HAL open science

Borderline. Le projet architectural comme posture critique et recherche en action.

Sabine Guth, Romain Rousseau

To cite this version:

Sabine Guth, Romain Rousseau. Borderline. Le projet architectural comme posture critique et recherche en action.. Recherche & projet : productions spécifiques et apports croisés, 3, éditions de l'Ecole nationale supérieure d'architecture et de paysage de Lille, pp.95-102, 2018, Les dossiers du Lacth. hal-03213885

HAL Id: hal-03213885

https://hal.science/hal-03213885v1

Submitted on 30 Apr 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.

Copyright

Borderline. Le projet comme posture critique et recherche en action

Sabine Guth et Romain Rousseau

Fig.1. Amphithéatre PFE

Principes du studio de projet.

Le studio de projet Borderline (Ensa Nantes)[1] a pour principal objectif d'offrir aux étudiants en cycle Master le goût et les moyens d'une pratique de la conception architecturale et urbaine émancipée, consciente et engagée. L'objet de son enseignement est le projet, dont il s'agit de construire non seulement les attendus et la nature des transformations visées mais aussi les moyens et les outils.
Le point de départ est le mémoire de master, déjà réalisé par l'étudiant (Master 2) ou en cours de formulation (Master 1), et ce, quelque soit sa filiation disciplinaire d'origine et le séminaire de mémoire suivi. La contrainte imposée par le studio d'inscrire le travail de projet dans le territoire nantais oblige d'une part à l'énoncé d'une pensée problématisée et au décentrement des références du mémoire qui seraient elles-mêmes situées (mais ailleurs).
Développée dans un état d'esprit de dévoilement critique des modes de production actuels et d'élargissement du champ des possibles, cette approche prend appui sur un triple protocole d'interrogation, incitant au déplacement du regard et au choix de son propre positionnement :

1 *La frontière comme méthode,*
2 *Penser l'impensé,*
3 *Désobéir à la limite.*

Tout au long du studio, l'étudiant se voit proposer une succession d'étapes comme autant de tests ou retours sur la démarche en cours. Il fait ainsi l'expérience :
- d'une mise à l'épreuve d'un travail déjà réalisé par lui,

- d'une mise à l'épreuve de la dimension projective d'une question issue d'un travail de recherche (mémoire),

Cet enseignement repose sur une équipe associant des représentants de quatre des six champs de l'enseignement existant dans les écoles d'architecture (*Théories et pratiques de la conception architecturale et urbaine, Villes et territoires, Sciences humaines et sociales, Art et techniques de la représentation*), en intégrant des profils et des compétences rares dans une école d'architecture (Emmanuelle Huynh, danseuse chorégraphe, Kantuta Quiros, critique d'art et commissaire d'exposition).

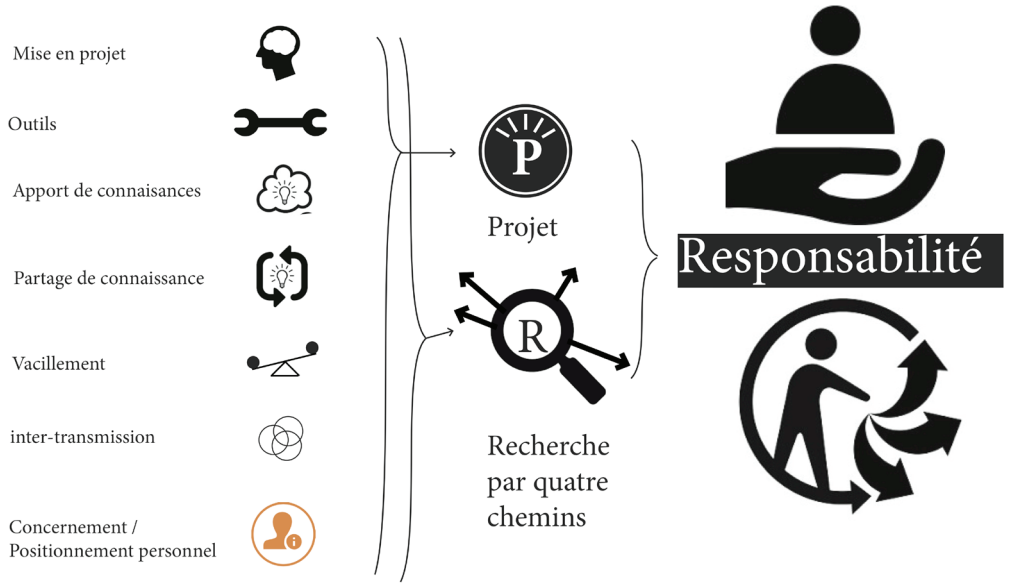
Qu'est-ce que ça produit?

