

Enquêter sur l'atelier pédagogique d'urbanisme. Aux sources d'une méthode

Pour citer cet article :

Jean-Michel Roux - Pacte - Université Grenoble-Alpes

"Enquêter sur l'atelier pédagogique d'urbanisme. Aux sources d'une méthode"

Riurba 2021/Numéro 11

URL : <http://www.riurba.review/Revue/aux-sources-d-une-methode-112/>

DOI :

Date d'impression : 15 janvier 2021

Investigating the planning studio at university. To the sources of a method

Résumé

L'atelier pédagogique en urbanisme est devenu, en l'espace d'une trentaine d'années en France, l'élément le plus identitaire de l'enseignement de la discipline, sans que pour autant la recherche se saisisse véritablement de cet objet. Il manquerait une épistémologie et une théorie de la pratique de l'atelier pédagogique en urbanisme. S'engager dans une telle voie nécessiterait de relever des défis méthodologiques et archivistiques. L'article donne une définition de l'atelier pédagogique d'urbanisme et identifie les matériaux et les sources mobilisables. Il propose alors une méthode de travail pour replacer l'atelier dans un projet pédagogique de composante ou de master, dans le travail des enseignants, et pour le retrouver dans le regard des étudiants, des commanditaires et des partenaires.

Mots-clés : atelier, pédagogie de l'urbanisme, APERAU, sources et méthodes.

Abstract

In the space of thirty years, the planning workshop/studio course in France has become the most distinctive element in the teaching of the discipline, but research has not really taken hold of this object. What is missing is an epistemology and a theory practice of the planning workshop/studio's practice. To engage in such a path would require methodological and archival challenges. The article provides a definition of the workshop/studio course in urban planning and identifies the materials and sources that can be mobilized. It then proposes a working method to measure the place of the workshop/studio in a pedagogical project, in the work of teachers and to find it in the eyes of students, sponsors and partners.

Keywords: workshop, studio, planning education, APERAU, datas.

Introduction

L'année 2021 marque le quarantième anniversaire de la création du *Journal of Planning Education and Research* (JPER) par l'ASCP (Association of Collegiate Schools of Planning), le consortium des écoles d'urbanisme nord-américaines. La question de l'enseignement par l'atelier est un sujet récurrent dans le JPER depuis les articles séminaux de Wetmore et Heumann (1984¹, 1988²) et de Wetmore et Guttenberg (1987³), mais aussi dans une douzaine de revues anglophones (Frank, 2006⁴). La littérature scientifique anglophone sur l'éducation en urbanisme, et en particulier sur l'enseignement par l'atelier, a fait l'objet de numéros spéciaux, non seulement du JPER mais aussi de *Planning Practice and Research* ou du *Journal of Urban Design* (Bastin et Scherrer, 2018⁵). À cette ancienne et abondante production correspondent une relative rareté et nouveauté de la littérature francophone. Si l'atelier d'urbanisme est reconnu comme élément essentiel dans la pédagogie des instituts français, son rôle en matière de recherche et de construction de la discipline demeure sous-étudié, voire impensé. Peut-être les instituts ont-ils été longtemps focalisés sur la réponse à l'injonction de professionnalisation de l'enseignement ?

Il faut attendre 2018 pour que l'APERAU internationale (Association pour la promotion de l'enseignement et de la recherche en aménagement et en urbanisme) crée le réseau PédagAU : réseau de recherche sur l'enseignement et la pédagogie en aménagement et urbanisme. Ce dernier constate dans le projet éditorial de son carnet de recherche que « d'une part, dans le champ disciplinaire de l'aménagement et de l'urbanisme, les lieux d'échange sur les pratiques d'enseignement sont rares. Les rencontres scientifiques font peu de place à leur mise en discussion. D'autre part, les recherches sur les pratiques d'enseignement dans le champ sont peu nombreuses dans le monde francophone malgré un engouement récent témoignant de l'actualité de ce questionnement (APERAU, 2018⁶) », en particulier, les récentes publications des *Cahiers Ramau* (Cohen et Devisme, 2018⁷) et de *Territoires en mouvement* (Douay et al., 2018⁸).

La revue de l'APERAU, la RIURBA (*Revue internationale d'urbanisme*), souligne, dans son n° 5 de 2018, que la mise en avant des « nouvelles pratiques pédagogiques » dans l'urbanisme produit un effet paradoxal : « Pour beaucoup d'enseignants du domaine, la forme d'enseignement de l'urbanisme la plus traditionnelle mais aussi la plus identitaire et la plus répandue de par le monde, soit l'atelier d'urbanisme, semble concentrer à elle seule toutes les innovations prônées par ce vent de renouveau : l'enseignement par projet, l'apprentissage par la pratique, la classe inversée et le portfolio étudiant. Pourtant, ces mêmes universitaires, dans le monde francophone du moins, seraient bien en peine de le prouver ou d'en discuter sur la base d'une production rigoureuse de connaissances sur les pratiques pédagogiques, de résultats d'enquêtes comparatives ou même de publications d'études de cas (Bastin et Scherrer, 2018⁹). »

L'enjeu du développement d'un champ de recherche sur l'enseignement par l'atelier est d'autant plus fort qu'il est paré de toutes les vertus - pédagogiques, professionnelles mais aussi financières - sans que l'on cherche toujours à déceler des typologies, variantes, gradients dans les expériences, et à en mesurer l'efficacité dans la formation à l'urbanisme. L'État et les professionnels du secteur n'ont eu de cesse de réclamer, depuis les années 1980, une réforme de l'enseignement de l'urbanisme en France, pour le rendre plus « professionnalisant ». L'atelier pédagogique d'urbanisme, comme l'introduction de l'apprentissage ou le développement de la recherche en urbanisme, ont considérablement modifié l'enseignement de l'urbanisme durant les trente dernières années, mais les effets de ces changements ont été peu étudiés. Il manquerait donc une épistémologie et une théorie de la pratique de l'atelier pédagogique en urbanisme.

La recherche francophone sur l'atelier nous semble devoir relever deux défis pour répondre aux questions ci-dessus, le premier méthodologique et le second archivistique. Nous faisons, d'une part, l'hypothèse méthodologique que la compréhension fine de l'enseignement par atelier ne peut pas se contenter d'analyser l'atelier au prisme des seuls livrables

ou de la parole enseignante et/ou étudiante. Elle implique de comprendre l'atelier de manière holistique, comme une totalité, c'est-à-dire de façon dynamique sur le temps long et pour chaque atelier, à l'intersection des visions de tous les acteurs. Le second défi, qui découle du premier, est archivistique. Il est de parvenir à retrouver la trace d'une pluralité d'acteurs et de sources, pour des ateliers qui se sont parfois déroulés plusieurs dizaines d'années en arrière et alors que les générations d'enseignants se renouvellent actuellement.

