

Figure 1 – Une étudiante en pleine séance de travail de la troisième semaine d'atelier, expliquant aux enseignants, à l'aide d'un schéma conceptuel, les principales intentions du projet élaboré par son équipe.



Évaluation pédagogique de l'atelier d'été 2012 à Drummondville



Figure 2 – Présentation du professeur Gérard Beaudet au sujet de la réappropriation des friches industrielles, durant une séance de travail de la première semaine d'atelier.

© Les auteurs, mars 2013

Rédaction, édition et figures

Martin Gagnon

Ossama Khaddour

Isabelle Laterreur

Evelyne Lemaire

Mathieu Payette-Hamelin

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
MISE EN CONTEXTE	4
DESCRIPTION SOMMAIRE DE L'ATELIER	4
PARTICULARITÉ DE LA COMMANDE ET RÉPARTITION DU TRAVAIL ENTRE ÉTUDIANTS	4
DÉROULEMENT DE L'ATELIER	6
CHARGE DE TRAVAIL DU CORPS ENSEIGNANT	6
MÉTHODOLOGIE	7
ENJEUX USUELS D'UN ATELIER	8
LA PRÉPARATION DE L'ATELIER D'ÉTÉ	8
LA COMMANDE	10
LE CALENDRIER	12
L'ENCADREMENT DES ÉQUIPES	13
LA RELATION ENTRE LES OBJECTIFS ET LES LIVRABLES	16
ENJEUX PARTICULIERS DE L'ATELIER D'ÉTÉ	17
DES RETOMBÉES ACADÉMIQUES MODULÉES PAR DES PRÉOCCUPATIONS PROFESSIONNELLES	17
UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE MULTI-NIVEAUX	18
L'INTÉGRATION DES ACTEURS LOCAUX	21
LES OUTILS	23
CONCLUSION	27

Introduction

Le présent rapport expose le bilan pédagogique de l'atelier intensif d'urbanisme ayant pris place à Drummondville à l'été 2012. La réalisation de ce bilan constitue le point culminant du projet d'intégration pédagogique *Développement et expérimentation d'un outil didactique pour un atelier intensif in situ*. Le but de ce projet est de rendre compte de la manière dont l'apprentissage s'est accompli dans le cadre d'une formule novatrice d'atelier d'urbanisme.

Il met l'accent sur les constats, les enjeux et les enseignements tirés de cette première expérience, afin de bonifier les reprises de cette activité prévue durer au moins cinq ans. Ce faisant, il détaille, d'une part, une méthode d'évaluation adaptée au caractère particulier d'une activité de type atelier. Il expose, d'autre part, une démarche pédagogique comportant plusieurs pratiques nouvelles potentiellement applicables aux ateliers réguliers des programmes de baccalauréat ou de maîtrise.

Composé de trois chapitres principaux, ce bilan précise tout d'abord la nature et le contexte spécifiques de l'atelier d'été à Drummondville, puis expose la méthode élaborée pour procéder à l'évaluation de cette activité. Le second chapitre est consacré au bilan des aspects généraux qui transcendent les particularités de l'atelier d'été, regroupées en cinq thèmes. Le troisième chapitre se concentre ensuite sur le bilan de quatre dimensions très spécifiques à cet atelier d'été. Ces deux chapitres détaillent les observations, réflexions, améliorations et autres leçons qui ressortent quant à l'approche pédagogique conçue et mise en œuvre aux fins de cet atelier bien particulier, avec le souci d'une généralisation possible vers les ateliers réguliers.

Petit lexique de l'atelier d'été :

- ◀ Acteur du milieu : élu, fonctionnaire, propriétaire d'immeubles, représentant d'une organisation ou d'un groupe local, citoyen, etc.
- ◀ Atelier régulier : un cours de format atelier faisant partie du cursus obligatoire normal des programmes de baccalauréat et de maîtrise.
- ◀ Atelier d'été : le cours dont il est question dans cette évaluation, incluant les aspects non académiques ayant trait à la vie quotidienne sur place.
- ◀ Cours : la portion académique de l'atelier d'été.
- ◀ Étape : la subdivision du cours que constitue chacune des trois semaines de l'activité, objet d'une commande et d'une évaluation spécifiques.
- ◀ *In situ* : le fait de tenir l'ensemble de l'atelier hors de Montréal, sur les lieux mêmes du terrain (la salle de classe dans un bâtiment d'un des sites à l'étude et le logement dans un quartier du centre de la ville).
- ◀ Intensif : l'ensemble du cours concentré en trois semaines de cinq jours de travail.
- ◀ Multi-niveaux : la formation d'un groupe d'étudiants venant du baccalauréat et de la maîtrise en urbanisme, et possiblement d'autres programmes de formation ou universités, travaillant de concert au sein d'équipes mixtes.
- ◀ Ressources : ensemble des besoins matériels liés au caractère *in situ* (déplacements locaux et vers le terrain, matériel de travail, matériel de présentation, salle de classe, logement, repas, etc.).
- ◀ Terrain : la synthèse des dimensions du sujet étudié, soit le territoire concerné, sa situation à différentes échelles spatiales et temporelles, les différents contextes socioéconomiques, politiques, etc. et les principaux enjeux.

Mise en contexte

Description sommaire de l'atelier

À l'instar des ateliers réguliers du baccalauréat et de la maîtrise en urbanisme, la démarche voulue pour l'atelier d'été se caractérise par un processus itératif. Un aller-retour constant est ainsi effectué entre la globalité du projet et les interventions spécifiques, entre l'analyse et la conceptualisation. Ici, la notion de projet n'est pas comprise comme un résultat, au sens d'un plan final, mais comme l'ensemble de la démarche qui intègre l'établissement d'un diagnostic, l'édification d'une problématique et la conception d'interventions.

Ce processus d'apprentissage propre aux ateliers permet aux étudiants de développer certaines compétences, notamment :

- ◀ Perfectionner leurs habiletés à manipuler en parallèle plusieurs dimensions du projet.
- ◀ Affiner leur aptitude à questionner constamment les dimensions de leur projet tout en scellant des décisions bien argumentées.

Puisque l'atelier d'été vise à enrichir les étudiants d'une expérience plus près du contexte professionnel et des problématiques retrouvées hors de la région montréalaise, il s'est distingué de plusieurs façons des ateliers réguliers du baccalauréat et de la maîtrise en urbanisme.

- ◀ L'activité s'est déroulée en mode intensif sur trois semaines en continu, du 22 mai au 8 juin 2012.
- ◀ Le travail s'est fait in situ, à Drummondville, en plein cœur des lieux étudiés.
- ◀ Les acteurs locaux ont été plus fortement mis à profit dans l'encadrement des étudiants.
- ◀ Des étudiants de niveaux académiques distincts—baccalauréat et maîtrise—ont travaillé en étroite collaboration.

Le contexte spécifique recherché pour l'atelier d'été permet de développer certaines compétences chez les étudiants, notamment :

- ◀ Acquérir une expérience à fonder, développer et communiquer un projet urbanistique en collaboration étroite avec des acteurs locaux.
- ◀ Développer une compétence à conjuguer les idées et les aptitudes de collègues de diverses provenances et à naviguer entre plusieurs échelles de collaboration.
- ◀ Accroître la capacité d'analyse et de problématisation dans une situation où les délais sont courts.

En somme, même si la formule générale est demeurée assez similaire à celle des ateliers réguliers (équipes de quatre à cinq étudiants; un site par équipe; des capsules sur des éléments de formation précis; un encadrement suivi par équipe par les enseignants, etc.), l'introduction de nouveaux éléments a permis de remanier de manière significative l'expérience académique et de donner une saveur propre à cet atelier d'été. Plusieurs leçons peuvent être tirées de l'évaluation de cette expérience, l'essentiel de ce document porte donc sur le bilan des éléments qui ont particularisé cette première mouture de l'atelier d'été.

Particularité de la commande et répartition du travail entre étudiants

La commande de l'atelier d'été 2012 a été conçue de manière hybride : combinant les dimensions analytiques et conceptuelles du projet « classique » avec une démarche originale, inspirée à la fois par l'approche multi-niveaux, les contraintes de temps d'un atelier intensif et la complémentarité des livrables. Plus précisément, étant donné le peu de temps disponible et puisque la première étape d'un atelier consiste toujours à prendre connaissance du terrain, il a été

convenu d'éviter que les mêmes recherches soient menées en parallèle par plusieurs équipes.

Afin de réaliser la commande spécifique de la première étape de l'atelier, les vingt-et-un étudiants ont été déployés en une première vague de quatre équipes de cinq ou six personnes. Chacune de ces équipes s'est vue confié un mandat spécifique, soit d'explorer et documenter quatre échelles de réflexion : trois échelles spatiales du territoire étudié et l'échelle globale de la problématique au cœur du sujet de l'atelier. À l'amorce de la seconde étape, les étudiants ont été redéployés en une seconde vague de cinq équipes de quatre ou cinq personnes, chacune provenant de l'une des quatre équipes de la première vague. Le but recherché était d'assurer la diffusion de l'ensemble des apports de la première étape au sein de toutes les équipes de la seconde vague.

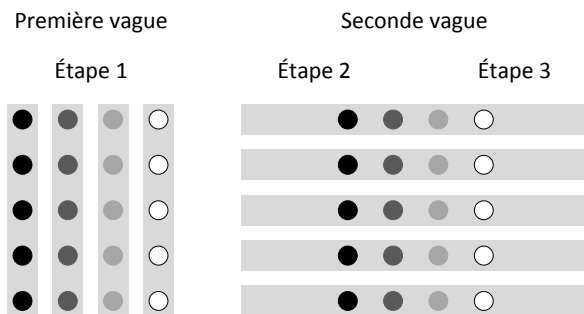


Figure 3 – Principe du redéploiement des étudiants en deux vagues d'équipes pour l'atelier d'été 2012, l'une pour la première étape (quatre équipes) et l'autre pour les deux suivantes (cinq équipes).

Ces trois étapes correspondent aux trois semaines de l'atelier. Chaque étape, d'une durée de cinq jours consécutifs, débutait le lundi matin, par la présentation de l'objectif de la semaine, et se terminait le vendredi, par une présentation devant les acteurs et les enseignants.

Première étape : semaine 1

Durant la première étape de l'atelier, l'accent a été mis sur la caractérisation du milieu et l'édification d'une problématique à différentes échelles. Alors qu'une équipe de six étudiants a réfléchi à la

thématique principale de l'atelier (la reconversion des friches industrielles dans les villes moyennes du Québec), les trois autres équipes (de cinq étudiants) se sont vu confier le travail d'une échelle spatiale distincte : l'agglomération; les quartiers ouvriers et le centre-ville; les faubourgs (voisinage des deux sites).

Seconde étape : semaine 2

Pour la seconde étape, trois équipes ont travaillé sur la requalification du site de la Swift et deux équipes ont réfléchi à la reconversion du site de la Fortissimo. À la fin de cette deuxième semaine, les équipes ont présenté une problématique et un concept pour leur site respectif.

Troisième étape : semaine 3

Pendant cette dernière phase de l'atelier, les équipes ont révisé leur concept et leurs éléments d'analyse afin d'améliorer la cohérence entre ces deux dimensions du projet. Le point d'orgue de cette étape a été la présentation finale, le 8 juin, devant plusieurs acteurs du milieu.



Figure 4 – Le groupe d'étudiants de l'atelier d'été 2012 rassemblé près des panneaux à la fin de la présentation finale.

