



**HAL**  
open science

# Réflexion sur l'apport de la sociologie à la pédagogie du projet

Brigitte Guigou, Marie-Pierre Lefeuve

► **To cite this version:**

Brigitte Guigou, Marie-Pierre Lefeuve. Réflexion sur l'apport de la sociologie à la pédagogie du projet. Lieux Communs - Les Cahiers du LAUA, 2003, Vertiges et prodiges de l'interdisciplinarité, 7, pp.85-99. hal-03176076

**HAL Id: hal-03176076**

**<https://hal.science/hal-03176076v1>**

Submitted on 22 Mar 2021

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

BRIGITTE GUIGOU  
MARIE-PIERRE LEFEUVRE

## Réflexion sur l'apport de la sociologie à la pédagogie du projet

**E**n portant un regard rétrospectif sur une expérience commune de plusieurs années d'enseignement dans une école du paysage en France, nous souhaitons développer une réflexion sur l'apport de la sociologie à la pédagogie du projet urbain ou paysager. L'objectif de notre cours, intitulé « Sociologie du projet » était d'articuler un enseignement sociologique aux projets d'ateliers<sup>1</sup>. Il reposait sur l'idée que les connaissances et les méthodes sociologiques peuvent être utiles à la conception et à la contextualisation du projet, et au-delà, à la formation intellectuelle de futurs concepteurs d'espaces. Convaincues que « le raisonnement ne s'apprend pas par oui-dire mais par l'exercice de la pensée » (M. Conan, 1997, p. 119), nous avons choisi une pédagogie « active » s'appuyant autant que possible sur l'élaboration et l'intelligence collective du groupe, ainsi que sur le développement d'une pensée critique, d'une approche sensible et de la capacité d'écoute de chacun. Un de nos principaux objectifs consistait à « décaler » les étudiants par rapport à l'image qu'ils se font généralement du paysagiste comme créateur singulier et solitaire. Nous souhaitons qu'ils s'interrogent sur le rôle qu'ils seront amenés à jouer dans le processus collectif que constitue l'élaboration de projets. Notre propos, constant au fil de ces années, a été d'insister sur le fait que le paysagiste est un acteur parmi d'autres, un maillon d'un processus impliquant une maîtrise d'ouvrage, une maîtrise d'œuvre et une maîtrise d'usage. Dans cette perspective, notre

(1) Ce cours rassemblait les étudiants de 3<sup>e</sup> année, soit une vingtaine d'étudiants. Il se déroulait durant le 1<sup>er</sup> trimestre sous forme de plusieurs journées que nous avons assurées à tour de rôle.

ambition, dans la quarantaine d'heures de cours qui nous étaient imparties, était aussi de proposer aux étudiants des méthodes et des outils pour les aider à prendre en compte des pratiques et des représentations des « usagers », envisagées sous différents aspects : tantôt collectivement, à l'aide d'instruments les aidant à discerner des groupes et des catégories, tantôt individuellement, à partir de méthodes d'analyse des perceptions et des expériences individuelles. Ceci nous a conduit à organiser notre cours de façon à articuler apports théoriques et exercices pratiques sur chacun des thèmes du programme. Au travers des exercices, nous avons exploré différentes méthodes des sciences sociales<sup>2</sup> afin d'amener les étudiants à passer d'un point de vue à l'autre : nous avons, par exemple, cherché à faire appel à leur subjectivité et à leur sensibilité dans l'analyse d'espaces et tenté de les mettre en situation d'usagers ou d'habitants. Dans l'apprentissage du diagnostic, l'objectif consistait à montrer l'apport de chaque méthode et à prouver qu'aucune approche n'est suffisante pour épuiser le sens d'un lieu. Ces principes empruntent à la fois à la tradition d'intervention psychosociologique telle qu'elle a, par exemple, été exposée par J. Dubost (1987) et à la réflexion pédagogique menée par M. Conan sur des thèmes similaires (1989).

Nous proposons dans cet article de porter un regard réflexif sur cette expérience d'enseignement : nous décrivons certains contenus de cours (présentation de résultats de recherche et exercices) et les analysons de façon critique en utilisant notamment les évaluations (écrites et anonymes) qu'en ont faites les étudiants.

#### L'ANALYSE DES USAGES ET DES REPRÉSENTATIONS

C'est sur l'analyse des usages que les attentes des étudiants étaient les plus fortes, et qu'ils ont été les plus nombreux à reconnaître l'apport du cours de sociologie.

##### *De l'observation des usages à la compréhension sociologique des pratiques*

(2) Appartenant aux champs de la sociologie, mais aussi de l'ethnologie et de la psychosociologie.