De ces défis découlent le cadre opératoire de la recherche et son appareil méthodologique. L'ampleur de la tâche implique de se focaliser, dans cet article, sur le seul cas français et les ateliers de niveau master, en réservant les comparaisons et croisements avec d'autres pays francophones aux perspectives de la recherche. Le présent article s'organise en trois temps : 1) définir l'atelier pédagogique d'urbanisme pour définir le périmètre de la recherche ; 2) procéder à une première revue de la littérature sur la recherche en matière d'atelier ; et 3) identifier les sources et matériaux d'une approche holistique de l'atelier.

L'atelier pédagogique d'urbanisme

L'atelier est un mot avec une longue histoire. Retenons qu'il est attesté dès 1332 sous sa forme primitive - *astelier* - (CNRTL¹⁰). L'*astelle* est un petit morceau de bois et l'*astelier* un tas de bois. Une trentaine d'années plus tard, il désigne déjà le lieu de travail du bois puis, au début du XV^e siècle, tout lieu de travail artisanal. Il est repris au XVI^e siècle, sous la forme d'*hastelier*, par le monde des beaux-arts pour désigner l'endroit où le maître travaille, entouré de ses élèves et assistants (Guillouët et al., 2014¹¹).

Le terme fait l'objet d'un emballement sémantique croissant aux XIX^e et XX^e siècles pour finir par désigner un lieu et/ou un groupe de travail, dans des emplois institutionnels (atelier public, atelier de charité, ateliers nationaux), l'industrie (atelier d'armurier, ateliers de la marine), la mode (atelier de couture), l'architecture (atelier de reconstruction du Havre ou atelier Perret), les arts (ateliers d'art dramatique), la pédagogie (atelier d'écriture), etc.

Fruit de ses tribulations, l'atelier est devenu polysémique. Ainsi, désigne-t-il en urbanisme, tout à la fois : 1) une agence publique ou privée, une coopérative ou un collectif d'urbanisme, architecture, paysage ; 2) un dispositif de travail partenarial entre élus, techniciens et habitants, existant sous des formes plus ou moins institutionnalisées ; 3) un dispositif pédagogique d'enseignement basé sur des travaux pratiques ; et 4) un lieu et un temps pour discuter d'un sujet de recherche, d'enseignement ou de pratique dans un colloque, un programme de recherche, etc.

Constatons qu'il est devenu extrêmement courant, alors qu'il est encore absent, en 1988, du *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*, qui se contente de mentionner : « Atelier, v. Artisanat, Usine » (Merlin et Choay, 1988¹²). L'atelier pédagogique d'urbanisme ne se développe véritablement dans certains instituts d'urbanisme qu'à partir de la fin des années 1980. Il n'a pourtant pas jailli déjà armé du cerveau de Zeus, mais serait issu d'une lente genèse, à partir d'exercices et d'expériences pédagogiques de confrontation au terrain, de mise en situation, d'ouverture intellectuelle au monde (études de cas, stages, voyages d'étude, etc.).

Avec l'expérience professionnalisante - stage ou apprentissage - et le mémoire, il est devenu un élément du triptyque de la formation en urbanisme et répond à des attentes spécifiques de la part de l'APERAU. L'association demande dans sa charte¹³, complétée par une note méthodologique (APERAU, s.d.¹⁴), la mise en place de parcours prédéfinis au sein de diplômes reposant sur quelques principes : « des éléments substantiels d'enseignement interdisciplinaire, de formation à

une culture commune, un stage en milieu professionnel de trois mois au minimum quand la situation nationale le permet, un travail personnel débouchant sur la rédaction d'un mémoire et une modalité de travail collectif du type de l'atelier professionnel, de préférence sur commande ».

L'atelier correspond identiquement aux attentes de l'OPQU (Office Professionnel de Qualification des Urbanistes), telles qu'elles sont énoncées dans son document *Contenus des formations. Master en urbanisme*, de 2010. À l'usage des évaluateurs désignés par l'office pour participer aux évaluations des formations en urbanisme organisées par l'APERAU, il traduit ce que doivent contenir lesdites formations du point de vue de la pratique opérationnelle. L'atelier y est mentionné comme un impératif pédagogique, au même titre que la maîtrise de bases pluridisciplinaires et la réalisation de stages : « L'évaluation doit vérifier qu'il existe des ateliers sur la pratique de l'urbanisme et l'aménagement dans une logique professionnalisante, c'est-à-dire des ateliers qui permettent véritablement l'initiation aux études préalables, aux études opérationnelles, au projet d'urbanisme... » Le nombre d'heures d'atelier demandé est de 150 heures sur le cycle, aux conditions suivantes : un travail en équipe, sur des sujets concrets, et avec un contact au terrain et le développement d'une dimension spatiale. L'Office souligne la nécessité d'une proximité avec la commande et le commanditaire, et demande que le rendu soit de type professionnel : « L'évaluation doit aussi vérifier l'implication de professionnels pour diriger les ateliers ou, à tout le moins, apportant une contribution significative à ces travaux » (OPQU, 2010¹⁵).

L'atelier est un dispositif pédagogique intégral et intensif, qui permet une mise en situation des savoirs théoriques, des savoir-faire et savoir-être des étudiants. La mise en pratique s'effectue par la réponse à une commande réelle, plus ou moins opérationnelle, allant de l'étude urbaine au projet urbain, et passée à un groupe d'étudiants par un commanditaire (collectivités locales, services de l'État, association, entreprise, université, etc.). Sous l'encadrement d'un collectif d'enseignants, les étudiants travaillent de concert à fournir une réponse passant par des temps d'étude, d'observation, d'analyse et de projet avec des itérations permanentes. Un rendu au commanditaire conclut généralement l'atelier, le plus souvent sous la forme d'une présentation orale et/ou d'un document écrit.

Ainsi défini, l'atelier d'urbanisme implique-t-il normalement un travail de terrain, sauf contraintes financières, géopolitiques ou sanitaires. L'atelier peut être réalisé *pro bono* ou faire l'objet d'une contribution financière par le commanditaire. L'atelier d'urbanisme est encadré par une petite équipe pédagogique faiblement hiérarchisée et visant souvent la complémentarité des disciplines et statuts professionnels (enseignant/chercheur/praticien). L'atelier se distingue du concours et du *workshop/studio* en architecture ou paysage, dans la mesure où les étudiants sont mis en situation de travailler ensemble à une réponse collective, ce qui n'empêche pas des organisations par sous-groupes lors de phases d'étude ou de passage au projet, pour tester différentes hypothèses ou différents scénarios.

La recherche sur l'atelier

Deux grands types de recherche sur l'enseignement de l'atelier se détachent dans les littératures scientifiques anglophones et francophones : à l'échelle d'un pays, des enquêtes plutôt quantitatives et/ou historiques, et à l'échelle d'un petit groupe d'ateliers, parfois d'une seule expérience, des enquêtes qualitatives sous forme d'études de cas.