La remise finale

Le travail d'atelier s'est véritablement terminé le 18 juin 2012 avec l'envoi par internet aux enseignants des documents finaux et brouillons de chaque équipe. Cet envoi comprenait, le titre du projet, deux pages résumant leur problématique et concept, les éléments visuels au propre de la présentation (quatre cartes et six images), un court texte de quatre cents mots et les

traces de leur travail des deux dernières semaines (croquis, notes, esquisses...). Les éléments visuels et le court texte ont servi à réaliser les panneaux présentant les résultats de l'atelier lors du congrès de l'Association québécoise pour le patrimoine industriel (AQPI) qui s'est tenu dans la Swift quelques mois plus tard.



Figure 5 – Une équipe d'étudiants interviewée par une journaliste de la télévision locale durant le congrès de l'AQPI.

Déroulement de l'atelier

L'atelier s'est déroulé durant trois semaines sur la base de huit à dix heures de travail par jour. La période de travail supervisée était du lundi au vendredi, l'organisation et le contenu des fins de semaine étant laissés à la discrétion de chaque équipe.

Lors des deux premières semaines, des acteurs du milieu sont venus présenter de courtes conférences sur l'heure du midi. À la suite des conférences les étudiants pouvaient échanger avec les acteurs sur le sujet de leur conférence ou sur leur projet d'atelier. Les acteurs ont aussi été invités à assister et à commenter les présentations du 2^e et 3^e vendredi.

Tout au long des trois semaines, les enseignants en place ont rencontré régulièrement les équipes, et au besoin l'ensemble du groupe. Des capsules et des séances plénières supplémentaires ont été à l'occasion organisées à l'occasion, selon les besoins qui se sont manifestés. Mentionnons notamment une capsule d'une heure sur le dessin comme outil de réflexion et les séances plénières où chaque équipe devait présenter au groupe l'état d'avancement de son projet.

Charge de travail du corps enseignant

Contrairement au contexte de l'atelier régulier, où l'équipe d'enseignant est habituellement constituée d'un professeur, d'un chargé de cours, d'un chargé de formation pratique et d'un auxiliaire d'enseignement, l'encadrement des étudiants a ici été assuré par une équipe de quatre chargés de formation pratique et d'une auxiliaire d'enseignement. Les quatre chargés de formation pratique se sont partagés les vingt jours d'encadrement octroyés dans la charge du cours en se relayant pendant les trois semaines de l'atelier et en étant tous présents lors des trois présentations des vendredis. L'auxiliaire d'enseignement à quand à elle travaillé pendant quinze jours (non consécutifs) à l'orchestration des acteurs, à l'évaluation et à l'encadrement quotidien des étudiants. Contrairement à la hiérarchie claire des rôles dans les ateliers réguliers, où tous les enseignants et auxiliaires sont présents pour l'ensemble des jours de classes, le travail à relais d'une équipe non hiérarchisée a exigé une collaboration plus étroite entre les membres de l'équipe d'enseignants.

Par ailleurs, puisque les enseignants doivent assurer un bon déroulement de l'activité toute la journée, c'est-à-dire pendant les heures en classe comme en dehors, le contexte d'un atelier *in situ* et intensif ajoute des tâches inhabituelles à la charge de travail normale. Dans l'atelier d'été de 2012, les tâches les plus accaparantes furent la gestion des acteurs et des ressources (accès la salle de classe et au logement, organisation des repas, récupération des nombreux documents imprimés, etc.). Compte tenu du fait que chaque enseignant a disposé de peu de journées de travail durant les trois semaines de l'atelier d'été, l'afflux de tâches connexes a eu son coût. Cela s'est traduit par un déficit dans le temps consacré à l'encadrement du groupe, que ce soit directement avec les équipes, où dans le travail en retrait (évaluation continue, discussion entre enseignants, etc.).

Heureusement, la proximité qui s'est établie entre enseignants et étudiants a été plutôt bénéfique au processus pédagogique, probablement en raison de la

cohabitation étroite¹. Elle a notamment permis de nombreuses discussions informelles sur des sujets connexes à ceux abordés dans le cadre de l'atelier. Le partage équitable des espaces et des tâches a aussi contribué à l'établissement d'une plus grande confiance entre enseignants et étudiants. Néanmoins, les tâches connexes étant inévitables dans ce contexte, quelle que soit la manière dont elles sont réparties entre les membres de l'équipe d'enseignants, l'intensité de la charge de travail d'un atelier d'été ne peut se comparer à celle d'un atelier régulier et pourrait bénéficier d'un apport supplémentaire, distinct de celui dévolu à l'enseignement.

Méthodologie

Les étapes de réalisation de ce projet d'intégration pédagogique s'articulent en trois grandes phases : la préparation des outils, la cueillette des données ainsi que le traitement et l'analyse des données.

Phase I – préparation des outils

À la phase préparatoire, des indicateurs ont été identifiés pour faire l'évaluation pédagogique et un journal de bord a été mis en forme pour effectuer la cueillette des données au quotidien durant les trois semaines de l'atelier. Les indicateurs devaient permettre d'évaluer comment l'apprentissage s'accomplit dans le contexte d'une formule d'atelier novatrice. Ils ont donc été définis sur la base des particularités d'un atelier de ce type :

- ◀ intégration des acteurs;
- ◀ travail *in situ*;
- ◀ approche multi-niveaux;
- ◀ caractère intensif;
- ◀ outils pédagogiques novateurs.

Le journal de bord a pris la forme d'un blogue accessible aux cinq chargés de cours où il était également possible, mise à part la collecte quotidienne

¹ Les étudiants et enseignants logeaient sous le même toit. Ils partageaient donc les tâches domestiques (préparation des repas, ménage) avec les étudiants et veillaient au bon fonctionnement du « vivre ensemble ».

des données sur le déroulement de l'atelier, d'inscrire les tâches à faire et de partager des fichiers.



Figure 6 – Extrait du blogue ayant joué le rôle de journal de bord pendant la durée de l'atelier.

Phase II – cueillette des données

Les entrées se sont faites essentiellement durant la période de l'atelier, soit du 21 mai au 8 juin, avec quelques entrées de rattrapage en juillet 2012 et en février 2013. Le caractère intensif et la formule nouvelle de cet atelier *in situ* n'a pas permis aux chargés de cours d'entrer de manière quotidienne des réflexions à partir des cinq indicateurs prédéfinis. Cet exercice qui demande beaucoup de temps s'est avéré plus raisonnable à faire sur une base hebdomadaire où chaque semaine correspond à une grande étape de l'atelier.

L'analyse des données recueillies démontre qu'une entrée de blogue hebdomadaire, par chargé de cours, effectuée de manière rigoureuse à partir des indicateurs à évaluer, s'avère suffisante pour faire l'évaluation pédagogique.

Phase III – traitement et analyse des données

Chaque chargé de cours a traité ses propres données entrées dans le journal de bord durant l'atelier sous la forme d'un tableau synthèse où pour chacune des semaines étaient évalués les cinq indicateurs. Ce travail a permis d'isoler certaines conditions et certains résultats propres aux différentes

étapes d'un travail d'atelier, que ce soit lors de la caractérisation, de la formulation de la problématique ou de la conceptualisation. Une mise en commun des données recueillies a permis par la suite de faire une synthèse générale et d'identifier, pour chacun des

indicateurs, les éléments à améliorer, à reconduire ou à surveiller pour l'année prochaine. C'est à partir de ce travail qu'ont été identifiés les grands thèmes de l'approche pédagogique dont les résultats sont présentés dans les deux chapitres suivants.

Enjeux usuels d'un atelier

Ce chapitre traite de différents enjeux rencontrés dans le cadre de l'atelier d'été, mais qui sont également inhérents à un atelier d'urbanisme. Bien qu'ils se présentent aussi communément dans les ateliers réguliers, les enjeux ici soulevés ont pris une couleur particulière en raison du contexte spécifique de l'atelier d'été mené à Drummondville. Les observations détaillées et suggestions formulées sont directement en lien avec les situations vécues par l'équipe de chargé de cours de l'atelier d'été, mais pourraient également s'appliquer à un atelier régulier.

La préparation de l'atelier d'été

Dans un tel atelier, où le temps s'avère précieux en raison de son caractère intensif, il importe que les enseignants adhèrent rapidement à une vision commune de ce que doit être la *caractérisation* du territoire, de ce qu'implique l'établissement d'une *problématique* adaptée au milieu, et de ce que sous-tend la constitution d'un *concept* et d'un *parti d'aménagement*. En cours d'atelier, il s'avère bien souvent difficile et trop tard pour élaborer les bases de cette vision commune. La cohérence de l'encadrement apportée aux équipes est directement mise en cause par cette adhésion à une vision commune de l'enseignement.

La préparation de l'atelier d'été 2012 s'est nourrie à la fois des expériences des enseignants et des réflexions préalables menées dans le cadre de la préparation du projet d'intégration pédagogique. Grâce à l'analyse exhaustive et structurée de la première année de l'atelier que ce projet a permis, les

enjeux de la reprise de l'atelier, en 2013, sont beaucoup plus clairement identifiés. En ce qui concerne la préparation de l'activité, deux enjeux majeurs ressortent :

- ◀ La signification des notions fondamentales invoquées dans l'atelier d'été, notamment celle du concept, et la concertation nécessaire à la composition du plan de cours.
- ◀ La mise en place des conditions d'accueil pédagogique et logistique, d'accès à l'information sur le terrain et de disponibilité du matériel de travail de base pour bien amorcer le travail en atelier.

Concertation et polysémie des notions fondamentales

Les ateliers réguliers sont « formatés », et menés par un enseignant responsable, généralement un professeur. Il détermine en bonne partie les concepts et définitions mis de l'avant dans l'exercice pédagogique, avec l'appui des autres enseignants. Ceux-ci adoptent alors les méthodes, outils et définitions du responsable, tels que définis dans le plan de cours. Celui-ci ne se limite pas à faire état de la matière traitée, de la démarche d'apprentissage adoptée et du processus d'évaluation retenue. Il expose aussi en quoi l'expérience pédagogique d'un cours s'inscrit dans la formation des étudiants auxquels il s'adresse. Dans l'atelier d'été, la responsabilité pédagogique étant partagée entre tous les enseignants, une réflexion doit être amorcée en amont de la rédaction.

Contrairement à un atelier régulier, où le responsable s'assure du contenu du plan de cours, la

préparation collective de celui de l'atelier d'été nécessite une bonne concertation. Établir une vision claire et consensuelle de l'enseignement, qui ne peut émerger que de franches discussions dans l'équipe d'enseignants, constitue le premier but de cette concertation. L'élaboration des objectifs pédagogiques de l'atelier s'avère aussi cruciale pour son bon déroulement. Ce sont ces objectifs pédagogiques qui traduisent la vision de l'équipe d'enseignants envers l'activité et sa place dans les cursus des programmes pédagogiques. Enfin, il faut considérer les limites de la matière et de la formation qu'est capable de transmettre l'équipe d'enseignants. Ainsi, la connaissance des spécialités et des domaines de compétence de chacun est nécessaire afin de structurer au mieux le déroulement de l'activité et de mettre à profit les forces et compenser les faiblesses de tous les enseignants.

Dans le cas de l'Atelier d'été 2012, les discussions se sont amorcées sur le consensus d'offrir aux étudiants de l'Institut d'urbanisme un atelier à l'extérieur de la région de Montréal, requérant ainsi une formule intensive, et mettant à forte contribution les acteurs locaux. Puisque chacun avait déjà participé à un atelier régulier, de baccalauréat comme de maîtrise, la définition des objectifs a autant bénéficié de l'expérience individuelle que de l'adhésion à un projet commun d'enseignement. Et puisque tous les membres de l'équipe avaient déjà travaillé ensemble de par le passé, les compétences et les intérêts de chacun étaient aussi déjà connus.

