projets, des expériences, des formes, des actes. Jamais le mot jeu n'a été prononcé dans ce cadre. D'ailleurs à première vue, il semble assez peu approprié. Malaise sur le terme, retour sur l'expérience.

Retours critiques sur ces formes / ces actes

- Habiter chez l'habitant ce n'est pas prendre sa place, vivre sa vie. Ce n'est en rien un *jeu de rôle*. Si ces rencontres n'ont pas directement servi le projet, cette expérience s'est avérée essentielle pour la conduite de l'atelier par la fédération d'un groupe autour d'une attention aux autres et au territoire.
- De la même manière, les itinéraires tentent de rendre compte de l'atypicité des récits plutôt que de leur représentativité. C'en est fini du *jeu des sept familles*, vive la singularité du réel.

- Les maquettes *in situ* pourraient-elles passer pour un *jeu de construction* où chacun pose un élément du futur projet ? Il n'en est rien. Il s'agit d'ajuster les propositions, de les confronter à l'expérience quotidienne. Résistent-elles à cela, s'enrichissent-elles de cela ?
- Le plateau-radio, avec sa salle comble, la participation du maire et de son équipe, la vive émotion qu'il suscite est une prise de risque partagée. On ne joue pas à faire comme si. Très vite les enjeux dépassent le cadre de l'atelier, ils échappent au cadre pédagogique. On peut alors dire que « c'est du sérieux », on est bien loin du jeu. Et on se demande en conséquence jusqu'où peut-on aller dans la dimension publique d'une démarche pédagogique qui se doit, même lorsque c'est le cas ici d'une « commande », mesurer les effets de sa production ?

Chaque étudiant a conduit son travail entre production individuelle et production collective en déployant des projets tout en interrogeant les pratiques de représentations et les pratiques scientifiques qu'il se doit d'explorer et pour ensuite ou non les mobiliser. Le tout immergé dans des situations singulières. C'est en ce sens que l'on peut parler de jeu, une expérience active et située, « une activité libre, incertaine, avec des limites précises de temps et de lieu », qui « a ses règles » et *a priori* « sans conséquence pour la vie réelle »[2].

D'où une tentative d'énonciation des règles pour l'atelier, à partager avec les commanditaires autant qu'avec les étudiant-e-s, comme au final des règles du jeu que l'on accepte réciproquement.

Règles pour l'atelier

- Se situer au plus près d'une forme de commande publique professionnelle, d'une formulation de réponse à un appel d'offres.
- Prendre en compte les enjeux et risques de la participation dans les démarches de projet urbain.
- Éprouver des méthodes de fabrique plutôt que donner des outils pour le projet.
- Se soucier de l'autre (habitants, professionnels, élus) et acquérir une meilleure compréhension des attentes et rôles de chacun.
- « Il n'y a de savoirs que situés[3] ». Le quartier des Escanaux n'est pas un terrain de recherche ordinaire dans lequel les étudiant-e-s cherchent la matérialisation dans le réel de considérations théoriques, ou même l'inverse. Sans présupposer une hiérarchie quelconque entre théorie et pratique, ils procèdent plutôt par abduction à partir d'une « théorie compréhensive de la réalité[4] ». La place de l'hypothèse n'est pas *a priori* ; elle émerge de l'interprétation d'indices pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification / incarnation de cette hypothèse. Le quartier devient alors une matrice à partir de laquelle et avec laquelle raisonne d'autres expériences pour faire émerger une hypothèse capable d'apaiser le « doute » face au « fait surprenant »[5] qu'est un territoire partiellement désenchanté.

En cela l'enseignement du projet d'urbanisme et de territoire a permis de développer au fil des années, quelques principes de fabrique d'un projet avec ses règles de jeu, non exclusifs entre eux ni avec d'autres, mais qui singularisent une approche, un regard et donnent lieu à des formes et des temps

---

2 Caillois, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, Folio-essais, 1991, 384 p.

3 Ingold, Tim, « Culture, nature et environnement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [en ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 21 mai 2014, URL : http://traces.revues.org/5470 ; DOI : 10.4000/traces.5470

4 Nunez Moscoso, Javier, « Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant », *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 2013, pp.57-80.

5 Peirce, Charles Sanders, *Pragmatisme et pragmaticisme*, Paris, Editions du Cerf, 2002, 496 p. & Peirce, Charles Sanders, *Ecrits logiques* (Vol. 3), Paris, Editions du Cerf, 2006, 400 p.

pédagogiques, ici souvent publics.

Retour sur la pédagogie du jeu

- Le jeu dans le projet est très certainement la « capacité de créer un espace intermédiaire », « un espace potentiel »[6]. Cet espace à la fois déjà là et en devenir, regardé et conçu, émerge d'un dialogue permanent entre le regarder et le concevoir. Il est le fruit d'une transformation du regard.
- Cet « espace potentiel » est le lieu des projets, des projets qui se développent à des échelles très variées et dans d'autres sphères que le seul espace construit.
- La production et le partage de représentations, de situations ne façonnent pas une communauté ou un commun. La finalité du projet / du jeu est bien l'expérience partagée, une somme de moments.