Enquêtes quantitatives et missions d'expertise

À l'échelle macro, l'enquête quantitative sur l'enseignement en urbanisme (*Planning Education*) est une tradition bien

établie aux États-Unis. De grandes enquêtes sont menées à intervalles d'une trentaine d'années. La première est lancée, en 1954, sur les 18 programmes de maîtrise en urbanisme du pays, avec analyse statistique et description des programmes (Adams, 1954¹⁶). Deux professeurs de l'Université d'Illinois à Urbana-Champaign, Wetmore et Heumann, reprennent l'enquête à partir de 1984 auprès de dix des seize écoles ayant déjà des masters d'urbanisme en 1955, lors de l'enquête précédente. C'est la première d'une triple analyse : historique, contemporaine et prospective (Wetmore et Heumann, 1984¹⁷, 1988¹⁸ ; Wetmore et Guttenberg, 1987¹⁹). Judith Grant Long, professeure à la Graduate School of Design de Harvard, renouvelle l'expérience entre 2009 et 2011, à partir de l'analyse des offres de formation, des syllabus et d'entretiens avec les équipes pédagogiques (Grant Long, 2012²⁰).

Ces enquêtes permettent de dresser un état des lieux de l'enseignement de l'atelier aux États-Unis et d'effectuer un suivi sur le temps long. Adams collecte des données sur les ateliers (nombre d'ateliers obligatoires, exigences, objectifs pédagogiques, liens au commanditaire, espace physique alloué à l'atelier, place respective des enseignants-chercheurs et professionnels) à partir de l'analyse des offres de formation, des syllabus et d'entretiens avec les enseignants et directeurs de programmes. Wetmore et Heumann (1984²¹) mettent en place une méthodologie en trois phases. Premièrement, une enquête de 20 interviews conduites par téléphone auprès de professeurs confirmés (*senior faculty*). Deuxièmement, un questionnaire envoyé aux 65 directeurs d'école ayant des diplômes de master accrédités par l'American Institute of Certified Planners (AICP), pour un traitement informatique. La troisième et dernière phase consiste dans l'analyse d'un questionnaire adressé aux 600 universitaires de la liste de diffusion du *JPER* et pour lequel 250 réponses ont été obtenues. Ils terminent par une enquête plus approfondie auprès d'un échantillon aléatoire d'enseignants ayant une grande expérience des cours en atelier.

S'il ne s'agit pas *stricto sensu* de recherche académique, l'histoire de l'urbanisme en France est jalonnée de missions d'expertise, avec leur rapport final, sur les liens entre enseignement et pratique. Elles sont commandées, depuis la fin des années 1960, par les ministères en charge de l'Enseignement supérieur, de l'Urbanisme et de l'Architecture (AUA, 1969²² ; Domenach, 1982²³ ; Jager, 1990²⁴ ; Ampe, 1992²⁵ ; Frébault et Pouyet, 2006²⁶). Rédigés par des experts issus du monde professionnel ou du monde universitaire, mais pas forcément urbanistes de formation, ces rapports se basent sur des entretiens auprès de hauts fonctionnaires, d'élus, de professionnels ou d'enseignants. Ils analysent les programmes d'urbanisme, mentionnent les manques et besoins, et font des recommandations, entre autres en matière d'enseignement appliqué. Ils en appellent à systématiser « dans la mesure du possible, les approches concrètes des problèmes, par le développement "d'études réelles" sur le terrain » (Domenach, 1982²⁷). C'est progressivement chose faite dans les années 1990-2000, à tel point que le rapport Frébault et Pouyet considère que l'atelier sur commande réelle et « extérieure » permet de confronter « les étudiants aux exigences du milieu professionnel auquel ils se destinent » (Frébault et Pouyet, 2006²⁸).

Depuis sa création en 1984, l'APERAU est l'autre principale source de production de littérature grise sur l'enseignement de l'urbanisme. Citons simplement, en 1984, le dossier accompagnant la première rencontre nationale (APERAU, 1984²⁹) ou, dix ans plus tard, la mission qu'elle confie à deux directeurs d'institut, d'évaluer les formations en aménagement et urbanisme en France (Micheau et Merlin, 1994³⁰). L'atelier apparaît aussi dans les évaluations, par l'APERAU et l'OPQU, des diplômes accrédités. Notons qu'elles engendrent, en interne, toute une série de documents préparatoires à la visite et un rapport final présenté par les évaluateurs devant l'assemblée générale de l'APERAU, qui peuvent être riches d'enseignement sur l'atelier.

Enquêtes ethnographiques

À l'échelle micro, celle d'un petit groupe d'ateliers circonscrits à une institution, un projet, un master, l'autre grand type de recherche sur l'atelier est l'étude de cas sur des expériences pédagogiques jugées innovantes ou singulières. Elles font l'objet d'articles scientifiques ou de livres, et constituent la grande majorité de la production scientifique. Pour ne citer que les plus récentes contributions, Pedro Gomes et Sabine Bognon s'intéressent à l'apport des commanditaires dans l'apprentissage, à partir d'un retour d'expérience d'une commande de la ville de Paris au master de l'École d'Urbanisme de Paris (Gomes et Bognon, 2018³¹), et Claire Carriou relate l'expérience des « commandes financées » au sein du master d'urbanisme de l'Université Paris-Nanterre (Carriou, 2018³²). L'accompagnement de l'implantation d'un établissement de soins psychiatriques permet à Elsa Vivant de tirer des enseignements d'un atelier de programmation urbaine avec les usagers (Vivant, 2018³³). Marco Cremaschi relate, quant à lui, son expérience d'un atelier international sur les questions migratoires sur l'île de Lampédusa (Cremaschi, 2019³⁴). La conscience du caractère innovant de l'atelier pédagogique en urbanisme amène parfois les enseignants à mettre en place des ateliers interdisciplinaires dans le cadre d'un projet international de transfert de compétences vers d'autres disciplines, comme le tourisme ou la géographie, avec des universités étrangères (Perrin-Bensahel, Roux et Zepf, 2014³⁵).

Ces enquêtes mobilisent parfois des méthodes et outils (film, journal d'atelier, carnet de bord, focus groups, etc.), proches de l'enquête ethnographique, pour observer les relations entre participants à l'atelier, ou les effets sur la production et les moments critiques. Ce type d'enquête fait apparaître les étudiants comme objets et sujets de la recherche, à travers leurs productions de plans, maquettes, rapports, etc. (Buyck, Tixier et Ramirez-Cobo, 2020³⁶), et met l'étudiant en situation de porter un regard réflexif sur l'expérience et de développer celle-ci comme une pratique professionnelle en complément ou substitution au rapport final qui n'est pas, loin s'en faut, un *sine qua non* de l'atelier.

Verrous méthodologiques

Heumann et Wetmore soulignent que l'histoire de l'atelier aux États-Unis, sur la période 1954-1984, a été compliquée par le fait qu'il était « difficile de trouver des professeurs connaissant l'historique des ateliers au cours des trente années en question dans chaque école, et parce que les réponses fournies provenaient en grande partie de la mémoire des professeurs interrogés » (Wetmore et Heumann, 1984³⁷). Les deux professeurs reconnaissent la difficulté de recenser tous les changements dans la politique éducative des facultés et leurs impacts sur l'enseignement de l'atelier. À chaque changement, les enquêtes remplissent un questionnaire spécifique. Plus on remonte dans le temps et plus il devient difficile de répondre avec finesse à toutes les questions, même en sollicitant en priorité les professeurs les plus anciens et les professeurs émérites. Le taux de réponse chute jusqu'à 67,8 % sur certains points (Wetmore et Heumann, 1988³⁸). Pour limiter les biais et erreurs d'interprétation, le rapport est alors envoyé aux personnes interrogées pour relecture. Heumann et Wetmore reconnaissent aussi que leur enquête historique analyse seulement les changements dans le nombre et le type d'atelier, mais ne parvient pas à donner une idée des changements progressifs qui s'opèrent en termes de contenu, style et expérience étudiante. Tous ces écueils et leurs remédiations s'appliqueraient sans doute au cas français.

