

L'expérience ethnographique.

Expérimentations et apprentissages en école d'architecture

The ethnographic experience. Experimenting and learning in a school of architecture.

Claire Bullen, Julie Métais, Nadja Monnet et Camille NOÛS



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/teth/2917>

DOI : 10.4000/teth.2917

ISSN : 2427-9188

Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

Ce document vous est offert par Université libre de Bruxelles - ULB



Référence électronique

Claire Bullen, Julie Métais, Nadja Monnet et Camille NOÛS, « L'expérience ethnographique. », *Terrains/Théories* [En ligne], 12 | 2020, mis en ligne le 07 décembre 2020, consulté le 12 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/teth/2917> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.2917>

Ce document a été généré automatiquement le 27 janvier 2022.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

L'expérience ethnographique.

Expérimentations et apprentissages en école d'architecture

The ethnographic experience. Experimenting and learning in a school of architecture.

Claire Bullen, Julie Métais, Nadja Monnet et Camille NOÛS

- 1 Cet article est l'occasion pour nous, trois femmes anthropologues aux statuts et pratiques distincts de la recherche et de l'enseignement, de mener un travail réflexif sur notre expérience de l'enseignement des sciences humaines et sociales – tout particulièrement de l'anthropologie – dans le contexte d'une école d'architecture. En France, les modalités d'enseignement et le degré d'interdisciplinarité varient d'une école d'architecture à l'autre, or l'établissement où nous avons enseigné ensemble est réputé être assez ouvert à l'idée de la pluridisciplinarité, au regard d'autres écoles.
- 2 Notre activité d'enseignement, menée notamment dans une équipe pluridisciplinaire composée de sociologues, d'urbanistes, de plasticiens et d'architectes, a laissé peu de place aux échanges sur ce que chacun entendait par « ethnographie » au sein d'une telle équipe, au regard des contraintes temporelles et statutaires qui marquaient ces activités. Nos approches pédagogiques de l'ethnographie ont donc été très peu discutées et guidées avant ce projet d'article¹. Néanmoins, les bribes de conversations avec les collègues dans le bus ou dans les couloirs, les entretiens d'embauche, les regards réflexifs portés sur nos cours, aussi bien que nos collaborations pour divers projets de recherche nous ont permis de comprendre que nous partagions une façon similaire de concevoir et de vouloir enseigner l'ethnographie.
- 3 Si une littérature existe sur l'enseignement des sciences humaines et sociales, notamment de la sociologie², en écoles d'architecture, jusqu'ici peu de discussions ont eu lieu sur les approches ethnographiques dans le contexte français³. Ainsi nous proposons de mettre en partage nos expériences d'enseignement, nos observations et nos analyses, estimant que la genèse du regard – et du geste – ethnographique de l'étudiant·e, ses appropriations dans un champ professionnel donné, constituent en soi une question anthropologique pertinente. Dès lors, qu'en est-il des réappropriations des savoirs et des savoirs faire ethnographiques? Comment font-ils écho, entrent-ils en

travail avec les méthodes et les regards architecturaux? Ces processus relèvent-ils de ressorts instrumentaux uniquement? Et que produisent-ils s'agissant du rapport des architectes avec leur « terrain »? Pour explorer ces questionnements, nous intéresserons à la place effective et réglementaire des sciences humaines et sociales (SHS), au sein des écoles d'architecture, en France⁴. Puis nous nous attacherons au « terrain » et au « projet » en tant que dispositifs initiatiques, à leurs articulations possibles. Enfin, nous sonderons les appropriations concrètes, « en actes », de dispositions ethnographiques par les étudiant·es.

Sciences humaines et sociales et écoles d'architecture en France

- 4 En France, l'architecture n'est pas enseignée à l'université: l'enseignement supérieur des écoles d'architecture dépend du Ministère de la Culture et de la Communication et non du Ministère de l'Éducation. Jusqu'à leur scission à la fin des années 1960, l'architecture était une sous-discipline de l'École des Beaux-Arts, traitée davantage comme forme esthétique et sujet pratique que discipline universitaire. La séparation avec les Beaux-Arts s'est faite dans le sillage de 1968, lorsque étudiant·es et enseignant·es se sont mobilisé·es face à l'absence de débats théoriques et d'une réponse aux crises urbaines contemporaines⁵, réclamant un enseignement sur le rôle social de l'architecture. Dans les réformes qui suivirent, les SHS devinrent une partie obligatoire du programme pédagogique de l'architecture.
- 5 Dans cette période de révision du cursus architectural où les objectifs pédagogiques visaient à apporter un nouveau regard critique sur la ville, les frontières interdisciplinaires étaient moindres dans les vingt nouvelles écoles d'architecture créées à travers la France.⁶ Des expérimentations interdisciplinaires se sont tenues sous des formats divers, sans que ces dispositifs pédagogiques aient été forcément mentionnés comme tels. Un collègue qui a vécu cette époque avait d'ailleurs réagi lors d'une réunion pédagogique sur le bilan de l'instauration de croisements disciplinaires dans l'école, en disant: « Avant, on faisait réellement de l'interdisciplinarité mais on n'en parlait jamais. Maintenant qu'on en parle, ça se fait plus difficilement ». S'il y a une injonction à l'interdisciplinarité au niveau national, en pratique les choses s'avèrent plus difficiles. Sans doute cette situation est due au fait que dans les années 1980, la centralité du « projet architectural » comme objet pédagogique allait être renforcée et l'enseignement de plus en plus institutionnalisé et « discipliné ».
- 6 Actuellement, l'enseignement au sein des écoles est organisé autour de six champs disciplinaires, habituellement évoqués au travers de sigles. En tête de liste se trouvent le champ TPCAU (théorie et pratique de la conception architecturale et urbaine) et VT (ville et territoires) qui ont été rassemblés pour les récentes qualifications nationales des écoles d'architecture⁷ alors que les autres champs en forment un autre ensemble: STA (science et technologies de l'architecture), HCA (histoire et cultures de l'architecture), ATR (art et techniques de représentation) et SHSA (Sciences de l'Homme et de la Société *pour* l'architecture⁸) où, selon les écoles, peuvent se côtoyer anthropologues, philosophes, sociologues, géographes, psychologues et enseignants de droit, ou encore de sciences politiques, voire des architectes sensibilisés aux approches des SHS. Selon les dires d'intervenants familiers de l'école décrite ici, l'enseignement des SHS est devenu « secondaire » au regard de la réduction des enseignements

concernés par une telle approche⁹. D'ailleurs, par rapport aux autres écoles, cette école fait partie de celles qui sont le moins bien dotées en capacité d'encadrement dans ce champ.

- 7 À l'instar de la description faite par Olivier Chadoin, sociologue de la profession d'architecte, de nombreux enseignants du champ SHS que nous avons côtoyés vivent leur position et leur travail au sein des écoles d'architecture comme instrumentalisés afin de légitimer le projet architectural. Nous considérons que les choses sont plus nuancées. Si les priorités pour l'enseignement architectural sont établies au niveau national, le programme de chaque école est développé localement et les situations varient considérablement d'une école à l'autre. En ce sens, notre article devrait être lu comme un cas d'étude situé d'une forme de production des savoirs ethnographiques dans ce contexte des écoles d'architecture. Il ne s'agira pas ici de se lamenter une fois de plus sur la situation des SHS dans un microcosme qui leur serait hostile. Nous présenterons plutôt des expériences que nous avons co-produites et les analyserons pour en souligner les apports sans en minorer les faiblesses. De ce fait, il est nécessaire d'esquisser les rapports de force et les hiérarchies de connaissances qui influent sur la légitimité accordée à l'approche et les corpus théoriques anthropologiques dans les cursus en école d'architecture.

La discipline anthropologique dans le champ architectural aujourd'hui : un parent pauvre ?

- 8 L'enseignement du projet architectural est la raison d'être des écoles d'architecture. Cette évidence est à souligner car elle a des répercussions quant à la division du travail et des ressources. Dans les réponses à un questionnaire envoyé à un échantillon d'enseignant·es architectes pour évoquer les possibilités d'un enseignement pluridisciplinaire¹⁰, plusieurs réponses évoquaient des obstacles structurels qui inhibent une collaboration signifiante avec les enseignant·es SHS. La barrière la plus souvent mentionnée concernait les différentes temporalités du projet architectural face à ce qu'ils et elles appellent l'enseignement « universitaire ». C'est probablement pour cette raison que certains collègues en architecture ont émis une réticence à laisser entrer les SHS dans leur atelier de projet¹¹. D'ailleurs, pendant une conversation informelle, un collègue architecte a plaisanté sur le fait que l'école était en train d'être « vampirisée » par les sciences sociales; un autre a jugé que les débats en sciences sociales ne pèsent pas plus que des conversations de café. L'agencement physique du bâtiment n'aide pas non plus les collaborations interdisciplinaires. Il n'y a pas de bureaux pour les enseignant·es et pour l'essentiel, ces dernier·es ne viennent à l'école que pour donner leur cours, faire des suivis d'étudiant·es ou pour assister aux réunions, ce qui réduit d'autant les interactions professionnelles ou sociales.
- 9 Les rapports de sexe ne sont pas sans jouer sur ces (im-)possibilités de dialoguer entre collègues. Entre mauvais traitement et séduction, les enseignantes de cette école se plaignent régulièrement de ne pas être prises au sérieux ou d'être ignorées, quel que soit le champ dans lequel elles enseignent. La question des inégalités de prise de parole en réunion est d'ailleurs très marquée, les hommes s'exprimant souvent haut et fort, tenant les rennes des débats tandis que les opinions féminines ou discordantes par rapport aux idées prédominantes sont largement absentes des comptes rendus de séances. Comme les études de genre l'ont démontré depuis quelques décennies, on peut

également noter une tendance à la division sexuelle du travail – le travail organisationnel ou du « care » étant largement assumé par des femmes – ou encore de nombreuses formes d'invisibilisation du travail de ces dernières. En ce qui concerne le champ SHS, nous pouvons aussi faire l'hypothèse d'une dévalorisation de celui-ci notamment en lien avec le fait qu'il est majoritairement investi par les femmes¹².