Ce studio de projet à débuté en 2014. Pour chaque semestre de printemps, nous avons suivi une trentaine d'étudiants, dont 12 à 13 PFE.
Les projets proposés sont tous très différents, les échelles d'intervention aussi : de l'approche territoriale liée aux risques majeur, de l'utopie urbaine issue des travaux d'Yvan Leonidov sur la ville linéaire, des modèles constructifs de l'urbanisme commercial au service du logement en auto-finition, de la performance du corps comme acte de résistance urbain...
Lors de la deuxième saison, de nouvelles questions sont apparues plus saillantes ; particulièrement celle du «learning from», de la responsabilité de l'architecte, de son engagement en tant qu'acteur militant au service de l'habiter et du commun, jusqu'à interroger la structuration même de notre enseignement de l'architecture et la notion académique de projet comme une forme finie de pensée, inadéquate à la réalité effective de la construction de notre monde contemporain.
De ces deux saisons, nous avons vu émerger, malgré des projets individuels, des problématiques croisées, des sites finalement partagés et même des interactions entre plusieurs projets, plaçant en écho plusieurs projets et plusieurs soutenances.

Critique et recherche en action

En proposant de manière explicite de concevoir un projet comme une recherche, le studio *Borderline* incite / autorise l'étudiant à envisager le projet comme un processus qui produit de la recherche.
La plupart des étudiants se saisissent de l'occasion pour expérimenter des démarches réflexives et inventives, ouvrant des questions dans de multiples directions pour ensuite pouvoir prendre le risque d'une forme dialoguante (design, architecture, aménagement urbain, stratégie, dispositif, protocole, geste, etc...).
Selon Antoine, un étudiant du studio, au fil de la démarche de conception «il est possible, par déplacements réguliers, d'éprouver successivement les sentiments d'un chercheur pendant l'exercice du projet et ceux d'un projeteur en plein milieu d'une recherche» : l'espace pédagogique du studio est ainsi bien perçu comme un cadre incitant ou autorisant à l'expérimentation de formes d'association conception-recherche selon des modalités à définir par chaque étudiant.
La grande variété des questions posées dans le cadre du studio amène à des propositions qui se situent à des niveaux de réalité et de résolution très différents, dans lesquelles se jouent et s'expriment diverses modalités de recherche. Qu'elles relèvent du «learning from» ou de la recherche-action, les formes de recherche identifiées dans le studio apparaissent comme indissociables de l'exercice de la conception. Elles mettent en relation des connaissances et font coopérer des processus d'imagination, de perception, de mémoire avec des structures de raisonnement ; elles font la part belle aux savoirs pratiques ou «savoirs dans l'agir» permettant d'appréhender la singularité des situations et de reconnaître comme opérant dans les questions posées ce qui peut être mineur ou hors discours dominant, ou ce qui relève de l'imagination sensori-motrice ; elles amènent à

1- Equipe enseignante pour les années 2014-2016 : Sabine Guth (VT), Emmanuelle Huynh (ATR), Kantuta Quiros (SHS), Romain Rousseau (TPCAU).



