



HAL
open science

Devenir architecte(s) : des espaces de socialisation au capital spatial Enquête par entretiens semi-directifs filmés et récurrents, le cas des étudiant.e.s de l'ENSA Nantes

Bettina Horsch, Pauline Ouvrard

► To cite this version:

Bettina Horsch, Pauline Ouvrard. Devenir architecte(s) : des espaces de socialisation au capital spatial Enquête par entretiens semi-directifs filmés et récurrents, le cas des étudiant.e.s de l'ENSA Nantes. AAU-CRENAU. 2023. hal-04076586

HAL Id: hal-04076586

<https://hal.science/hal-04076586v1>

Submitted on 20 Apr 2023

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

Axe 5 : Enseignement et profession

Bettina HORSCH et Pauline OUVRARD¹

Nantes Université, ENSA Nantes, École Centrale Nantes, CNRS, AAU-CRENAU, UMR 1563

Devenir architecte(s) : des espaces de socialisation au capital spatialEnquête par entretiens semi-directifs filmés et récurrents,
le cas des étudiant.e.s de l'ENSA Nantes**Résumé**

« Comment devient-on architecte ? » ou plus précisément « Comment se fabrique un architecte ? », telle est la question à laquelle la recherche présentée tente de répondre en suivant, sur le temps long, une cohorte d'étudiants de l'ENSA Nantes. Cette contribution rend compte des premiers résultats d'une enquête par entretiens récurrents et filmés, amorcée dans le cadre de ce projet ANR et qui se poursuivra au-delà. La première partie présente la spécificité du protocole d'enquête. La seconde livre des résultats sur le processus de socialisation, notamment à travers l'impact des positionnements sociaux, culturels et économiques préalables des enquêtés, le rôle des espaces « dans » et « hors » les murs de l'école, la manière dont les enquêtés apprennent à « faire corps » entre épreuves d'incorporation et effets d'incorporation, mais aussi comment la socialisation s'opère par le langage et convoque une fabrique discursive spécifique. Enfin, la partie conclusive expose l'émergence d'un axe de travail sur le *capital spatial* pour saisir autrement le processus de socialisation à l'architecture et décrypter aussi bien la manière dont le capital spatial préalable semble impacter la socialisation des étudiants à l'architecture, que comment la socialisation façonne et déplace ce capital spatial initial.

« Comment devient-on architecte ? » ou plus précisément « Comment se fabrique un architecte ? », telle est la question à laquelle la recherche présentée tente de répondre en suivant, sur le temps long, une cohorte d'étudiants de l'ENSA Nantes. Dans la lignée de travaux menés par Olivier Chadoin² puis Bettina Horsch³ sur les trajectoires des jeunes diplômés en architecture, cette contribution s'intéresse à renseigner la manière dont se façonnent, *in itinere*, ces parcours et plus spécifiquement comment des individus se socialisent⁴ à l'architecture (comme discipline et comme milieu). Cette contribution rend compte des premiers résultats d'une enquête par entretiens récurrents et filmés, amorcée dans le cadre de ce projet ANR et qui se poursuivra au-delà.

L'hypothèse préalable, et qui fait l'originalité de ce travail, est d'abord méthodologique. Elle consiste à explorer les promesses d'une série d'entretiens récurrents et filmés pour documenter les trajectoires d'architectes en devenir. L'enjeu est de déplacer et de varier la focale méthodologique pour compléter

¹ Avec la participation d'Oriane Alletru, stagiaire en mention recherche au laboratoire AAU-CRENAU.

² CHADOIN Olivier, *Trajectoires de jeunes diplômés en architecture et recomposition d'un champ professionnel*, Mémoire de DEA de sociologie sous la direction de Yvon Lamy, Université de Bordeaux II, 1996.

³ HORSCH Bettina, *Architecture d'un métier, les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelles*, Thèse de doctorat sous la direction de Laurent Devisme et Frédéric Charles, Université de Nantes, 2021.

⁴ Dans son ouvrage, Claude Dubar propose une théorie sociologique qui repose sur l'étude des formes et modes de socialisation, *par et tout contre* les différentes institutions (famille, école, travail). Il met en lumière la socialisation comme incorporation des habitus, mais aussi comme construction sociale de la société. DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2002.

les travaux existants⁵ sur le sujet. Il s'agit de collecter un autre type de données pour comprendre le processus de socialisation et d'acculturation qui s'opèrent au fur et à mesure que les individus cheminent et s'apprentent à devenir architectes. Ainsi, la récurrence des entretiens, menés lors de leurs études d'architecture et au-delà, vise à recueillir auprès des enquêtés ce qu'ils pensent qu'ils font, à mesure de leur intégration et de leur découverte du milieu de l'architecture. Cette collecte cumulative de discours vise à décrypter comment se façonnent et évoluent ces représentations alors que les étudiants se socialisent et prennent place au sein de l'école, et plus largement du milieu de l'architecture. Par ailleurs, filmer les entretiens a pour objectif de saisir par la captation vidéo, ce que la retranscription d'un entretien ne permet pas de donner à voir, à savoir la manière dont la socialisation à l'architecture (comme milieu et comme discipline) « s'incorpore » – impacte les corps et s'y inscrit – modifie les êtres et leur ethos (voix, diction, maintien, gestuelle, etc.).

La première partie présente la spécificité du protocole d'enquête par entretiens filmés et récurrents. La seconde partie livre des résultats sur le processus de socialisation, notamment à travers l'impact des positionnements sociaux, culturels et économiques préalables des enquêtés, le rôle des espaces « dans » et « hors » les murs de l'école, la manière dont les enquêtés apprennent à « faire corps » entre épreuves d'incorporation et effets d'incorporation, mais aussi comment la socialisation s'opère par le langage et convoque une fabrique discursive spécifique. Enfin, la partie conclusive expose l'émergence d'un axe de travail sur le *capital spatial* pour saisir autrement le processus de socialisation à l'architecture et décrypter aussi bien la manière dont le capital spatial préalable semble impacter la socialisation des étudiants à l'architecture, que comment la socialisation façonne et déplace ce capital spatial initial.

1. Protocole d'enquête. Enquêter par entretiens semi-directifs récurrents filmés auprès d'une cohorte d'étudiants en architecture, pendant et après leurs études

1.2 Mener des entretiens filmés et récurrents : protocole d'enquête

Le film est pensé, par l'équipe de recherche, comme un outil pour faire trace du processus de socialisation et traquer ce qui affecte les corps. Les entretiens filmés sont d'abord des « obtenus », un matériau brut pour produire de la connaissance. Le montage des entretiens (sous forme de séquences, puis d'un documentaire) vise à une valorisation mais aussi à une médiation de la recherche hors les murs du laboratoire et d'engager des pour-parler avec d'autres communautés⁶. Enfin, le montage donnera lieu à la réalisation d'un documentaire⁷.

L'objectif initial de l'enquête est de réaliser un entretien par an tout au long des études⁸ (soit 6 ans minimum si l'on compte la HMONP), voire au-delà. Chaque série d'entretiens s'accompagne d'un guide d'entretien spécifique au cursus des étudiants. Ces entretiens récurrents visent à documenter tout ce

⁵ Ainsi les travaux sur la socialisation des étudiants à une discipline, à l'instar des enquêtes ethnographiques, pionnières sur le sujet, conduites par des sociologues de l'école de Chicago sur comment devient-on médecin : BECKER Howard Saul, GEER Blanche, HUGHES Everett, STRAUSS Anselm, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, The University Chicago Press, 1961. Peu concernent les étudiants architectes.