Bien plus qu'un simple lieu de travail, les lieux de la fabrique de maquettes sont ouverts au public, investis et gérés par les étudiants. Ils deviennent des lieux laboratoires, des espaces potentiels et par extension projet de territoire. Cette inscription dans la réalité d'un lieu va générer des expériences plurielles sur différents temps, inventant des formes qui traversent des situations singulières dans un collectif de travail. Investis sur leurs projets et ancrés dans des lieux, les étudiant-e-s expérimentent le lieu en y impulsant différents protocoles d'activation : table ronde, ateliers pour enfant, goûters ou tout simplement échanges avec ceux qui passent... Et par ce jeu croisé, ils font exister un lieu public comme un espace de pratiques partagées qui en constituent le récit à la fois au quotidien et dans un paysage d'activités élargi. Ils engagent des formes de partage, construisent ensemble et diffusent une façon d'habiter et de fabriquer les territoires potentiellement inédits pour ceux qui la pratiquent autant que pour ceux qui la vivent.

Le jeu comme pédagogie du projet : pistes de réflexion

Directement confrontés aux problèmes économiques, sociaux, voire personnels, des habitants, les étudiants lors de la réalisation de leurs itinéraires ou de leur maquette sont dans une situation singulière, tantôt inconfortable, tantôt stimulante et idéalement les deux. Les habitants pour leur part sont tour à tour déconcertés, septiques, indifférents, désabusés et enthousiastes. On comprend bien dès lors que la mise en situation qu'est le jeu déstabilise tout autant les étudiants que les habitants. En ce sens, le jeu peut être entendu en tant que pédagogie réciproque, pour comprendre et faire comprendre. Dans le cas présent ce principe de réciprocité s'étend de l'habitant-e, aux élu-e-s, en passant par les technicien-ne-s, étudiants-es et professeurs. Cette réciprocité du jeu pédagogique se fonde sur une double attention : le crédit accordé aux savoirs des uns et des autres et la création/l'entretien d'un climat de confiance[7].

En d'autres termes cette approche repose sur l'interprétation de discours (paroles d'habitants, d'élus, mais aussi de techniciens), c'est-à-dire sur une herméneutique sociologique dont l'ambition est de comprendre des phénomènes dans leur singularité[8]. Cette herméneutique est aussi entendue comme une « herméneutique du sujet[9] », au sens d'une forme de connaissance de soi, un souci de soi. Elle permet alors

---

6 Winnicott, Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, 275 p.

7 Karpik, Lucien, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail* Vol. 38, n°4, 1996, p. 527-550.

8 Quéré, Louis, *La sociologie à l'épreuve de l'herméneutique. Essai d'épistémologie des sciences sociales*, Paris, Editions de L'Harmattan, 1999, 226 p.

9 Foucault, Michel, L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981-1982), Paris, Le Seuil, 2001, 540 p.

d'interroger l'éthique, soit la production de normes jusqu'alors cryptées, mais que le sujet – individuel ou social – fonde ou découvre, et par lesquelles il se découvre également.

On pourrait penser que ce jeu relève d'une pédagogie de la mise en situation professionnelle. Les étudiants – en fin d'étude – viennent mettre en application leurs savoirs tout en essayant d'intégrer des éléments du discours des habitants. Là encore, il n'en est rien. L'ambition est en fait de maintenir voire de susciter l'émerveillement, la surprise, la perplexité, car malheureusement le professionnalisme bride parfois la curiosité. Il arrive que plus l'on sait, moins l'on voit. Cette pédagogie du jeu ne relève donc pas de la mise en situation de savoirs universitaires, mais est plutôt une invitation à aller à la rencontre du monde extérieur, tel qu'il s'offre à l'expérience. L'ambition est de dépasser la finalité de l'expérience, pour inviter à se positionner dans société, « une sorte de coup de force » ; « au milieu du clair-obscur de la vie quotidienne, il lance un défi à la stagnation du monde »[10].

Le jeu repose plutôt ici sur une « pédagogie pauvre[11] » dont l'enjeu réside précisément dans une immersion totale dans le présent. La vulnérabilité induite par la situation n'empêche pas l'expérience immédiate d'être riche d'enseignements et de supplanter les savoirs académiques. Cette pédagogie pauvre est par ailleurs une des manières de former les étudiants à l'« urbanisme faible[12] » dont le projet résulte d'arrangements et de débats publics. En d'autres termes, il s'agit d'une formation à la sérendipité[13] et d'une « éducation à l'attention[14] », où l'ambition est bien de prendre soin d'un quartier comme de ceux qui y habitent, de répondre à leur demande, une demande non prédéterminée et perpétuellement émergente. Il s'agit de se rendre disponible à ce qui advient, de se laisser guider par ce que l'on trouve et qui était déjà là. De façon très factuelle, c'est aussi une manière de participer à la renégociation en cours du projet urbain.