En France, il n'y a pas ou peu de recherche épistémologique sur l'atelier, même si l'histoire des instituts, de l'enseignement ou des métiers de l'urbanisme s'est développée depuis quelques années (Claude, 2006³⁹). Elle emprunte le plus souvent la forme de l'étude de cas, à partir de documents d'archives, comme celles sur la naissance de l'École des hautes études urbaines à Paris en 1919, devenue l'Institut d'urbanisme de l'université de Paris en 1924, puis l'Institut d'urbanisme de Paris en 1972 (Baudouï, 1988⁴⁰ ; Busquet, Carriou et Coudroy de Lille, 2005⁴¹). Le cas de la genèse de l'UER Urbanisatation et

Aménagement de Grenoble, à partir de 1969, supposé « laboratoire urbain », a été questionné plus récemment au travers d'entretiens avec les acteurs historiques et l'analyse de documents d'archives (Buyck *et al.*, 2018⁴²). Les constats dressés sur tout ou partie des archives administratives de deux instituts d'urbanisme français sont assez inquiétants (Matus Carrasco, 2018⁴³ ; Buyck *et al.*, 2018⁴⁴), même si l'exiguïté des locaux, les déménagements, l'absence de sensibilisation aux enjeux de l'archivage ou de personnel formé peuvent expliquer la pauvreté des archives.

Il ressort de l'analyse de la littérature scientifique, l'absence d'enquêtes à la fois quantitatives et qualitatives, historiques et contemporaines, sur des séries d'atelier, à l'échelle de toute une formation, un institut ou un type d'atelier (atelier de projet urbain ; de programmation urbaine ; international). L'analyse longitudinale ou typologique de ce type de corpus pourrait être un enjeu de la recherche sur l'atelier : parvenir à une histoire globale ou, pour être plus précis, une histoire croisée de l'atelier pédagogique d'urbanisme qui permette, par une approche de l'historiographie multiperspective, de surmonter les limitations inhérentes au point de vue d'un seul acteur (Werner et Zimmermann, 2004⁴⁵). Cette histoire croisée de l'atelier nécessiterait de relever des défis méthodologiques et archivistiques.

Les matériaux et méthodes de la recherche. Retracer et recomposer l'atelier

En plus de la littérature grise (missions d'expertise, évaluations APERAU/OPQU), des archives de la presse nationale, régionale et spécialisée (Billon⁴⁶ ou Bourget⁴⁷, dans *Urbanisme* n° 133 ; Merlin⁴⁸, dans *Metropolis* n° 46/47, etc.), nous faisons l'hypothèse méthodologique que la compréhension des ateliers pédagogiques d'urbanisme nécessite non seulement d'analyser les livrables desdits ateliers et d'interroger leurs enseignants mais aussi d'avoir une vision holistique de l'exercice en rassemblant le maximum de matière disponible pour l'analyse du corpus. Ces données secondaires sont à retrouver, tout d'abord, du côté de l'administration universitaire (composante, département ou master). Elles permettent de replacer l'atelier dans un projet pédagogique, de situer l'importance de l'enseignement par l'atelier dans une offre de formation, et aussi de comprendre, à travers le travail de l'enseignant, l'ingénierie pédagogique déployée. La matière se trouve aussi du côté des enseignants et des étudiants, qui sont tout à la fois bénéficiaires et coproducteurs de l'expérience pédagogique. Enfin, l'atelier est aussi à retracer auprès des commanditaires professionnels et des éventuels partenaires, comme les autres universités et la société civile.

Replacer l'atelier dans un projet institutionnel

Même si les matériaux sont rares et épars, l'atelier peut apparaître à travers plusieurs types de documents : ceux qui énoncent un projet pédagogique, ceux qui relèvent d'une discussion entre enseignants sur la pédagogie et ceux qui émanent des services de la scolarité.

Selon les masters, la composante ou le département est l'échelle à laquelle se met en place un projet pédagogique, à travers l'action d'une direction et d'un conseil. Les campagnes des enseignants-chercheurs à la direction comportent généralement des lettres de candidature dans lesquelles s'énoncent bilan et projet de mandat et où l'atelier peut apparaître. Une fois élus ou nommés, ils peuvent se saisir de la question de l'atelier en commandant des rapports ou en initiant des débats. À Grenoble, un rapport commandé par la direction s'intéresse ainsi aux modalités de l'enseignement du projet urbain, entre autres par l'atelier, une dizaine d'années après son introduction (Creissels, 2006⁴⁹). L'atelier peut aussi être abordé par les directions lors de l'élaboration d'un contrat d'objectifs et moyens entre la composante et l'université. Les

directions répondent enfin à des appels à projets pédagogiques, comme ceux de l'IDEX ou des régions, afin d'obtenir les moyens financiers nécessaires à un meilleur déploiement de l'atelier au sein des formations.

Le temps de la construction des nouvelles offres de formation est l'occasion de repenser la place de l'atelier dans la pédagogie. Les enseignants impliqués dans les parcours témoignent souvent des forces et faiblesses de leur formation avant d'envisager des évolutions : variation du nombre d'ateliers, efforts à consentir en termes de moyens, constitution d'un réseau de partenaires, prise en compte du temps consacré à l'organisation, équilibre dans les services, etc. Le nouveau parcours grenoblois bilingue, Trust (*Transformative Urban Studies*), a fait ainsi le choix de s'appuyer sur un réseau de partenaires internationaux historiques et de réduire le nombre de ses ateliers, de quatre à deux, pour accorder plus d'heures à la dimension interculturelle de l'atelier. Les ateliers peuvent être évoqués lors de plusieurs scènes, comme les conseils de composante ou conseils de perfectionnement, qui rassemblent enseignants, personnels non enseignants, représentants des étudiants et personnalités de la société civile. Les réunions pédagogiques sont le lieu de discussion – si ce n'est de confrontation – des points de vue sur la pédagogie de l'atelier, l'allocation des heures de service, la répartition des commandes et la constitution des équipes enseignantes.

Le service de la scolarité est aussi un producteur d'informations. Deux types de documents administratifs sont importants pour comprendre la place de l'atelier dans une maquette : le MCC (Modalités de Contrôle des Connaissances), devenu le MCCC (Modalités de Contrôle des Connaissances et des Compétences) et le RDE (Règlement Des Études). La scolarité produit parfois une annexe descriptive au diplôme. Elle contient des informations sur l'atelier, comme le relevé de notes avec indication de l'intitulé exact des ateliers et de leur poids en ECTS⁵⁰. Certains documents, aussi anodins que les listes d'étudiants, les tableaux de rendu de notes ou les trombinoscopes de promotion, permettent de croiser les sources obtenues par ailleurs (nombre et identité des étudiants ayant participé).