⁶ A ce stade, plusieurs temps d'échange ont été organisés au sein de l'ENSA Nantes (avec les services de la scolarité, de l'administration, la direction et des enseignants-chercheurs du laboratoire) pour tester les hypothèses et les avancées de la recherche, mais aussi pour recueillir d'autres témoignages.

⁷ Cette recherche est menée en collaboration avec Claire Beauparlant, documentariste. Par ailleurs, le documentaire *Les bonnes conditions* réalisé par Julie Gavras et écrit par Emmanuelle Tricoire a inspiré cette recherche et le dispositif mis en œuvre : la documentariste et la scénariste ont suivi une cohorte de lycéens issus des beaux quartiers parisiens, de l'obtention de leur bac jusqu'à leur entrée dans le monde du travail.

⁸ La contribution à ce projet ANR devait permettre de couvrir les trois premières années de licence. La crise sanitaire a retardé le lancement des entretiens. Pour pallier à ces évolutions du projet de recherche, notre équipe a mené une deuxième enquête sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés : HORSCH Bettina et OUVRARD Pauline, *Figures et conditions d'insertion des jeunes diplômés en architecture 2015-2018, le cas de l'ENSA Nantes*, Rapport de recherche ANR ensARCHI, 2023.

qui relève de la socialisation des enquêtés à l'architecture, aussi bien en amont, que pendant et après leurs études. Au moment de la rédaction de cet article, deux premières séries d'entretiens ont été réalisées : la première au début du premier semestre, au retour des vacances de la Toussaint et la seconde à la fin du deuxième semestre. Ces deux sessions de captation, organisées en groupes de questions, ont permis de documenter le processus de socialisation à l'architecture préalable à l'inscription à l'École ainsi que les prémisses, ou l'intégration des enquêtés au milieu de l'architecture au cours de leur première année.

Ces entretiens ont décliné quatre principaux axes de questionnements : 1. Comment les enquêtés se sont-ils orientés vers les études d'architecture depuis leur enfance jusqu'à l'admission à l'École ? 2. Comment les enquêtés se sont-ils forgés une culture de l'espace préalable à leur entrée à l'École ? Et de quelle manière l'entrée à l'École impacte-t-elle cette culture préalable en dotant les étudiants d'une culture spécifique ? 3. Dans quelles conditions et de quelle manière se déroulent leurs études, aussi bien "dans" que "hors" les murs de l'École ? 4. Quelles représentations des études et du métier d'architecte accompagnent les étudiants et comment se sont-elles construites ? Comment ces représentations sont-elles amenées à évoluer à mesure des semestres ?

1.2 Composer une cohorte représentative : choix des enquêtés

Afin d'établir une cohorte d'enquêtés représentative, l'analyse préalable de la typologie de la promotion 2021-22, réalisée à partir des dossiers d'inscription, a permis d'identifier des variables pour typifier les étudiants. L'objectif était de déterminer les critères nécessaires à la constitution d'une cohorte de huit étudiants. Les critères retenus ont ainsi été : le genre (62 % de femmes contre 38 % d'hommes), la voie d'admission (82% par Parcoursup, 8% par la procédure Campus France, 7 % par équivalence, 3 % par Divers(c)ités⁹ et autre), le type de diplômes¹⁰ (12 % des recrutés sont issus des anciennes séries de bac, en grande partie des étudiants recrutés par « équivalence », 71% sont issus de la filière de bac générale, 14% de la filière technologique et 5% de la filière professionnelle. 10% des admis ont un bac étranger). D'autres critères ont attiré notre attention : le nombre d'admis inscrits dans la double formation architecte-ingénieur et ceux issus du programme Divers(c)ités, les origines géographiques, et les catégories socioprofessionnelles des parents basée sur du déclaratif. Parallèlement à ce travail d'identification de la morphologie des admis, nous avons déterminé deux autres variables qui nous semblaient importantes et pour lesquelles nous avons souhaité retenir un étudiant, sans tenir compte de la représentativité : la vocation tardive ou réorientation, et celle des parents enseignants.

Pour affiner cette sélection, une attention particulière a été portée aux lettres de motivation présentes dans les dossiers d'inscription, qui argumentaient le choix d'orientation en spécifiant les centres d'intérêt et énonçaient parfois les projections. Cette analyse quantitative et typologique de la promotion a permis d'établir une première liste d'une cinquantaine d'étudiants. Cet échantillonnage s'est doublé d'une recherche via les réseaux sociaux pour compléter les informations consignées à l'inscription. Cette sélection a ensuite été discutée avec les enseignants de projet du premier semestre de licence qui suivaient déjà les étudiants depuis quelques semaines. Ces discussions visaient à collecter des retours plus qualitatifs permettant de caractériser ces étudiants, notamment sur leur manière d'investir les études à travers la description des comportements, des modes d'interaction, des manières de travailler et de s'impliquer tant sur le plan individuel que dans le travail de groupe. Ceux-ci ont ainsi soit validé les étudiants pressentis, soit proposé d'autres étudiants susceptibles de rentrer dans nos critères. Suite à cet échange notre liste s'est vue augmentée de quatre nouveaux étudiants, recommandés par leurs encadrants, alors qu'une trentaine ont été écartés. Une rencontre

⁹ Divers(c)ités est un dispositif « d'égalité des chances » labellisé « Cordée de la réussite » qui porte plusieurs actions de sensibilisation à l'architecture dont celle de promouvoir l'entrée d'étudiants issus des diversités sociales.

¹⁰ L'ENSA Nantes détermine chaque année des quotas des diplômes d'accès pour la phase admissibilité, le taux des étudiants recrutés après la phase admission se révélant assez semblable à ces quotas.

a alors pu être organisée avec la vingtaine d'étudiants ainsi retenus, en présence de Claire Beauparlant afin de finaliser le choix des enquêtés. Aux dix-huit étudiants présents nous avons exposé les objectifs du projet de recherche, le déroulement des entretiens filmés et l'engagement qu'allait demander cette enquête aux étudiants impliqués.

Le choix final est basé sur les critères préalablement déterminés ainsi que sur la communication verbale et non-verbale lors de cette réunion d'information. Dix étudiants ont été retenus pour parer aux éventuels abandons. Avant la première série d'entretiens, les étudiants ont signé l'autorisation à être filmés.

1.3 Filmer et monter les entretiens : retours sur les deux premières séries

Le dispositif de captation, déterminé avec la documentariste, consiste à filmer les enquêtés pendant les entretiens. L'enquêté est au centre du cadrage et les deux enquêtrices sont hors-cadre. Les deux premières séries ont été filmées dans l'école, l'une dans une salle de réunion du laboratoire avec en arrière-plan le studio de projet des premières années, et l'autre dans la bibliothèque avec en arrière-plan le hall de passage de croisée des flux au sein de l'école. Le parti-pris est de filmer les étudiants dans différents espaces de l'école, puis au fur et à mesure de leurs études, d'ouvrir à d'autres espaces, selon qu'ils effectuent un semestre de stage ou à l'étranger en Master. L'objectif est bien de capter les corps dans leurs décors « dans » et « hors » les murs de l'école, en même temps que les enquêtés évoluent et se transforment, à l'épreuve de leur formation d'architecte.