L'un des exercices proposés aux futurs paysagistes portait sur un espace public situé dans une ville de la troisième couronne

parisienne essentiellement constituée d'habitat pavillonnaire. L'espace considéré, à proximité d'équipements centraux (l'hôtel de ville, un centre commercial dont le niveau de chalandise est communal), jouxte le seul grand ensemble de la commune. Ces 4 500 m<sup>2</sup> piétonniers bordent le principal axe routier de l'agglomération et sont occupés par quelques arbres clairsemés. L'enseignante expose aux étudiants les résultats de ses observations : quelques diapositives et une cartographie des usages à différentes heures de la journée (par beau temps). Par exemple : le matin, des femmes se promènent avec leurs jeunes enfants, des enfants et des pré-adolescents pratiquent le vélo-cross, des hommes âgés se tiennent à la terrasse du café... Le soir, la physionomie de la place se modifie : des adolescents se concentrent autour du café, leurs cyclomoteurs envahissent la place ; d'autres se regroupent dans le passage qui sépare le grand ensemble de la place.

Les étudiants sont invités à commenter ces observations : Quels usages chacun des publics sommairement décrits (essentiellement selon l'âge) fait-il de cet espace ? Comment comprendre le rythme des différents types de fréquentation ? Comment expliquer que certains usages coexistent tandis que d'autres semblent s'exclure mutuellement ? L'exercice amène à constater que l'observation behavioriste ne suffit pas à mettre en évidence le sens des comportements. Elle est éclairée par des éléments qui permettent de situer les groupes d'usagers dans l'espace social local. Une piste d'explication réside dans la morphologie sociale du contexte. Ainsi il est important de comprendre que la plupart des jeunes qui viennent à mobylette au café n'appartiennent pas aux mêmes catégories sociales que ceux qui, rassemblés à l'entrée du grand ensemble, leur font face. Les uns proviennent de familles propriétaires de pavillons, les autres sont de « la cité ». La place constitue donc un lieu où s'affirme le contraste entre ces deux groupes sociaux, que l'appartenance à une même catégorie d'âge rapproche. Ce qui donne tout son sens au rassemblement au seuil de la cité. La place, qui abrite le seul café nocturne de la commune, renferme des possibilités de rencontre entre les deux groupes. Nous procédons ainsi avec les étudiants à l'analyse sociologique d'un lieu, d'où il découle qu'un même espace peut avoir plusieurs vies. En l'occurrence il s'agit aussi de constater que les manières dont le lieu est vécu dépendent moins de sa configuration (très pauvre) que de sa situation, entre quartier

d'habitat social et centre d'une agglomération pavillonnaire. À partir d'autres analyses de cas tirés de la même étude, nous ajoutons à l'analyse des usages celle des changements que peut induire un nouvel aménagement. Il en ressort notamment que les usages ne se laissent pas nécessairement contraindre par les obstacles matériels qu'on leur impose. Ce constat relativise le pouvoir du concepteur d'espace. Ce qui suscite par exemple ce commentaire d'un étudiant : « La construction d'espaces ne permet pas seule de révolutionner l'occupation et la pratique des habitants ».

### *Le détour par les représentations*

L'observation des usages a conduit à une interrogation sur le sens des pratiques de l'espace. Le cours s'est efforcé d'y répondre en introduisant la notion de représentation, présentée au travers de recherches concernant des situations de changements induites par de nouveaux aménagements des lieux.

L'une des recherches présentées portait sur la perception d'infrastructures de transport – un canal de la fin du 18<sup>e</sup>, des liaisons routières, des lignes à haute tension, une ligne de T.G.V. construite dans les années 1990 – par les habitants d'une localité située à proximité du Creusot <sup>3</sup>. Cette recherche souligne le contraste entre la perception « spontanée » du lieu par les chercheurs qui y voient un paysage hétérogène et composite, et celle des gens qui y vivent. Une habitante déclare, par exemple : « Moi, je trouve joli depuis ici (lieu de résidence) de voir les rames qui passent » (Fortier, 1995, p. 109). Les gens du lieu tendent à accorder une importance particulière à certaines infrastructures, par exemple le canal, qui est perçu comme un symbole de l'âge d'or de la commune. Canal et lieux de passage du T.G.V. constituent des lieux de promenade appréciés. Les nuisances sonores ou visuelles y sont, sauf exceptions, bien tolérées : « On ne va pas dire qu'on ne l'entend pas (le T.G.V.) mais enfin on n'y fait plus attention » (Fortier, 1995, p. 109). La singularité de ces perceptions est expliquée par le contexte socio-historique local : le passé industriel, l'ancienneté d'infrastructures produisant des nuisances, les valeurs de modernité, et de prouesse technologique attachées au T.G.V., les retombées économiques des industries locales qui l'accompagnent... Confrontés à ces éléments d'analyse, la plupart des étudiants ont exprimé un profond scepticisme.

(3) A. Fortier, 1995.