Si les étapes menant à la formulation d'un projet urbanistique faisaient consensus au sein de l'équipe (caractérisation, élaboration d'une problématique adaptée au contexte, formulation d'un concept d'aménagement et propositions d'interventions idoines), la détermination du temps dévolu à chacune s'est avérée difficile dans un contexte où plusieurs enseignants sont impliqués et le temps limité. L'habitude aidant, il n'a toutefois pas été envisagé d'exposer au groupe la signification prêtée à certaines notions fondamentales, encore moins d'en discuter entre enseignants durant la préparation de l'atelier d'été 2012.

Il en est résulté une polysémie de plusieurs notions fondamentales dans l'équipe d'enseignant et une certaine incompréhension par plusieurs étudiants, notamment ceux qui ne sont pas issus du baccalauréat en urbanisme.² Les écarts d'interprétation entre enseignants ont aussi porté sur l'importance relative de chaque notion fondamentale, tant dans les objectifs de l'atelier d'été que dans chacune de ses trois étapes et dans l'évaluation. La notion de *concept* s'est révélée la plus litigieuse à ce propos, mais il est nécessaire que chacune soit clairement définie et parfaitement partagée entre les enseignants, tout comme la nature des objectifs pédagogiques et des livrables et les critères d'évaluation. Par conséquent :

- ◀ Durant la préparation du cours, des discussions au sein de l'équipe d'enseignants doivent viser à révéler l'éventuelle polysémie de notions fondamentales. L'équipe doit s'assurer de clairement définir les notions divergentes, notamment celle de concept, et s'entendre sur la vision de l'atelier.
- ◀ La clarification des notions doit aussi se traduire par une redéfinition des objectifs du cours.
- ◀ Ces notions doivent être présentées au groupe lors d'une capsule de formation dès le tout début de l'atelier d'été.

Organisation du séjour et des conditions de démarrage

Plusieurs missions sont à l'ordre du jour de la préparation d'un atelier d'été *in situ*, multi-niveaux et optionnel. Il faut notamment mettre en œuvre un plan de communication pour le recrutement, documenter le terrain, établir le contact avec les acteurs locaux, rédiger le plan de cours, organiser l'accueil du groupe (le gîte et l'organisation de la vie quotidienne), etc. Certains membres de l'équipe connaissaient particulièrement bien le milieu d'accueil et se sont chargés de prendre contact avec les intervenants locaux. Cette connaissance préalable du milieu s'est avérée fort bénéfique, permettant de réunir un

² Cet enjeu s'avère d'autant plus crucial qu'il est envisagé que des étudiants provenant d'autres programmes, et même d'autres universités, puissent se joindre à l'atelier d'été dans le futur.

maximum d'intervenants et facilitant l'organisation matérielle de l'atelier. Il appert, à la lumière de l'atelier d'été 2012, qu'une certaine connaissance du milieu et de ses ressources est nécessaire au succès de l'activité.

Cela dit, le caractère intensif de l'atelier d'été ne permet pas de reporter des tâches « en dehors du jour d'atelier », comme cela est fréquemment le cas en atelier régulier. Le développement d'une connaissance préalable du milieu et l'accès aux informations pertinentes pour ce faire s'est avéré particulièrement coûteux en temps au début de la première étape, même si plusieurs éléments d'information étaient à portée de main. Cela a réduit d'autant le précieux temps consacré à la réflexion sur la problématique par le groupe. La course effrénée vers le ramassage d'information a aussi fait en sorte que les équipes n'ont pas immédiatement tiré profit de ce qu'elles avaient déjà en main. Dans le cadre d'un atelier intensif, il est impérieux de réduire au minimum le temps de démarrage, en particulier le temps employé pour appréhender la nature et la structure de l'information détenue et accessible.

D'autre part, une grande partie du groupe d'étudiants était mal préparée, au plan matériel, pour être immédiatement opérationnel dans l'atelier d'été. Et ce, d'autant plus que la démarche adoptée s'est éloignée de celle des ateliers réguliers au fur et à mesure de la progression à travers les étapes. Par conséquent :

- ◀ Il faudrait fournir un maximum d'information factuelle préparée à l'avance, à compléter au besoin. Le faire sous la forme d'un « dossier préparé par les services municipaux » contribuerait d'ailleurs à nourrir la dimension professionnelle de l'expérience, incitant davantage à sa consultation.
- ◀ Le contenu de ce dossier pourrait varier d'une équipe à l'autre, selon le mandat qui lui est confié en première étape, et inclure une liste des ressources disponibles pour enrichir le dossier. Une capsule informant le groupe du genre de ressources accessibles en peu de temps dans une ville moyenne baliserait avantageusement cet enrichissement.
- ◀ La démarche voulue étant beaucoup plus claire pour l'atelier d'été 2013, il est souhaitable d'ajouter aux

directives préalables une liste du matériel requis pour débiter l'activité. Il convient toutefois de réfléchir aux éléments qu'il pourrait être avantageux de fournir directement au groupe. Le dossier pourrait aussi inclure ce type d'équipement afin d'éviter des pertes de temps au moment de démarrer le travail.

La commande

Cadrant à la fois le résultat à atteindre et le chemin à parcourir pour ce faire, la commande, et ses diverses déclinaisons, est au cœur d'une activité de type atelier. Les cinq principaux enjeux relevés quant à la commande sont :

- ◀ L'adéquation et la répartition des objectifs des étapes avec ceux de l'atelier d'été et l'arrimage des critères d'évaluation.
- ◀ La sensibilité des étudiants au terrain.
- ◀ La maîtrise des relations entre les dimensions du projet et entre les échelles spatiales et temporelles.
- ◀ La répartition et l'intégration des apports entre les deux vagues d'équipes et les trois étapes.
- ◀ La complémentarité du travail de chaque équipe.

Polysémie de la commande

Comme pour tout autre cours, les objectifs que se donne l'atelier d'été orientent la commande passée aux étudiants et conditionnent l'évaluation qui en est faite. L'expérience du premier atelier montre toutefois que la polysémie insoupçonnée de certaines notions a affecté le sens donné à certains de ces objectifs. Il en est résulté des interprétations divergentes de la commande qui ne se sont révélées qu'au moment de l'évaluation. Cela a entraîné un désarrimage entre les objectifs et les critères d'évaluation qui a cantonné l'équipe d'enseignants dans une démarche de classement des équipes similaires à celle des ateliers réguliers. Cette démarche, qui mérite déjà réflexion en soi, pose particulièrement problème lorsque le nombre d'unités évaluées est très restreint. Par conséquent :

- ◀ La clarification des notions fondamentales au cœur de l'atelier d'été doit se refléter dans une redéfinition des objectifs du cours, notamment en ce qui a trait à l'équilibre entre les exigences académiques et la

dimension professionnelle de l'expérience. Les objectifs doivent ainsi couvrir autant « ce qui doit être fait » que « ce qui doit être appris ».

- ◀ Il faut redéfinir la commande de l'atelier d'été, et sa répartition à travers la structure des trois étapes et les mandats spécifiques des équipes, afin de s'assurer qu'elle vise bien les différents objectifs du cours.
- ◀ Les critères d'évaluation doivent être recentrés sur les objectifs du cours et leur répartition à travers la progression dans les étapes de l'atelier d'été. Leur diffusion au groupe doit faire partie intégrante de la commande.

Travail en terrain inconnu

Le territoire inconnu (pour la plupart) et le contexte inhabituel de l'atelier d'été fait en sorte que les étudiants démarrent leur processus d'appropriation avec moins d'aprioris que dans les ateliers réguliers. Ils ont ainsi l'esprit plus disponible pour la lecture du territoire et du contexte, en particulier par les visites de terrain et le propos des acteurs. Tenir l'atelier d'été dans une ville de taille moyenne rend d'ailleurs possible l'exploration de plusieurs échelles spatiales en relativement peu de temps, favorise une meilleure appropriation des temps du lieu et réduit la quantité et la variété d'acteurs requis pour avoir un portrait raisonnablement complet de la situation. Cette proximité accentue d'autant l'interaction entre la conceptualisation du projet et la réalité du terrain.

Dans ce contexte toutefois, les étudiants sont plus susceptibles de voir leur compréhension des enjeux et du terrain influencées par leurs expériences personnelles, leurs premières perceptions des lieux, le propos des enseignants, le discours des acteurs et leur expérience montréalaise. Bien que l'ouverture à cet éventail d'information lui donne sa richesse, il faut éviter qu'il soit perçu comme un « catalogue » où les étudiants pigeraient au petit bonheur, escamotant les relations entre ses éléments, les concordances et discordances et, ultimement, se détachant du terrain. Par conséquent :

- ◀ Le processus de découverte du terrain par les étudiants doit être encadré par une stratégie inspirant la nature de la commande et balisant la manière de la présenter et de la dévoiler.

- ◀ Cette stratégie doit aussi viser à ce que les étudiants appréhendent bien les objectifs et les moyens des différents acteurs, plutôt que de se limiter à un rôle de spectateurs du « théâtre des acteurs ».
- ◀ Pour s'assurer d'une réflexion véritablement *in situ*, il faut accorder beaucoup d'attention à débusquer les interprétations « montréalocentristes », et surtout l'influence qu'elles peuvent exercer sur l'élaboration du concept.

Maîtrise des échelles spatiales

Le caractère intensif de l'atelier d'été fait en sorte que les étudiants ont de la difficulté à maîtriser les échelles spatiales qui demandent beaucoup de temps de réflexion (longue portée), ou de fine caractérisation (courte portée), contrairement à l'échelle intermédiaire de la moyenne portée. Malgré quelques thèmes comme l'étalement urbain et les générateurs d'activité, la conceptualisation de la longue portée est demeurée implicite et maladroitement articulée (critères pour la Swift, entrée de ville en lien avec la Fortissimo), alors que la quantité de détails émergeant à courte portée a cantonné les équipes à des principes généraux. Il est possible que les échelles moins bien explorées soient les moins fréquentées dans les ateliers réguliers, mais il est envisageable de compenser une partie des difficultés en fournissant davantage d'information et d'outils d'analyse portant sur les deux échelles plus difficiles et en profitant davantage de la mise en commun de travaux menés parallèlement par chaque équipe. Par conséquent :

- ◀ La difficulté de maîtriser plusieurs échelles de réflexion à la fois en peu de temps doit être assumée par la commande et prise en compte dans l'évaluation du travail. Si chaque équipe traite d'une échelle de lecture du territoire différente, il est particulièrement important pour les enseignants de ne pas implicitement favoriser une échelle de lecture plutôt qu'une autre.

Déploiement d'une production collective d'information

L'idée de redéployer le groupe en deux vagues d'équipes implique un bon niveau de collégialité entre les étudiants afin d'assurer la diffusion de l'information

produite durant la première étape de l'atelier d'été. Plusieurs questions se posent toutefois quant aux résultats effectivement tirés de cette diffusion. Ainsi, les apports de la première semaine se sont avérés inégalement intégrés au travail de la seconde vague. D'une part, le travail à certaines échelles, plus théoriques ou plus détaillées, a produit un résultat incomplet ou difficile à opérationnaliser. D'autre part, les étudiants d'une équipe de la première vague n'ont pas nécessairement eu le temps de développer un corpus commun suffisamment solide pour demeurer uniforme une fois répartis dans les équipes de la seconde vague. Dans ces circonstances, une échelle mieux travaillée que les autres durant la première étape risque de prédominer exagérément dans les réflexions des étapes subséquentes. Les équipes cherchant à développer des pistes s'éloignant d'une telle échelle « à succès » pourraient même se retrouver pénalisées. Comment doit-on alors envisager le contenu spécifique à chaque étape? La seconde doit-elle être consacrée uniquement à l'approfondissement des problématiques des équipes nouvellement formées de la deuxième vague ou aussi au développement d'un concept?