- 10 Prises dans l'ensemble, ces observations sont révélatrices des rapports de pouvoir genrés, mais aussi des asymétries statutaires et de l'inégalité des ressources dont disposent les enseignant.e.s au regard de leur champ disciplinaire. De fait, lors d'une conversation avec une personne de l'administration, une de nos collègues a été informée que les enseignants en architecture étaient « les rois du pétrole » et que nous, les enseignantes SHS ne pouvions pas espérer les mêmes conditions. Plusieurs observations corroborent ces propos. Ainsi une collègue en sciences sociales obtenant une « décharge recherche » a vu ses heures remplacées par un autre champ disciplinaire. Ou encore, lors des jurys de fin de master, ceux et celles qui adoptent une approche « trop » sociologique ou anthropologique risquent d'être pénalisés. Il n'est pas étonnant donc que, du côté des étudiant.e.s, nous entendions régulièrement dire qu'ils et elles n'ont pas eu le temps de lire tel article, de consacrer du temps à nos enseignements car elles et ils étaient en train de finir leur projet architectural. Ainsi, et comme le soulignent Nadja Monnet et Arlette Hérat¹³, « si la formation en architecture passe obligatoirement par l'initiation à plusieurs disciplines, il n'est pas toujours aisé de construire des enseignements où celles-ci dialoguent entre elles sans que les unes soient subordonnées à l'architecture ou soient utilisées pour donner un 'cachet' plus technique ou social à l'enseignement central qui est celui du projet architectural et urbain ». Bref, nous sommes loin de la période optimiste de la fin des années 1960.
- 11 Cependant, pour certains collègues en science sociales, la possibilité de mettre en place plus facilement des « bricolages » (au sens lévi-straussien du terme) interdisciplinaires en école d'architecture qu'à l'université a influencé leur choix d'institution. Dans nos expériences, nous avons également apprécié les évolutions et réflexions critiques des étudiant.e.s qui ont souvent des compétences pertinentes pour analyser l'espace urbain. La qualité de leurs travaux tant dans leur contenu que sur la manière de mettre en forme les résultats obtenus, après seulement quelques semestres d'« initiation aux techniques qualitatives de terrain » est souvent remarquable. En effet, leurs habiletés graphiques et leur sensibilité aux questions spatiales donnent à leurs travaux des qualités ethnographiques et sensibles singulières, que les productions qui émanent des départements universitaires d'anthropologie n'ont pas toujours.

Nos approches de l'ethnographie et de l'anthropologie

- 12 Bien que toutes les trois nous pratiquons une anthropologie marquée par un ancrage français de nos carrières, nos trajectoires de formations et nos pratiques professionnelles varient de manière significative et se sont inscrites dans d'autres traditions nationales (anglaise, suisse, mexicaine, nord-américaine, espagnole, voire catalane).
- 13 Nous disposons de trajectoires sociales et professionnelles qui brassent diverses expériences d'apprentissage et d'enseignement, traversent des frontières nationales et disciplinaires avec un ancrage plus ou moins stable à l'école d'architecture où nous avons travaillé ensemble. Nos positions ne coïncident pas tout à fait s'agissant du débat

entre anthropologie, ethnologie et ethnographie, mais elles se rejoignent néanmoins sur la nécessité de « cesser de considérer l'éducation comme une méthode de transmission, [pour] plutôt y voir une pratique d'attention ».¹⁴ Pour Tim Ingold, ceci passe par le *faire* – making – ensemble. Les contenus émergent du contexte parce que nous y sommes attentifs et attentives. Il ne s'agit donc pas de mémoriser des connaissances préétablies parce que celles-ci sont toujours situées et donc apprises en contexte. Ainsi, pour toutes les trois, enseigner l'ethnographie va au-delà de la transmission de méthodes de production de données qualitatives.

- 14 L'ethnographie « n'est pas simplement observer les gens ou les interviewer, ou encore constituer un groupe de discussion ou 'suivre' quelqu'un, c'est une disposition d'apprentissage plus large, plus complète et plus exigeante »¹⁵. Allant au-delà de la compréhension et de l'acquisition de méthodes, l'ethnographie implique le développement d'une « sensibilité » (plus qu'une sensibilisation ou une initiation à), une façon d'être dans et de connaître le monde, de penser, de reconsidérer ce que veut dire être humain, ainsi que les manières de connaître les autres, qui va au-delà d'une analyse de la structure ou de l'organisation de la vie. De la sorte, nous défendons une politique de la connaissance ethnographique qui s'appuie sur des dispositions réflexives et critiques, ainsi que sur un lien fort au « terrain » et à l'écriture. Constituant un véritable « dispositif de saisie d'un monde social »¹⁶, le terrain constitue dès lors un lieu possible de l'action – certaines anthropologues vont jusqu'à défendre une activité de « broker », engagée vis-à-vis de leurs interlocuteurs et interlocutrices comme condition même de la connaissance ethnographique¹⁷.
- 15 L'activité ethnographique est quoiqu'il en soit aux « prises » avec les relations de pouvoir qui traversent un terrain, et l'analyse réflexive de ces dimensions, attentive également au sens que les personnes donnent aux réalités sociales qui sont les leurs, est souvent productive. Est-il possible d'enseigner cette approche de l'ethnographie dans une école d'architecture? Cultiver une sensibilité ethnographique, plus que de sensibiliser à l'ethnographie, se laisser être « affecté·e » par le terrain¹⁸, aller au-delà de l'objectif de guetter un autre point de vue ou une autre perspective prend du temps: qu'en est-il de ce rapport à la temporalité dans le contexte des écoles d'architecture, mais encore – et surtout – dans le cadre d'enseignements aux attendus déjà jalonnés?

« Terrain » et « projet » : épreuves initiatiques croisées

Expériences initiatiques

- 16 Les apprentissages de l'anthropologie et de l'architecture s'avèrent partager des points communs, notamment un rite de passage par l'intermédiaire d'un dispositif spatio-temporel immersif désigné « le terrain » en anthropologie et « le projet » en architecture.
- 17 En anthropologie, la notion de terrain reste la pierre fondatrice dans la formation des futures anthropologues, malgré quelques mises en question ces dernières années¹⁹. Le terrain se présente comme le lieu par excellence, et idéalement lointain, par lequel l'étudiant·e va s'immerger, participer, observer, coproduire des données « ethnographiques », afin d'apprendre la perspective de l'« autre », de *devenir* « anthropologue »²⁰. Quant à l'initiation architecturale, le « studio » ou « atelier de projet », il s'agit d'un dispositif pédagogique où l'enseignant architecte « propose une

situation de projet et les étudiants proposent un projet architectural »²¹. C'est « l'endroit au sein des écoles d'architecture où l'on apprend à *faire* l'architecture et où l'on commence à développer une *attitude* d'architecte »²²; à « *construire une pensée* d'architecte »²³. Dans les deux cas, l'objectif pédagogique relève d'une transformation du regard et de la manière d'être *via* l'initiation, même si les logiques et les temporalités de ces dispositifs restent différentes; nous reviendrons sur ce point.

- 18 D'autres résonances transdisciplinaires peuvent s'entendre, surtout parce que l'enseignement du projet architectural débute régulièrement par des explorations *hors les murs* lors de dispositifs tels les « séminaires exploratoires », les « semaines intensives » ou les « voyages d'études ». Au sein de l'école en question, les espaces sociaux de la ville ou le territoire sont régulièrement convoqués comme « laboratoire », espaces à explorer en utilisant des outils de recherche communs à ceux des ethnographes: croquis, carnets, photographie, enregistrements audio et vidéo. Ainsi, ces dispositifs pourraient sembler des lieux propices pour commencer l'initiation d'enquête de terrain « ethnographique ».
- 19 Nous ne sommes pas les premières à questionner le rapport entre architecture et anthropologie, mais encore, entre logiques ethnographiques et celles de « projet ». Deux exemples peuvent être mobilisés en ce sens: le premier, celui de la collaboration, à la fin des années 1990 entre l'anthropologue Alban Bensa et l'architecte Renzo Piano pour la mise en œuvre du centre culturel Jean-Marie Tjibaou en Nouvelle Calédonie²⁴. Le second exemple est celui qui a permis à l'architecte Cyrille Hannape et à ses étudiants de l'école d'architecture de Paris Belleville d'entrer en dialogue avec l'anthropologue Michel Agier à l'occasion de réflexions et d'actions menées dans les années 2010 sur les camps de réfugiés du nord de la France, à Calais.
- 20 Le travail réflexif qu'a mené Alban Bensa sur son expérience de collaboration avec Renzo Piano nous donne des pistes pour penser la relation entre deux pratiques, deux approches et deux visions du monde et de l'espace. Ce dernier souligne ainsi que, longtemps, l'ethnologie s'est intéressée à l'architecture essentiellement *via* des constructions anciennes, typiques, « traditionnelles », analysant notamment comment le bâti rendait compte de l'organisation sociale ou de cosmogonies. Or pour cette collaboration l'ethnologue ne souhaitait pas adopter la posture de l'ethnologue gardien et/ou garant des traditions, préférant mettre en œuvre une approche dynamique des questions culturelles et identitaires. Il souligne en outre que, lorsque Renzo Piano a fait appel à lui, c'était la première fois qu'il convoquait un ethnologue sur un projet, et il s'avère qu'il le fait pour un centre culturel kanak sis dans une société lointaine, « exotique », celle de la Nouvelle Calédonie – et non pour un bâtiment parisien. La question que soulève l'anthropologue est la suivante: « Comment passer de l'expérience ethnologique au façonnement d'une image à cristalliser dans un bâtiment? »²⁵. Il propose ainsi de rendre compte de sa rencontre d'ethnologue avec les manières de faire et de travailler du célèbre architecte. Dans ce cadre, le « savoir » et les pratiques de l'ethnologie (tout particulièrement ethnographiques) sont appelés à être détournés de leurs objectifs académiques habituels pour entrer en dialogue avec l'architecture – cette dernière étant elle aussi poussée à sortir de ses procédés habituels. Pour qualifier cette rencontre et ses modalités, Alban Bensa évoque une alchimie, mais encore un nécessaire travail de traduction.
- 21 Autre contexte, autre démarche, celle de l'architecte Cyrille Hannape, de ses étudiant·e·s de l'École d'architecture parisienne de Belleville et de l'anthropologue