Ils ont par exemple cherché à identifier des biais au travail d'enquête du chercheur ou invoquer une accoutumance des habitants à la laideur de ces infrastructures. Ils ont longuement questionné l'enseignante : « Comment peut-on apprécier des infrastructures qui défigurent un paysage rural de vallées bocagères ? » ; « Comment peut-il y avoir consensus sur cette question ? » ; « Comment expliquer les différences d'appréciation entre les habitants de cette commune et ceux d'autres localités mobilisées contre le passage du T.G.V. ? ». Ces réticences et la virulence de certaines interventions témoignent du partage par les étudiants d'un imaginaire associant cet espace naturel à des valeurs positives, alors que des infrastructures de transports situées dans ce type d'environnement se trouvent associées à des valeurs négatives. Elles soulignent leur difficulté à accepter la relativité culturelle et historique des perceptions et l'existence, dans un territoire géographiquement proche, de référents culturels différents des leurs <sup>4</sup>. Si ces futurs paysagistes comprennent que le métro aérien parisien ou les lignes ferroviaires des gares du Nord et de l'Est peuvent être un élément valorisant du paysage urbain <sup>5</sup>, ils ont plus de mal à imaginer que les lignes de T.G.V. du Creusot puissent constituer un emblème d'un groupe social et un élément de paysage valorisé, à un moment donné d'une histoire locale.

D'autres recherches nous ont permis de mettre en lumière l'importance et la diversité des enjeux sociaux, parfois conflictuels, autour du paysage. L'ouvrage de M. Marié et J. Viard, *La Campagne inventée* (1992), analyse les divergences et rapports de force entre culture paysanne et culture urbaine et, plus précisément, entre agriculteurs, héritiers urbains « dépayonnés », acheteurs bourgeois ou consommateurs urbains de campagne partageant un même terroir villageois. La recherche montre de quelle façon chacune de ces catégories développe et tente de promouvoir sa propre conception du paysage. Les divergences concernent l'essentiel, c'est-à-dire les usages du sol, les styles de vie et les transformations de l'habitat, mais aussi ce qui peut sembler accessoire : les essences plantées et les détails d'aménagement. Sont par exemple convoqués par les consommateurs urbains de campagne « les signes de la "provençalité" (lavande + amandiers + cyprès + romarins), les attributs végétaux du jardin "distingué" (saule pleureur, bouleaux, cèdres – bleu de préférence) ou exotique (citronniers, lauriers-roses, tamaris, etc.), le bric-à-brac ornemental connotant la vie au grand air et la paysannité (barbecues, bancs,

(4) Sur ce point le cours de sociologie rejoint un enseignement proposé aux étudiants dès la première année sur l'histoire et les cultures paysagistes. Ce cours, réalisé par un architecte-paysagiste, souligne la dimension culturelle du paysage urbain et rural et restitue l'étude de réalisations exemplaires dans leur contexte global.

(5) Un des sujets de diplôme de fin d'études concerne, par exemple, le quartier parisien délimité par l'emprise des gares de l'Est et du Nord. La présence des gares et des lignes ferroviaires y est présentée comme un élément valorisant du paysage urbain : « Le quartier est doté d'un paysage particulier et recèle le potentiel d'une esthétique très contemporaine à dominante ferroviaire... Cette composition offre de remarquables points de vue sur la ville, et ménage parfois de surprenantes ouvertures sur le ciel » (présentation du projet de fin d'études : C. Chauvin).

rouleaux de pierre, roues de charrettes, margelles de puits postiches, etc.) » (Chamboredon J.-C., 1980, p. 106). La présentation de ces recherches a conduit à des interrogations sur le rôle du paysagiste. Pour certains étudiants, la question était de savoir comment se situer dans les rapports de force et conflits locaux. Pour d'autres, l'enjeu était de parvenir à dépasser ces positions divergentes : « Compte tenu de la diversité des projets et des contextes sur lesquels nous sommes amenés à intervenir, notre rôle n'est-il pas plutôt de proposer des aménagements acceptables par tous, des aménagements consensuels ? » peut-on lire dans une des évaluations.

### *Hiatus entre connaissance et projet*

Cette partie du cours a sans doute contribué à convaincre la plupart des étudiants de l'importance d'une analyse des usages et des représentations mais n'est pas parvenue à combler le hiatus qui existe à leurs yeux entre diagnostic et méthodologie du projet. Dans le meilleur des cas, elle a suscité de nouvelles attentes (but recherché par les pédagogues). Mais elle a aussi conduit certains à rejeter la sociologie pour cause de non-applicabilité. La place, marginale et tardive, de notre enseignement dans le cursus explique sans doute les résistances de certains étudiants à un apprentissage qui met en cause leur pratique du projet : « Nous sommes en troisième année et nous faisons du projet depuis la première année ! » note l'un d'entre eux. « L'analyse sociologique doit rester distincte de la démarche de projet » affirme un autre. Pour certains au contraire, la découverte du point de vue sociologique a fait naître des attentes maximalistes : « Pour un paysagiste, on aimerait avoir une méthode pratique qui permettrait sur site de faire une lecture socio-démographique, qui nous indiquerait les orientations à suivre en matière d'aménagement ». Bref, les résultats du diagnostic auraient vocation à être « traduits » mécaniquement dans le langage du projet, c'est-à-dire devraient fournir des informations destinées à être immédiatement spatialisées. De cette façon, le cours de sociologie pourrait répondre aux inquiétudes que laissent subsister les enseignements consacrés à la conception. L'insatisfaction de certains étudiants proviendrait alors de ce que la solution n'est pas donnée par la connaissance sociologique. Entre ces deux opinions s'exprime plus couramment une attente, floue, d'intégration de la démarche sociologique, « en amont du projet ».