Si le niveau d'intégration des apports de la première vague n'a pas été pris en compte explicitement dans l'évaluation du travail fait par les équipes de la seconde vague, il peut avoir une influence indirecte sur la perception de ce travail par les enseignants. De quelle manière et à quel moment l'articulation de la problématique et du concept deviennent des critères d'évaluation dans le déroulement de l'atelier d'été? On peut se demander dans quelle mesure le temps sauvé par le travail en parallèle de la première étape peut être reperdu dans l'opération de synchronisation qui doit s'ensuivre, en particulier si l'effort requis varie largement d'une équipe à l'autre. Cela dit, même si le changement d'équipe entre les deux vagues peut potentiellement donner l'impression d'un recommencement, cette démarche n'empêche pas de mieux lier les apports de la première étape avec le contenu des étapes suivantes. Le choix des dimensions à explorer dans une première étape « collaborative » et, peut être encore plus, le choix de confier un thème à une telle

exploration (une information à acquérir) ou à une présentation par les enseignants (une information donnée) est capital pour la définition de la commande. Par conséquent :

- ◀ La commande de la phase de conceptualisation doit viser à ce que les contenus de la caractérisation et de la problématique y demeurent bien présents.
- ◀ Afin que les apports de la première étape soient réutilisés par chaque étudiant dans sa nouvelle équipe, il faut une commande qui vise des résultats tangibles et traduise une idée claire de ce que chaque mandat doit procurer comme résultat.
- ◀ Un critère d'évaluation pourrait considérer le degré de réemploi des apports de la première étape par chaque équipe de la seconde vague. Mais est-il possible d'évaluer individuellement la participation à l'avancement de l'ensemble de la classe, surtout en un si court laps de temps?

Le calendrier

Le fonctionnement de l'atelier d'été a été régi par un calendrier serré d'activités, ponctué d'une série de conférences par les enseignants et des acteurs locaux. Il en ressort deux enjeux principaux :

- ◀ Le moment et le rôle des activités préétablies ou improvisées dans l'organisation du travail, la mise à jour de la commande et son évaluation.
- ◀ La lassitude s'installant avec le temps dans le cadre d'une activité intensive de trois semaines.

Présentations intermédiaires et improvisées

Le travail intensif accélérant la vitesse de progression des projets, des séances de présentations intermédiaires ont été prévues afin que l'ensemble du groupe sache sur quoi travaille chacune des équipes. Avec en tête la diffusion de l'information durant la première étape et la complémentarité durant les deux suivantes, ces séances ont tout de même réquisitionné passablement de temps, malgré le petit nombre d'équipes. Le moment le plus approprié pour de telles séances, au milieu de l'étape (mercredi ou jeudi matin) ou plus près des présentations de fin d'étape (jeudi soir ou vendredi matin), n'est pas arrêté et peut dépendre

de la commande passée pour chaque étape. Selon le moment choisi, des présentations intermédiaires pourraient aussi cibler des aspects précis de la commande comme le contenu du propos, sa structure ou la manière de l'exprimer et de le représenter.

En plus des présentations intermédiaires, une séance de présentations improvisées de cinq minutes par équipe a été organisée à la demande du groupe. Cette durée a toutefois été largement dépassée dans tous les cas. Il est difficile de présenter un projet aussi rapidement sans une bonne maîtrise et une certaine pratique de la synthèse. Cela dit, cette expérience impromptue s'est avérée positive. Par conséquent :

- ◀ Du point de vue de la complémentarité, le temps passé à synchroniser les propos en présentations intermédiaires n'est pas superflu. Les enseignants peuvent profiter de ces moments pour travailler les relations entre les mandats des équipes. C'est aussi l'occasion pour eux de se mettre d'accord sur la suite du travail à faire pour chacune des équipes.
- ◀ Il faut conserver les présentations éclair improvisées, préférablement en fin de journée et sans trop les encadrer afin que les étudiants constatent par eux-mêmes, en payant le prix de soupers tardifs, le défi de synthétiser rapidement et communiquer efficacement l'essentiel de ses idées.
- ◀ Il est préférable de donner des directives précises quant au contenu pertinent d'un tel exercice (les grandes lignes, les blocages et questions en suspend). Il faut s'assurer que cet exercice permet aux équipes spectatrices à la fois d'apprendre et de contribuer à la démarche de l'équipe présentatrice.
- ◀ Il pourrait être profitable d'organiser une capsule portant sur des stratégies de communication en situation de présentation courte et improvisée.

Lassitude s'installant après un certain temps

Une certaine lassitude s'est instillée durant la troisième étape : le sérieux des étudiants s'est relâché et les acteurs n'ont pas bénéficié d'autant de respect qu'auparavant (retards pour les conférences par exemple). Est-ce attribuable à une usure due au maintien d'une haute intensité pendant trois semaines, à un effet de « déjà-vu »? Il est difficile d'en juger catégoriquement, car la reprise des cours découlant de

la grève étudiante a forcé un nombre significatif d'étudiants à terminer des travaux—incluant un examen final—sur place pendant l'atelier d'été. Cela a d'ailleurs provoqué quelques frictions au sein de certaines équipes, tout comme les imperfections de la vie collective (ménage mal fait, collaboration à la préparation des repas, etc.). L'effet des premières notes reçues et le constat que l'atelier d'été ne serait pas plus aisé que les ateliers réguliers, déprimant pour certains, peut aussi avoir joué un rôle dans cette lassitude. Au final, la fatigue accumulée a fait en sorte que l'atelier s'est terminé abruptement après la présentation finale, malgré l'intérêt de plusieurs acteurs locaux pour une célébration, avec le départ précipité de plusieurs étudiants. Par conséquent :

- ◀ La durée de trois semaines n'est pas remise en question, car il est normal d'assister à des périodes de relâchement. On peut toutefois mieux positionner la présentation finale en la déplaçant un jeudi, ce qui permettrait de terminer proprement la portion *in situ* de l'atelier en la soulignant de manière festive en présence des acteurs locaux.
- ◀ Est-ce que chaque étape devrait faire l'objet d'une évaluation distincte ou serait-il préférable de se limiter au minimum de deux évaluations prévu par les règlements pédagogiques? Mais comment les étudiants peuvent-ils évaluer la qualité de leur travail, et la rajuster au besoin, en l'absence de notes intermédiaires à l'appui?

L'encadrement des équipes

En ce qui concerne l'encadrement de chacune des équipes, le déroulement de l'atelier d'été s'est fortement inspiré de la pratique des ateliers réguliers. Le caractère intensif de l'activité demande toutefois des ajustements dont la prise de conscience a requis un certains temps durant l'atelier 2012. Les trois principaux enjeux qui ressortent quant à la relation établit avec les équipes sont :

- ◀ La coordination de l'encadrement des équipes.
- ◀ L'intensité, les modalités et le contenu de l'encadrement des équipes.
- ◀ La mobilisation de la pensée critique des étudiants.

Coordination de l'encadrement

Le caractère intensif et *in situ* de l'atelier d'été ne permettent pas aux enseignants d'être présents durant trois semaines consécutives. L'encadrement à plusieurs s'est donc mené de façon discontinue pour chacun, et en alternance pour l'ensemble. De même, les enseignants ont alterné les rencontres avec chacune des équipes durant les journées d'atelier, de sorte à assurer l'encadrement du plus grand nombre d'étudiants. Cela a nécessité la mise en place d'un calendrier pour les enseignants, organisant la répartition des périodes d'encadrement tout en s'assurant de couvrir l'étendue de la matière et de répondre à l'ensemble des objectifs pédagogiques fixés en début de parcours.

Cette façon de faire n'était pas nouvelle en soi, puisque de telles alternances existent dans les ateliers réguliers, habituellement aux deux semaines. Le rythme imposé par l'alternance des enseignants peut favoriser la mise en perspective et le renouvellement du regard posé sur le travail des équipes. Les discussions entre les journées d'encadrement permettent alors aux enseignants d'ajuster leur contenu et leurs demandes en fonction les uns des autres, un temps de battement dont ils ne disposent pas dans l'atelier d'été. Les équipes doivent progresser rapidement et il y a peu de temps pour qu'elles explorent les possibilités évoquées par chacun des enseignants, et encore moins pour corriger le tir si l'une d'elles emprunte une fausse piste (bien que le nombre élevé d'enseignants participants permette d'identifier rapidement plusieurs pièges).

Une autre difficulté posée par l'encadrement à relais fut la rareté des occasions où tous étaient présents, hormis quelques moments stratégiques de l'activité (conférences d'acteurs, présentations, etc.). L'essentiel des discussions pédagogiques et des mises au point en cours d'activité furent donc menées en réunions de trois ou quatre des cinq enseignants. L'information était alors relayée aux autres enseignants par courriel ou communiquée directement au retour en atelier. L'absence d'intermède entre les journées d'atelier et la grande quantité d'activités à gérer (préparation de la journée suivante, relais de l'information entre enseignants présents et absents,

retour sur les présentations, etc.) n'a laissé que peu de recul face aux décisions prises dans le feu de l'action. Par conséquent :

- ◀ Il faut établir une meilleure coordination entre les enseignants pour éviter de diriger les équipes dans plusieurs directions à la fois. Cela implique de se plier à un horaire relativement stricte de rencontres avec les équipes et de prévoir au calendrier des moments entre enseignants afin de relayer l'information (évaluation des équipes, direction à prendre, etc.).
- ◀ Il faut maintenir les présentations intermédiaires, qui sont très utiles aux enseignants pour déterminer où en est chaque équipe, en plus de jouer un rôle dans l'encadrement. Elles permettent d'établir les bases de la discussion entre enseignants et d'envisager une structure de présentation de fin d'étape qui assure une certaine complémentarité.
- ◀ Afin d'assurer le relai du suivi de chaque équipe entre les enseignants, il est envisagé de tenir un carnet de visite des équipes. À chaque visite, ce carnet serait annoté du sujet abordé ainsi que des principales attentes pour la prochaine rencontre d'encadrement. Il en résulterait une plus grande cohérence dans l'encadrement entre les différents enseignants, de même qu'un meilleur suivi du travail accompli.

Niveau d'encadrement

L'intensité de l'atelier d'été n'a permis de prendre que peu de recul dans l'encadrement du travail du groupe. Bien qu'une démarche incrémentaliste apparaisse comme l'une des plus efficaces pédagogiquement, notamment parce qu'elle suppose que l'étudiant explore les différentes possibilités qui lui sont offertes, il fallait chercher à orienter au mieux le travail des équipes, et ce, afin d'éviter que celles-ci s'enlisent dans des réflexions stériles. Des livrables précis et un échéancier serré n'ont laissé que très peu de temps pour explorer les différentes voies qu'offre la démarche de projet urbain, il a donc fallu prendre une part un peu plus active que dans un atelier régulier au processus d'élaboration des projets des équipes.

Dans les ateliers réguliers, le niveau d'encadrement a tendance à croître avec les équipes qui semblent à la dérive. Dans un atelier intensif, l'impératif de progresser rapidement peut encourager un surplus

généralisé d'encadrement que l'on pourrait comparer à la micro-gestion observée dans certaines organisations. Les équipes soumises à un tel régime risquent de ne plus avoir le temps de faire le point et de s'approprier les idées évoquées pour en faire un projet cohérent plutôt qu'un salmigondis.