Replacer l'atelier dans un travail d'enseignant

L'atelier est, bien entendu, aussi à retrouver dans le travail des enseignants qui le pilotent. Souvent très consommateur en temps, l'atelier génère énormément de données, qui sont malheureusement complexes à retrouver et archiver (mails, notes manuscrites) quand elles ne sont pas de l'ordre de l'échange verbal. Bien souvent, les archives se limitent au rendu final des étudiants. L'atelier est un travail de longue haleine, qui commence parfois un an à l'avance et passe par plusieurs grandes étapes : la recherche de financements et partenaires ; la préparation du terrain et préparation au terrain ; le pilotage de l'atelier ; l'évaluation ; la valorisation ; et enfin le temps de rendre compte et rendre des comptes.

L'atelier commence souvent par la recherche d'un financement, par des réponses à appels à projets ou par une convention avec un partenaire (*cf. infra*). Les financements étant souvent précaires, les enseignants cherchent à nouer des relations durables avec un partenaire pouvant financer des ateliers de manière récurrente. Les ateliers internationaux d'urbanisme sont particulièrement compliqués à financer et à pérenniser en dehors des conventions avec certains acteurs de la coopération décentralisée (ville de Grenoble pour l'Institut d'urbanisme de Grenoble, l'Agence des villes et territoires méditerranéens durables pour l'Institut d'urbanisme et d'aménagement régional d'Aix-en-Provence, etc.).

La construction du sujet de l'atelier peut faire l'objet d'une mission préalable quand la complexité du terrain l'impose et que les ressources le permettent. Quand il n'est pas possible de se rendre sur place, les discussions se font par lettres, mails, échanges téléphoniques ou par messagerie, qui sont des sources très fragiles en l'absence de compte-rendu écrit des échanges. La logistique de l'atelier produit nombre de documents sur le budget, le voyage et l'hébergement qui, pour être parfois austères, témoignent de la complexité de certains montages de projet : formulaires et lettres d'appui à l'obtention de

visa pour les étudiants étrangers, copies de carte d'identité et passeport, billets d'avion, courriers et contrats de préreservation des hôtels ou auberges de jeunesse, ordres de mission individuel et collectif, etc. L'administration universitaire étant parfois complexe à mobiliser et les coûts des billets beaucoup plus élevés *via* l'agence de voyage mandataire de l'université que sur Internet, ces étapes sont parfois déléguées à des associations étudiantes, plus souples sur l'engagement des dépenses mais nécessitant pour l'enseignant un suivi important (organisation de réunions, correspondances, échanges téléphoniques).

Quand l'atelier est hors programme, l'étape de la sélection des étudiants se rajoute. Des envois de mails aux promotions ou des affiches témoignent des invitations à concourir. La réception et l'analyse des lettres de candidature permettent de comprendre les motivations étudiantes et les motifs de sélection des enseignants. À l'approche de l'atelier, aux échanges épistolaires entre enseignants, s'ajoutent les lettres d'invitation envoyées par l'université étrangère pour les enseignants se déplaçant et les alertes des services centraux de l'université, qui font parfois peser leur épée de Damoclès.

L'atelier, spécialement à l'international, nécessite parfois de préparer les étudiants au terrain, quand les enseignants estiment qu'une acculturation préalable est souhaitable en termes de culture urbanistique ou de compréhension socioculturelle de la ville et du pays dans lesquels aura lieu l'atelier. Cette préparation se fait au moyen de présentations sur les villes et les pratiques professionnelles locales, par des rencontres avec les élus et techniciens locaux ou en charge de la coopération, par l'accueil au consulat local, etc. Certains masters dédient une partie de l'atelier à cette préparation au terrain, insistant sur la dimension interculturelle de l'atelier.

Le pilotage d'un atelier se fait, classiquement, au moyen d'un document programmatique rédigé par les enseignants de l'atelier. Il comprend en général une mise en contexte, les objectifs de l'atelier, des éléments de problématisation, un planning, des indications méthodologiques, des attentes sur le rendu, une bibliographie indicative, etc.

Une fois l'atelier lancé, les enseignants produisent des documents de terrain (vidéos, photographies, notes d'entretiens et d'observation, compte-rendu de réunion). Ils collectent et produisent de la documentation (cartes et plans anciens et récents, articles, littérature grise, données statistiques, documents d'urbanisme, cadastre numérisé). Ils communiquent avec les commanditaires, les partenaires locaux ou les populations au travers de lettres d'introduction, de mails, d'invitations aux restitutions finales. Très souvent, ils ont en tête de témoigner du déroulement de l'atelier par la prise de photographies.

Le temps de l'après ne se limite pas à celui de la notation. Les enseignants organisent parfois un débriefing collectif avec la promotion, au retour du terrain. Ce temps est peu instruit, si ce n'est par des notes manuscrites, car il n'a pas vocation à être rendu public. Il est parfois piloté par les étudiants eux-mêmes sous forme de table de parole. Un bilan collectif peut être fait en fin d'atelier ou de semestre. Il a pour objectif de prendre du recul et de la hauteur. Il peut servir à renseigner un éventuel compte-rendu, adressé aux commanditaires ou à la hiérarchie. Ce dernier témoigne de la bonne utilisation de la subvention ou des crédits avec des éléments comptables (bilan du budget), des données quantitatives sur le nombre d'étudiants impliqués, sur le nombre de personnes rencontrées ou ayant participé à un temps de travail (par type de publics et statuts), et de données plus qualitatives sur l'impact de l'atelier auprès de la société civile ou en termes de projets.

Les enseignants s'assurent aussi que l'atelier est *a minima* rendu à son commanditaire sous la forme d'un livrable : collation des présentations de projet sous forme numérique ou rapport imprimé. Ils veillent souvent à rendre public l'atelier, c'est-à-dire le rendre aux différents publics. Cela passe par une mise en ligne sur les différents sites internet, blogs ou carnets de recherche des programmes qui financent, des universités et des villes partenaires, du master⁵¹ ou des étudiants eux-mêmes⁵².

Certains ateliers sont valorisés sous la forme d'une publication dédiée ou d'un ouvrage de vulgarisation (Roux, Abdin et Baklouti, 2018⁵³). Plus classiquement, les enseignants contribuent à la valorisation des ateliers en participant à des articles pour la presse quotidienne régionale, pour les sites universitaires, parfois pour des journaux spécialisés (étudiants ou professionnels) ou encore pour des vidéos réalisées dans le cadre de programmes pédagogiques.

La valorisation de l'enseignement par l'atelier peut enfin prendre la forme d'une candidature à des prix récompensant l'innovation pédagogique, comme l'*AESOP Prize for Excellence in Teaching* (Cremaschi Sc.Po Paris, 2016) ou le Prix PEPS (Passion Enseignement et Pédagogie dans le Supérieur) (Roux et Vuillat, 2019⁵⁴). Ces candidatures sont alors productrices de matériaux pour la recherche, avec leur dossier accompagné de lettres de caution institutionnelle, d'appui des pairs, de témoignages des étudiants, des films sur les projets lauréats, textes lors de la remise des prix, etc.