Ces diverses attitudes appellent une réponse pédagogique concernant l'articulation entre diagnostic et projet. Ceci impose, par exemple, de se confronter à la conviction suivante : « La réponse en terme de projet reste personnelle ; elle n'est pas forcément objective », écrit un étudiant, qui reconnaît au cours le mérite de lui avoir apporté « une vision plus rigoureuse et objective des pratiques d'un lieu ». À ce stade, l'enseignement est aussi amené à combattre l'illusion, inverse, de la bonne forme, qui naîtrait de l'ajustement du projet aux « attentes » de la population et de la complémentarité entre deux pensées : celle du créateur et celle du scientifique. Dans notre programme d'enseignement, nous nous sommes appuyées sur la présentation et l'évaluation d'opérations expérimentales pour démentir cette vision enchantée. La prise en compte des usages dans des projets d'aménagement ne constitue pas nécessairement une garantie de satisfaction des usagers <sup>6</sup>. Les pratiques et les attentes des usagers sont diverses, changeantes et parfois incompatibles. La perspective d'adapter l'espace à des usages prédéfinis, en s'appuyant sur une analyse fine et exhaustive des pratiques constitue de toute évidence une impasse. Intégrer dans les projets une logique d'usage semble, en revanche, une piste fructueuse. Le rôle des enseignantes a alors été de signaler l'existence de réflexions portant sur la conception d'espaces « ouverts » permettant une multiplicité de pratiques singulières et de niveaux de lecture, faisant appel à des référents imaginaires diversifiés et ménageant des possibilités d'adaptation (Dard, Kaufmann, 1995).

L'analyse des perceptions, deuxième thème de notre programme d'enseignement, visait à approfondir la réflexion sur le sens des pratiques mais n'a répondu que très partiellement aux attentes pratiques des étudiants. Les évaluations de cette partie du cours ont été laudatives, mais (contrairement aux autres) n'ont pas été examinées sous l'angle de leur apport à la pratique du projet. Est-ce parce que les étudiants ont eu le sentiment d'en retirer un bénéfice immédiat, notamment celui consistant à exposer, en les mettant en scène, leurs propres perceptions ?

#### L'ANALYSE DES PERCEPTIONS

La question de la subjectivité a d'abord été posée au travers d'un exercice amenant les étudiants à analyser leurs perceptions

(6) M. Conan, 1997, p.165.



et représentations des lieux qu'ils avaient habités <sup>7</sup>. Chacun devait dessiner sur une feuille de papier les différents lieux où il avait habité, la consigne étant d'exprimer « au plus juste » les valeurs, les souvenirs et les émotions attachés à ces lieux sans souci de la qualité du dessin. L'enseignante demandait ensuite à des étudiants volontaires de commenter leur travail devant l'ensemble de la classe : quels souvenirs gardaient-ils de ces lieux, qu'en avaient-ils aimé ou moins aimé ? Le groupe était ensuite chargé, avec l'aide de l'enseignante, d'analyser et de comparer les différents récits.

La dimension affective et émotionnelle est souvent présente dans ces récits. Les étudiants parlent de tout autre chose que du bâti, du confort, de la localisation ou de la fonctionnalité de l'habitat. Ils s'expriment, pour la plupart d'entre eux, sur les relations nouées autour du logement, sur l'ambiance, les souvenirs intimes, sur leur enfance. L'analyse fait apparaître la diversité objective des trajectoires résidentielles et la diversité du vécu par rapport au lieu d'habitat. Elle témoigne de variations quasi infinies dans les manières de s'approprier les lieux, de leur donner du sens, de les marquer, de les transformer. Dans plusieurs récits, l'extérieur du logement – jardin, cour d'immeuble, balcon ou forêt voisine... – occupe une place importante. L'analyse montre qu'un petit balcon peut être aussi fortement investi et approprié qu'un grand jardin. Elle met en lumière l'importance des détails, des interstices, des espaces résiduels, des couleurs et matériaux dans l'appréciation d'un lieu ; elle souligne la force de l'imaginaire attaché à certains espaces ; elle permet de pointer le décalage entre propriété juridique et processus d'appropriation psychosociologique. En plaçant les étudiants en situation « d'habitant », l'enjeu est de les « décaler » par rapport à la position professionnelle qu'ils sont en train de se construire ; position qu'ils se représentent comme essentiellement non profane, c'est-à-dire construite à partir d'un savoir spécialisé et de leur talent personnel. Le pari est qu'ils pourront ensuite, lors de leur vie professionnelle, se souvenir de ce travail pour mieux entendre ces dimensions chez d'autres.