Michel Agier, qui ont travaillé conjointement dans la jungle de Calais²⁶. De Sangatte à Calais, Cyrille Hannape et ses étudiant·es ont en effet accompagné, documenté différentes initiatives liées au bâti dans ces camps, nourrissant leur pratique d'architectes de ce contexte particulier, et du dialogue avec d'autres disciplines – dont l'anthropologie. Il s'agissait donc de se donner les moyens de décrire et d'analyser ce qu'a pu être la jungle de Calais, grâce à une enquête chronologique et monographique que la démarche architecturale a servi, notamment grâce à ses compétences graphiques et de mise en œuvre de relevés habités, susceptibles de rendre compte, outre des usages, des formes successives qu'un tel campement a pu prendre. Questionner les termes employés pour qualifier ce qu'il se passait à Calais, aller à la recherche du mot juste pour l'expliquer ainsi qu'évoquer leur potentiel de transformation ont été une part importante de leur travail interdisciplinaire. Suite à cette expérience, Michel Agier exige un changement en matière de description afin de corriger la « narration empoisonnée » :

« Il faut changer de description, reprendre la réflexion à son début, et en faire le préalable de l'action [...] Bâtir d'autres mots et d'autres raisonnements [...] Ainsi, la seule prescription que peut faire un anthropologue [face à des crises sociales], n'est pas celle d'un « expert » [...] qui aurait des solutions toutes prêtes, ni celle d'un juge moralisateur dénonçant les égoïsmes apeurés, c'est une proposition épistémologique: comment décrire?²⁷ »

- 22 Qu'en est-il de ce dialogue entre architecture et anthropologie, entre ethnographie et projet quand il se joue dans le cadre concret d'un dispositif pédagogique? Quels en sont les possibles et les limitations? *Quid* de cet impératif de traduction et de sa portée créative? À la suite d'Alban Bensa ou de Jérôme Boissonade, nous soutenons que l'enjeu, dans ce cadre pédagogique, est de créer des passerelles entre approche ethnographique et projet. Nous considérons dès lors la traduction comme un « engagement pédagogique », ce qui implique « moins [de] pratiquer des disciplines que de faire émerger des problèmes. C'est élaborer des méthodes [nous y ajoutons des postures] plus que construire des filiations²⁸ ».
- 23 Susan Gal a montré combien les activités pratiques et réflexives de traduction étaient au cœur de la discipline anthropologique, du travail de terrain à l'élaboration de catégories analytiques.²⁹ La traduction constitue également une métaphore utile pour désigner toute une série d'activités sociales, qu'elles soient politiques ou linguistiques. Le terme renvoie en effet à un ensemble de procédures qui, à première vue, peuvent sembler disparates, et pourtant il désigne de manière efficace toute une famille de procédés sémiotiques. Gal défend ainsi la productivité linguistique, sociale et ontologique des pratiques de traduction, entre production d'« équivalences » et organisation de « connexions » entre les pratiques. Cette productivité des activités de traduction nous intéresse dans le cadre de la relation entre ethnographie et architecture en contexte pédagogique. Plus encore, nous sommes conscientes que ces diverses activités ont – surtout – le mérite de révéler des difficultés dont l'analyse réflexive est heuristique et peut avoir des vertus pédagogiques. Parmi ces difficultés, nous retiendrons le caractère incommensurable de certaines désignations et activités sociales, ou encore les asymétries de pouvoir entre parties concernées, qui peuvent être révélées par le travail de traduction.
- 24 L'analyse à suivre d'une expérience de dispositif pédagogique associant architecture et terrain ethnographique nous permet de signaler un certain nombre d'apories et de qualités productives du travail de traduction inhérent à de telles pratiques

d'enseignement. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux modalités d'émergence de sensibilités ethnographiques à l'aune des pratiques, des propos et des travaux des étudiant·es en dialogue avec leurs enseignant·es architectes et anthropologues.

Des collaborations pédagogiques et disciplinaires autour du « projet »

- 25 Un programme associant sciences sociales et architecture autour du projet a été initié dans l'école concernée en septembre 2018. Avant ce changement de programme, l'enseignement des sciences humaines et sociales, en licence, se faisait uniquement au travers de cours magistraux destinés à toute la promotion d'une même année.
- 26 Face à cette situation, la volonté a été, d'une part, d'introduire au sein des cours magistraux des éléments de technique de recherches qualitatives (dont un bref historique sur la démarche de terrain en anthropologie). D'autre part, en deuxième année, parallèlement au cours, des travaux dirigés par groupe d'une vingtaine d'étudiants permettent de les mettre en pratique pour toute la promotion. Ceux-ci sont étroitement liés à l'enseignement du projet architectural et proposent des exercices pour initier les étudiant·es au dialogue interdisciplinaire entre ces deux champs. Le thème général de l'enseignement porte sur la conception architecturale d'un « petit équipement » et d'un « espace public » dans un quartier central et populaire de la ville. Au cours de l'année universitaire décrite, il concernait 147 étudiants – la grande majorité des étudiant·es ayant commencé leurs études supérieures après le baccalauréat avait donc entre 19 et 20 ans; la plupart sont français·es et une grande partie habite dans la région. Ils étaient divisés en huit groupes ou huit « studios » dirigés par un enseignant - architecte. Les cinq enseignant·es SHS accompagnaient un ou deux groupes à raison de 16 heures par groupe sur le semestre.
- 27 L'enseignement a commencé par une « semaine intensive » et une journée « en amphi » durant laquelle l'objectif du projet et le territoire choisi pour l'exercice ont été présentés. Lors de la séance introductive, un rappel du cours de première année sur les techniques d'observations et d'interactions propres à la démarche qualitative de terrain a été fait par les collègues en sciences sociales (dont quatre anthropologues/ethnographes et un urbaniste, doctorant en sociologie), de même que des éléments généraux sur la technique de l'entretien; enfin, un exercice pratique d'observation a été réalisé en amphithéâtre. L'objectif de ce dispositif était de préparer les étudiants aux explorations de terrain qu'ils allaient mener les trois jours suivants. Par ailleurs, les étudiant·es étaient incité·es à lire le chapitre d'Yves Winkin sur l'ethnologie urbaine³⁰. Plus tard dans la semaine, un cours-magistral de trois heures a été l'occasion de présenter des films et des courts métrages donnant aux étudiant·es des éléments contextuels socio-historiques du secteur à étudier.
- 28 Notons ici que lors d'une séance d'évaluation du dispositif menée par les membres de l'équipe en sciences sociales, nous étions tous et toutes d'accord sur le fait que la situation didactique du cours magistral (l'enseignant-chercheur·es face à plus d'une centaine d'étudiants) ne semblait pas pertinente pour le partage d'une approche ethnographique. Ce modèle avait provoqué un sens d'aliénation pour les étudiant·es, manifeste dans leurs gestes, postures et l'ambiance de plus en plus pesante et désintéressée dans l'auditoire. L'un des enseignants-architectes avait même senti le

besoin de rassurer son groupe d'étudiant·es quant à la différence (d'après lui) entre l'approche « *des thésards* » qui allaient passer plusieurs mois voire des années sur leur enquête de terrain et les impératifs temporels du projet architectural³¹.

- 29 À l'issue de cette première journée de semaine intensive, les étudiant·es ont été répartie·s par groupe d'une vingtaine de personnes. Le jour suivant, les étudiant·es avaient rendez-vous à différents endroits sur le périmètre choisi avec leur duo d'enseignant·es (architecte et SHS) pour leur première « immersion » sur le terrain. Or cet exercice avait très peu été discuté au préalable entre les enseignants. Aucun d'eux n'avait une expérience préalable de ce type de travail en commun. La plupart ne s'était même jamais croisés dans l'école. Autant dire que nous découvriions un site ensemble en même temps que nous apprenions à nous connaître. Dans certains groupes, selon l'expérience relative de chacun et chacune, les enseignants-architectes ont pris la tête, faisant la visite guidée et orientant les étudiant·es avec des livres, des cartes et leurs propres expériences. Dans d'autres groupes, les enseignant·es SHS ont guidé les explorations, organisant les étudiant·es en sous-groupes et en leur demandant de se focaliser sur une notion anthropologique (frontières, limites, seuils, etc.). Deux jours « sur site » ont suivi, durant lesquels les étudiant·es en autonomie devaient approfondir leurs explorations, avec toutefois la possibilité de rencontrer *in situ* leur encadrant·e en sciences humaines et sociales. Le résultat de ces premiers pas sur le terrain a donné lieu à une présentation orale le dernier jour de la semaine intensive au sein de chaque groupe dans son « atelier de projet » et devant le duo d'enseignants.
- 30 Lorsque le programme a débuté, certains enseignants-architectes, curieux, attendaient de voir ce que cette association pédagogique pouvait concrètement donner, tandis que d'autres, sceptiques, ont dû être convaincus que l'exercice pouvait apporter un bénéfice au « projet ». Ces derniers considéraient en effet que la démarche de collaboration empiétait sur leur temps d'enseignement, retardait l'avancement du travail relatif au projet. À noter qu'au fil de la mise en œuvre du programme, en certaines occasions, l'enseignant·e de SHS a pu remplacer l'enseignant de projet en son absence.