Figure 7 – Deux enseignants en train d'évaluer le projet d'une équipe.

Les périodes où les étudiants sont seuls s'avèrent essentielles à la mise en œuvre d'une approche originale et à la maîtrise du mandat établi. Cela leur permet de s'approprier la commande et de développer une vision du terrain qui leur est propre. Les équipes qui ont été le plus encadrées dans l'atelier d'été 2012 n'ont d'ailleurs pas obtenues de meilleurs résultats que les autres. Leurs résultats auraient-ils été moindres si elles avaient été suivies de moins près? La question de la juste part d'encadrement dans un atelier intensif n'a pas sa réponse définitive, mais il est clair que chaque équipe doit disposer de périodes de réflexion et de travail autonome entre les séances d'encadrement. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que les rencontres avec les équipes ont aussi pour but de permettre aux enseignants de prendre connaissance de l'état de leurs projets.³

³ Un afflux de tâches connexes a parfois laissé certains avec l'impression de perdre le contact, d'être sur place sans être présent et de ne plus savoir ce que font les équipes.

Une procédure novatrice a été instituée à cet effet, dans la foulée de l'exigence du dessin à la main. Il s'agit de l'étude, en fin d'atelier, des nombreux calques produits par chaque équipe dans le cours de son travail quotidien. Cela a permis d'en apprendre davantage sur l'état d'avancement des équipes, l'évolution de leurs projets, les pistes suivies et abandonnées, les avancées et les blocages. Cet examen s'est avéré révélateur de différences parfois insoupçonnées dans les démarches suivies par les équipes, notamment que celles qui dessinent le plus progressent aussi le plus vite. La consultation des calques en fin d'atelier, au moment de l'évaluation finale, a permis d'avoir une meilleure perception du contenu et de l'orientation du travail de chaque équipe. Par conséquent :

- ◀ Il faut établir jusqu'où pousser l'encadrement, mais il pourrait être stratégiquement profitable que les équipes soient rencontrées par des paires d'enseignants. Grâce à davantage de discussion préalable entre les enseignants, ces rencontres pourraient être moins fréquentes et viser davantage la tangente à donner aux équipes et les éléments à corriger.
- ◀ Les enseignants doivent évaluer les véritables besoins des équipes rencontrées en regard des objectifs du cours, mais aussi des impératifs de l'évaluation. Il faut parfois se limiter dans les commentaires et réponses, ne pas régler systématiquement les problèmes des équipes à leur place. Les équipes doivent avoir le « droit » de se tromper et de le découvrir par elles-mêmes...ou de prouver qu'elles ont raison.
- ◀ L'examen des calques est une méthode qui a fait ses preuves et à laquelle il convient d'accorder plus de temps en 2013. Étant donné son utilité pour encadrer l'évolution des équipes, il est convenu de procéder à cet examen et d'en faire un bilan entre enseignants à chaque semaine.

Mobilisation de l'esprit critique des étudiants

En encadrement et durant leurs présentations, les équipes ont fréquemment évoqué une perception négative de la population envers les sites industriels, chose qu'ils n'ont jamais pris la peine de vérifier ou de tempérer. De manière générale, ils font leur un peu trop facilement le discours des acteurs lorsqu'il s'agit

d'éléments difficiles à démontrer. Bien que n'ayant parfois pas le temps ou les outils pour vérifier les faits, leur esprit critique devrait les amener à considérer avec davantage de circonspection les perceptions véhiculées par les acteurs. Par conséquent :

◀ Il ne suffit pas que les étudiants remettent en cause certains propos d'acteurs lors des conférences. Il faut les inciter à démontrer ce qu'eux-mêmes avancent dans leurs présentations. Ils doivent emprunter avec prudence les discours d'acteurs et, s'ils le font, ont doit exiger qu'ils en citent adéquatement les sources.

La relation entre les objectifs et les livrables

Les livrables de l'atelier d'été, ce qu'il en restera au final, sont particulièrement concernés par l'entente signée avec la municipalité de Drummondville. C'est de ces livrables que les autorités locales souhaitent tirer des enseignements et des idées qui soient profitables à leur planification et à leurs interventions. Ces livrables sont aussi un gage de l'intérêt de l'activité et de ce que les étudiants participants y gagnent, eux aussi. Il en est davantage question dans le chapitre suivant, mais les livrables soulèvent aussi un enjeu d'ordre plus global quant à la relation entre la production attendue de l'atelier d'été et ses objectifs pédagogiques.

De manière générale, les concepts proposés par les équipes de l'atelier d'été se sont avérés moins détaillés que ce que l'on observe généralement dans les ateliers réguliers. Il est sûr que le contexte d'un atelier intensif restreint le temps de mûrissement des idées, mais les propositions les moins convaincantes manquent d'homogénéité, alors que les plus abouties sont

portées par une ligne directrice prééminente : une restructuration de la forme urbaine, une préoccupation économique, etc. Bien qu'il ne soit clairement pas dans les objectifs de l'atelier que les équipes élaborent des propositions d'intervention, cela a amené des acteurs à exprimer le souhait d'en voir en présentation, dans l'espoir d'être un peu mieux éclairés sur les intentions au cœur des projets plus nébuleux.

Ce constat devrait-il inciter l'encadrement à diriger les équipes vers des concepts principalement unidimensionnels? Le cas échéant, cette direction devrait-elle être identifiée rapidement (sur quelles bases) ou après que plusieurs idées aient été explorées? L'éparpillement de certains concepts semble toutefois davantage lié à des faiblesses dans la problématique qu'à une créativité débridée. L'explicitation du concept pourrait donc être facilitée en portant une plus grande attention au contenu de la problématique, en particulier à son potentiel de soutenir une intention maîtresse. Par conséquent :

◀ Il faut s'assurer qu'il soit bien clair pour tous les intervenants que l'objectif de l'atelier d'été est d'aboutir à un concept pouvant éclairer les réflexions des autorités locales, et non de proposer des interventions directement implantables.

◀ La déconstruction du propos graphique de la présentation de la seconde étape pourrait aider à mieux cibler le concept. Il s'agirait essentiellement de représenter de manière indépendante chaque élément de concept, pour ensuite les lier par un schéma conceptuel général.

Enjeux particuliers de l'atelier d'été

Ce chapitre traite des enjeux spécifiques à l'atelier d'été. Ces derniers se distinguent de ceux rencontrés lors d'ateliers réguliers en raison de son caractère intensif et de son déroulement *in situ*, de même qu'en raison de la participation, au sein des mêmes équipes, d'étudiants de baccalauréat et de maîtrise. Les recommandations qui sont tirées de l'évaluation de ces enjeux concerneront particulièrement un atelier du même type que celui mené à Drummondville à l'été 2012. Elles ne sont pas nécessairement applicables à l'ensemble des ateliers du cursus des programmes d'urbanisme, mais peuvent en inspirer les objectifs, la commande, la démarche ou les outils pédagogiques mis en œuvre.

Des retombées académiques modulées par des préoccupations professionnelles

L'entente signée avec la municipalité de Drummondville, qui donne une partie de sa personnalité à l'atelier d'été, a pour objectif de favoriser une contribution du travail des étudiants aux réflexions menées par les autorités locales. C'est l'une des raisons pour lesquelles les représentants locaux assistent en grand nombre aux présentations étudiantes qui terminent chaque étape. Cet objectif de « rendement » fait en sorte que, même si ces séances de présentation alignent cinq équipes, elles sont perçues comme un tout intégré. Il en découle une préoccupation valorisant le caractère complémentaire des présentations de chaque équipe.

Cette préoccupation s'est faite plus pressente après la séance de présentations de la première étape, qui s'est révélée émaillée de répétitions et manquant de la complémentarité que la répartition du travail des équipes à plusieurs échelles avait permis de supposer. Cela dit, l'évaluation des ateliers réguliers repose en grande partie sur le contenu et la forme des

présentations. Le fait que chaque équipe pourrait se retrouver avec un rôle complémentaire dans une séance de présentations est inusité. Il est donc normal que chaque équipe cherche à s'assurer de « tout dire » et craigne de voir son propos mal jugé dans un contexte où la complémentarité limiterait l'étendue de son propos.



Figure 8 – Les enjeux soulevés par les propositions des cinq équipes ont suscité la discussion entre les acteurs locaux, à la fin de la séance finale de présentations.

Mais si les présentations des équipes peuvent être remaniées par un objectif de complémentarité, alors l'évaluation des équipes doit être découplée des seuls contenus et formes de leurs prestations. L'atteinte de la plupart des objectifs de l'atelier d'été devrait donc être évaluée à d'autres moments et par d'autres moyens que les présentations. Celles-ci devraient toutefois continuer à être évaluées, si ce n'est pour motiver les équipes à faire de leur mieux, parce que la complémentarité peut elle-même faire partie d'une commande spécifique évaluée par de nouveaux critères. Cette commande devrait alors scinder la séance de présentations en sections et baliser précisément leur articulation, le rôle de chaque équipe, les sujets à traiter et ne pas aborder, etc. Il faut

toutefois veiller à ce que les paramètres d'une telle démarche ne viennent pas interdire d'office toute possibilité de scénarios alternatifs. Il faudrait aussi veiller à ce que, aux fins d'assurer une complémentarité, la production du groupe ne dévie pas progressivement en une application des idées des enseignants, que le méta-projet du groupe ne devienne pas celui des enseignants. Par conséquent :

- ◀ Il faut explorer les modalités d'une évaluation en continue plutôt que par présentations et envisager l'impact d'une telle approche sur la divulgation de notes intermédiaires.

Complémentarité des productions

Si les projets des équipes ne se différencient pas naturellement suffisamment les uns des autres, cela pourrait nécessiter une intervention pour s'assurer de leur complémentarité au sein du groupe. Cela dit, une complémentarité spontanée serait-elle le résultat de préoccupations naturellement divergentes entre les équipes ou la conséquence du contenu incomplet des propositions de certaines? Lors de la présentation finale, il a été possible de composer un ordre de présentation bien adapté à la situation. Mais, une fois les présentations terminées, il est devenu évident que certains éléments se sont avérés redondants, revenant sous une forme similaire dans les projets de presque toutes les équipes. Par conséquent :

- ◀ La complémentarité des productions est un objectif de groupe plutôt que d'équipe. Il faut déterminer comment évaluer la responsabilité de chaque équipe dans l'atteinte d'un tel objectif, sans que soit fait le deuil de scénarios alternatifs.
- ◀ Une complémentarité des productions implique d'une certaine manière une complémentarité de commandes spécifiques à chaque équipe. Il faut établir comment circonscrire, durant l'atelier, les commandes les plus porteuses, mais sans prédéfinir une filière de travail unique pour chaque équipe.