Un second exercice, très inspiré des travaux de J.-F. Augoyard (1979), visait à amener les étudiants à analyser leur propre perception d'espaces qu'ils parcourent quotidiennement et à entrer tant soit peu dans la perception d'autrui, en l'occurrence

(7) Cet exercice nous a été proposé par M. Bonetti et P. Séchet, C.S.T.B.

celle de leurs camarades. A l'issue d'une séance introductive sur les notions de perception et d'image, nous leur avons demandé de se préparer à raconter leur trajet domicile-école, lors du prochain cours. Ce qui devait les conduire à mobiliser « une mémoire agie dans le présent ». L'objectif consistait à « comprendre à la fois comment se constitue un vécu et comment il est exprimable. Car rien dans la vie quotidienne n'est communicable si le perçu n'est pas mémorable, c'est-à-dire éventuellement narrable, et s'il n'est pas, d'entrée de jeu, constitué comme une expression ». Selon les termes de J.-F. Augoyard, la méthode est donc à la fois « absolument "directive", dans le sens où s'instaure un devoir-raconter, mais dans le même temps, non directive, en ce que la seule obligation est de raconter » (1979, pp. 24-24). Lors de la séance suivante, des étudiants volontaires étaient invités à faire le récit de leurs perceptions mémorisées <sup>8</sup>, devant leurs camarades qui les écoutaient attentivement et prenaient des notes, en suivant une grille construite par l'enseignante. Nous veillions à sélectionner des locuteurs utilisant différents moyens de locomotion, de façon à montrer d'une part qu'un automobiliste ne perçoit pas l'espace comme un cycliste, d'autre part que la perception de chaque sujet est unique. Nous procédions ensuite à l'analyse, séquence par séquence, de ces parcours et nous exerçons à la comparaison.

Au vu des évaluations, cette expérience est parvenue à sortir les concepteurs en herbe de leur appréhension égocentrique du paysage : « Le paysage des uns n'est pas celui des autres » <sup>9</sup>. En même temps, elle les a peut-être éloignés du sociologisme dans lesquels certains étaient prêts à s'engouffrer : chaque sujet (à l'instant T) a son propre regard et construit son propre paysage. Mais elle a soulevé plus de questions qu'elle n'en a résolues. Quelle est la spécificité du regard du paysagiste ? Dans quelle mesure celui-ci doit-il tenir compte de l'irréductible diversité des perceptions ? Ces interrogations dépassent de très loin la portée d'un cours de sociologie. Ici la responsabilité de l'enseignant consiste sans doute à ne pas abandonner les étudiants à leur perplexité, tout en montrant les limites des réponses que peut apporter « la vision sociologique » selon l'expression de certains étudiants. Une question notamment s'est imposée comme essentielle mais délicate : comment passer de la subjectivité à l'intersubjectivité ? Les étudiants, conscients de devoir travailler avec d'autres et pour d'autres, se sont interrogés (et nous ont

(8) Ceux qui racontent sortent de la salle de classe et viennent l'un après l'autre relater leur parcours.

(9) Mission du patrimoine ethnologique, 1995, p. 103.

interrogées) sur la possibilité d'un échange interindividuel sur le paysage et sa conception.

Les deux exercices proposés ont ouvert une brèche. Ils ont montré combien il est difficile de parler – de faire parler autrui – de son expérience sensible de l'espace. Mais ce faisant, ils ont permis un début d'apprentissage de la communication sur le paysage et sur sa construction.

### L'ANALYSE DES SYSTÈMES D'ACTEURS

Un des objectifs du cours consistait à donner aux étudiants quelques éléments de connaissances applicables à l'analyse des acteurs engagés dans des projets de paysage.