Des contraintes symboliques, matérielles et temporelles

- 31 Pour analyser de manière rétrospective cet enseignement mêlant ethnographie et projet, nous nous basons sur le rapport d'évaluation établi *a posteriori* par l'équipe SHS, ainsi que sur nos notes personnelles, prises durant la mise en œuvre du programme (pendant ou après les séances). Nous retiendrons plusieurs angles d'analyse, qui ont trait au travail collaboratif entre enseignants des deux disciplines, aux acceptions étudiantes des consignes pour le travail ethnographique telles que perceptibles dans leurs « rendus », et enfin à des considérations relatives aux temps différenciés de l'ethnographie et du projet tirées de cette expérience.
- 32 La présence et la prégnance des enseignements de SHS dans les « studios » de projet ont grandement varié au cours de la mise en œuvre de ce programme. Les consignes de travail ont été négociées entre les différentes parties disciplinaires; elles incitaient les étudiant·es à produire des « mini-ethnographies » d'espaces précis (un square, un bar, un commerce, etc.). La seule consigne méthodologique ferme renvoyait à l'exigence d'une présence minimale sur le site (dans ce cadre trois fois deux heures d'affilée sur le site, suite à l'immersion plus longue de la première semaine). Quant au format du rendu, il était libre pour la plupart mais il devait présenter la synthèse des

expérimentations menées sur site et transmettre ce que les équipes avaient saisi de celui-ci.

- 33 La teneur des rendus a considérablement varié du point de vue de leurs propriétés ethnographiques. Certains des travaux développaient peu les constats effectués lors de la semaine intensive initiale, faits d'observations superficielles, voire exotiques sur le secteur en question. Dans les groupes où les étudiant·es ont moins été accompagnés dans leurs observations par l'une des enseignantes SHS, les angles d'observation reflétaient leur formation architecturale: elles et ils s'intéressaient prioritairement au mobilier urbain, à l'ensoleillement, à la luminosité, aux affichages, aux graffitis, à la végétation, à la place de la voiture et au positionnement des commerces, interrogeant donc avant tout la configuration des lieux et leur dimension matérielle. Nous avons pu constater une appréhension, compréhensible puisque pour bon nombre d'étudiants, c'était la première fois qu'ils et elles se frottaient à ce type d'exercice, pour aller à la rencontre de personnes sur leur site d'observation. Cet aspect a clairement été explicité par certain·es, qui avaient de ce fait préféré s'attacher à des questions de mise en scène de la ville et des commerces (débordement des étalages sur les trottoirs, organisation des vitrines, manière d'annoncer son commerce avec son enseigne, etc.) qui pouvaient être développées sans avoir besoin d'interagir avec les personnes rencontrées sur le terrain.
- 34 Pour nombre de travaux, le territoire d'enquête a finalement été très peu « sociologisé » car les étudiant·es, faute de temps et d'outils pour revenir sur leurs aprioris, sont resté·es coincé·es dans un rapport d'altérité vis-à-vis du territoire et des populations locales. D'autres écrits montraient en revanche une forte implication sur le terrain ainsi qu'une capacité étonnante à présenter les données collectées avec une grande sensibilité ethnographique nourrie d'observations très bien contextualisées et d'interactions. Une étudiante intéressée par la démarche est venue nous voir, enthousiaste, à la fin d'un cours pour nous expliquer « sa stratégie d'enquête » :
- « J'ai découvert une manière hyper efficace d'entrer en contact avec les gens qui fonctionne bien mieux que l'entretien. Je vais désormais manger à midi dans les petits restos du coin et j'achète quelques articles dans les boutiques du quartier. C'est incroyable tout ce que j'ai compris en faisant ça ».
- 35 Ce à quoi l'enseignante a répondu que c'était exactement l'attitude des anthropologues sur le terrain et que cela s'appelle de l'observation participante. Néanmoins l'engouement pour l'enquête de ces quelques étudiant·es a été rapidement contrecarré par les multiples tâches relevant des autres disciplines, mais aussi au regard des demandes des autres enseignements. Bien souvent, une fois le rendu des travaux de sciences humaines et sociales effectués, ce sont également ces allers et retours sur le terrain qui ont pris fin – certains ayant *in fine* surtout exploré le site au travers des données disponibles sur internet.
- 36 Dernier point, celui des temporalités différenciées des deux démarches architecturale et ethnographique. Un enseignant-architecte convaincu de l'importance du travail conjoint SHS-projet et qui semblait acquis à la démarche ne mesurait pas l'exigence de temps que demande une étude mobilisant l'ethnographie. Lors de la présentation finale par une étudiante de l'exercice SHS, il a fait la remarque suivante :
- « Eh bien je n'imaginai pas que votre travail prenait autant de temps! Faut vraiment rester longtemps sur le site pour arriver à obtenir des résultats pertinents. Vous les anthropos vous devez vraiment y passer beaucoup de temps

pour pouvoir tirer des conclusions. J'imaginai vraiment pas ça... » (transcription de mémoire un fois le jury terminé).

- 37 De la même façon, cette enseignante anthropologue qui, en fréquentant les studios de projet de ses collègues, a pu mesurer la quantité de temps nécessaire aux étudiant·e·s pour clarifier leurs intentions de projet, les dessiner sur plans et les concrétiser en maquette. Elle s'est alors demandé quand elles et ils avaient le temps de lire au cours de leurs « charrettes »³² quasi hebdomadaires (surtout durant les dernières semaines du semestre). D'ailleurs, lors de la préparation des restitutions des travaux SHS, certain·e·s étudiant·e·s ont eu le réflexe d'appliquer cette manière de faire, réalisant de véritables « charrettes ethnographiques ». Celles-ci ont cependant donné de piètres résultats sans le recul que permettent les allers-retours réguliers sur le site et le temps passé sur place. Nous avons enfin eu l'occasion d'appréhender dans quelle mesure la dimension ethnographique de ce programme de travail avait imprégné les projets finalisés – ayant été conviées à assister (et non à participer) aux « rendus » de fin d'année.
- 38 Un de nos collègues présent ce jour-là analyse comme suit ces « rendus », soulignant combien la prise en compte des dimensions ethnographiques de ce programme pédagogique demeure aléatoire, difficile dans le cadre d'un rendu de « projet » :
- « La majorité des étudiant·e·s ont évoqué le travail d'observation comme 'inspiration' de leur démarche de programmation et de conception. Certains n'ont pas du tout évoqué les travaux en SHS et dans quelques rares cas les projets ont semblé-t-il reposés exclusivement sur une réflexion formelle... La logique empruntée souvent par les étudiant·e·s que j'ai pu voir repose globalement sur l'exposé d'un constat initial (« suite au travail de sociologie », « à l'issue du travail de SHS », « l'analyse anthropologique m'a permis d'observer que »). (Extrait d'un bilan écrit sur le fonctionnement des travaux dirigés, envoyé à la coordinatrice de l'enseignement).
- 39 Ce dispositif pédagogique, qui aurait pu sembler propice à l'initiation pratique à l'enquête de terrain « ethnographique » s'est heurté aux contraintes temporelles, matérielles, symboliques et aux balbutiements d'un nouveau programme pédagogique dont l'horizon est la conception de l'objet bâti. Les logiques temporelles du projet architectural et celles du terrain ethnographique sont dès lors souvent entrées en contradiction dans ce contexte où la légitimité de l'approche et des corpus théoriques anthropologiques étaient questionnés. La section qui suit permettra de sonder comment des étudiant·e·s de deuxième cycle en école d'architecture se sont concrètement approprié·e·s les outils de l'ethnographie, ce en dialogue avec leurs enseignant·e·s.

Expérimenter des savoir-faire, des savoir-être ethnographiques/ anthropologiques

- 40 Durant un semestre, les trois enseignantes anthropologues, accompagnées d'un enseignant urbaniste et, ponctuellement, d'une photographe et d'une artiste plasticienne, ont animé, sur un mode expérimental, un « séminaire » autour de la thématique de l'hospitalité³³. Celui-ci était destiné à une trentaine d'étudiant·e·s en fin de cursus – disposant donc déjà en principe d'un bagage anthropologique mais aussi, et peut-être surtout, d'un *ethos* professionnel d'architecte.
- 41 L'horizon du semestre était que chaque étudiant·e produise un mémoire court sur un sujet choisi librement, qui devait, d'une part, être nourri d'une revue de la littérature

et, d'autre part, s'appuyer sur un « travail de terrain ». ³⁴ Des ateliers hebdomadaires d'une journée ont permis d'accompagner progressivement les étudiant·es dans ce processus, du choix du sujet via l'apport de connaissances théoriques (sur l'espace social, les perspectives multiples...) et méthodologiques des sciences sociales (cartographie mentale, entretien ethnographique, micro-entretien, etc.), faisant la part belle à la mise en commun et à la discussion collective des lectures, des difficultés de terrain ou des besoins en matière d'outils analytiques.