Rayonnement de l'atelier

L'atelier d'été s'inscrit dans le cadre d'une entente de cinq ans avec la municipalité de Drummondville. Cette entente prévoit qu'il doit rester à la ville « quelque chose » des résultats du travail réalisé dans

l'atelier. Des acteurs extérieurs à l'entente peuvent aussi se montrer intéressés par une des formes que peuvent prendre ces résultats. Le nombre d'articles de journaux et autres publications écrits sur le sujet et la présentation des projets par les étudiants dans le cadre du congrès de l'AQPI en septembre 2012 en sont des exemples. Cela pose toutefois la question du rôle des étudiants dans le rayonnement de la production de l'atelier, surtout une fois que celui-ci est terminé. Devant le sérieux plutôt relatif manifesté par les étudiants au congrès de l'AQPI, force est de constater qu'ils se sont rapidement détachés de leur projet à la fin de l'atelier d'été. Le fait qu'ils n'aient pas réalisés eux-mêmes la mise en forme des affiches de leur projet n'a probablement pas aidé, bien qu'ils aient rapidement « déterrés » leur propos à la vue des panneaux assemblés par les enseignants à partir du matériel fourni dans le dernier livrable. On peut d'ailleurs penser que les quelques semaines écoulées entre la présentation finale de l'atelier d'été et la présentation au congrès de l'AQPI leur ont permis de dégager plus facilement l'essence de leur projet. La synthèse se serait, en quelque sorte, opérée d'elle-même avec le temps. Par conséquent :

- ◀ On peut se demander jusqu'où et jusqu'à quand l'implication des étudiants peut-elle être mobilisée pour assurer l'héritage et le rayonnement de l'atelier. Il est clair qu'à partir d'un certain temps il appartient aux enseignants et aux partenaires de l'atelier d'été d'assumer ces tâches. Cela n'exclut pas un recours aux étudiants de bonne volonté, mais la réussite de ces missions ne peut reposer sur leurs épaules.

Une approche pédagogique multi-niveaux

En 2012, les enseignants de l'atelier d'été ont choisi de profiter du contexte particulier du cours pour allier les différents niveaux académiques de la formation en urbanisme et ainsi expérimenter une forme de collaboration qu'il est impossible de réaliser dans les ateliers réguliers. L'expérimentation s'appuyait sur l'idée que chaque niveau acquiert des compétences propres qui peuvent être utilisées de manière complémentaires dans un tel type de projet. Ces compétences variées témoignent de plus de la réalité

du marché du travail où les urbanistes sont appelés à jouer différents rôles et à collaborer entre eux, malgré la diversité de leur bagage. Afin de refléter cette réalité, il était impératif de joindre les niveaux au sein des équipes mêmes plutôt que de composer des équipes de travail séparées par niveau de formation.

Au moment des inscriptions, il n'y avait pas de visée quant à la répartition idéale des étudiants par niveau académique. Le seul critère de sélection établit fût d'avoir déjà réussi un atelier d'urbanisme. En 2012, l'objectif d'atteindre vingt étudiants était en quelque sorte primordial afin de garantir un certain succès pour la première édition et favoriser sa réédition. Puisque tous les étudiants qui ont souhaité participer ont été admis, c'est l'objectif de faire « classe pleine » qui a dicté la répartition des étudiants par niveau. Au final, le groupe s'est constitué majoritairement d'étudiants de 2^e année du baccalauréat en urbanisme (quinze), mais comptait aussi quatre étudiantes de maîtrise, ainsi que deux étudiants de 3^e année du baccalauréat. Conséquemment, les étudiantes de maîtrise ont dû se répartir à raison d'une par équipe.

Inscriptions

Avant même le début de l'atelier, il est apparu clairement qu'il serait difficile d'attirer les étudiants de maîtrise. En effet, même si plusieurs étudiants de maîtrise ont manifesté leur intérêt, il s'est avéré plus difficile pour eux d'y participer. L'atelier d'été est plus difficile à intégrer à leur cursus qu'à celui du baccalauréat, en raison surtout de chevauchements avec d'autres cours d'été et d'un manque de crédits disponibles pour les étudiants en profil avec mémoire. Ce dernier constat s'applique aussi aux étudiants de 3^e année du baccalauréat, puisque ces derniers avaient déjà en banque le nombre de crédits nécessaire à l'obtention de leur diplôme, les retombées de participation à l'atelier étaient diminuées.

Puisqu'il s'agissait d'une première expérience et que la promotion de l'atelier n'a débuté que quelques mois après le début du trimestre d'hiver, les étudiants n'avaient pas prévu ce cours à leur cursus. Avec la reconduction année après année de l'atelier, on peut penser que la reconnaissance acquise devrait faciliter le recrutement et augmenter les inscriptions. Ceci devrait

notamment permettre aux étudiants éventuellement intéressés de lui prévoir une place dans leur cursus. L'intégration des étudiants de 3^e année demeurera néanmoins un défi. N'ayant aucune garantie que le cours se donnera et qu'ils seront admis, le choix de conserver trois crédits pour un dernier trimestre représente un risque pour eux. Par conséquent :

- ◀ Afin de favoriser la participation d'étudiants de la maîtrise, il faudrait accentuer la promotion de l'atelier dans les cours de ce niveau.
- ◀ Il serait utile de diffuser les critères de sélection assez tôt pour que les étudiants puissent mesurer adéquatement leur chance de participer à l'atelier.
- ◀ Il faut envisager de préciser les critères de sélection et la répartition idéale entre les étudiants des différents niveaux advenant que le nombre d'étudiants souhaitant participer à l'atelier dépasse la capacité d'accueil du cours. Cette répartition pourrait varier selon les candidatures reçues et la thématique.

Intégration durant l'atelier

La façon d'aborder l'urbanisme diffère passablement entre le baccalauréat et la maîtrise et elle dépend beaucoup des formations antérieures dans le cas de la maîtrise. Au départ, les étudiantes de maîtrise ont semblé un peu décalées face à la prise en charge rapide par les étudiants du baccalauréat, avec leur langage, leurs méthodes et leurs outils. N'étant qu'une seule par équipe, elles ne pouvaient pas y dialoguer aussi prestement avec un interlocuteur équivalent. Elles ont donc généralement eu besoin de plus de temps pour établir la pertinence de leur propre version du discours urbanistique.

La participation et l'implication des étudiants de maîtrise s'est avérée plus variée, moins homogène que celle des étudiants du baccalauréat, pourtant plus nombreux. Les étudiantes de maîtrise ne se sont pas toutes intégrées de la même façon, certaines ayant eu plus de difficulté à trouver leur place, et ce, même après avoir traversé plusieurs étapes du projet durant deux semaines dans la même équipe. Certaines se sont senties un peu dépassées et se sont mises en retrait, suivant la cadence et la démarche imposées par les étudiants du baccalauréat. Ne décelant pas la possibilité de définir leur place et d'intégrer leur

connaissance, elles se sont cantonnées à un rôle d'éponge et « d'exécutantes » de tâches simples.

Cela s'explique notamment par le fait que les étudiants du baccalauréat sont familiers avec le fonctionnement d'un atelier (malgré les particularités de celui d'été : intensif, *in situ*, participation d'acteurs...). Ayant déjà suivi au moins deux ateliers, et avec plusieurs des enseignants qu'ils retrouvent dans l'atelier d'été, ils sont rompus à des approches pédagogiques et méthodes d'enseignement qui sont inspirées des ateliers réguliers.



Figure 9 – Une étudiante de maîtrise et deux étudiantes de baccalauréat en pleine séance de travail d'équipe.

C'est grâce à la présente évaluation que les enseignants de l'atelier d'été ont pris conscience des différences importantes entre l'urbanisme enseigné au baccalauréat et à la maîtrise. C'est donc après coup qu'ils ont réalisé que la formule générale de l'atelier d'été s'inspirait fortement de l'atelier du baccalauréat et misait donc plus sur le corpus théorique du baccalauréat que de la maîtrise. La réflexion sur l'intégration des différents niveaux académiques a aussi permis de prendre conscience des particularités de la démarche pédagogique de chacun et de ce qui est fait un peu par « réflexe », sans que l'on pense à l'explicitier. Les éléments tenus pour acquis comptent parmi les principaux éléments ayant posé problème aux étudiantes de maîtrise. Par conséquent :

◀ Il faut mieux définir l'apport de chaque niveau académique à l'ensemble du processus d'atelier et veiller à ce que chaque niveau puisse contribuer et enrichir le travail de l'équipe et du groupe.

◀ Il serait préférable d'avoir plus d'un étudiant de maîtrise par équipe, afin d'équilibrer les forces et de faciliter l'intégration des étudiants de maîtrise.

◀ Il faudrait déplacer un peu la démarche de l'atelier vers les préoccupations et les regards propres au niveau maîtrise. Il convient toutefois d'éviter que les enseignants en viennent à offrir un encadrement distinct et parallèle aux étudiants de maîtrise ou de baccalauréat.

◀ Il est nécessaire de rendre plus explicites les connaissances et les acquis qui sous-tendent l'approche pédagogique. Il faut toutefois sélectionner la manière de le faire en fonction des objectifs du cours plutôt qu'en discriminant selon les orientations prêtées à un niveau académique spécifique.

Défis de l'évaluation

Les approches pédagogiques et les outils d'évaluation propres à la maîtrise sont généralement très différents de ceux du baccalauréat. Or, il est très difficile de distinguer la part de chaque étudiant dans l'ensemble du travail d'une équipe d'atelier. De plus, le travail conjoint ne permet pas d'élaborer des grilles ou des critères d'évaluation qui prendraient séparément en considération les particularités académiques de chaque niveau.

Ayant travaillé en étroite collaboration, les étudiants du baccalauréat et de la maîtrise ont été évalués selon un barème commun dans l'atelier d'été 2012. La question de l'évaluation d'un atelier multi-niveaux demeure toutefois un enjeu de taille qui peut se résumer ainsi : comment évaluer des étudiants ayant une formation antérieure à même de contribuer de manière originale au projet de leur équipe, alors qu'on leur demande de faire le « même » travail et que leur apport individuel ne peut être distingué ? Bref, où donc tracer la limite dans la notation entre un étudiant de baccalauréat et de maîtrise ? Cela dit, le travail en collaboration procure de nombreux bénéfices aux étudiants et au groupe. Ces bénéfices surpassant les difficultés inhérentes à l'évaluation, ce défi ne justifie pas une restructuration du cours. Par conséquent :

◀ Il n'est pas envisageable de développer des critères d'évaluation distincts pour les étudiants du

baccalauréat ou de la maîtrise, car leur travail en atelier est intimement lié et ne peut pas être isolé.

- ◀ L'évaluation doit se fonder sur les spécificités du cours plutôt que sur celles des niveaux académiques. Le cursus particulier de ce cours détermine ses critères et méthodes d'évaluation, établis à partir de la démarche et des objectifs du cours et non calqués sur les critères et outils d'évaluation habituellement utilisés dans les cours et atelier de baccalauréat et de maîtrise. À cours original, évaluation novatrice!

L'intégration des acteurs locaux

L'atteinte du double objectif de vivre une expérience plus près du milieu professionnel et de permettre aux étudiants d'aborder des problématiques régionales a passé en grande partie par l'intégration des acteurs locaux dans le processus d'enseignement d'une manière beaucoup plus active que dans le cadre d'ateliers réguliers. La contribution des acteurs a pris la forme principalement de midis-conférences et de participation aux présentations des étudiants à chacune des étapes de l'atelier.

Encadrement des acteurs

Les acteurs locaux ont été sélectionnés d'une part en fonction de leur expertise et d'autre part, afin de permettre aux étudiants d'être en contact avec une diversité d'intervenants. Le directeur du Service de l'urbanisme a présenté les intentions d'aménagement municipales s'inscrivant dans le cadre de la révision récente du Plan d'urbanisme. Le directeur du Commissariat au commerce et une conseillère municipale, également présidente du Comité consultatif d'urbanisme, ont présenté respectivement la démarche de revitalisation du centre-ville où se situent les industries à requalifier ainsi que les besoins de la population du point de vue d'un élu municipal. Un enseignant était en charge de contacter les acteurs et de leur donner toutes l'information nécessaire pour préparer au préalable leur intervention en classe en tenant compte des besoins pédagogiques de l'atelier qui différaient selon l'étape de caractérisation, de formulation de la problématique ou de conceptualisation. Sachant que la caractérisation du

territoire s'effectuait par les équipes à différentes échelles spatiales, le directeur du Service d'urbanisme a, par exemple, adapté sa présentation pour mettre l'accent sur les intentions d'aménagement à l'échelle de l'agglomération, du centre-ville, des quartiers ouvriers et des sites industriels à requalifier. Par conséquent :

- ◀ Il est important de préparer les acteurs à l'avance en leur présentant les objectifs de l'atelier, les étapes de travail, leur rôle et ce qu'on attend d'eux.