Les deux premières séries réalisées livrent déjà des premiers indices par rapport à des entretiens par captation sonore. Lors de la première série, certains enquêtés semblent rejouer les entretiens d'admission – certains le disent – ou du moins les réponses aux questions, parfois rapides, semblent avoir été apprises puis récitées. Pour d'autres, c'est plus difficile de prendre la parole ou de raconter ce qu'ils font. Les hésitations sont nombreuses, les propos sont confus, en raison de la difficulté à mettre des mots sur ce qu'ils font, à agencer de manière cohérente un discours sur leurs activités au quotidien, mais aussi et surtout à saisir d'emblée la situation qu'ils traversent. Ce sont donc des bribes qu'ils livrent, en vrac, dans ce qui pourrait être qualifié de « désordre ». Ce sont parfois des juxtapositions de discours entendus (auprès d'enseignants ou d'autres étudiants) dont ils se font les relais. Leurs récits regorgent de tâtonnements, de contradictions, voire de revirements d'une série d'entretien à l'autre. Les entretiens sont longs et durent parfois plus de deux heures. Ceci permet à l'enquêté de s'habituer à la présence de la caméra, voire de l'oublier. La tension des corps, perceptible lors des premières minutes, se dissipe après plusieurs questions, et se rejoue à chaque entretien. La répétition des entretiens et le lien qui se crée entre enquêtrices/enquêtés et la documentariste atténue également ces crispations. Certains entretiens se poursuivent hors caméra, les enquêtés s'expriment alors plus librement.

A la dernière question récurrente « *souhaiteriez-vous ajouter quelque chose, y aurait-il un sujet dont vous souhaiteriez parler que nous n'aurions pas abordé ?* », certains enquêtés profitent que l'entretien soit filmé pour s'adresser, non pas aux enquêtrices mais aux autres étudiants, à ceux qui souhaiteraient intégrer les écoles d'architecture ou encore à leurs anciens lycées ou enseignants pour les remercier. Informés que cette captation donnera lieu à un documentaire, il semble que les enquêtés modulent leur « ton », conscients de la portée possible de leur parole. Une attention spécifique aux effets des entretiens filmés sur les conditions de la recherche et le rapport aux enquêtés sera portée à mesure de l'enquête, une partie du dernier entretien demandera aux enquêtés de faire retour sur ce sujet.

2. Premiers résultats sur le processus de socialisation à l'architecture

2.1 Socialisation à l'architecture et classes sociales, entre reproduction et distinction

Dans le cadre de ce projet ANR, notre équipe de recherche a réalisé une autre enquête¹¹ sur l'insertion des diplômés au prisme des classes sociales, dans la continuité des travaux d'Olivier Chadoin¹² et de Bettina Horsch¹³. Cette autre contribution a révélé le lien étroit entre classes sociales et insertion professionnelle, confirmant le déterminisme social ; où quand les inégalités sociales se rejouent aussi bien à l'entrée qu'à la sortie des études d'architecture. Nous nous sommes également intéressées aux trajectoires d'étudiants qui contredisent ces déterminismes sociaux pour comprendre, ce qui, « dans » et « hors les murs » de l'école y avait participé. Ainsi, cette enquête menée en parallèle du travail présenté ici, nous a incitées à traquer, depuis les entretiens filmés, les marqueurs sociaux aussi bien à travers les descriptions que les enquêtés font de leurs parcours et pratiques, qu'à travers la manière dont ils se racontent et agencent ces descriptions. Il s'agit de comprendre comment cette manière de se raconter évolue (ou non) au fil des entretiens, à mesure de leur acculturation à l'architecture et que leurs référentiels initiaux sont tantôt confortés, tantôt percutés.

Les deux premières séries d'entretiens ont ainsi mis à jour l'importance de l'arrière-plan social, culturel et économique des étudiants pour bien comprendre la manière dont ils appréhendent leurs études et s'y investissent, et donc par extension comment ils s'y socialisent. Pour exemple, la façon dont les enquêtés relatent la préparation des entretiens d'admission, selon qu'ils se soient préparés seuls (« *J'habite chez ma mère, et ma mère elle ne connaissait pas tout ça, parce qu'elle n'a pas forcément assez de bagages pour m'aider. Donc c'est vrai que je fais plus de moi-même, plus de la recherche sur les vidéos sur des blogs. J'ai vraiment essayé de réellement m'informer sur comment mieux préparer pour être au maximum de ma préparation* », extrait d'entretien), avec l'aide d'un tiers (« *Le patron chez qui je travaillais m'a dit « mais pourquoi tu continuerais pas tes études ? » (...) j'étais perdu au niveau des inscriptions, (des) lettres de motivation, etc. Donc il m'a aidé à savoir, donc à dire quoi mettre dans ma lettre (...) Donc ma lettre de motivation, c'est vrai que j'ai travaillé dessus pendant 4 mois, 4 mois où je faisais pratiquement que ça. Il avait un peu un rôle de deuxième père* », extrait d'entretien), ou avec leurs parents (« *Je me suis aussi beaucoup entraîné avec mes parents. Donc ils m'ont posé aussi beaucoup de questions et j'ai fait, en fait, beaucoup d'entraînement. Donc ça m'a permis d'avoir une certaine aisance durant les entretiens* », extrait d'entretien).

Le statut social, le niveau d'études et l'environnement culturel¹⁴ des parents sont plus ou moins proches de celui des études d'architecture. Alors que certains se seront pré-socialisés au milieu de l'architecture en amont des études, d'autres n'ont que peu, voire pas de socialisation préalable. Les trajectoires analysées témoignent de la manière dont le milieu social d'origine et les socialisations primaires (famille) puis secondaires (école) façonnent la capacité des étudiants à se socialiser plus ou moins facilement et rapidement avec l'architecture, ou du moins, dans un premier temps à savoir s'orienter. Ainsi :

« Ma relation de l'architecture était assez rapide. C'est-à-dire que dès le début de l'école primaire j'avais des intérêts pour, comme je dis, le dessin, l'histoire. Et donc avec mes parents

¹¹ op. cit.

¹² op. cit.

¹³ op. cit.

¹⁴ Les étudiants en architecture sont ainsi dotés d'un capital culturel préalable qui se recompose à mesure de leur études d'architecture puis de leur professionnalisation. A ce sujet, voir les travaux de PAYNE Jennifer Chamberlin, « Investing the role of cultural capital and organisational habitus in architectural education : a case study approach », *International Journal of Art & Design Education*, vol. 34, issue 1, février 2015, pp. 9-24.

j'allais régulièrement visiter des musées. Donc du coup, un moment, comme j'habitais proche de Paris, j'ai visité la Cité de l'architecture. Et donc du coup, là, c'est vrai que ça m'a complètement passionné ! Déjà voir les maquettes c'est sûr que c'est physiquement c'est très beau à voir. Et donc ça m'a galvanisé je vais le dire (...) Et donc au collège je commençais déjà à m'intéresser à entrer dans une ENSA. Donc j'ai commencé très tôt, en fait. Donc je crois que c'est à partir de la cinquième j'ai fait des portes ouvertes avec mes parents » (extrait d'entretien).