- 42 Un temps important de ce séminaire a été l'organisation, à mi-parcours, d'une journée « sur le terrain », à savoir des immersions brèves, l'une dans un quartier de la ville où se trouve un centre commercial récemment ouvert, qui a débuté avec une « balade sonore », et l'autre dans un quartier plus périphérique, où l'artiste membre de l'équipe d'enseignement avait un projet en cours. Les étudiant·es avaient pour consigne d'investir, d'observer, de questionner par petits groupes de trois ou quatre, différents aspects des sites (sociologiques, géographiques, morphologiques) afin d'en tirer les structures urbaines et les pratiques socio-spatiales. Un travail de préparation réalisé en amont avait permis aux étudiant·es de produire des grilles d'analyses et de choisir des méthodes pour se questionner sur les valeurs et les sens des interactions sociales observées sur place. Après quelques heures d'explorations en autonomie, les deux groupes se retrouvaient avec les enseignant·es encadrant·es pour un retour collectif, afin de faire une ventilation détaillée de ce vécu.
- 43 Conçue comme une modalité importante d'initiation au terrain ethnographique, cette expérience mérite d'être considérée précisément sur la base des interactions et des propos suscités, fournissant en effet des éléments édifiants sur la transmission de la méthode ethnographique « en actes ». Que retiennent les étudiant·es, *in situ*, des séances de préparation au terrain, de leurs lectures? Plus avant, comment y transposent-ils/elles ces connaissances? *Quid* de la genèse – ou non – d'un regard et d'une posture ethnographiques chez les étudiant·es? Des différents éléments rassemblés lors de la restitution post-immersion sur le terrain donnant lieu à des échanges entre enseignant·es et étudiant·es, nous tirerons donc matière à réflexion sur la transmission des savoirs, savoir-faire et sensibilités ethnographiques. Cette matière concerne tout particulièrement la dimension participante du terrain, la réflexivité qui lui est relative et les dimensions d'autorité qui lui sont liées – celle de chercheur/chercheuse vis-à-vis de ses interlocuteurs et interlocutrices notamment.

Transmissions en souffrance et alchimies créatives

1. ETUDIANT·E: Dans nos approches dans les interviews, on a essayé de dire « Bonjour, on est étudiants en architecture » et on nous répondait « Bonjour, on a pas le temps, on doit y aller, on peut pas vous répondre » et ils fermaient la discussion comme ça et on insistait pas. Alors on a eu une deuxième démarche qui était plus: « Bonjour, on aimerait savoir ce que vous venez faire [nom du centre commercial] », directement comme ça, et les gens nous répondaient, et on commençait à marcher à côté d'eux et ils nous répondaient, ils nous parlaient, on a trouvé que cette porte d'entrée pour pouvoir parler aux gens. Alors on a eu des entretiens très courts, avec quatre-cinq questions, qui étaient très vite, enfin... on demandait du tac-au-tac et c'était vite terminé, ça les intéressait plus. On a pas eu assez de temps, on a pas réussi à trouver notre méthode... pour essayer de prendre un peu de temps avec eux et qu'eux s'intéressent à ce qu'on fait, c'était plutôt compliqué.

2. ETUDIANT: On a appréhendé le même lieu, de manière pas totalement différente, mais pas totalement la même non plus. Notre question c'était: [nom du centre commercial], non-lieu? Hétérotopie? C'était notre question de base. On a fait un travail théorique, le non-lieu, quelles sont ses caractéristiques, puis la définition de l'hétérotopie également. Et s'il y avait des éléments d'achoppement entre les non-lieux et les hétérotopies. Ce qui a évidemment soulevé la question de l'identité.

3. ETUDIANTE: On a noté de la gentrification. On a observé l'entrée du centre commercial: on a voulu noter quel genre de personnes y allaient. Pour nous, la gentrification est une gentrification de pratiques mais pas d'habitat. On est partis de cette « gentrification d'usage » et on s'est demandé: comment on peut observer, quelle population, comment on pouvait avoir un rapport assez direct avec les gens pour capter ces informations-là.

- 44 Le premier extrait rend compte de la manière dont les étudiant·es ont fonctionné par tâtonnements en matière de méthodologie à l'heure d'appréhender le « terrain ». S'essayant à la technique de l'entretien, ils et elles ont exploré les possibles et les limites de ce qui s'apparente au micro-trottoir, abordant les passant·es dans la rue, probablement associé·es par leurs interlocuteurs et leurs interlocutrices à des journalistes ou des enquêteurs et enquêtrices. Cependant, ils/elles en sont venu·es, ce faisant, à mener des débuts d'entretiens en marchant, qui leur ont semblé plus productifs. Dès lors, et comme cela a été soulevé lors du compte rendu ultérieur, elles et ils ont déployé un savoir-faire nécessaire à la démarche ethnographique, celui de tester des dispositifs d'enquête, et de tirer des « échecs » et des « ratés » des enseignements productifs en ce qu'ils éclairent le terrain (leur position, les caractéristiques sociologiques des personnes, etc.). Ces étudiant·es ont aussi pris la mesure du fait que l'entretien relève de techniques et, surtout, de combien il est difficile d'entrer en relation, de but en blanc, avec les personnes dans l'espace public: que cela nécessite du temps et l'établissement d'une relation de confiance, *a minima*. C'est bien ce qu'analysent les étudiant·es lorsqu'ils et elles évoquent la nécessité et la difficulté de provoquer l'« intérêt » des personnes abordées pour qu'elles entrent dans un échange pertinent pour la recherche.
- 45 Le deuxième extrait pose explicitement la question de la démarche inductive sur le terrain, propre à l'ethnographie, à savoir la démarche qui consiste à faire émerger des observations *in situ* une série de questions pertinentes, et non de les poser *a priori* suivant un cadre théorique. Les étudiant·es ont montré là plutôt une propension à considérer leur objet d'étude de manière abstraite, hypothético-déductive plutôt qu'inductive. C'est ainsi qu'ils et elles sont parti·es d'une notion qui les intéressait, une notion souvent abordée durant la formation en école d'architecture, telle celle des « non-lieux » développée par Marc Augé ou les « hétérotopies » de Michel Foucault. Cet étudiant le formule clairement: « on a fait un travail théorique, le non-lieu, ses caractéristiques, puis la définition de l'hétérotopie également ». Comme cela a émergé lors du *débriefing*, cette manière de procéder ne permet pas d'exploiter tous les possibles du « terrain ethnographique » en matière de formulation de questions nouvelles, inattendues, auxquelles l'on n'aurait pas pensé. Ce à quoi s'ajoute un travers d'imposition de problématique peu heuristique, qui mène souvent à distordre le réel pour pouvoir être éclairé par le dispositif théorique retenu. C'est le cas également dans le cadre du troisième extrait: l'étudiante recourt à la notion de « gentrification », cadre théorique par ailleurs mobilisé avec peu de recul critique, que favorise son apparente puissance explicative des processus socio-urbains.

De l'autorité? Réflexivités croisées

4. ÉTUDIANTE: On a vraiment ressenti que elle, c'était pas vraiment objectif, elle aimait bien cette place, parce qu'elle a toujours vécu ici et qu'il y avait des choses de l'affectif dans ce qu'elle disait.

ENSEIGNANTE: Excuse-moi je t'interromps, mais c'est intéressant ce que tu dis, que « C'était pas très objectif ». Mais en fait, n'importe quel autre témoignage n'était pas non plus, plus objectif que le sien. Quand on parle d'un espace, on le fait depuis son point de vue.

ÉTUDIANTE: Mais au moment où on a posé cette question, on a senti qu'elle se sentait obligée de le dire, qu'elle aimait bien cet endroit, parce qu'elle elle a toujours vécu ici. Elle aurait pu dire « Ça a changé... » mais non elle était vraiment attachée à ce lieu.

5. ÉTUDIANT: Majoritairement, on était confrontés à des gens qui savaient pas ce que ça voulait dire espace public/espace privé, en tout cas dans un centre commercial comme [nom du centre]. Or, finalement on pouvait y aller, c'était public, on pouvait s'asseoir, on pouvait ne pas consommer et être à cet endroit, plus particulièrement l'endroit où on voit la mer sur la terrasse, qui est vraiment considéré comme un espace public.

6. ENSEIGNANTE: Tu as dit tout à l'heure que vous aviez pas utilisé le mot hospitalier, donc quand tu dis « La place est hospitalière » tu dis quoi?

ÉTUDIANT: C'est par rapport à ce que disaient les personnes quand on leur demandait ce qu'ils pensaient de ce lieu où ils étaient là: « Oui c'est très bien, c'est mieux qu'avant... »

ENSEIGNANTE: Oui ça c'est simplement, c'est ton analyse par rapport aux mots que eux ont utilisé.