Conférences des acteurs et apport en atelier

L'expertise des intervenants permet un transfert rapide de connaissances sur le milieu et ses enjeux aux étudiants qui ont peu de temps pour faire le travail de caractérisation. Aussi, leur présence à toutes les étapes et leur interaction avec les étudiants assurent le caractère professionnel de l'atelier qui devient, en quelque sorte, un micro laboratoire d'un milieu de travail. Les étudiants ont pu également à leur contact prendre conscience de l'importance de la qualité de la communication et améliorer la solidité de leur argumentaire. Cependant, l'étudiant doit conserver un sens critique et poursuivre les investigations à partir des enjeux ou de préoccupations formulées par les acteurs.

Les interactions entre acteurs ont été rendues visibles par leur présence aux conférences de chacun. En effet, lors de la période de questions, les étudiants ont pu assister à des échanges entre les différents intervenants du milieu qui ne partageaient pas toujours la même vision d'aménagement et de développement de la ville. La complémentarité entre les conférenciers a permis au groupe de mieux saisir les rouages du milieu municipal et le rôle des différents intervenants.

La formule des midis-conférences est cependant à revoir, car le fait de préparer et de consommer le repas durant la conférence induit des retards et parfois de la somnolence. De plus, le groupe a besoin d'un temps mort pendant le repas pour se changer les esprits et revenir en force dans l'après-midi. Par conséquent :

- ◀ Le choix des acteurs doit se faire sur la base de différents critères : leur pertinence par rapport au sujet de l'atelier, leur expertise pour un transfert des

connaissances et surtout, la diversité des milieux/organismes qu'ils représentent.

- ◀ La présence de différents acteurs lors des conférences est à reconduire.
- ◀ Les enseignants doivent s'assurer que les étudiants conservent un esprit critique face aux informations de nature plus politique livrées par les acteurs.
- ◀ Il faut ajuster le nombre de conférences données ainsi que la période de la journée en privilégiant la tenue des conférences en fin de journée, laissant ainsi plus de temps en continu aux étudiants pour travailler leur projet.



Figure 10 – La première conférence d'acteur de l'atelier d'été 2012 a été prononcée par M. Denis Jauron, directeur du Service d'urbanisme de la Ville de Drummondville.

Lors de la troisième semaine de l'atelier, la participation des acteurs a été reconduite mais sous une autre forme proposée par les étudiants. Ces derniers souhaitent profiter d'une rencontre plus interactive qu'une conférence pour alimenter leurs réflexions sur leur concept. Quatre acteurs sont venus rencontrés tour à tour les équipes en une demie journée, accompagné d'au moins un enseignant. En plus d'acquérir d'autres connaissances sur le milieu et ses enjeux, les étudiants ont pu tester leurs propositions de vocation auprès d'acteurs dont ils savaient qu'ils ne partageaient pas la même opinion afin d'arriver à composer un argumentaire solide pour la présentation finale. Par conséquent :

- ◀ Ce travail en atelier des acteurs est à reconduire de manière plus systématique à chacune des étapes, en les invitant à faire le tour des équipes dans l'après-midi, juste avant de donner leur conférence qui serait déplacée en fin de journée.

Présence des acteurs aux présentations

Chaque semaine de travail s'est terminée par une présentation des étudiants où les acteurs ayant fait les conférences plus de nouveaux dont un architecte praticien, les propriétaires des industries à requalifier et un journaliste local étaient présents. La période des questions était propice au débat entre les étudiants et les acteurs, mais aussi entre les acteurs eux-mêmes. Ces échanges ont permis aux étudiants, qui ont participé en posant plusieurs questions, de prendre le pouls du milieu et de constater les divergences de points de vue des acteurs qui sont de bons indicateurs d'enjeux présents dans le milieu et avec lesquels un urbaniste doit composer. Ils ont eu également à expliquer la démarche de l'atelier aux acteurs et à préciser qu'à l'étape de la formulation de la problématique et préliminairement du concept, les propositions ne sont pas opératoires mais présentent seulement une idée, une vision à débattre.

Le journaliste s'est avéré un acteur particulier : ces questions étaient différentes des autres acteurs, il cherchait la nouvelle. Bien que le contexte de l'atelier lui ait été présenté dès son arrivée par un des enseignants, l'article paru dans le journal ne traduisait pas clairement les contenus présentés par les étudiants. De plus, le journaliste avait délibérément choisi de faire ressortir un enjeu sensible pour la communauté. L'exercice s'est révélé formateur pour les étudiants : il force à travailler le message, à le rendre le plus compréhensible possible. Aussi, il a permis aux étudiants de prendre conscience des dynamiques particulières entre les élus et les professionnels de l'aménagement. Cependant, la confusion que l'article a générée autant auprès des étudiants que de la communauté d'accueil ne valait certainement pas l'apprentissage pouvant, par ailleurs, provenir d'autres sources.

Les acteurs n'ont pas joué un rôle actif dans l'évaluation des projets étudiants. Cette pratique a déjà été expérimentée de manière informelle dans le cadre des ateliers réguliers où les invités participent, à l'aide d'une grille conçue par les enseignants, à l'évaluation des projets. Par la suite, les enseignants tiennent compte de ce qu'ils jugent pertinent ou non, comme un apport de plus à l'évaluation. D'un autre côté, il est

pratique courante d'inviter des acteurs du milieu dans les ateliers réguliers, lors des présentations d'étape et finales. Cependant, leur interaction avec les étudiants et le transfert de leurs connaissances du milieu et des enjeux se limitent à ces passages ponctuels. Par conséquent :

- ◀ L'expérience des conférences et du travail en atelier des acteurs avec les étudiants pourrait être reconduite dans le cadre des ateliers réguliers.
- ◀ Lors d'un atelier intensif, la compréhension que les étudiants se font en très peu de temps des enjeux du milieu ainsi que le caractère professionnel des propositions pourraient, notamment, être évalués en partie par les acteurs.
- ◀ La présence d'un journaliste aux présentations des projets n'est pas nécessaire pour les étudiants qui font l'apprentissage des dynamiques du milieu d'une manière plus intéressante au contact des autres acteurs locaux.

Les outils

Il est question dans cette section d'évoquer les outils pédagogiques de réflexion et de communication qui ont été mis en évidence dans l'atelier d'été et de tirer au clair quelques suggestions concernant la pertinence, l'évolution et l'application de ces outils dans les ateliers réguliers. Le caractère intensif de l'atelier et le travail *in situ* en dehors de la région métropolitaine de Montréal ont certainement influencé le choix de ces outils. Cependant, ce sont surtout des observations recueillies lors des ateliers réguliers et au début de l'atelier d'été qui ont poussé les enseignants à expérimenter de nouveaux outils permettant, a priori, de mieux structurer la réflexion, de faciliter la construction d'une problématique et d'améliorer l'élaboration des plans conceptuels.

Considérations et paradigmes

Au départ de l'atelier d'été, les enseignants ne s'étaient pas préparés à l'emploi de « techniques contraignantes » quant à la méthode de travail des équipes. Les étudiants ont donc organisé leur travail de la même manière que dans les ateliers réguliers, malgré les suppliques des enseignants durant les

périodes d'encadrement. Ayant plus que tout à l'esprit l'élaboration de présentations électroniques à la fin de chaque semaine, les équipes ont majoritairement privilégié le travail quotidien à l'ordinateur plutôt qu'une réflexion opérée par le dessin à la main.

Lors de la présentation terminant la première étape, les équipes ayant privilégié le dessin ont livré une analyse bien plus articulée et fait montre d'une bien plus grande maîtrise de la communication graphique de leur propos. Devant cet évident constat, et à la suggestion du professeur Gérard Beudet, il a été convenu de rendre l'appel au dessin manuel plus impérieux en exigeant que le matériel visuel de la présentation de la seconde étape soit lui-même réalisé à la main.⁴

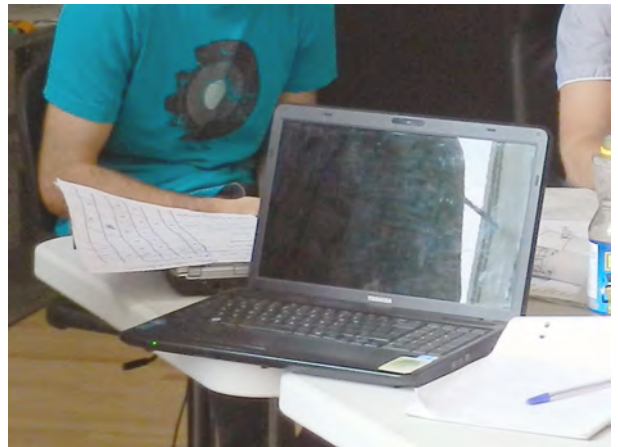


Figure 11 – L'ordinateur, outil « traditionnel » d'une représentation graphique « professionnelle », se positionne facilement comme outil privilégié du processus de réflexion, au détriment de l'efficacité et de la communication dans l'équipe.

Partant de l'hypothèse que le choix des outils conditionne le processus de la production urbanistique, les outils de production graphique expérimentés à partir de ce moment ont été choisis en fonction de

⁴ Par son caractère intensif, l'atelier d'été est un lieu idéal pour tester des approches et des méthodes pédagogiques. Puisqu'il n'est pas nécessaire de patienter deux ou trois semaines avant d'observer les effets d'un « test », il est possible de rapidement jauger sa validité et d'ajuster le tir sans attendre.

deux considérations pratiques, pédagogiques et professionnelles. D'une part, organiser le travail de l'atelier en tenant en compte de son caractère intensif nécessite l'instauration d'une gestion et d'une organisation qui permettent aux étudiants de consacrer plus de temps à la réflexion qu'à la « mise en page » formelle des résultats de cette réflexion. D'autre part, l'objectif principal des livrables de l'atelier est la communication d'une réflexion autour d'un phénomène spatialisé (une présentation orale annonce la fin de chaque étape de l'atelier).

Les principaux objectifs qui ont guidé l'identification des outils appropriés à la situation sont de mieux structurer la réflexion des équipes, de faciliter l'interaction enseignants-étudiants et d'améliorer la communication des livrables de l'atelier aux enseignants, aux acteurs et à l'ensemble du groupe. Les enseignants ont donc privilégié l'emploi d'un support (canal de communication) dont le codage graphique ne nécessite pas une maîtrise technique particulière : le dessin à la main sur du papier-sketch, doublé d'une restriction dans l'emploi des couleurs. Il est possible de constater l'évolution et les répercussions de ce choix d'outil de production sur les deux dernières semaines de l'atelier d'été et sur la production des affiches pour la présentation publique en marge du congrès organisé par l'AQPI.

Mise en œuvre des outils et rétroaction

Pour commencer, les équipes avaient à produire deux représentations graphiques : un schéma de problématique et un schéma conceptuel. Un début relativement difficile pour certaines équipes a nécessité l'intervention des enseignants pour donner plus d'explications et fournir des exemples sur l'utilité de réfléchir en dessinant sur du papier-sketch.