Un autre enquêté relate sa prise de conscience des écarts de dispositions ou de moyens entre candidats, au moment des inscriptions :

« Ca m'a marqué franchement, sur la recherche d'études et la poursuite d'études... On m'en avait parlé en me disant que c'est pas donné à tout le monde, arrivé à un certain niveau, c'est soit il faut avoir les moyens, soit il faut avoir des connaissances. Et ça j'y croyais pas. Je me disais "attends, mais on est en France quand même, on peut toujours s'en sortir". Mais il arrive un moment où on est bloqué par les moyens ou par les connaissances, ça c'est sûr » (extrait d'entretien).

Une autre encore, issue d'un milieu populaire, exprime les marqueurs de distinction qu'elle identifie, entre elle et ses camarades de promotion, au prisme des voyages et du rapport à l'espace qui s'y forge, mais aussi des formes de distinction produites par les savoirs constitués dans le cadre familial :

« Faire des voyages, c'était un acte à faire. Même si moi j'ai pas eu tellement l'occasion d'en faire beaucoup. Je pense que pour ceux qui viennent de l'étranger ou qui pendant leur enfance ont fait beaucoup de voyages ont découvert beaucoup de choses. Même s'ils les ont pas forcément comprises. C'est déjà en eux, d'une certaine façon. Ils arriveront à pouvoir comparer, et à distinguer, et saisir des choses difficiles à saisir si on les a pas vu en vrai dans la vraie vie » (extrait d'entretien).

Ces écarts sont plus ou moins grands en fonction du positionnement des enquêtés sur l'échiquier social. Prétendre que le statut étudiant rebattrait les cartes et remettrait à niveau les inégalités ne serait pas honnête. En effet, on constate l'importance de l'arrière-plan social, économique et culturel – qui d'emblée impacte les premiers pas à l'École d'architecture. Certains étant très à l'aise, là où d'autres seront déroutés, voire éloignés des préoccupations des études car trop occupés à chercher à gagner leur vie, à trouver un logement :

« Pour moi, ma rentrée, c'était pas le 6 septembre. Pour moi, ma rentrée, c'était le 29. J'ai signé le bail le 29, donc j'ai pu rester dans le logement à partir du 29. Et quand on commence à refaire des nuits complètes, quand on commence à avoir du temps pour rester à l'école travailler, quand on a du temps pour faire des choses qu'on faisait auparavant, on revit. » (extrait d'entretien)/ « On a l'impression qu'on est entouré des meilleurs (...) C'est un tri strict on va dire (...) C'est des personnes qui en ont dans la tête quoi, ça se ressent : dans les attentes au quotidien, dans la manière de travailler. Tout le monde s'acharne sur son travail. (...) On sent que c'est un monde. On a l'impression d'être dans un élite, un forme d'élite, surtout que moi je viens d'un milieu où j'ai eu la chance de voir les deux. Donc on a l'impression qu'on est dans une élite et que c'est un cercle fermé que j'ai réussi à casser justement en m'y intégrant. (...) Mais il y a la majeure proportion de la promo où on sent qu'ils ont tout pour réussir en fait, ils ont tout pour réussir. » (extrait d'entretien).

Enfin, il semble intéressant de questionner, ce qui, au sein des entretiens filmés, fait trace des marqueurs de classe, et comment ceux-ci tendent à se lisser lorsque les enquêtés s'acculturent, se conforment (ou non) au groupe social des étudiants en architecture, mais aussi comment certains se

jouent des codes par ce qu'ils donnent à voir et à entendre. Lors des premières séries d'entretiens, le contraste est déjà saisissant entre enquêtés issus de PCS+ ou PCS-. La captation vidéo rend visible le hors champ de l'entretien retranscrit, à savoir la manière dont une gestuelle contredit un discours, mais aussi et surtout la manière dont les enquêtés, entre paroles et silences, sont traversés d'émotions, transcrites à l'écran, qui saisissent ceux qui visionnent. Les écarts de représentations sont très évocateurs, entre un enquêté qui aspire « *à travailler avec un génie* » dans l'espoir d'en devenir un lui-même, là où un autre espère par le diplôme qu'il « *lui donne une sécurité à l'emploi* » et « *le mette à l'abri* » pour ensuite « *surtout rendre service à une ville dans laquelle on a grandi, on a eu notre enfance... De revenir par la suite pour justement améliorer le quotidien des personnes qui n'ont pas forcément eu la chance de faire les mêmes études, ça serait une fierté aussi par exemple* ». Tout l'intérêt de l'enquête repose sur l'aspect cumulatif des entretiens et des évolutions qui seront observables en matière de représentations et de discours des enquêtés, alors qu'ils construisent et déconstruisent un rapport au monde, ici au prisme des études d'architecture.

2.2 La socialisation en ses espaces, ou la socialisation et ses épreuves « dans » et « hors » les murs de l'école

L'école propose un cadre, un référentiel et des occasions de socialisation à travers son décorum¹⁵ (ses espaces et leurs capacités), la formation dispensée, les activités et la vie étudiante qui s'y déploient. La socialisation des étudiants s'opère par la découverte du cadre existant, qui lui-même est amené à évoluer au fil des appropriations. L'école offre un potentiel de socialisation que les étudiants découvrent à mesure qu'ils se familiarisent avec l'école comme lieu et institution ; potentiel dont ils parviennent plus ou moins à se saisir et à faire fructifier en fonction de leur parcours préalable. Ce potentiel se déploie également « hors les murs », et parfois conforte, mais aussi percute ou déplace les représentations (pré)établies et nécessite des ajustements.

Au fil des entretiens, les enquêtés témoignent de leur découverte et de leurs appropriations progressives de l'établissement. N'ayant pu la visiter physiquement lors des Journées Portes Ouvertes l'année de leur baccalauréat en raison de la crise sanitaire de la covid19, la plupart des enquêtés s'y sont rencontrés la veille de la rentrée. Ils ont investi « *les pelouses devant l'école* », identifiées comme l'espace premier du rassemblement et de la rencontre entre pairs pour une soirée organisée via les réseaux sociaux la veille de la rentrée :

« *C'est là qu'on a commencé à faire des premières connaissances et en fait c'est hyper rassurant parce que du coup on allait rentrer à l'école, pas en disant « Oh là là je connais personne, c'est stressant en plus, j'arrive dans un bâtiment, je connais pas ». Là on était tous paumés, mais tous ensemble !* » (extrait d'entretien).

Le lendemain a débuté une semaine de workshop de danse où ils ont « *appréhendé l'espace par (le) corps* », comme le témoignage une enquêtée :

« *(Le workshop de danse) nous a déjà beaucoup aidé à sociabiliser entre nous. On a appris énormément à se connaître, puisque comme ce qu'on faisait, ça avait complètement pas de sens pour nous. On a beaucoup ri et donc on a... ça nous a permis de nous rencontrer. Et c'était drôle de se connaître à travers... d'une façon pas du tout conventionnelle. Et vraiment, le premier jour, ça fait rire les gens quand je leur dis que le premier jour on s'est allongé par terre*

¹⁵ Denis Lemaître définit ce décorum comme suit : « *Le décorum de l'institution incarne la « programmation idéologique » qu'évoque Jean-Claude Forquin, c'est-à-dire tous les éléments de contexte (décorations, emblèmes, traditions) qui contiennent des significations symboliques concernant l'identité de l'établissement et ses valeurs. Le décorum imprègne les activités de formation d'un certain style de vie, de certaines normes de pensée et de comportement. Il affiche des contenus culturels et des valeurs pour la formation des étudiants* ». LEMAITRE Denis, « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, pp. 17-26, 2009.

sur notre toit de notre école et on... pendant 10 15 minutes et on devait sentir le mouvement » (extrait d'entretien).