46 L'extrait n° 4 nous permet d'aborder une série de questions liées à l'apprentissage de la démarche ethnographique, et tout particulièrement la problématique de l'autorité, inhérente au terrain – et à la relation pédagogique. Dans ce cas l'étudiante, d'ailleurs interpellée par son enseignante, décrète, que les propos de son interlocutrice « ne sont pas objectifs ». En critiquant le manque d'objectivité de son interlocutrice, l'étudiante adopte « naturellement » une position d'autorité sur son terrain, celle de pouvoir labelliser, juger, classer les personnes et leurs propos, leurs récits. Elle, sans vraiment s'en rendre compte, s'attribue en outre le monopole de l'« objectivité ». Défaut classique dans les prémisses des études ethnographiques³⁵, et récurrent lors des premiers terrains, le travers d'autorité n'en reste pas moins riche à questionner et à situer au cœur d'un apprentissage de réflexivité ethnographique. C'est-à-dire: « Quelle place j'occupe ici? Qu'en est-il de mon statut? Est-il apparent? De quelles manières affecte-t-il la 'relation ethnographique'? ». C'est ce que l'enseignante tente de faire comprendre aux étudiants dans les échanges des extraits n° 4 et 6, des rappels à la réflexivité qui étaient répétés durant les séances de *debriefing* des différents terrains étudiés au cours du semestre.

47 De façon similaire, l'extrait n° 5 rend compte d'une autre difficulté propre à l'ethnographie: l'importance d'aborder les points de vue de chacune et chacun comme légitimes, sans plus leur attribuer de valeur (objectivité/subjectivité, vérité/erreur). L'étudiant affirmait ainsi que les personnes rencontrées « ne savait pas » ce que signifiaient les notions d'espace public et d'espace privé, niant ce faisant la légitimité de cette personne à proposer sa propre acception de ces notions. Si de telles positions de surplomb pour lesquelles l'enquêteur/l'enquêtrice essaie d'assigner non seulement un sens mais encore de formuler un jugement parfois normatif sur les propos d'autrui est loin d'être rare dans les productions anthropologiques fondées sur l'ethnographie à

l'université, ce genre de conceptions est probablement davantage commun dans une école d'architecture, au regard de la séparation qui prévaut entre des dimensions subjectives et objectives dans la théorie architecturale³⁶. Élément fondamental dans la mobilisation d'une posture ethnographique, les rappels à la réflexivité restent peut-être encore plus importants dans un cadre qui tend à former un habitus architectural qui prédispose à constater « comment sont les choses » afin de pouvoir projeter de nouvelles formes³⁷.

Et l'espace? Formes et usages.

7. ÉTUDIANT: Notre méthode, c'était par des observations, des arpentages, des interactions, des photos et des interviews.

8. ÉTUDIANTE: On a commencé à observer les lieux, on est allé un peu partout, on s'est mis à observer les pratiques des gens. Dans un premier temps on a remarqué qu'il y a des dispositifs pour que les gens n'interagissent pas. Par exemple, des chaises qui se tournent le dos ou regardent dans des directions opposées, il y a beaucoup de dispositifs qui ne permettent pas aux gens d'interagir, même sur la terrasse, il y a toutes les chaises qui regardent dans un seul sens, et quand quelqu'un se met par terre pour être face à une autre personne, on a essayé ça, se mettre par terre, et on est venu pour nous dire que c'est interdit.

9. ÉTUDIANT: Les gens ont dit qu'ils appréciaient beaucoup ce lieu, qu'ils trouvaient ça très qualitatif. Ils ont presque développé un réflexe de distinction de classe entre le rez-de-chaussée et le commerce de tous les jours, là où il y a les boutiques un peu « bas de gamme », et les boutiques de luxe au deuxième étage. Une fois qu'ils nous ont dit ça, on a recommencé à arpenter les boutiques au rez-de-chaussée puis plus on montait, au deuxième étage il y avait moins de monde et le profil des consommateurs était différent et au troisième étage il y avait des cadres, pour acheter des diamants, acheter...

- 48 S'il est une qualité ethnographique propre aux étudiant·e·s en architecture, c'est certainement une attention accrue aux dimensions matérielles, spatiales des faits sociaux. Aussi bien que par le biais des esquisses et des photographies, leur vocabulaire en rend compte. Eux et elles recourent volontiers à un champ lexical très lié à cette sensibilité spatiale, et notamment l'usage récurrent du terme « arpenter » (Cf extrait n° 7).
- 49 Tel que le montrent les extraits n° 8 et 9, les étudiant·e·s sont en mesure de relever et de qualifier ces dimensions spatiales de la vie sociale, d'en mener une analyse fine. L'extrait n° 8 rend compte d'une observation relative à la question des interactions sociales de manière articulée à la disposition du mobilier urbain, à la manière dont il semble avoir été pensé et disposé pour rendre moins évidentes ces interactions sociales. Quant à l'extrait n° 9, il relève d'une observation assez fine s'agissant de la répartition spatiale de la clientèle au sein de ce centre commercial, au regard de leurs propriétés sociales. L'usage que font les étudiant·e·s des outils graphiques leur permet en outre, non seulement de recueillir, de représenter mais encore de restituer ces dimensions spatiales. Plus avant, elles et ils en ont un usage qui favorise une ambition analytique, sorte de carnet de bord graphique à la fonction de bloc-note, outils d'observation à valeur d'archive également.
- 50 Si ces courtes excursions sur le terrain ne permettent pas aux étudiant·e·s de « saisir le point de vue du natif », pour reprendre l'expression malinowskienne, ou d'acquiescer tout d'un coup une « sensibilité ethnographique », elles leur donnent néanmoins l'opportunité d'expérimenter des savoirs faire, de tenter de partager des efforts de

saisir et d'interpréter des espaces sociaux. Aussi, nous voyons l'importance de cet espace-temps de restitution où s'échangent les échecs et les réussites des expériences empiriques et théoriques lors de cette tentative d'appréhender la complexité de la vie sociale, même si le statut et la place de ce séminaire expérimental reste relativement marginal dans le cursus de l'étudiant·e à l'école d'architecture.

Conclusion

- 51 Former aux sciences humaines et sociales dans une école d'architecture ne s'effectue pas avec la même prétention qu'au sein d'un cursus universitaire d'anthropologie. Il s'agit là plutôt de favoriser chez les étudiant·es la formation d'un regard critique et réflexif sur la société qui les entoure, à percevoir et analyser les facettes d'un territoire dans lequel elles et ils élaboreront des projets; autre ambition de ces enseignements: celle de familiariser ces étudiant·e.s à la démarche ethnographique en vue de futures collaborations avec des professionnel·le·s des sciences sociales. Il est sûr que les deux dispositifs pédagogiques abordés dans cet article montrent à quel point il est difficile de défendre les temporalités, les démarches et les manières de faire ethnographiques dans un cadre où il s'agit, *in fine*, de concevoir un objet bâti. Certes, nous avons vu les hiérarchies de savoir et de légitimité au sein de l'institution, les contraintes matérielles et les *a priori* institutionnels qui peuvent faire trébucher les possibilités de partage ouvertes et expérimentales. Ces difficultés témoignent également des aléas des postures concernant le rapport entre l'enseignement du projet architectural et d'autres disciplines.³⁸ Mais au regard de nos expériences au sein de cette école, les échanges disciplinaires entre les sciences sociales et l'architecture sont loin de relever d'une progression linéaire.
- 52 Nous avons tenté ici de mesurer combien il est nécessaire d'affûter nos outils pédagogiques afin de mieux « traduire » les connaissances et les méthodes ethnographiques pour permettre aux futur·e·s architectes d'appréhender la ville d'une manière distincte. Pour cela, il faut être ouvert aux co-existences de différentes formes de connaissances, aux possibilités et aux plaisirs d'échange et de transformations réciproques³⁹. Comme le soulignait Alban Bensa⁴⁰, l'architecture comme l'anthropologie relèvent d'activités créatrices et non mimétiques, activités qui ne se limitent pas à représenter les cultures mais cherchent à restituer les sociétés dans leurs dimensions ouvertes et changeantes. Rappelons également que, pour l'architecte Lucas Merlini – invité à donner une conférence publique à l'école sur la période de nos observations – « les écoles d'architecture sont des seuils, les lieux liminaux qui permettent une reconsidération de la forme, des rapports école-monde, et, fondamentalement, des lieux où interroger les certitudes pédagogiques ». C'est pourquoi, partageant nos expériences d'enseignement et nos tentatives pour transmettre une sensibilité ethnographique au sein d'une école d'architecture, nous avons essayé de joindre le geste à la parole, ethnographiant les expériences vécues, les complexités, les contradictions aussi bien que le « le politique et le poétique » de l'enseignement de l'anthropologie et de l'ethnographie dans le champ architectural⁴¹.