Retrouver l'atelier dans le regard des étudiants

L'atelier laisse des traces dans le parcours des étudiants. En amont à l'atelier, les lettres de candidature peuvent nous renseigner sur ce que les futurs étudiants savent de la pédagogie par l'atelier. Pendant l'atelier, ils renseignent, à leur manière, l'expérience en train de se faire, avec les collectes de matériaux de terrain (photos, vidéos, entretiens) et l'expérience finalisée avec les rendus et les rapports. En aval, les divers types de retours d'expérience nous parlent de la réception de l'exercice pédagogique. L'atelier est encore observable, parfois des années après, dans les *curriculum vitae*, portfolios et *books* des anciens étudiants.

Les étudiants peuvent être coproducteurs de certains ateliers dans le cadre de leur formation ou au travers de leurs associations étudiantes, quand les enseignants accordent une valeur pédagogique à cette activité de montage de projet. L'association est parfois la destinataire de la subvention d'un commanditaire auprès duquel elle dépose un dossier de subvention. Elle peut chercher des financements complémentaires ou prendre en charge la logistique des ateliers. Les statuts, règlements intérieurs, comptabilité de l'association nous renseignent alors sur l'activité de montage d'ateliers. Dans certains masters, les étudiants préparent l'atelier lors du semestre précédent. Les exercices témoignent d'une préparation culturelle à la rencontre de l'autre, à travers des exposés et travaux divers (lectures, théâtre, forum, etc.).

Sur le terrain, les étudiants produisent une masse considérable de données (photographies, vidéos, cartes, plans, etc.), qui témoignent de leur expérience au quotidien de l'atelier. Certains tiennent des journaux de bord ou carnets de voyage, qui jettent un regard plus personnel sur l'expérience intime de l'atelier.

Leurs analyses et projets contribuent à un rendu comprenant, selon les années et les commandes, différents livrables. Les rapports sont l'une des sources les plus riches pour notre propos, relatant le contexte de la commande, les éléments du diagnostic, le passage au projet, et proposant en annexes la liste des entretiens et personnes rencontrées, les sources et la bibliographie. Le rendu est parfois gardé en mémoire par des enregistrements ou des photographies. Quand il a fait l'objet d'une publicité, des documents de communication sont généralement produits : flyers, affiches, plaquettes, lettres d'invitation aux commanditaires et partenaires, etc.

Certains ateliers se rendent aussi sous forme d'expositions : simple accompagnement du rendu par de belles photographies, regard ethnographique sur la société rencontrée ou témoignage sur l'expérience vécue. La scénographie produit ses propres archives au-delà des seuls documents exposés (panneaux, films, bandes sons) : plan d'installation, échanges avec le gestionnaire de la salle, devis et factures pour l'achat de matériel, communication, marketing, vernissage, etc. Une fois

l'atelier terminé, divers types de retours d'expérience nous parlent de la réception de l'expérience pédagogique (débriefing, témoignages, interviews, etc.). Comme pour toute source, cette matière présente des biais selon qu'ils sont demandés par certains enseignants ou le fruit d'une initiative étudiante. Ils ne peuvent se comprendre hors du contexte dans lequel ils ont été produits : *catharsis* ou *publicis*.

Les *books*, portfolios et CV des anciens étudiants, disponibles sur Internet et sur les réseaux sociaux permettent de mesurer, avec le recul de l'expérience professionnelle, la part qu'accordent les urbanistes aux ateliers dans leur formation. Quelques rares étudiants font de l'atelier le sujet de leur mémoire (Rajic, 2020⁵⁵ ; El Asri, 2020⁵⁶) ou de leur thèse (El Asri, en cours⁵⁷). Ils portent alors un regard rétrospectif sur l'enseignement qu'ils ont reçu en urbanisme.

Retrouver l'atelier dans le regard des partenaires

L'atelier laisse enfin des traces auprès de ses partenaires : commanditaires, autres formations universitaires et acteurs de la société civile participant à un titre ou un autre. Ces documents sont rédigés en français ou dans les langues des pays partenaires, en rendant l'accès difficile à certains.

La commande fait parfois l'objet d'un document contractuel (convention, cahier des charges), qui spécifie l'objet de l'atelier, la période et les modalités de réalisation, la nature du suivi du travail par le commanditaire et la mise à disposition des matériaux d'analyse nécessaires, les moyens mis en œuvre par l'université, les obligations de confidentialité, ainsi que les attendus sur les résultats de l'atelier, la rémunération du travail et le règlement des litiges.

Élus et techniciens participent généralement au lancement de l'atelier, l'accompagnent parfois sur le terrain. Ils sont souvent extrêmement attentifs au travail produit et à sa communication publique faite dans leurs locaux et en leur présence (carton d'invitation du maire, discours des élus, valorisation sur leur site Internet), conscients que l'urbaniste a un rôle de médiateur entre élus et habitants.

Conclusion. Perspectives de recherche

Presqu'aucun atelier n'a fait l'objet d'une conservation préventive de l'ensemble de ses sources. Il est traditionnellement rendu à son commanditaire, pour reprendre la terminologie en vigueur, ce qui laisse penser que ce dernier peut être dépositaire du rendu, au même titre qu'une bibliothèque universitaire... si les acteurs de l'atelier ont pris soin de déposer une copie papier ou numérisée. Un champ de recherche sur l'atelier pédagogique d'urbanisme ne pourra se développer qu'au prix d'une sensibilisation de tous (enseignants, étudiants, bibliothécaires, direction de composante, etc.) sur le nécessaire archivage des rendus d'ateliers, comme cela se fait pour les mémoires et projets de fin d'études, tout en prenant en compte les contraintes réglementaires et de confidentialité.

Il conviendrait aussi de compléter les sources en sollicitant tous les acteurs des ateliers : enseignants, étudiants, commanditaires et partenaires, afin de rassembler témoignages et archives personnelles. Une telle collecte serait probablement chronophage mais s'imposerait pour toute recherche sur l'enseignement de l'atelier qui aurait une visée historique ou épistémologique. Elle permettrait de poser les bases d'une histoire croisée de l'atelier pour limiter les biais, vérifier les sources et éviter une analyse restreinte aux seuls livrables. Un tel projet de recherche gagnerait à être collaboratif et international et à s'appuyer sur des chercheurs ayant un goût avéré pour la démarche historique. Il devrait

être doté de solides moyens techniques de conservation et de diffusion pour répondre aux enjeux de l'open data.

Les perspectives d'un tel projet de recherche seraient nombreuses et prometteuses. Il nous permettrait de mieux comprendre la formation et l'évolution de l'urbanisme dans son rapport aux autres disciplines et comme champ autonome de savoir. Quand et comment sont apparus les premiers ateliers d'urbanisme ? Sont-ils liés, comme aux États-Unis, à un transfert depuis l'architecture (Adams, 1954⁵⁸), à des emprunts à d'autres disciplines (ingénierie, géographie, biologie, etc.) ou bien sont-ils endogènes ? Comment les ateliers ont-ils évolué depuis les expériences fondatrices ?