L'École, depuis ses abords jusque dans ses amphithéâtres en passant par ses salles de projet, son atelier, sa bibliothèque ou ses couloirs, devient progressivement un espace familier, à mesure des appropriations successives opérées par les étudiants, entre usages formels et plus informels. C'est autant la vie étudiante, à travers les amitiés qui se lient et les activités associatives, que les cours qui y sont dispensés qui permettent aux étudiants d'investir les lieux :

« Il y a beaucoup de d'événements avec (...) les années supérieures. Le cinéma club, j'y vais quand j'ai quand j'ai le temps, j'ai déjà été à 3 séances et c'est dans l'école. En fait, plus qu'une école, ça devient vraiment un lieu... qu'on prend possession en fait à travers diverses activités. Quand on tend des filets de de badminton où qui à les tables de ping-pong. C'est en fait... on se sent un peu plus chez nous. En fait, on s'appro..., on s'approprie l'école... qui devient plus qu'une école » (extrait d'entretien).

Le travail en groupe, la production de maquettes, les formats de travail intensif, sont autant de situations qui favorisent les rencontres entre pairs « dans » les murs, en périphérie des cours : *« Ce qui est très cool, c'est que l'école reste ouverte après les horaires de cours classiques. Ce qui nous permet de pouvoir travailler et continuer sur notre lancée. »* (extrait d'entretien). Plusieurs témoignages convergent vers une atténuation des limites entre les études et la vie privée qui progressivement se concentrent et rayonnent autour de l'école, qui concentre l'essentiel de l'activité et du temps des étudiants.

Si pour certains la fréquentation de l'école est avant tout celui d'un lieu d'apprentissage où ils ne font que passer pour suivre les cours, pour d'autres, elle devient rapidement *« plus qu'une école »*, une *« deuxième maison »*, extension du logement étudiant étriqué, surtout les premières années alors que les étudiants ne se sont pas encore regroupés en colocations. Ainsi : *« L'école c'est pas que juste un simple lieu où je vais en cours, c'est vraiment maintenant un peu un second lieu de vie... Parfois, je dois manger là-bas pour faire mes projets »* (extrait d'entretien). Aussi, l'école semble davantage être appropriée par les néo-nantais, par ceux dont la famille est éloignée géographiquement et ceux dont le logement étudiant est à proximité de l'établissement. De même, les affinités et amitiés, semblent avoir des raisons et résonances spatiales comme l'analyse une enquêtée :

« C'est cette proximité avec l'école qui les a rassemblés, je pense et qui par la suite, nous, nous a écarté ... Parce qu'eux, ils habitaient très proches de l'école, donc se voyaient en dehors des temps scolaires, en dehors des temps de l'école et donc nous, on habitait plus loin, donc on partageait moins de moments et au bout d'un moment, bah y a une fracture qui se fait entre les gens qui restaient très souvent ensemble et les autres qui habitaient un peu plus loin, donc qui ne se voyaient, qui se voyaient moins, tout simplement. » (extrait d'entretien).

Les enquêtés décrivent l'importance du groupe d'amis, constitué presque immédiatement *« dès le premier jour, sur les pelouses »*, ou pendant le semestre où des travaux de groupe participent d'une socialisation entre pairs qui dépasse largement le cadre du travail universitaire :

« En fait le groupe d'amis, c'est pas simplement qu'un groupe de travail, c'est même un groupe pour passer le temps ensemble, pour travailler ensemble, pour vraiment... C'est, c'est quasiment ma 2ème famille, c'est ma..., c'est ma famille à Nantes. » (extrait d'entretien)/ *« Des fois, quand c'est plus dur, par exemple de se sentir soutenu, on peut se dire « Ah toi, aussi t'es dans la galère », bah on peut se soutenir moralement. »* (extrait d'entretien).

Prendre au sérieux ces groupes d'amis, dans leur composition initiale et dans les recompositions à l'œuvre durant le cursus permet de mieux comprendre la manière dont la découverte du milieu de l'architecture, si elle s'opère en partie de manière individuelle (en fonction des histoires de vie et positionnements sociaux préalables) est aussi en grande partie une expérience collective, entre mimétisme et distinction. Au-delà du groupe d'ami, au départ souvent des camarades d'une même promotion, une attention peut être portée sur les relations avec les étudiants des années supérieures qui semblent jouer un rôle d'aiguillons (parrainage et monitorat notamment) et sont fréquemment cités par les enquêtés :

« Parfois, on va voir les salles de projet des L2 (licence 2) et des L3 (Licence 3). Et parfois ils nous aiguillent aussi sur nos choix... Sur nos choix, même ils nous aident sur nos projets. Ils viennent nous conseiller, donc en fait vraiment, il y a une interaction entre toutes les promos et au final c'est vraiment toute une grande famille qui est très vivante entre-elle et qui communique beaucoup entre-elle » (extrait d'entretien).

Le « hors les murs »¹⁶ offre des espaces-temps de socialisation spécifiques qui ont tendance à décadre la relation entre étudiants et enseignants, mais aussi entre pairs. Les voyages d'étude en promotion complète (à Paris en licence 1, à Rome en licence 2) ou partielle (dans une capitale européenne en licence 3), les enquêtes de terrain lors des Travaux Dirigés de sociologie ou des séances d'immersion sur le site lors des ateliers de projets, mais aussi des expériences vécues de manière plus individuelles comme les stages, sont autant d'occasions de se socialiser à l'architecture en dehors de l'école. Ainsi peut-on questionner la manière dont les expériences « hors les murs »¹⁷ - qu'elles soient inscrites dans un cadre pédagogique ou « tout contre » - façonnent les trajectoires des étudiants en architecture et les dotent d'un capital spatial¹⁸ spécifique. La figure du *passé-muraille*, permettrait d'explorer le type de frontières (disciplinaires, scalaires, sociales mais aussi plus symboliques, etc.) que les étudiants percutent, franchissent - ou dont ils s'affranchissent - à l'occasion de ces expériences. Il s'agit de comprendre comment ces dernières favorisent l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, entre pairs notamment ; le concept de *transfuge d'espace* (à la manière du transfuge de classe) comme possible caractérisation de ces concepteurs en devenir, futurs architectes, ou non.