#### *De l'étude du discours à la compréhension des positions*

Une année nous avons eu l'opportunité d'accompagner les étudiants lors d'un entretien collectif mené dans le cadre d'un des ateliers portant sur la « résidentialisation » d'un quartier d'habitat social. Il s'agissait d'un entretien entre le directeur de l'organisme H.L.M. de la Z.U.P. concernée, le directeur de l'école du paysage et l'ensemble de la promotion, soit une vingtaine d'étudiants. Les travaux de résidentialisation visaient à séparer espaces privés et publics, à segmenter le grand ensemble en différentes résidences closes et « sécurisées ». De retour en classe, les étudiants ont été invités par l'enseignante à analyser individuellement et par écrit l'entretien puis à exposer oralement leurs points de vue sur les questions suivantes : Quels sont les problèmes identifiés par le directeur pour expliquer la résidentialisation ? Quelles sont les justifications des solutions apportées ? L'exercice a conduit les étudiants à constater qu'était énoncé un point de vue, c'est-à-dire un discours partiel reflétant la position institutionnelle du locuteur et dépendant du contexte dans lequel il avait été formulé. Ceci a amené les étudiants à relativiser un diagnostic qui expliquait les problèmes du quartier par l'absence de vie sociale et la paupérisation des habitants. L'idée selon laquelle il est nécessaire de réaliser des entretiens permettant de croiser les points de vue des professionnels et des habitants s'est rapidement imposée. Dans le même temps, les étudiants ont constaté, avec surprise, la coexistence d'une pensée critique fortement argumentée concernant la politique antérieure de l'organisme bailleur et la

reconduction d'une adhésion à des solutions spatiales simples, perçues comme les seules possibles. Au fil de l'entretien, l'interviewé témoignait en effet d'un sentiment d'impuissance face à une situation locale qu'il avait le sentiment de ne pouvoir maîtriser. Il a souligné l'échec de solutions centrées sur l'espace, par exemple la réhabilitation ou la reconquête des caves au milieu des années 1990. Mais il a réaffirmé l'adhésion de l'organisme à un projet spatial fondé sur l'installation de clôtures, sur une hiérarchisation des espaces privés et publics et sur la notion de « sécurisation ». Une piste pour éclaircir ce paradoxe a été de souligner non pas l'irrationalité de la position mais l'adhésion à une rationalité pluricausale susceptible de plusieurs types d'explication.

### *Le décodage des jeux d'acteurs*

Un autre volet du cours cherchait à donner aux étudiants les moyens de saisir le projet comme une construction d'acteurs. L'enjeu consistait à inciter ce public non initié à utiliser les instruments de la sociologie de l'action organisée, sans passer par de longs prolégomènes. Nous nous sommes servies d'analyses de cas afin de raccourcir le chemin entre explication des notions et « opérationnalité ».

L'un des exemples analysés <sup>10</sup> consistait dans un projet d'équipement pour les jeunes, réalisé avec la participation du public concerné. L'exemple conduit à constater que la participation des usagers au processus de conception <sup>11</sup> est possible mais qu'elle ne garantit pas une appropriation pérenne de l'équipement. Il interroge sur le rapport entre le pouvoir de la municipalité, formellement maître d'ouvrage, et celui de l'équipe d'animation qui, devenue porte-parole des jeunes et interlocutrice principale de l'architecte, a acquis une position dominante dans le jeu d'acteurs. L'histoire de ce projet se poursuit sur quelques années : l'équipement novateur est d'abord un succès, sa notoriété dépasse les limites du quartier. Puis la désaffection succède à l'engouement. L'équipement finit par être quasiment abandonné : la municipalité délègue sa responsabilité de gestionnaire aux initiateurs du projet, travailleurs sociaux et militants, qui progressivement se désengagent. Le récit provoque un débat sur la maîtrise d'ouvrage, qui se poursuit à propos de la présentation des réactions recueillies par G. Althabe et son équipe (1984),

(10) L'ensemble des études de cas était puisé dans un travail de recherche effectué par l'enseignante.

(11) Elle repose sur une méthode originale. L'architecte a organisé la participation d'un groupe d'adolescents à la programmation puis à la conception de l'équipement. En utilisant divers supports, il a fait émerger des demandes collectives (à la fois pratiques et esthétiques), puis a organisé de nombreuses réunions autour de maquettes modulables de plus en plus élaborées.

auprès d'habitants d'un quartier réhabilité du centre de Bologne. Ces exemples conduisent à prendre conscience de la dimension politique du projet public : celui-ci apparaît toujours comme l'expression d'une relation entre maître d'ouvrage et public cible ; la maîtrise d'ouvrage n'est pas nécessairement une instance stable préconstituée, elle peut s'analyser comme un jeu d'acteurs ; la catégorie « usager » constitue une nébuleuse, d'où peuvent émerger des acteurs dont la représentativité est souvent indécidable.

D'autres études de cas visaient à faire porter le regard sur les diverses positions que peut occuper un maître d'œuvre dans un processus de décision. Nous avons notamment étudié celle d'un paysagiste, salarié de l'organisme d'H.L.M. propriétaire d'un jardin dans un quartier d'habitat social. L'aménagement de l'espace vert, assidûment fréquenté par les publics auxquels il était destiné (les enfants et adolescents de la cité en particulier), s'est avéré pérenne. Ce qui conduit propriétaires et usagers à considérer cette opération comme un succès. Enseignante et étudiants s'accordent pour considérer que le lien exceptionnellement étroit entre maîtrise d'ouvrage, maîtrise d'œuvre et gestion assure la cohérence du processus qui va du projet à l'usage. D'autres cas, plus banals, mettaient en évidence les difficultés que peut rencontrer un concepteur lorsqu'il intervient dans un contexte où maîtrise d'ouvrage, conception et gestion sont tout à fait déconnectées.