Un tel projet de recherche nous permettrait, si nous validons l'hypothèse que l'atelier est un prisme pour comprendre l'enseignement de l'urbanisme et l'histoire de ses formations et instituts, de nous interroger sur nos postures et méthodes d'enseignement. Il nous permettrait de dégager une typologie de l'atelier pédagogique en urbanisme en fonction des diplômes et des instituts, de la posture et des méthodes des enseignants, de la nature des commandes, de leur durée, du poids dans les maquettes, etc. Nous pourrions aussi apprécier la capacité transformative de l'atelier pour les jeunes urbanistes en devenir.

Il nous permettrait enfin de mieux comprendre les enjeux budgétaires des ateliers pour les instituts et d'analyser leur rapport à la recherche. Les instituts ne sont-ils pas devenus dépendants économiquement des ateliers ? L'atelier n'est-il pas devenu une manière d'accéder à la recherche en marge des contrats plus classiques ?

Bibliographie

Notes

1. ← Wetmore L, Heumann L. (1984). « A partial history of planning workshops: The experience of ten schools from 1955 to 1984 », *Journal of Planning Education and Research*, n° 4, p. 120-130.
2. ← Wetmore L, Heumann L. (1988). « The changing role of the workshop course in educating planning professionals », *Journal of Planning Education and Research*, vol. 7, n° 3, p. 135-146.
3. ← Wetmore L, Guttenberg A. (1987). « What's in a Name Change? City planning and landscape architecture at the University of Illinois », *Journal of Planning Education and Research*, n° 7(1), p. 29-34.
4. ← Frank A. (2006). « Three decades of thought on planning education », *Journal of Planning Literature*, n° 21(1), p. 15-67.
5. ← Bastin A, Scherrer F. (2018). « La pédagogie de l'atelier en urbanisme : une revue de la littérature scientifique internationale », note de recherche, *RIURBA, Revue internationale d'urbanisme* n° 5.
6. ← Réseau PédagAU. (2018). « Projet éditorial », dans PédagAU, Carnet de recherche. [En ligne]. Disponible sur : <https://pedagau.hypotheses.org/le-reseau>
7. ← Cohen C, Devisme L (dir.). (2018). *L'architecture et l'urbanisme. Au miroir des formations*, Cahiers Ramau, n° 9, Paris, Éditions de la Villette, 245 p.

8. ← Douay N, Geppert A, Leininger-Frézal C, Prévot M (dir.). (2018). « Former à l'aménagement et l'urbanisme », *Territoire en Mouvement*, n° 39-40.
9. ← Bastin A, Scherrer F. (2018). « La pédagogie de l'atelier en urbanisme : une revue de la littérature scientifique internationale », note de recherche, *RIURBA, Revue internationale d'urbanisme* n° 5.
CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), entrée du terme « atelier », onglet lexicographique
10. ← d'Ortolang, Outils et Ressources pour un traitement optimisé de la langue. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/atelier>, consulté le 4 septembre 2020.
11. ← Guillouët JM, Jones C, Menger PM, Sofio S. (2014). « Enquête sur l'atelier : histoire, fonctions, transformations », *Perspective*, n° 1.
12. ← Merlin P, Choay F. (1988). *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*, Paris, Presses universitaires de France, 723 p.
13. ← APERAU. (s.d.). *Charte de l'APERAU*. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.aperau.org>
14. ← APERAU. (s.d.). *Brève note sur les critères d'évaluation de la conformité à la charte de l'APERAU des parcours de formation professionnelle de niveau master*, p. 3.
15. ← OPQU. (2010). *Contenus des formations. Master en urbanisme*, 16 p.
16. ← Adams FJ. (1954). *Urban Planning Education in the United States*, Cincinnati (Ohio), The Alfred Bettman Foundation.
17. ← Wetmore L, Heumann L. (1984). « A partial history of planning workshops: The experience of ten schools from 1955 to 1984 », *Journal of Planning Education and Research*, n° 4, p. 120-130.
18. ← Wetmore L, Heumann L. (1988). « The changing role of the workshop course in educating planning professionals », *Journal of Planning Education and Research*, vol. 7, n° 3, p. 135-146.
19. ← Wetmore L, Guttenberg A. (1987). « What's in a Name Change? City planning and landscape architecture at the University of Illinois », *Journal of Planning Education and Research*, n° 7(1), p. 29-34.
20. ← Grant Long J. (2012). « State of the studio : Revisiting the potential of studio pedagogy in U.S.-based planning programs », *Journal of Planning Education and Research*, n° 32(4), p. 431-448.
21. ← Wetmore L, Heumann L. (1984). « A partial history of planning workshops: The experience of ten schools from 1955 to 1984 », *Journal of Planning Education and Research*, n° 4, p. 120-130.
22. ← Atelier d'urbanisme et d'architecture (AUA), Parent JF (dir.). (1969). *Rapport sur la formation d'aménageurs et d'urbanistes, 1^{ère} partie : propositions pour une expérience à Grenoble*, rapport n° 1, Étude sur l'enseignement de l'Aménagement et du Développement Urbain en France, Paris, DATAR (Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale), 35 p.
23. ← Domenach C. (1982). *Perspectives pour l'enseignement de la planification, l'aménagement et l'urbanisme*, rapport présenté à M. le ministre d'État, chargé du Plan et de l'Aménagement du territoire, à M. le ministre de l'Éducation Nationale, à M. le ministre de l'Urbanisme et du Logement, 62 p.
24. ← Jager JC. (1990). *Rapport sur l'enseignement de l'urbanisme : synthèse et propositions*, rapport établi à la demande de la Direction de l'Architecture et de l'Urbanisme, ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de la Mer, 53 p.
25. ← Ampe F. (1992). *Rapport du groupe de travail sur les formations en aménagement et urbanisme*, ministère de l'Équipement, du Logement, des Transports et de la Mer (Direction de l'Architecture et de l'Urbanisme) et ministère de l'Éducation Nationale (Direction des Enseignements Supérieurs), 44 p.
26. ← Frébault J, Pouyet B. (2006). *Renforcer les formations à l'urbanisme et à l'aménagement. Rapport de Jean Frébault et Bernard Pouyet*, 284 p.
27. ← Domenach C. (1982). *Perspectives pour l'enseignement de la planification, l'aménagement et l'urbanisme*, rapport présenté à M. le ministre d'État, chargé du Plan et de l'Aménagement du territoire, à M. le ministre de l'Éducation Nationale, à M. le ministre de l'Urbanisme et du Logement, 62 p.
28. ← Frébault J, Pouyet B. (2006). *Renforcer les formations à l'urbanisme et à l'aménagement. Rapport de Jean Frébault et Bernard Pouyet*, 284 p.
29. ← APERAU. (1984). *Premières rencontres nationales des Instituts Universitaires d'Aménagement et d'Urbanisme. Urbanisme et Universités : une nouvelle donne ?*, Paris, non paginé.