Enfin, le jeu constitue-t-il une pédagogie exclusive ? La maquette *in situ* demande que des décisions soient prises. Dans ce cadre, la négociation est assez aisée, mais il est de fait plus délicat de construire et de tenir sa propre intention de projet. C'est pourquoi les étudiants arrivent avec leur projet préétabli, leurs intentions propres, c'est une condition nécessaire pour laisser le champ libre à l'attention et de ne pas repousser à un travail finalisé sa mise en débat. Les intentions de projet sont par ailleurs établies à l'issue d'itinéraires habitants[15] et d'une immersion prolongée dans le quartier. Autant d'actions qui fédèrent les étudiants autour d'une attention à l'autre, à ce qui est singulier dans le territoire. Il n'existe pas d'opposition entre la conception du projet et le temps de sa mise en jeu *in situ*. Il s'agit d'un continuum où se mettre en danger. S'exposer est alors l'occasion d'un décentrement, un pas de côté, un éloignement par rapport au point de vue initial, une affirmation aussi : il n'existe de projet urbain que partagé et collectif.

Le partage, notion commune à l'expérience des itinéraires, des maquettes *in situ*, du plateau radio comme de l'hébergement chez l'habitant, nous invite à revoir nos fondements tant pédagogiques qu'urbanistiques. En ce sens, le jeu – où se combine l'intérêt d'opérer avec le plaisir de coopérer – a à voir

---

10 Duvignaud, Jean, *Le jeu du jeu*, Paris, Balland, 1980, 158 p.

11 Masschelein, Jan, « E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy », *Ethics and Education*, 5 (1), 2010, p. 43-53.

12 Chalas, Yves, « La pensée faible comme refondation de l'action publique », *Concerter, gouverner et concevoir les espaces publics urbains*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2004, p. 41-53.

13 Morin, Edgar, *La Méthode : tome 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 1986, 256 p. & Catellin, Sylvie, *Sérendipité. Du conte au concept*. Paris, Seuil, 2014, 264 p.

14 Ingold, Tim, *Le dédale et le labyrinthe : la marche et l'éducation de l'attention*, Intuitve Notebook #-2 - Diagrams, Drawings and Spaces, Annecy, ESAAA, 2015, 28 p.

15 Petiteau, Jean-Yves, *op. cit.*

avec le *potlatch*[16], un système de dons / contre-dons dans le cadre d'échanges non marchands. Le jeu, dépense pure dans sa vocation première, est aussi l'occasion d'une remise à plat des enjeux économiques et sociaux. C'est comme nous l'avons vu le début d'une nouvelle cristallisation de rapports aux territoires, une nouvelle mise en jeu.



Figure 4: la maquette comme dispositif de négociations (photo : I. Ramirez-Cobo)

Bibliographie

Caillois, Roger, *Les jeux et les hommes*, Paris, Gallimard, Folio-essais, 1991, 384 p.

Catellin, Sylvie, *Sérendipité. Du conte au concept*. Paris, Seuil, 2014, 264 p.

Chalas, Yves, « La pensée faible comme refondation de l'action publique », *Concerter, gouverner et concevoir les espaces publics urbains*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2004, p. 41-53.

Duvignaud, Jean, *Le jeu du jeu*, Paris, Balland, 1980, 158 p.

Foucault, Michel, L'Herméneutique Du Sujet. Cours Au Collège De France (1981-1982), Paris, Le Seuil, 2001, 540 p.

Ingold, Tim, « Culture, nature et environnement », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [en ligne], 22 | 2012, mis en ligne le 21 mai 2014, URL : http://traces.revues.org/5470 ; DOI : 10.4000/traces.5470

Ingold, Tim, *Le dédale et le labyrinthe : la marche et l'éducation de l'attention*, Intuitve Notebook #-2 -

16 Mauss, Marcel, *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 [1ère publication, 1923-24], 252 p.

Diagrams, Drawings and Spaces, Annecy, ESAAA, 2015, 28 p.

Karpik, Lucien, « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du Travail* Vol. 38, n°4, 1996, p. 527-550.

Masschelein, Jan, « E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy », *Ethics and Education*, 5 (1), 2010, p. 43-53.

Mauss, Marcel, *Essai sur le don*, Paris, Presses Universitaires de France, 2012 [1ère publication, 1923-24], 252 p.

Morin, Edgar, *La Méthode : tome 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 1986, 256 p.

Nunez Moscoso, Javier, « Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant », *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 2013, pp.57-80.

Petiteau, Jean-Yves, « La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire », *Habiter dans sa poétique première*, Paris, Editions Donner Lieu, 2008, p. 132-154.

Peirce, Charles Sanders, *Pragmatisme et pragmaticisme*, Paris, Editions du Cerf, 2002, 496 p.

Peirce, Charles Sanders, *Ecrits logiques* (Vol. 3), Paris, Editions du Cerf, 2006, 400 p.

Quéré, Louis, *La Sociologie À L'épreuve De L'herméneutique. Essai D'épistémologie Des Sciences Sociales*, Paris, Editions De L'Harmattan, 1999, 226 P.

Winnicott, Donald Woods, *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975, 275 p.