Quel architecte pour notre société contemporaine?, ENSA Nantes, 2016

Fig.2. Dispositif et responsabilité

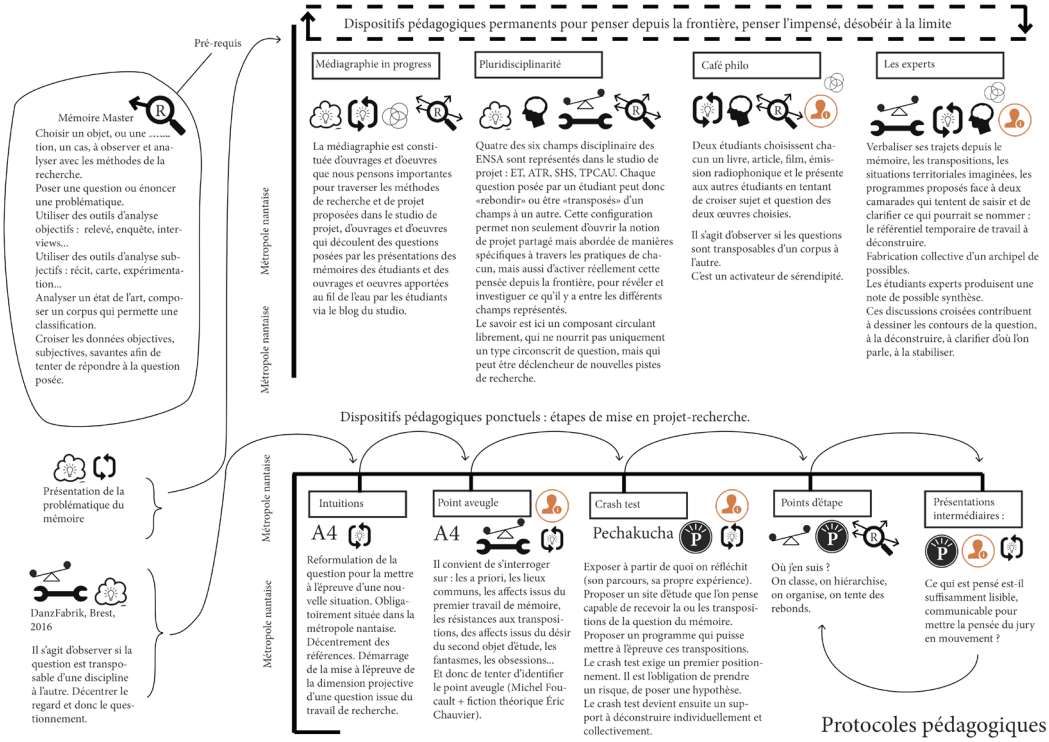


Fig.3. Dispositif pédagogique

Fig.4. Huddle

adopter des hypothèses permettant de rompre les évidences d'un horizon pré-attendu.

Repenser la recherche en école d'architecture

Les propositions développées dans le cadre du studio interrogent d'abord la recherche telle qu'elle est abordée aujourd'hui majoritairement au sein de l'école : de manière disciplinaire et comme une pratique à part.
Manuel, dans le journal de bord de son PFE mention recherche, raconte ce moment où il a franchit la passerelle reliant l'école et le laboratoire de recherche et comment les autres étudiants «restés» du coté des studios de projet s'interrogent sur la validité et le bien fondé de son «voyage».
Reconnaître le projet comme une «autre» forme de recherche au sein de l'école, qui ne s'oppose pas aux autres formes déjà existantes, pourrait permettre de sortir de la dichotomie entre enseignements théoriques et enseignement du projet, entraînant la sempiternelle question de l'intégration des premiers dans le second.
La façon de penser globalisante et contextuelle qui s'exerce à travers le projet, prenant pour base de travail l'expérimentation et non exclusivement des éléments théoriques comme fondement de connaissance, et produisant d'autres intelligences que les formes de recherche plus académiques, apparaît particulièrement adaptées pour répondre à des questions que pose la complexité du monde.
Dans ce contexte d'incertitude, d'urgence, de simultanéité et de multi-dimensionnalité : «l'enjeu consiste à penser autrement, savoir trouver les bonnes relations (…). La logique rationnelle ne suffisant plus, il faut faire appel à des ressources incertaines, que d'aucuns nomment «intuitions» (inspiration issue de l'expérience), «bricolage» (inventivité face à la réalité où la contingence domine), ou encore «sérendipité» (faculté de saisir et d'interpréter ce qui se présente à nous de manière inattendue)[2].