30. ↵ Micheau M, Merlin P (dir.). (1994). *Évaluations des formations en aménagement et urbanisme. Rapport de synthèse*, APERAU, 297 p.
31. ↵ Gomes P, Bognon S. (2018). « L'atelier pédagogique en urbanisme : apport des commanditaires à l'apprentissage par problèmes appliqués », *Territoire en mouvement*, n°39-40.
32. ↵ Carriou C. (2018). « L'expérience des "commandes financées" au sein du master d'urbanisme de l'université Paris-Nanterre », dans Cohen C, Devisme L (dir.), *L'architecture et l'urbanisme. Au miroir des formations*, Cahiers Ramau, n° 9, Paris, Éditions de la Villette.
33. ↵ Vivant E. (2018). « Accompagner l'implantation d'un établissement de soins psychiatriques. Les enseignements d'un atelier de programmation urbaine avec les usagers », dans Cohen C, Devisme L (dir.), *L'architecture et l'urbanisme. Au miroir des formations*, Cahiers Ramau, n° 9, Paris, Éditions de la Villette.
34. ↵ Cremaschi M. (2019). « Practical plans: Refugees, spatial design, and a workshop of planning », *Transactions of the Association of European Schools of Planning*, n° 3, p. 55-71.
35. ↵ Perrin-Bensahel L, Roux JM, Zepf M. (2014). *Révéler, projeter, partager le territoire. L'étudiant acteur de sa formation. Le projet « Tempus » DEVETER*, Grenoble, Campus ouvert, 198 p.
36. ↵ Buyck J, Tixier N, Ramirez-Cobo I. (2020). « La maquette *in situ* comme pédagogie immersive du projet urbain : des étudiants au cœur du quartier des Escanaux à Bagnols-sur-Cèze. À quoi joue-t-on ? », dans Prévot M, Monin É, Douay N, *L'urbanisme, l'architecture et le jeu*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 55-67.
37. ↵ Wetmore L, Heumann L. (1984). « A partial history of planning workshops: The experience of ten schools from 1955 to 1984 », *Journal of Planning Education and Research*, n° 4, p. 120-130.
38. ↵ Wetmore L, Heumann L. (1988). « The changing role of the workshop course in educating planning professionals », *Journal of Planning Education and Research*, vol. 7, n° 3, p. 135-146.
39. ↵ Claude V (2006) *Faire la ville. Les métiers de l'urbanisme au XX^e siècle*, Marseille : Éditions Parenthèses, Collection Eupalinos / A+U, 256 p.
40. ↵ Baudouï R. (1988). *La naissance de l'École des hautes études urbaines et le premier enseignement de l'urbanisme en France, des années 1910 aux années 1920*, Paris, École d'architecture de Paris Villemin/ardu, Paris VIII.
41. ↵ Busquet G, Carriou C, Coudroy de Lille L. (2005). *Un ancien Institut... Une histoire de l'Institut d'urbanisme de Paris*, ville de Créteil, Université de Paris XII-Val-de-Marne, Institut d'Urbanisme, 35 p.
42. ↵ Buyck J, Martin S, Prévot M, Romano F. (2018). « Genèse des formations en urbanisme en France : Grenoble, un "laboratoire urbain" pas comme les autres ? », *Territoire en Mouvement*, n° 39-40.
43. ↵ Matus Carrasco D. (2018). « Diplômes et diplômés en urbanisme : Paris 1919-1969 », thèse d'Architecture, aménagement de l'espace, université de Nanterre-Paris X.
44. ↵ Buyck J, Martin S, Prévot M, Romano F. (2018). « Genèse des formations en urbanisme en France : Grenoble, un "laboratoire urbain" pas comme les autres ? », *Territoire en Mouvement*, n° 39-40.
45. ↵ Werner M, Zimmermann B (dir.). (2004). *De la comparaison à l'histoire croisée*, Paris, Le Seuil, 236 p.
46. ↵ Billon A. (1972). « Coup d'œil sur l'enseignement de l'urbanisme en France », *Urbanisme*, n° 133, p. 28-31.
47. ↵ Bourget P. (1972). « L'organisation de la formation de l'urbaniste », *Urbanisme*, n° 133, p. 32-33.
48. ↵ Merlin P. (1981). « 1968-1980. Où en est l'enseignement de l'urbanisme douze ans après ? », *Metropolis*, vol. VI, n° 46/47, p. 46-48.
49. ↵ Creissels C. (2006). *Le projet urbain à l'IUG en 2006. Qu'en disent les enseignants ?*, rapport d'enquête interne sur l'enseignement du projet urbain, IUG, 8 p.
50. ↵ *European Credit Transfer and Accumulation System*, ou Système européen de transfert et d'accumulation de crédits. Voir, par exemple, EUP, rapports d'ateliers pédagogiques. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.eup.fr/formations/innovations-pedagogiques/rapports-d-ateliers-pedagogiques/> ou IUAR, Master « Urbanisme et Aménagement », Les ateliers professionnels, <http://iuar-lieu-amu.fr/ateliers/> ou bien Institut de Géoarchitecture, Atelier professionnel, Master AUDE, <http://www.geoarchi.net/ensg/atelier-professionnel#actu>
51. ↵ Voir, par exemple, Master UCI, *Coopérer. Grenoble-Sfax*, site des ateliers de coopération internationale en urbanisme du master UCI. [En ligne]. Disponible sur : <https://grenoblesfax.hypotheses.org>
52. ↵ Voir, par exemple, Master UCI, *Coopérer. Grenoble-Sfax*, site des ateliers de coopération internationale en urbanisme du master UCI. [En ligne]. Disponible sur : <https://grenoblesfax.hypotheses.org>
53. ↵ Roux JM, Abdin A, Baklouti N. (2019). *Prises aux mots. Grenoble & Sfax*, Grenoble, L'Atelier de tissage urbain, 68 p.

54. ← Roux JM, Vuillat F. (2019). Lauréats du Prix PEPS 2019, « Passion enseignement et pédagogie dans le Supérieur », catégorie Internationalisation, ateliers de coopération internationale en urbanisme Sfax-Grenoble du master « Urbanisme & coopération internationale », université Grenoble-Alpes, Institut d'urbanisme et de géographie alpine.
55. ← Rajic L. (2020). *Dernière année*, projet de fin d'études, M2 Urbanisme & Aménagement, parcours UCI.
56. ← El Asri O. (2020). *La formation en urbanisme en France. La conduite de l'atelier de projet en urbanisme. Une pédagogie en construction ?*, mémoire de master 2 aménagement et urbanisme, spécialité : « Transition des métropoles et coopération en Méditerranée », Institut d'urbanisme et d'aménagement régional d'Aix-Marseille, Aix-Marseille Université, 100 p.
57. ← El Asri O. (en cours). « La participation dans la pratique et la formation des urbanistes. L'atelier comme modèle pour co-produire la ville », thèse de doctorat, Aix-Marseille Université.
58. ← Adams FJ. (1954). *Urban Planning Education in the United States*, Cincinnati (Ohio), The Alfred Bettman Foundation.