2.3 Apprendre à « faire corps » : entre épreuves d'incorporation et effets de corporation

Au fil de l'enquête a émergé la notion de « faire corps » pour expliciter la manière dont le processus de socialisation affecte aussi bien le corps des enquêtés que le corps social qu'ils constituent. Ainsi, l'acculturation au milieu de l'École et plus largement de l'architecture affecte les corps et les modifie à travers l'éthos, le maintien, les vêtements, etc. La voix des enquêtés est aussi impactée, ainsi, du phrasé et de la diction. Les premières séries d'entretiens laisse percevoir de premiers indices de ces transformations. D'un entretien à l'autre les enquêtés n'occupent plus l'espace de la même façon : le maintien du corps, le port de tête, la manière de poser la voix se modifient. La voix est plus forte, les mouvements plus amples. L'accent régional ou étranger s'atténue, a presque disparu. De nouveaux mots ou tournures de phrases font leur apparition. Les corps s'accessoirisent, tel le bracelet

¹⁶ Dans le cadre de ce projet ANR, nous avons eu l'occasion de communiquer à ce sujet : HORSCH Bettina, OUVRARD Pauline, Former des « passé-muraille » ? ou ce que les pédagogies « hors les murs » font au capital spatial des étudiant.e.s en architecture, le cas de l'ENSA Nantes, In : *Colloque international « In situ, avec et par l'expérience pédagogies hors les murs dans les écoles d'architecture, d'urbanisme et de paysage »*, ENSA Grenoble, AAU-CRESSON, 2022.

¹⁷ SINEU Merrill, « Le réel dans la pédagogie: témoignages étudiants d'un enseignement « hors les murs » en école d'architecture. Situation urbaine et apprentissages inédits ». Cahiers RAMAU. Revue du Réseau activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme, no 9 (10 janvier 2018), pp. 102-16.

¹⁸ « le capital spatial décrit la façon dont l'espace, notamment son usage, sa connaissance et sa maîtrise, font l'objet d'un apprentissage qui relève du construit social et culturel. Le capital spatial recouvre la capacité à se déplacer (capital mobilitaire), à contrôler, à dominer et à transformer un espace, ce que recouvre la notion de maîtrise de l'espace ». In : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/capital-spatial>

d'Archiculture (festival annuel organisé par les associations) que certains ont conservé une fois l'évènement passé à la manière de festivaliers nostalgiques. Comment la socialisation à l'architecture (comme milieu et comme discipline) s'incorpore-t-elle ? Les prémisses de cette recherche au long cours livre de premiers éléments de compréhension sur la manière dont les corps des étudiants sont mis à l'épreuve, et ce, dès la première semaine de rentrée à l'occasion d'un workshop de danse destiné à l'ensemble de la promotion. Les primo-entrants sont alors invités à entrer en contact avec l'architecture par le bâtiment de l'École et le corps des autres. Cette entrée en matière, qui suscite de nombreuses réactions de la part des enquêtés lors des entretiens, témoigne des premières formes de socialisation par le corps et décrivent des formes d'apprentissage par le corps ou par mise à l'épreuve du corps :

« On a commencé par une semaine de workshop de danse. On a appris à appréhender l'espace par notre corps. Donc c'est très particulier à expliquer. C'est, on arrive toujours pas à expliquer, nous, entre nous, qu'est-ce qu'on a fait vraiment, ni à l'expliquer à notre famille. » (extrait d'entretien) / *« En fait, ça nous a déjà beaucoup aidé à (se) sociabiliser entre nous. On a appris énormément à connaître puisque comme ce qu'on faisait, ça avait complètement pas de sens pour nous. On a beaucoup ri et donc on a on ça nous a permis de nous rencontrer. Et c'était drôle de se connaître à travers, d'une façon pas du tout conventionnelle ».* (extrait d'entretien)

L'acculturation à l'architecture s'incorpore par la confrontation du corps à des spatialités, par l'arpentage et la manipulation. Par le corps, les étudiants s'exercent à « prendre la mesure » des espaces traversés, à en saisir les ambiances en convoquant leurs cinq sens. Ces mises à l'épreuve du corps, *dans* et *par* l'espace, participeraient de l'acquisition d'un répertoire spatial spécifique. Une enquêtée relate comment elle a progressivement « baigné dans l'architecture » : *« On se pose des questions en cours, qui peuvent s'appliquer à tous les espaces. Où qu'on aille, l'espace est partout. (...) il y a tellement d'aspects différents de (l'ordre de) la conception de l'espace dans la vie quotidienne... Alors qu'on ne le voyait pas avant. »* (extrait d'entretien). L'œil et la main sont particulièrement sollicités, par l'apprentissage de l'observation et le dessin. Accompagnés des enseignants, mais aussi en s'exerçant entre pairs, pour apprendre à regarder l'espace, à le comprendre, à le décrypter, à le décrire, mais aussi à le représenter est l'une des activités majeures des apprentis architectes. La confrontation du corps à la maquette à l'échelle 1 à l'occasion du studio de projet, des intensifs de dessins, mais aussi les visites de bâtiments précédemment étudiés dans les livres sont cités par les enquêtés comme des temps forts, où l'architecture s'incorpore – où il s'agirait d'apprendre à *voir en vrai*, par confrontation directe du corps aux espaces. L'acquisition d'arts de faire et de penser s'opèrerait alors par étapes et aller-retour successifs « entre » et « hors » les murs de l'école. Cette itération favoriserait l'incorporation et l'ajustement successifs des représentations et des pratiques. : *« Le voyage à Paris, c'est le résultat concret de tous nos enseignements dont on voit que ça a complètement changé notre vision des choses »* (extrait d'entretien). Le corps est aussi mis à l'épreuve par le rythme des études et le rite de la charrette¹⁹. Si l'un d'eux relate fièrement sa première nuit blanche, d'autres expliquent avoir été sensibilisés dès la rentrée sur les risques du manque de sommeil et l'impact sur leur santé. Une étudiante raconte :

« Les associations c'est bien car on peut avoir plus d'informations sur les choix d'options ou de l'aide des années supérieures par rapport aux méthodes de travail, ou des discussions par rapport à la charrette et pas mal de gens fatigués qui travaillaient tard le soir... Et c'était perturbant parce que notre prof, X, elle est contre la charrette mais on a des attendus qui ne permettent pas de faire autrement mais je crois qu'elle ne s'en rend pas compte. Je ne savais pas trop me positionner par rapport à ça » (extrait d'entretien).

¹⁹ ALLETRU Oriane, *Qui n'est pas charrette, n'est pas architecte ? Quelle place occupe la pratique de la charrette dans le processus de socialisation à l'architecture et dans la culture professionnelle des architectes nantais ?*, Mémoire de Master sous la direction de Marie-Paule Halgand, ENSA Nantes, 2023

Autre mobilisation possible de la notion de « faire corps », celle du « corps social » de l'école d'architecture, comme groupe d'appartenance dans lequel les étudiants vont progressivement s'immerger, depuis les discussions animées entre pairs sur les pelouses de l'école jusqu'aux salles de cours ou studio de projet, en passant par la bibliothèque, le restaurant universitaire, etc. Les étudiants se socialisent à travers leurs pairs (entre socialisation dites *de circonstances*, amitiés, histoires d'amour, etc), de manière concomitante mais sur des rythmes qui leurs sont propres, entre mimétisme et distinction. La socialisation s'opère « en référence à... » : un/des enseignants, les autres promotions, entre identification, effet d'entraînement, et reproduction. L'inculcation de l'habitus d'architecte est scandée par des rites de passage répétitifs (le rendu de projet et sa présentation orale, la charrette parfois mythifiée). La relation enseignant-enseigné, dont l'enseignement du projet serait le plus emblématique, est au cœur de la socialisation professionnelle des étudiants architectes. Les étudiants sont confrontés à un *curriculum formel*, dont les modes d'évaluation sont peu explicites, et un *hidden curriculum* qui exige d'eux de s'approprier les valeurs²⁰, attitudes et normes implicites qui régissent la profession. Plusieurs enquêtés rendent compte de la manière dont les études et l'école d'architecture sont progressivement devenues une préoccupation première – un espace-temps social total ou *topoi*²¹ – qui occupent leurs pensées et activités au quotidien, sans interruption. Ils évoquent l'enseignement de projet qui accaparent leur esprit :

« (L'école occupe la) place numéro un parce qu'on fait ça tout le temps. Des fois ça me dérange parce que j'aimerais faire autre chose, et parfois je suis contente que ça prenne la place numéro un. Ça prend beaucoup de place, les études on y réfléchit un peu tout le temps. On ne peut pas couper, quand je suis avec des amis et en famille, on pense au projet (...) c'est le projet, on a des rendus à faire, on y pense tout le temps » (extrait d'entretien).