Ces études de cas ont conduit les étudiants à envisager leur futur métier comme une position professionnelle, variable d'un contexte à l'autre et exigeant de leur part une compétence de tactique relationnelle. L'analyse sommaire de stratégies d'acteurs a d'ailleurs soulevé des interrogations pragmatiques, à propos desquelles l'effort de l'enseignant a surtout consisté à démontrer qu'il valait mieux disposer de méthodes que de recettes.

## CONCLUSION

Les expériences pédagogiques relatées ici ne répondent que partiellement à la question qui était initialement la nôtre : Comment faire entrer la sociologie dans l'apprentissage du futur concepteur ? Dans l'une des évaluations écrites on peut lire ceci : « L'apport théorique est évidemment nécessaire pour comprendre les courants de pensée qui font la sociologie : il faut donc plus

de théorie. Mais d'un autre côté la sociologie dont on a besoin est plus pratique : il faut donc de la pratique et de la théorie qui l'explique ». Ce commentaire entre en résonance avec nos propres interrogations.

On peut tout d'abord douter de la portée d'une telle démarche de sociologie « appliquée » dans la mesure où elle reste cantonnée dans ses limites disciplinaires et extérieure au cœur de la formation, qui est généralement réservé aux professionnels de la corporation. En effet, il semble que dans les formations centrées sur la conception, les sciences sociales jouent, par rapport aux savoirs de la conception, le rôle de discipline d'accompagnement : elles sont généralement accueillies avec bienveillance mais séparées des enseignements relatifs au projet. Pourraient-elles y être mieux intégrées sans transformer en profondeur les formations au projet urbain, paysager ou architectural ? Il semble en tout cas que l'introduction de savoirs sociologiques dans les formations centrées sur la conception de projet ne suffise pas, à elle seule, à assurer cette intégration <sup>12</sup>. Plusieurs conditions semblent nécessaires, sinon suffisantes. L'élaboration et l'utilisation de méthodes adaptées constituent un préalable. La programmation générative, démarche expérimentée au cours des années 1980 et 1990 dans le cadre de programmes du Plan Construction et Architecture <sup>13</sup>, a, par exemple, travaillé dans ce sens. « La programmation générative confie au maître d'œuvre un rôle d'exploration des relations entre les intentions susceptibles d'être inscrites dans les programmes et les possibilités d'expression spatiale ou de construction. Elle consiste à faire expliciter le problème à résoudre, les intentions spatiales ou techniques qui en résultent, à en explorer les implications architecturales afin de permettre un ajustement progressif des intentions relatives aux usages et des possibilités techniques et architecturales » <sup>14 / 15</sup>. Miser sur une évolution de la formation des concepteurs grâce à une plus grande intégration des méthodes sociologiques semble une piste fructueuse. Celle-ci supposerait sans doute de lier plus systématiquement la réflexion et la pratique pédagogique à la recherche en sciences sociales sur des thèmes relatifs à l'évolution des usages, à celle des métiers et de la pratique du projet, urbain, architectural et paysager, aux relations entre acteurs de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre, aux valeurs et représentations qui dominent dans les professions liées à la conception...

(12) L'enseignement de la sociologie a été introduit dans les écoles d'architecture dès la fin des années 1960. Il est aussi présent dans les écoles du paysage. Rappelons qu'il existe aussi, bien évidemment, des échanges intellectuels, des recherches croisées et des figures singulières de « passeur » entre les deux disciplines... Enfin, certains instituts d'urbanisme constituent des lieux d'innovation potentielle en matière de formation et de recherche interdisciplinaires relatives au projet. Notre réflexion n'est donc pas isolée.

(13) Il s'agit notamment des programmes « Conception et Usage de l'Habitat » (CUH) et « Secteur Expérimental pour l'Innovation dans l'Habitat des Personnes Agées » (SEPIA) qui associaient aussi la direction de l'Habitat et de la Construction, le Centre Scientifique et Technique du Bâtiment et le Ministère de la Santé.

(14) M. Conan, 1989, p. 5.

(15) La réflexion menée par F. Champy à la demande du Plan Construction et Architecture à partir de ces expérimentations souligne la nécessité de faire évoluer la culture professionnelle des concepteurs afin que l'enseignement puisse « transmettre d'autres valeurs que celles qui dominent dans la profession et qui mettent l'architecte démiurge seul au centre du processus de conception de l'œuvre » (F. Champy, 1997, p. 110).