BIBLIOGRAPHIE

- AGIER Michel, *La jungle de Calais*, Paris, PUF, 2018.
- AGIER Michel, *Les migrants et nous, comprendre Babel*, Paris, Éditions du CNRS, 2016.
- BENSA Alban, *Ethnologie et architecture*, Paris, Adam Biro, 2000.
- BIESTA Gert, « Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education », *Policy Futures in Education* 15 (1), 2017, p. 52-73.
- BIESTA Gert, *On the weakness of education. Philosophy of Education, Yearbook*, 2010, p. 354-362.
- BOISSONADE Jérôme, « Chercher, concevoir, enseigner; la traduction comme engagement », *Lieux communs/Les cahiers du LAUA*, n°7, 2013.
- CASTILLON Armandine, « Étudiants en architecture, ils (se) construisent dans la douleur », publié le 26 octobre 2020 dans *Les Echos*.
- CHADOIN Olivier, « Le sociologue chez les architectes. Matériau pour une sociologie de la sociologie en situation ancillaire », *Sociétés contemporaines*, n° 75/3, 2009, p. 81-107.
- CHADOIN Olivier, VIOLEAU Jean-Louis, « Architecture et sociologie: matériau pour l'analyse d'un croisement disciplinaire », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 26, 2015, p. 151-172.
- CLIFFORD James, "On ethnographic authority". *Representations*, (2), 1983, p. 118-146.
- GAL Susan, « Politics of Translation », *Annual Review of Anthropology*, n°44, 2015, p. 225-240.
- INGOLD Tim, *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2018.
- LATOUB Bruno, YANEVA, Albena, "Give me a gun and I will make all buildings move: An ANT's view of ARCHITECTURE in STAUB Urs, GEISER Reto, *Explorations in architecture: Teaching, design, research* » Basel, Birkhäuser, 2008, p. 80-89.
- MARCUS George, OKELY Judith, « How Short Can Fieldwork Be? », *Social Anthropology* 15 (3), 2007, p. 353-368.
- MCGRANAHAN Carole, « What is Ethnography? Teaching Ethnographic Sensibilities without Fieldwork », *Teaching Anthropology*, 4, 2014.
- MONNET Nadja, HÉRAT Arlette, « Éprouver un positionnement pour mieux saisir la complexité urbaine. Retours sur une expérience d'enseignement à l'école d'architecture de Marseille » in DESCHAMPS Catherine, MOROVICH Barbara (dir.), *ESPLACES. Espaces et lieux en partage*, Paris, L'Harmattan, coll. « Anthropologie critique », 2020 (sous presse).
- NAEPELS Michel, « L'épiement sans trêve et la curiosité de tout », *L'Homme*, vol. 203-204, 2012, p. 77-102.
- NOÛS Camille, « Les écoles d'architecture: cobaye d'une mise à mort; Mobilisations contre les effets pervers de la Réforme de 2018 », *Journal des Anthropologues*, [En ligne], Hors-série | 2020, consulté le 23 juillet 2020.
- NUIJTEN Monique, « Between fear and fantasy. Governmentality and the working of power in Mexico », *Critique of Anthropology*, vol. 24, n° 2, 2004, p. 209-230.

RANCIÈRE Jacques, *Le Maître Ignorant: Cinq Leçons sur L'Émancipation Intellectuelle*, Paris: Fayard, 2003[1987].

SCHEPER-HUGUES Nancy, « The Primacy of the Ethical. Propositions for a Militant Anthropology », *Current Anthropology*, n°26, 1995, p. 409-440.

VELLA Graziella, BRUNFAUT Victor, « Apprendre en situation de transmission », *Clara*, n°3 (1), 2015.

WINKIN Yves, *Anthropologie de la communication: de la théorie au terrain*, Paris, De Boeck/Seuil, 2001 [1996].

YOUNÈS, Chris, « L'intranquillité de la recherche architecturale », *Hermès, La Revue*, vol. 72, no. 2, 2015, p. 85-90.

NOTES

1. Pour une analyse des conditions de l'enseignement de la sociologie dans les Universités françaises, voir: SERRE Delphine, « Une réflexivité pédagogique sous contraintes. La sociologie comme ressource dans la fabrication de cours sans TD », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 2019, <http://journals.openedition.org/socio-logos/4164>. Du côté des écoles d'architecture, bon nombre d'enseignant·e·s n'ont reçu aucune formation pédagogique, soit parce que l'offre est inexistante dans leur école, soit parce qu'ils et elles y sont réticent·e·s. Il existe néanmoins le réseau international *Papier* [<https://reseaupapier.org/>] qui propose des séminaires de formations aux enseignant·e·s des écoles d'architecture et de paysage depuis 2014.

2. Voir: « Vertiges et prodiges de l'interdisciplinarité », *Cahiers du LAUA/Lieux communs*, n° 7, 2003; CHADOIN Olivier, « Le sociologue chez les architectes. Matériau pour une sociologie de la sociologie en situation ancillaire », *Sociétés contemporaines*, n° 75/3, 2009, p. 81-107; CHADOIN Olivier, VIOLEAU Jean-Louis, « Architecture et sociologie: matériau pour l'analyse d'un croisement disciplinaire », *Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 26, 2015, p. 151-172.

3. Ce qui ne semble pas le cas ailleurs, comme en Belgique, par exemple où la réflexion sur la rencontre entre SHS et architecture fait la part belle à l'anthropologie. Voir notamment: « Penser les rencontres entre architectures et sciences humaines », *CLARA*, n° 3, 2015.

4. Les enseignements présentés ci-dessous ont eu lieu dans une seule école mais les expériences vécues dans d'autres écoles ont également alimenté nos réflexions.

5. CHADOIN Olivier, « Le sociologue chez les architectes... », *Op. cit.*

6. *Idem* p. 91.

7. En 2018, les écoles d'architecture françaises ont vécu une réforme importante qui vise à aligner le statut de leurs enseignants sur celui de leurs collègues universitaires. La première vague de qualification s'est déroulée en 2019. Pour plus de détails sur les transformations induites par cette réforme, se référer à NOÛS Camille, « Les écoles d'architecture: cobaye d'une mise à mort; Mobilisations contre les effets pervers de la Réforme de 2018 », *Journal des Anthropologues*, [En ligne], Hors-série | 2020, consulté le 23 juillet 2020.

8. À souligner, bon nombre d'enseignant·e·s en SHS omettent le A lorsqu'ils/elles se présentent et ne connaissent généralement pas avec exactitude ce qui se cache derrière ce « SHSA ».

9. En 2019, date initiale de rédaction de ce texte, l'équipe SHS de l'école comptait deux femmes titulaires, deux autres contractuelles à temps partiel et deux hommes vacataires. En 2013, elle ne comptait qu'une seule titulaire alors que quelques années auparavant il y en avait eu trois (dont deux hommes). Encore auparavant (à la fin des années 1970), une enseignante se souvient des nombreux enseignements croisés qu'elle a reçus dans son cursus à l'école où les sciences humaines étaient amplement représentées et avant tout par des hommes. Après cette drastique

réduction du champ, celui-ci commence à nouveau à se renforcer lentement, bien que les conditions d'engagement soient très variables d'une enseignant·e à l'autre.

10. En octobre 2018, un questionnaire fut envoyé à divers enseignant·es afin de solliciter leurs avis sur l'inter/trans/pluri-disciplinarité à l'école. Nous tenons à remercier ici les personnes qui y ont participé pour leur réactivité et disponibilité à s'entretenir avec nous sur le sujet, en partageant leurs expériences à l'école ou dans d'autres ENSA. Pour la rédaction de cet article, nous nous sommes également appuyées sur nos pratiques d'enseignements mais aussi sur l'analyse de comptes rendus de réunions et des interactions entre collègues, dans les couloirs, lors des réunions d'équipe ou dans les diverses commissions qui décident du fonctionnement de l'école.

11. L'atelier de projet est vécu par les étudiant·es comme l'enseignement clé de leur cursus. C'est dans celui-ci qu'elles et ils établissent en petit groupe (d'une vingtaine de personnes voire moins) une relation privilégiée avec un enseignant architecte (plus rarement une, étant donné que dans l'école, en 2019, sur 48 TPCA, il y avait 12 femmes tous types de contrats confondus, et seules trois titulaires).

12. Cette situation n'est pas propre à l'école en question. Cf <https://ledoc-info.com/2020/05/29/harcelement-sexuel-mal-etre-arrangements-entre-amis-le-tableau-noir-de-lecole-darchi-de-montpellier>. Consulté le 10 juin 2020.

13. MONNET Nadja, HÉRAT Arlette, « Éprouver un positionnement pour mieux saisir la complexité urbaine. Retours sur une expérience d'enseignement à l'école d'architecture de Marseille » in DESCHAMPS Catherine, MOROVICH Barbara (dir.), ESP LACES. *Espaces et lieux en partage*, Paris, L'Harmattan, coll. « Anthropologie critique », 2020 (sous presse).

14. INGOLD Tim, *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 2018, p. 31.

15. MCGRANAHAN Carole, « What is Ethnography? Teaching Ethnographic Sensibilities without Fieldwork », *Teaching Anthropology*, 4, 2014, p. 24. Notre traduction.

16. NAEPELS Michel, « L'épiement sans trêve et la curiosité de tout », *L'Homme*, vol. 203-204, 2012, p. 77-102.

17. NUIJTEN Monique, « Between fear and fantasy. Governmentality and the working of power in Mexico », *Critique of Anthropology*, vol. 24, n° 2, 2004, p. 209-230; SCHEPER-HUGUES Nancy, « The Primacy of the Ethical. Propositions for a Militant Anthropology », *Current Anthropology*, n°26, 1995, p. 409-440.

18. BIESTA Gert, « Don't Be Fooled by Ignorant Schoolmasters: On the Role of the Teacher in Emancipatory Education », *Policy Futures in Education* 15 (1), 2017, p. 52-73; RANCIÈRE Jacques, *Le Maître Ignorant: Cinq Leçons sur L'Émancipation Intellectuelle*, Paris: Fayard, 2003[1987].