Repenser le projet en école d'architecture

Les propositions de nos étudiants nous interrogent aussi car elles remettent en question l'évidence du projet dans une école d'architecture.
Il y a deux ans, en ouvrant la possibilité d'associer la conception d'un projet architectural avec une recherche, nous (les enseignants du studio) ne savions pas comment les étudiants allaient s'emparer de cette proposition - il s'agissait principalement alors de profiter de l'existence d'une matière réflexive, celle du mémoire de master, pour optimiser les possibilités de développer un projet personnel de fin d'études dans le temps court d'un semestre -. Surtout,

2- Sylvie Catellin, « L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire », *Hermès 39*, 2004.

3- L'apport de Pierre Chabard, enseignant extérieur invité dans le cadre d'un jury de Pfe lié au studio en juin 2016, a été déterminant à ce sujet.

4- Éric Chauvier, *Les mots sans les choses*, ed Allia, 2014.

nous ne nous doutions pas à quel point cela nous conduirait, avec les étudiants, à questionner le projet lui-même, en en réinterrogeant aussi bien les pratiques à l'oeuvre que les modalités de son enseignement. Lors de la seconde saison de Borderline, la proposition pédagogique a pu être précisée autour d'une visée plus explicite encore, de concevoir un projet « comme » une recherche, sans préjuger de la forme qu'allait prendre le travail final, ni même de la forme de la soutenance que ce travail allait engager. En donnant naissance à des projets-processus, des projets ouverts, qui ont largement repensé les contours, les modalités et jusqu'à l'idée du projet d'architecture, certaines démarches ont alors fait apparaître plus clairement le déficit de réflexivité sur l'enseignement du projet et ses spécificités.

Pouvons-nous aujourd'hui faire le constat que la notion de projet dans une école d'architecture est devenue un impensé[3] , une «fiction théorique»[4] ? Et que les étudiants nous amènent à remettre cette notion au travail ?

Projet-recherche, recherche-action, recherche-expérimentation, projet-processus : que nous disent ces assemblages dialectiques de mots sur la manière de faire et de penser le projet?
Autant de termes qui semblent tracer des liens entre ce qui serait une position de recherche objectivée, un lien réel au terrain, aux acteurs, aux habitants, porté par un architecte chercheur, lui-même acteur d'une volonté et d'une action d'actualisation, c'est à dire d'un projet à concevoir et à partager.

Les projets qui résultent de ces approches se caractérisent par le fait qu'ils ne se formalisent pas par des plans, mais plutôt par des stratégies et des tactiques. Si le travail consiste à relever l'inactualité d'une situation, le projet ne serait plus une traduction de données existantes, mais leur transposition dans une nouvelle mise en récit. Plutôt qu'un produit fini relevant d'une vision technique, il s'agit de penser le projet comme un processus continu, une forme ouverte intégrant la réalité temporelle évolutive des édifices et des territoires, ce qui renvoie à une vision plus pragmatique de la conception. Les démarches développées dans le studio se caractérisent enfin par des approches immersives, offrant la double lecture d'une enquête objective multicritères et de la subjectivité propre à chaque étudiant, donc un surplus de signification et la possibilité d'un positionnement. Dans les travaux que nous avons suivi au sein du studio Borderline, cette implication de sa propre personne, de son propre corps, est particulièrement notable. La relation au monde semble d'abord passer par ce corps qui permet lui-même de raconter la recherche de quelque chose. Des histoires personnelles dans la longueur, des histoires familiales ou communautaires que les étudiants s'efforcent de relire de manière plus distanciée, d'abord pour les rendre partageable, puis pour les mettre au travail d'une question qui dépasse leur propre expérience.