Les différentes équipes ont constaté que travailler sur du papier-sketch les obligent à établir davantage de cohérence entre les deux parties de leur discours : graphique et orale. Ce bienfait en main, les étudiants n'ont pu qu'acquiescer à la performance de cet outil pour la réflexion. Certaines équipes ont réussi en peu de temps à faire des progrès importants dans l'utilisation de leur nouvel outil. En revanche, quelques étudiants ont manifesté une difficulté à le manipuler,

car ils n'arrivaient pas à faire la distinction entre l'aspect visible de la représentation graphique (dessin évocateur) et l'aspect intelligible (dessin révélateur).

Cela dit, les résultats obtenus montrent que la majorité des étudiants avaient acquis une bonne maîtrise des nouveaux outils graphiques. Les enseignants ont toutefois remarqué un certain abus dans l'utilisation des couleurs sur les schémas de problématique et conceptuel. L'usage de couleurs injustifiées est source de confusion car elles véhiculent des messages graphiques qui outrepassent, parfois contredisent, le propos véritablement tenu. La propension à l'abus de couleurs est probablement due à trois éléments :

- ◀ L'héritage informatique : la possibilité de représenter plusieurs couches d'informations à la fois sur la même image.
- ◀ La difficulté de simplifier par sacrifice : les étudiants ont tendance, par crainte d'être mal compris, à ajouter des détails qui ne servent pourtant pas à la communication de leur message principal.
- ◀ Le codage normatif des activités sur le plan : résidence en jaune, commerce en rouge, parc en vert, etc. Même lorsque l'emploi de telles couleurs normalisées sur un symbole graphique ne produit pas d'information supplémentaire, parce que son message n'est pas lié à une activité, les étudiants ont du mal à laisser tomber ce codage « savant ».

La propension à abuser des couleurs rendue évidente par la technique de dessin sur papier-sketch, le principe de simplification par restriction a été poussé encore plus loin par les enseignants. Afin d'épurer davantage les images et symboles employés, il a été décidé de n'autoriser que la couleur noire. Une présentation de la nouvelle méthode de travail a été introduite dans la programmation de l'atelier afin de familiariser les étudiants avec les possibilités de la représentation graphique monochrome.

Le mode monochrome a été bien reçu par les différentes équipes. Les étudiants ont expérimenté le dessin conceptuel en noir et blanc, une manière efficace de ramener le discours à l'essentiel, de simplifier et de rester au niveau des idées sans aller dans celui des interventions par besoin de se faire

comprendre. Le choix des symboles utilisés, le dessin comme tel, auraient cependant pu être amélioré. Cette méthode a permis d'atténuer le rôle des éléments normatifs ponctuels (couleurs des activités) et de penser davantage en termes d'interdépendance entre les composantes territoriales (évolution, causalité, influence, conflit, etc.). La présentation finale a permis de constater à quel point l'usage du dessin en noir et blanc sur papier-sketch (en permettant quelques rares accents de couleur) contribue à mieux cadrer les réflexions des étudiants en séparant le sous-entendu du consciemment voulu, en distinguant l'élément structurant des outils d'action.

Pour des raisons logistiques et afin de garder des traces durables de l'atelier, les affiches produites à l'occasion de la présentation organisée dans le cadre du congrès de l'AQPI ont été conçues sur ordinateur, dans un environnement de PAO (publication assistée par ordinateur). Cependant, les éléments graphiques de ces affiches sont les schémas produits à la main par les étudiants, tout comme les textes qui accompagnent les illustrations. Le peu d'espace disponible a requis une sélection des images les plus pertinentes, un choix qui n'enlève rien de la force communicationnelle (visible et intelligible) des dessins à la main.

Bénéfices des outils

Bien que le papier-sketch en noir et blanc ait semblé très contraignant aux étudiants, habitués de livrer leurs produits sous forme de présentation PowerPoint ou sur des affiches conçues dans un logiciel de PAO, ils ont grandement apprécié l'expérience en constatant les bienfaits de cette méthode de travail. Les quatre principaux bénéfices des outils choisis et expérimentés dans l'atelier d'été furent : une augmentation de l'interaction entre les coéquipiers au sein des équipes, une réduction du temps passé à « mettre au propre » au profit de la réflexion, une plus étroite concordance entre les dimensions graphiques et orales du message, un message épuré plus facile à décoder en présentation.

Le travail sur du papier-sketch permet de maximiser le temps rare et précieux au profit de la réflexion et accélère le rythme de communication des idées en éliminant l'étape « faut mettre ça au propre sur

l'ordinateur avant de pouvoir en parler ». Il favorise ainsi la collectivité du dialogue au sein des équipes et augmente les interactions entre équipes en constituant un langage davantage commun et partagé entre elles. Un langage dont tous les étudiants maîtrisent le vocabulaire, car il ne nécessite pas de compétences informatiques particulières.

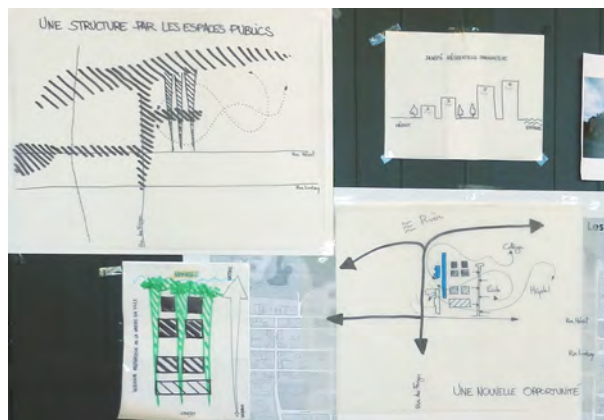


Figure 12 – Par sa rapidité d'exécution et son accessibilité, le dessin à la main sur du papier-sketch s'avère un bien meilleur outil de réflexion que l'ordinateur. Son côté interactif en présentation, par trop mésestimé, a facilité l'interprétation des propositions des équipes, de l'aveu même des acteurs.

Ce choix d'outils a permis d'épurer le discours graphique des parasites liés aux contraintes « syntaxiques » imposées par l'outil informatique. De plus, cette méthode a permis d'instaurer un dialogue plus constructif entre les enseignants et les étudiants. Ces derniers ne se cachant plus derrière leurs écrans d'ordinateur, la communication enseignants-étudiants devient plus facile car plus directe. À cela s'ajoute que le dessin à la main réduit considérablement la résistance des étudiants face à un retour en arrière dans leur réflexion ou devant l'éventualité d'un changement de stratégie dans l'élaboration de leurs projets. L'économie se trouve presque à tous les niveaux.

La qualité des résultats obtenus en imposant le dessin à la main fut telle que cette approche a déjà pris place au sein de plusieurs ateliers réguliers, moins d'un an après l'atelier d'été. Les enseignants participants à ce projet d'intégration pédagogique constatent sans cesse l'amélioration dans la qualité des représentations

graphiques et dans la qualité des présentations orales grâce à l'adoption de cet outil.

Dans le cadre d'un atelier régulier portant sur un territoire métropolitain, les étudiants disposent d'une grande quantité d'informations statistiques et géomatiques. L'outil informatique facilite grandement l'exploitation de ces données-là, mais sans qu'il y ait toujours une stratégie claire pour organiser la grande quantité de cartes thématiques et de graphiques produits sur l'ordinateur. L'outil expérimenté dans l'atelier d'été a aidé les étudiants à se concentrer sur l'essentiel des informations dont ils disposent sans se lancer dans une exploration des données à la recherche d'éléments de problématique. Le dessin à la main a conduit les étudiants à utiliser plus intelligemment les données statistiques et géomatiques afin de justifier et d'appuyer des propos résultant d'une réflexion collective faite dans un vocabulaire graphique simple et concis.

Le succès obtenu par l'usage des nouveaux outils de production graphique mis en œuvre dans l'atelier d'été les a rendus presque indispensables. Il est toutefois bien préférable d'envisager leur emploi dès la

conception d'un atelier plutôt que d'y recourir en cours de route. Par conséquent :

- ◀ Il faut prescrire le dessin à la main dès le début de l'atelier, particulièrement le premier atelier régulier du parcours académique des étudiants.
- ◀ Une « tactique » d'initiation efficace peut consister à augmenter les « défis » du dessin avec les jours; par exemple passer du dessin en couleurs au noir et blanc puis au dessin sans fond de carte.
- ◀ Afin qu'il soit correctement employé, il faut présenter dès le début de l'atelier une capsule sur le dessin comme outil de réflexion, incluant les principes de symbolisation.
- ◀ Durant les visites d'encadrement quotidiennes, les étudiants doivent être encouragés à utiliser au maximum le dessin.
- ◀ Le dessin à la main pouvant être rapidement rectifié, une simulation de présentation pourrait être prévue la veille des présentations officielles afin d'améliorer tout autant la forme de la communication que son contenu.

Conclusion

À la lumière de l'expérience pédagogique menée à Drummondville, plusieurs exercices mis en application pour la première fois se sont avérés concluants. Ces derniers ont notamment favorisé la qualité des échanges intervenus entre les étudiants de baccalauréat et de maîtrise, la création de liens durables avec le milieu professionnel, ainsi que la familiarisation avec un contexte urbain extérieur à la région métropolitaine.

En raison de sa spécificité, différents défis se sont présentés à l'équipe d'enseignants. Ces défis ont porté sur la nécessité de développer rapidement une connaissance fine du territoire, sur la difficulté à amener les étudiants à s'approprier les enjeux urbanistiques, et ce sans tenir pour acquises les différentes positions des acteurs du milieu, ainsi que sur les embûches d'un encadrement à plusieurs enseignants et à temps partagé. Le contexte particulier de l'atelier d'été créé toutefois aussi une situation propice à la mise à l'épreuve d'outils et de démarches pédagogiques expérimentales.

Grâce à certains des enseignements dégagés lors de cette expérience, différentes améliorations ont pu être apportées aux ateliers réguliers. Certaines des leçons tirées de l'atelier intensif ont d'ailleurs déjà été mises en application avec succès dans des ateliers réguliers du baccalauréat en urbanisme. Les principales concernent la manière de valoriser la dimension graphique dans le travail de réflexion et de conception des projets, ainsi que la formulation d'exercice d'évaluation basée sur cette pratique. Par ces apports, l'enseignement des ateliers s'en est trouvé amélioré. À cet effet, les étudiants, ont suffisamment apprécié les avantages que procurent ces nouvelles pratiques pour ne plus vouloir s'en passer.

L'évaluation structurée de l'atelier d'été réalisée dans le cadre de l'activité et présentée de ce document a permis d'identifier les caractéristiques fondamentales

de l'activité pédagogique que représente l'atelier. Ce bilan met en évidence la distinction entre les aspects spécifiques d'un atelier intensif et *in situ*, et ceux qui le transcendent pour rejoindre l'ensemble des ateliers. Parce qu'il dégage certains enjeux communs, il permet de mieux appréhender le contenu et la forme de l'évaluation d'un atelier d'urbanisme, mais également de mieux cerner les objectifs qui devraient guider une telle évaluation.

La mise sur pieds de l'atelier d'été 2012, son évaluation et le compte-rendu qui en est fait dans ce document constituent la contribution de ce projet d'intégration pédagogique à la valorisation de l'apport des chargés de cours au programme d'enseignement en urbanisme. Cet apport repose à la fois sur l'expérimentation de nouveaux outils pédagogiques, qui ont trouvé leur place dans le cadre d'ateliers réguliers, et sur la création de nouveaux liens durables pour l'Institut d'urbanisme avec le milieu drummondvillois. Les promesses de rayonnement de cet atelier furent telles qu'une entente de cinq ans fut signée avec la Ville de Drummondville, ce qui permettra à l'expérimentation de continuer durant les prochaines années.