Ce sont aussi les à côté qui semblent tenir les étudiants et suscitent leur engagement total dans les études :

« Je reste beaucoup dans le milieu de l'école, j'essaie d'en tirer des partis qui ne sont pas liés à l'architecture, de l'école (...) j'aime bien les études que je fais et la vie étudiante qu'il y a (...) ça participe du fait que j'aime mes études (...) l'entre-aide, le lien entre les promotions qui permet de partager l'expérience, d'alléger les choses. Ça permet d'avoir plusieurs points de vue, de prendre du recul par rapport aux études. S'il y a de la vie sociale à côté, ça permet de sortir la tête du travail ».

Les voyages d'étude y font beaucoup : l'informel y a plus de place, la vie en commun et le partage d'une expérience et de références communes semblerait largement participer de cette socialisation, de reconnaissance entre pairs et d'effets de corporation.

2.4 La socialisation, entre fabrique des représentations et fabrique discursive

La socialisation à l'architecture est un processus long, non-linéaire. Amorcée en amont des études, elle façonne les représentations que les étudiants se font des études, orientant leurs manières d'y entrer. La socialisation s'opère par étapes successives et implique un travail invisible de la part des enquêtés qui consiste en un ajustement de leurs représentations et de leurs interprétations du contexte, à mesure qu'ils cheminent. Ils semblent se conformer par l'acquisition d'arts de faire, de penser et de se

²⁰ art. cit.

²¹ Muriel Darmon consacre un chapitre de son ouvrage à « La vie clandestine : « en dessous », « à côté » et « hors » de l'institution » où elle fait apparaître différents usages de l'institution « qui est aussi un endroit où l'on dort, où l'on rencontre des gens, où l'on a des fous rires, où l'on triche ou encore où l'on trouve l'amour (...) le dispositif préparatoire ne se limite pas à ses aspects officiels mais articule, dans sa prise sur les personnes, la vie officielle et la vie officieuse » in : DARMON Muriel, *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris: La Découverte, 2013, p. 85.

comporter (impliquant parfois des formes de tâtonnement, de remise en question, de résistance) à mesure des situations rencontrées (épreuves, rites de passage, etc.). Les étudiants comme interprètes dont toute une part de l'activité serait de l'ordre de la narration²² concomitante de l'émergence d'une réflexivité individuelle et collective. Le processus de socialisation s'accompagnerait d'une dimension discursive où les étudiants, pour produire sens et s'approprier ce qu'ils font convoquent plusieurs registres de discours et de formes narratives. Cette mise en récit individuelle et collective participe ainsi d'un « travail invisible » qui consiste à façonner et à ajuster ses représentations pour prendre place dans le milieu, par tâtonnements, succès et échecs successifs avant de parvenir à produire du sens.

La description d'une semaine-type, question récurrente posée à chaque série d'entretien, met en exergue le floutage entre le privé et l'universitaire. Elle montre aussi, en creux, comment les enquêtés semblent se socialiser, dans un premier temps, de manière disciplinaire, partielle et fragmentaire, par juxtaposition des activités menées. Les témoignages recueillis attestent d'une difficulté à faire du lien entre les différents enseignements dispensés et un flou sur ce que recouvre l'architecture comme discipline, et par extension sur le déroulé des études et les horizons professionnels qui s'ouvrent à eux. Ils semblent tâtonner et toute une part de leur activités est dédiée à comprendre ce qu'ils font, et ce que leurs enseignants, l'école, et le milieu attend d'eux. Certains enquêtés se réfèrent plus particulièrement à leurs enseignants de projet, qu'ils voient souvent et qu'ils identifient comme des référents. La socialisation à l'architecture s'accompagne donc d'une activité d'interprétation et de traduction permanente, menée individuellement, mais aussi par ajustements successifs entre pairs, en référence à leurs aînés.

3. Conclusion et horizon de recherche²³ : explorer la notion de capital spatial pour saisir autrement le processus de socialisation

Au cours de la recherche, un axe de travail a émergé sur le capital spatial²⁴ comme possible clé de compréhension de la manière dont les étudiants se socialisent à l'architecture. Il est progressivement apparu que la notion de capital spatial serait une bonne piste d'exploration à investiguer pour mieux comprendre comme le rapport à l'espace des étudiants évolue et se façonne au cours de leurs études, mais aussi comment ce capital spatial préalablement constitué déterminerait leur manière de se socialiser, selon les représentations sur l'espace (et sur l'architecture) qui les accompagnent. Pour rendre cette notion de capital spatial opérante, nous partons du postulat que l'espace est au cœur de la formation des architectes. Ainsi, l'École d'architecture serait une institution qui forme les étudiants à l'observation, à l'analyse et à la transformation de l'espace les dotant d'une culture spécifique de l'espace, à travers la transmission d'arts de faire et de penser/projeter l'architecture et donc l'espace. Comment s'élabore le capital spatial préalable des étudiants? Comment ce capital spatial préalable

22 THOMSON James, *Narratives of architectural education, from student to architect*, Routledge research in architecture, Londres, 2019

23 Cette recherche donnera prochainement lieu à une communication intitulée « *Learning from spatial capital in architectural education - Tools and perspectives : the case of the Nantes school of architecture, France* » lors du 2023 ACSA/EAAE Teachers Conference: Educating the Cosmopolitan Architect en juin 2023, organisé par The Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA) and the European Association for Architectural Education (EAAE)

24 La discussion de Fabrice Ripoll (cf. bibliographie) autour des circulations de la notion de « Capital spatial » est très éclairante. Nous retenons trois définitions possibles de la notion de capital spatial :
 1. « *Le capital spatial est la somme des compétences acquises par un individu ou un groupe d'individus dans le champ de la maîtrise de l'espace. Issu des travaux des sociologues, Pierre Bourdieu notamment, sur le capital culturel, le capital spatial décrit la façon dont l'espace, notamment son usage, sa connaissance et sa maîtrise, font l'objet d'un apprentissage qui relève du construit social et culturel. Le capital spatial recouvre la capacité à se déplacer (capital mobilière), à contrôler, à dominer et à transformer un espace, ce que recouvre la notion de maîtrise de l'espace.* ». In : Glossaire de l'ENS de Lyon "Capital spatial"
 2. « *Spatial capital is therefore the ability to commodify space, the power to take—and make—place in the most literal sense. Of course, it is an unequally distributed, widely coveted kind of social power*» (Centner 2008, p. 197)
 3. « *I therefore use spatial capital, following Centner (2008), as the ability to take and make place, but also as the ability to successfully navigate, inhabit and engage with space*» (Mosselson 2020, p. 279)

impacte-t-il la socialisation des étudiants à l'architecture? Comment l'école dote-t-elle les étudiants de dispositions spatiales spécifiques et quels effets ces dispositions ont-elles sur le capital spatial préalable des étudiants et donc sur les formes de socialisation qui en découlent ? Comment l'École incite-t-elle les étudiants à questionner, à déplacer, et à enrichir leur référentiel spatial initial (à travers des apports techniques et théoriques) ? Autant de questions qui ont émergé au fil de l'enquête.