Dans certains cas, cette implication du corps a dégagé les étudiants du format de projet classique. Cela ne veut pas dire qu'ils ne produisent pas de forme. Ce que nous constatons, c'est que les formes proposées sont d'un autre ordre : elles incorporent de

Fig.5. Démarche Manuel Bertrand

l'action, des gestes, du prototype, de l'échelle 1, de la performance, du management.

Compétences et responsabilité d'un architecte : l'enseignement du projet en question.

A travers l'attention au réel et les différentes formes d'immersion et d'implication qui fondent les démarches de projet-recherche dont il est question ici, se manifeste une manière d'être en projet et en recherche, de même que le désir d'une responsabilité inhérente au rôle de l'architecte.

Prenons l'exemple de la démarche de Manuel B., fondée sur le croisement de plusieurs expériences: personnelle (une colocation à 7, un engagement auprès de migrants mineur), d'enseignement (un studio de projet de 4ème année, un mémoire de master), de recherche (un PFE mention recherche et un stage au Laboratoire de l'école : Barcelona En Comu) et de militantisme (Nuit debout). Dans la mise en relation de ces pratiques, l'exercice imposé du Projet de Fin d'Étude, la partie écrite (mémoire de PFE), la partie représentation (3 formats A0 minimum) et la soutenance ont été non l'occasion de montrer au jury un projet déduit, mais bien une capacité à se mettre soi-même en projet.

Cette démarche, parmi d'autres, considère le projet de manière critique en le posant comme écran de fumée de la déresponsabilisation de l'architecte. Son auteur se construit une posture d'architecte au service du commun, se décalant de l'institutionnalisation culturelle d'un acte de construire pour revenir à l'action directe, le faire, le geste, le partage de la responsabilité.

Une autre démarche, celle d'Hippolyte G., a largement contribué aux réflexions partagées dans le cadre du présent séminaire.
Partant d'une interrogation de la notion de durabilité, menée dans le cadre de son mémoire de master, il en arrive à repenser la finitude du projet

Fig.6. Démarche Manuel Bertrand

d'architecture : une architecture serait toujours à réévaluer dans ses modes constructifs et d'habitation, car forcément à entretenir, ce qui veut dire lui laisser la possibilité, tout au long de son cycle de vie, que quelque chose puisse advenir. Ce faisant, il remet en cause la définition et la place du projet dans l'enseignement de l'architecture, et en fin de compte, fait l'hypothèse de l'impossibilité d'une fin d'étude et donc d'un Projet de Fin d'Etude.

Cette démarche conduit à réinterroger nos enseignements à différents niveaux : sur le déficit de réflexivité concernant l'enseignement du projet et sur les insuffisances d'une structuration des écoles scindée entre chercheurs et concepteurs, deux points déjà abordés, mais aussi sur leurs implications au niveau du Projet de fin d'études (Pfe) lui-même, sur le dispositif pédagogique que constitue sa soutenance et sur sa valeur d'évaluation ; et, partant de là, sur le rôle et la responsabilité de l'école dans l'évolution de la place de l'architecture dans la société.
Une soutenance de Projet de Fin d'Étude est-elle un bilan, destinée à rendre compte autant que possible d'un niveau de connaissance et de compétences, et en ce cas une grille d'évaluation certificative est-elle envisageable ? Ou peut-on imaginer une évaluation formative, c'est à dire engageant une possible rétroaction sous la forme d'une séance de travail partagée entre l'étudiants et un panel d'experts venus travailler de manière coopérative autour d'une pensée et donc d'une responsabilité en train de se structurer ?

Remettre en cause des mots comme jury, soutenance ou Projet de Fin d'Étude en regard d'autres comme séminaire de recherche ou Positionnement de Fin d'Étude, n'est

ce pas une occasion de repenser une articulation entre projet et recherche au sein des écoles d'architecture ?

N'est ce pas le rôle des écoles de favoriser l'émergence de postures critiques questionnant et donc renouvelant le statut même de la profession : sa responsabilité et donc le sens et les contenus porté par ses enseignements ?