19. MARCUS George, OKELY Judith, « How Short Can Fieldwork Be? », *Social Anthropology* 15 (3), 2007, p. 353-368.

20. WINKIN Yves, *Anthropologie de la communication: de la théorie au terrain*, Paris, De Boeck/Seuil, 2001 [1996].

21. Réponse au questionnaire, octobre 2018.

22. VELLA Graziella, BRUNFAUT Victor, « Apprendre en situation de transmission », *Clara*, n°3 (1), 2015, p. 31.

23. Réponse au questionnaire, octobre 2018.

24. L'anthropologue en rend compte dans son ouvrage, BENZA Alban, *Ethnologie et architecture*, Paris, Adam Biro, 2000.

25. Idem.

26. AGIER Michel, *La jungle de Calais*, Paris, PUF, 2018.

27. AGIER Michel, *Les migrants et nous, comprendre Babel*, Paris, Éditions du CNRS, 2016, p. 23.

28. BOISSONADE Jérôme, « Chercher, concevoir, enseigner; la traduction comme engagement », *Lieux communs/Les cahiers du LAUA*, n°7, 2013, p. 81.
29. GAL Susan, « Politics of Translation », *Annual Review of Anthropology*, n°44, 2015, p. 225-240.
30. WINKIN Yves, *Anthropologie de la communication...*, *op. cit.*
31. Les trois enseignantes et les deux enseignants SHS ont toutes et tous un doctorat ou sont inscrites en thèse, et sont régulièrement catégorisées comme « les universitaires » ou les thésards.
32. « Être charrette » est une expression qui caractérise le corps de métier des architectes. Cela fait référence à l'époque où les maquettes de projet étaient transportées sur charrettes au commanditaire et que les petites mains s'affairaient jusqu'à la dernière minute pour les embellir, voire les terminer avant leur présentation. Actuellement, cela fait référence pour les étudiant·es aux nombreuses nuits blanches qu'ils et elles font au cours de leurs études, sorte de rite de passage obligé pour être accepté·es dans la profession et amplement promu par un certain nombre d'enseignants de projet, comme le démontre l'article d'Armandine CASTILLON, « Étudiants en architecture, ils (se) construisent dans la douleur », publié le 26 octobre 2020 dans *Les Echos*.
33. Dans les écoles d'architecture françaises, en master, l'étudiant·e est tenu·e de produire un écrit dénommé « mémoire » pour obtenir son diplôme. C'est via les enseignements de « séminaire » que celui-ci est produit. Le séminaire dont il est question ici a une longue trajectoire pluridisciplinaire à géométrie variable car son équipe varie beaucoup d'une année sur l'autre. Néanmoins la volonté de croiser les regards est au fondement de celui-ci et une liberté d'expérimentation est laissée aux enseignant·es qui y participent.
34. Parfois un lien est tenu avec l'enseignement de projet, mais cela n'est pas obligatoire.
35. CLIFFORD James, "On ethnographic authority". *Representations*, (2), 1983, p. 118-146.
36. LATOUR Bruno, YANEVA, Albena, "Give me a gun and I will make all buildings move: An ANT's view of ARCHITECTURE in STAUB Urs, GEISER Reto, *Explorations in architecture: Teaching, design, research* » Basel, Birkhäuser, 2008, p. 80-89.
37. VELLA Graziella, BRUNFAUT Victor, « Apprendre en situation de transmission »... *op. cit.*
38. Lors de la deuxième édition du travail dirigé en SHS en lien avec le projet, au moins deux des enseignants-architectes ont insisté sur le fait que les étudiant·es devaient mobiliser les résultats de leur exercice tout au long du semestre et que celui-ci ne devait pas être considéré comme quelque chose d'annexe. L'un d'eux conclut en précisant que « l'an dernier, les projets proposés ne tiraient pas parti de toute la matière très pertinente qu'ils avaient produit lors de l'exercice de TD en SHS ». Cependant, la même année, l'instance responsable du programme pédagogique a convoqué une première réunion de refonte des domaines d'études de l'école en présence uniquement des enseignants TPCA, en soulignant que « la première mission de notre école est, sans nul doute possible, d'inventer, d'expérimenter et de créer de l'architecture ».
39. BIESTA Gert, *On the weakness of education. Philosophy of Education, Yearbook*, 2010, p. 354-362.
40. BENZA Alban, *Ethnologie et architecture...*, *op. cit.*
41. YOUNÈS, Chris, « L'intranquillité de la recherche architecturale », *Hermès, La Revue*, vol. 72, no. 2, 2015, p. 85-90.

RÉSUMÉS

Cet article propose une analyse réflexive sur le partage et l'expérimentation des méthodes ethnographiques dans le cadre d'enseignements des sciences humaines et sociales en école d'architecture. Il est le fruit du travail et des échanges réguliers entre trois femmes anthropologues aux statuts et trajectoires différents qui privilégient l'approche ethnographique dans leurs recherches. Pour cette contribution, elles s'attachent à comprendre et à documenter la genèse d'une posture ethnographique chez leurs étudiant.e.s, faisant de cet apprentissage un objet anthropologique. Le propos éclaire les processus de réappropriation des savoirs et des savoirs faire ethnographiques tels que confrontés aux méthodes et aux habitus architecturaux, des logiques instrumentales à l'engouement pour le « terrain ». Ces questionnements seront abordés à l'aune de trois aspects: la place effective des sciences humaines et sociales dans le contexte des écoles d'architecture, le « terrain » et le « projet » analysés en tant que dispositifs initiatiques, et enfin les appropriations concrètes, observées en actes, de dispositions ethnographiques par les étudiant.e.s.

This article proposes a reflexive analysis on sharing and experimenting with ethnographic methods, when teaching human and social sciences in French schools of architecture. It draws on exchanges between three women anthropologists working in such an institution who despite different statuses and backgrounds all use ethnographic approaches in their research and teaching. In this article, they seek to understand and document the genesis of an ethnographic posture in their students, making this an anthropological object of research. The aim is to shed light on the processes of reappropriation of ethnographic knowledge and know-how when confronted with architectural methods and habitus, from instrumental logics to the craze for the "field". These questions are explored in relation to the place of human and social sciences within the context of schools of architecture; an analysis of the "field" and the "project" taken as initiatory *dispositifs*; and, finally, an examination of the ways students appropriate diverse ethnographic techniques.

INDEX

Mots-clés : anthropologie, ethnographie, pédagogie, école d'architecture, interdisciplinarité

Keywords : anthropology, ethnography, pedagogy, school of architecture, interdisciplinarity

AUTEURS

CLAIRE BULLEN

Formée en anthropologie à l'Université de Manchester (R-U), Claire est actuellement enseignante chercheuse à l'Institut de sociologie de l'Université de Tübingen et chercheuse associée au laboratoire CNRS-IDEMEC UMR7307, Aix-Marseille Université. Outre son intérêt pour la pédagogie, ses axes de recherche comprennent la comparaison urbaine et les rapports socio-spatiaux de et dans les villes, notamment autour de la Méditerranée.

Publications récentes :

« La culture, partout? Politiques et pratiques du culturespeak à Liverpool dans les années 2000 », *Journal des anthropologues* (à paraître),

« Unravelling histories: researching uneasy heritage associations in Oran, Algeria », *International*

Journal Heritage Studies, 2020 (<https://doi.org/10.1080/13527258.2020.1719536>)

« The most cosmopolitan city in Europe? Situating politics and practices of cultural diversity in Marseille », *Identities: Global Studies in Culture and Power*, 2019 (<https://doi.org/10.1080/1070289X.2019.1688952>).

JULIE MÉTAIS

Anthropologue, post-doctorante Cofund Marie Sklodowska Curie/Université libre de Bruxelles-ULB/Laboratoire d'anthropologie du monde contemporain-LAMC et membre associée de l'Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain-IIAC/École des hautes études en sciences sociales-EHESS. Ces travaux s'attachent à la contestation et au conflit depuis deux principaux terrains au Mexique : l'École et les festivités locales.

Publications récentes :

Maestras et Maestros de Oaxaca. École et pouvoir au Mexique, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2019,

« The tortuous politics of recognition. Local festivities, protest and violence in Oaxaca, Mexico » in GOMBAY N., PALOMINO SCHASCHA M. (dir.), *The Politics of Indigenous Spaces : Forging Indigenous Places in Intertwined Worlds*. New-York, Routledge, 2018, p. 157-175.

NADJA MONNET

Ethnographe de l'urbain, maître de conférences des ENSA et chercheuse au laboratoire Architecture/Anthropologie, UMR7218 LAVUE, CNRS. Elle a également travaillé plus de dix ans dans l'enseignement du Français Langue Étrangère à Barcelone. Ces recherches portent sur les relations que les jeunes entretiennent aux espaces publics et privés et plus particulièrement leur place dans la fabrique de la ville.

Publications récentes :

« Redonner goût à la rue pour faciliter l'autonomie des jeunes citoyens », *Metropolitiques.eu*, 2020 (<https://metropolitiques.eu/Redonner-gout-a-la-rue-pour-favoriser-l-autonomie-des-jeunes-citadins.html>),

« Les enjeux du jeu pour apprendre » (avec P. Laisney), *Sud. Volumes critiques*, n°4, 2020 (<http://revue.marseille.archi.fr>),

« Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes ; Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España » (avec S. R. Camponovo et Z. Moody), *Sociedad e infancia*, n°4, 2020, p. 43-53 (<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/issue/view/3625>).

CAMILLE NOÛS

Camille NOÛS incarne la contribution de la communauté aux travaux de recherche, sous la forme d'une signature collective. Cette signature, pensée comme celle d'un consortium scientifique, revendique le caractère collaboratif et ouvert de la création et de la diffusion des savoirs, sous le contrôle de la communauté académique, et est appelée à devenir une marque d'intégrité.

Camille Noûs dirige le laboratoire Cogitamus, multidisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire par essence <http://www.cogitamus.fr/>.

Publications récentes:

« Les écoles d'architecture: cobaye d'une mise à mort; Mobilisations contre les effets pervers de la Réforme de 2018 », *Journal des Anthropologues*, [En ligne], Hors-série | 2020, mis en ligne le 17 juillet 2020, consulté le 23 juillet 2020 (URL: <http://journals.openedition.org/jda/9262>; DOI: <https://doi.org/10.4000/jda.9262>).