Les étudiants en architecture seraient dotés d'un capital spatial préalable à leur entrée en école d'architecture. Ce capital spatial dépendrait de leurs origines socio-économiques et culturelles. Ce capital spatial préalable orienterait la manière dont ils se représentent, appréhendent et investissent leurs études (à travers leurs capacités à mobiliser un référentiel spatial initial). Ce capital spatial préalable (et le répertoire spatial qui l'accompagne) les doterait d'une culture plus ou moins légitime de l'espace (ou plus ou moins reconnue par les écoles) qui impacterait directement leur socialisation à l'architecture. L'analyse croisée des trajectoires des enquêtés (selon une entrée spatiale) confirme l'incidence de la socialisation primaire (familiale) sur le capital spatial préalable (pratiques spatiales dont modes d'habiter, mobilités, culture de l'espace spécifique via des formations extra-scolaires, etc). La socialisation secondaire (école notamment) impacte également le capital spatial préalable (culture de l'espace « dans » et « hors » les murs, par les voyages de classe(s) (au sens propre comme figuré) et permet à certains enquêtés de « compenser » des compétences spatiales valorisées. La rencontre avec un/des tiers, enseignant ou encadrant de stage, est citée par certains comme participant d'une ouverture à d'autres référentiels spatiaux, voire même comme leur ouvrant la voie vers l'inscription en architecture.

Les études d'architecture doteraient les étudiants de dispositions spatiales spécifiques par ce qui s'y transmet « dans » et « hors » les murs. Ces dispositions spatiales transmises enrichiraient, conforteraient et/ou déplaceraient le capital spatial préalable. Les arts de faire et de penser dispensés par les écoles par les enseignements disciplinaires valoriseraient un certain type de culture de l'espace et de répertoire spatial afférent (légitime/ illégitime) et donc favoriseraient des formes de socialisation.

Bibliographie :

ALLETRU Oriane, *Qui n'est pas charrette, n'est pas architecte ? Quelle place occupe la pratique de la charrette dans le processus de socialisation à l'architecture et dans la culture professionnelle des architectes nantais ?*, Mémoire de Master sous la direction de Marie-Paule Halgand, ENSA Nantes, 2023.

BECKER Howard Saul, GEER Blanche, HUGHES Everett, STRAUSS Anselm, *Boys in White: Student Culture in Medical School*, The University of Chicago Press, 1961.

BOURDIEU Pierre, « Habitus », Hillier J. & Rooksby E., *Habitus: A Sense of Place*, Aldershot, Ashgate, p. 43–52, 2007, <https://doi.org/10.4324/9781315253701>

CENTNER Ryan, « Places of privileged consumption practices: Spatial capital, the dot-com habitus, and San Francisco's internet boom », *City & Community*, vol. 7, n° 3, p. 193-223, 2008, <https://doi.org/10.1111/j.1540-6040.2008.00258.x>

CHADOIN Olivier, *Trajectoires de jeunes diplômés en architecture et recomposition d'un champ professionnel*, Mémoire de DEA de sociologie sous la direction de Yvon Lamy, Université de Bordeaux II, 1996

DARMON Muriel, *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 2013

DUBAR Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 2002, DOI : 10.3917/arco.duba.2015.01. URL : <https://www.cairn.info/socialisation--9782200601874.htm>

GAVRAS Julie, TRICOIRE Emmanuelle, *Les Bonnes Conditions*, Documentaire, France, 85 minutes, 2017.

HORSCH Bettina, *Architecture d'un métier, les étudiants architectes entre orientation, socialisation et insertion professionnelle*, Thèse de doctorat sous la direction de Laurent Devisme et Frédéric Charles, Université de Nantes, 2021

HORSCH Bettina, OUVRARD Pauline, Former des « passe-muraille » ? ou ce que les pédagogies « hors les murs » font au capital spatial des étudiant.e.s en architecture, le cas de l'ENSA Nantes, *In : Colloque international « In situ, avec et par l'expérience pédagogies hors les murs dans les écoles d'architecture, d'urbanisme et de paysage »*, ENSA Grenoble, AAU-CRESSON, 2022

HORSCH Bettina, OUVRARD Pauline, *Figures et conditions d'insertion des jeunes diplômés en architecture 2015-2018, le cas de l'ENSA Nantes*, ANR ensARCHI axe 2, 2023

HORSCH Bettina, OUVRARD Pauline, Learning from spatial capital in architectural education - Tools and perspectives : the case of the Nantes school of architecture, France *In: 2023 ACSA/EAAE Teachers Conference: Educating the Cosmopolitan Architect, The Association of Collegiate Schools of Architecture (ACSA) and the European Association for Architectural Education (EAAE)*, juin 2023

LEMAITRE Denis, « Le curriculum des grandes écoles en France : un modèle d'analyse inspiré de Basil Bernstein », *Revue française de pédagogie*, n° 166, 2009, p. 17-26

LEMAITRE Denis, « Architecture et culture institutionnelle : le *décorum* des grandes écoles en France », in Alberio B., Yurén T., Guérin J., *Modèles de formation et architecture dans l'enseignement supérieur*, Éditions Raison et Passions, Dijon, 2018, <https://doi.org/10.4000/rfp.1096>

MOSELSON Aidan, « Habitus, spatial capital and making place: Housing developers and the spatial praxis of Johannesburg's inner-city regeneration », *Environment and Planning A: Economy and Space*, vol. 52, no 2, p. 277-296, 2020, <https://doi.org/10.1177/0308518X19830970>

PAYNE Jennifer Chamberlin, « Investing the role of cultural capital and organisational habitus in architectural education : a case study approach », *International Journal of Art & Design Education*, vol. 34, issue 1, février 2015, p. 9-24, <https://doi.org/10.1111/jade.12018>

RIPOLL Fabrice, « Comment croiser espace et capital ? Retour préalable sur la notion de capital spatial », *L'Espace géographique*, 2019/4 (Tome 48), p. 289-305, 2019 <https://doi.org/10.3917/eg.484.0289>

SINEU Merrill, « Le "réel" dans la pédagogie : témoignages étudiants d'un enseignement « hors les murs » en école d'architecture. Situation urbaine et apprentissages inédits », *Cahiers RAMAU*, no. 9 (10 janvier 2018), p. 102-16, [Le « réel » dans la pédagogie : témoignages étudiants d'un enseignement « hors les murs » en école d'architecture – Cahiers RAMAU \(edinum.org\)](https://doi.org/10.3917/eg.484.0289)

THOMSON James, *Narratives of architectural education, from student to architect*, Routledge research in architecture, Londres, 2019