Au moment où les écoles d'architecture sont censées restructurer leurs grilles d'enseignement à partir de compétences, ne faut-il pas se saisir de cette occasion pour repenser et le projet et la recherche? Cette définition de la notion de compétence, en cours de mobilisation à l'Ensa Nantes : «un savoir agir complexe prenant appuis sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes d'une famille de situations professionnelles.»[5] , nous invite bien à repenser l'idée même de projet pour le dé-circonscrire de son autojustification ; l'envisager non pas comme une question à laquelle on doit répondre, mais comme un ensemble d'outils méthodologiques, de connaissances et d'expériences à articuler.
Travailler le projet en marchant, inventer des outils de conception et de représentation en fonction des situations rencontrées, transposer un questionnement d'une discipline à l'autre, «y aller par quatre chemins», autant d'outils et de méthodes que les étudiants en projet se sont appropriés.
Travailler en collaboration, développer une intelligence collective, penser en co-responsabilité, savoir soi-même se mettre en projet, proposer de repenser l'actualisation de sa propre formation, autant de postures qui sous tendent une prise de position en tant qu'architecte et acteur impliqué dans le travail de la ville et du commun.

Bibliographie

BIEMANN Ursula, PIHET Valérie, «La collaboration arts – sciences sociales en questions» : regards croisés entre Ursula Biemann et Valérie Pihet, *Forum Vie Mobile*, mars 2016.

CATELLIN Sylvie, «L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire», *Hermès 39*, 2004.

CHAUVIER Éric, *Les mots sans les choses*, ed Allia, 2014.

CORBOZ André, TIRONI Giordano, *L'espace et le détour. Entretiens et essais sur le territoire, la ville, la complexité et les doutes*, L'Age d'homme, 2009 (2004).

CYRULNIK Boris, MORIN Edgar, *Dialogue sur la nature humaine*, éditions de l'aube, 2003.

DECLEVE Bernard, «Entretien avec Paola Vigano : l'urbanisme comme outil de recherche», *lieuxdits* n°10, février 2016.

DEMETRAKAS Johanna, *Womanhouse*, 1974, dvd VOSTF, 47 minutes, Le Peuple qui manque éditions

ESTEVEZ Daniel, *Conception non formelle en architecture*, L'Harmattan, 2015.

ESTEVEZ Daniel, *Le concepteur émancipé. Dissensus et conception en architecture*, 2012. https://issuu.com/daniel-estevez/docs/le_concepteur_emancipe

FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours, leçon inaugurale au Collège de France*, 2 décembre 1970.

GENARD Jean-Louis, «A propos du concept de réflexivité», *Les Cahiers de La Cambre Architecture*, n°6, Architecture et réflexivité, Bruxelles, La Lettre volée, 2008.

GRUE Mélanie, «Savoirs subalternes et transdisciplinarité : l'indiscipline queer», 2012, *Quaderna*, mis en ligne le 2 avril 2016, url permanente :http://quaderna.org/savoirs-subalternes-et-transdisciplinarite-lindiscipline-queer/

LE STRAT Pascal-Nicolas, *Expérimentations politiques*, Fulenn, 2007, rééd. 2009.

NOURRIGAT Elodie, «Pensée qui relie // Com_préhension // Penser/faire. Pensée du projet en architecture», in *Penser le projet*, sous la direction de Frédérique Villemur, Editions de l'Espérou, Ensam, 2013.

PAQUOT Thierry, «Il faut courir plusieurs lièvres simultanément, car nos curiosités s'entraident», in *La ville, phénomène de représentation*, sous la direction de Lucie K.Morisset et Marie-Eve Breton, Presses de l'université du Québec, 2011.

RANCIERE Jacques, *Le spectateur émancipé*, éd La fabrique, 2013.

ROOSE Marie-Clotilde et MATTHU Roland, «Penser (à partir) de l'architecture», *lieuxdits* n°6, novembre 2013.

TARDIF Jacques, L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement, Montréal : Chenelière Education, 2006.
http://www.forensic-architecture.org/

5- Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal : Chenelière Education, 2006.