Notre bilan serait incomplet si nous ne reconnaissons pas que notre expérience s'est arrêtée en deçà de nos ambitions initiales pour des raisons qui ne tiennent pas seulement au contexte dans lequel elle s'est effectuée : l'intégration de la sociologie à la pédagogie du projet a vraisemblablement besoin d'être reliée à une praxis. Notre inexpérience du projet paysager est la raison pour laquelle nous n'avons pu répondre au questionnement des étudiants sur l'au-delà du diagnostic. Même si nous n'étions pas étrangères à l'univers de la programmation, nous ne pouvions aller jusqu'à transmettre des méthodes d'action. C'est là une des raisons de l'inaboutissement de notre projet pédagogique. Les méthodes et notions sociologiques permettent d'entrouvrir la boîte noire de la conception : elles donnent des outils pour une analyse critique de projets accomplis, elles aident à distinguer la part de chacun des acteurs d'un processus de décision et permettent de décrypter leurs rôles... Mais elles ne répondent pas pleinement à l'inquiétude de ceux qui, doutant de leur capacité créatrice, cherchent des méthodes pour effectuer le passage de la connaissance à la conception et pour dissiper le mystère qui entoure leur futur métier.

BRIGITTE GUIGOU,  
chargée d'études à l'Institut d'Aménagement  
et d'Urbanisme de la Région Ile-de-France.

MARIE-PIERRE LEFEUVRE,  
maître de conférences à l'Institut d'Urbanisme de Paris,  
membre du laboratoire CRETEIL (Université Paris XII).

## Bibliographie

- ALLEGRET J., ORLIAC M.** (1997), « Comment programmer l'aménagement d'espaces publics ? Le cas de Perpignan, une comparaison avec Barcelone », in *Les espaces publics modernes. Situations et propositions*, Le Moniteur, Paris, pp. 115-134.
- ALTHABE G., LEGE B., SELIM M.** (1984), *Urbanisme et réhabilitation symbolique*, Anthropos, Paris.
- AUGOYARD J.-F.** (1979), *Pas à pas. Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain*, Seuil, Paris.
- BONETTI M., MARGHIERI I., HUMBLLOT P.** (1988), *Méthodes de conduite des opérations de réhabilitation. La programmation générative*, C.S.T.B.-Direction de la Construction, novembre, Paris.
- BOURDIEU P.** (1980), « L'identité et la représentation. Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région », in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°35, oct.-nov., pp. 63-72.
- CHAMBOREDON J.-C.** (1980), « Les usages urbains de l'espace rural : du moyen de production au lieu de récréation », in *Revue Française de Sociologie*, janvier-mars, XXI, n°44-45, pp. 97-119.
- CHAMPY F.** (1997), « L'architecte, le sociologue et l'habitant. La prise en compte des usages dans la conception du logement social », *Plan Construction et Architecture*, n°88, décembre, Paris.
- CONAN M.** (1989), *Méthode de programmation générative pour l'habitat des personnes âgées. Manuel à l'usage des maîtres d'ouvrage et des maîtres d'œuvre*, C.S.T.B., Plan Construction-CUH, Paris.
- (1997), *L'Invention des lieux*, Théâtète éditions, Saint-Maximin.
- DARD Ph., KAUFMANN J.-C.** (1995), « Échanges et services » in *Le logement en questions*, coord. par ASCHER F., Paris, éd. de l'Aube, pp. 41-68.
- DUBOST J.** (1987), *L'Intervention psychosociologique*, Paris, PUF, coll. Sociologies.
- FORTIER A.** (1995), « Le T.G.V. et le canal. Le paysage des infrastructures de transport près du Creusot », in MISSION DU PATRIMOINE ETHNOLOGIQUE, *Paysage au pluriel. Pour une approche ethnographique des paysages*, cahier 9, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 105-114.
- GUIGOU B., LAFORGUE J.-D., SECHET P.** (2000), « Lisbonne. L'Alvalade : l'articulation des espaces », in *Urbanisme*, n° 314, sept.-oct., pp. 26-29.
- LEFEUVRE M.-P.** (1991), « Regard sur les pratiques de l'espace des adolescents dans les grands ensembles. À propos d'une étude réalisée par le CODEJ sur l'usage des lieux publics par les adolescents », in *Architecture et Comportement*, vol.7, n°2, pp. 145-152.
- MARIE M., VIARD J.** (1977), *La campagne inventée ou ce qu'il advient des rapports entre les paysans, leurs communautés et l'environnement urbain dans quatre villages d'un pays de Moyenne Provence*, Actes Sud, Le Paradou.
- RAYMOND H., HAUMONT N., DEZES M.-G., HAUMONT A.** (réed. 2001, 1<sup>ère</sup> éd. 1966), *L'Habitat pavillonnaire*, l'Harmattan, Paris.
- YOUNES C.** (2000), « Le paysage dans l'enseignement du projet architectural et urbain », in *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, n°4, avril, pp. 57-68.
- ZETLAOUI J.** (2002), « Mariage université/école d'architecture pour un D.E.S.S. en programmation », in *Urbanisme*, n°325, juillet-août, pp. 13-16.