

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RÔLE DU CORPS DANS L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN : VERS UNE INTRODUCTION À LA
RECHERCHE-CRÉATION

THÈSE

PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR

MARIE TREMBLAY-LALIBERTÉ

DÉCEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice de thèse Carole Lévesque. Les échanges riches que j'ai eus avec elle pendant les dernières années, sa disponibilité, ses commentaires pertinents sur mon travail, ainsi que ses connaissances affinées de la recherche-crédation en design ont contribués significativement à l'enrichissement de ma recherche et de ma réflexion. Je la remercie du fond du cœur d'avoir répondu à un courriel envoyé un certain 9 janvier 2019. Sans la qualité de son encadrement, mon cheminement au doctorat ainsi que ma thèse n'auraient pas été les mêmes.

Je souhaite également remercier l'École de design de l'Université de Montréal qui m'a autorisé à faire mon terrain de recherche dans un atelier du programme de Baccalauréat en design d'intérieur. La confiance et l'ouverture dont la direction et mes collègues enseignant.es ont fait preuve envers mon travail ont été déterminants dans la réalisation de ma recherche. Je les remercie de m'avoir donné la liberté de sortir des sentiers battus et d'avoir pu enseigner un atelier en-dehors du cadre habituel. Je tiens à remercier chaleureusement les dix étudiantes participantes de l'atelier-laboratoire sans qui la réalisation de ce projet n'aurait pas pu être possible. Je leur suis reconnaissante de l'ouverture dont elles ont fait preuve, ainsi que de leur persévérance. Je suis bien consciente que je les ai placés en situation parfois destabilisante, déroutante et inconfortable. Leur participation à cet atelier aura été extrêmement nourrissante pour ma recherche et la réflexion que j'y ai développée sur l'enseignement du projet en atelier.

Je tiens à remercier l'Université du Québec à Montréal pour la qualité du programme de doctorat en Études et pratiques des arts. Les enseignements reçus durant mon parcours ont enrichi de manière significative ma réflexion et l'orientation de ma recherche. Un merci particulier à Jonathan Voyer qui, grâce à son talent de vulgarisateur, m'a mis sur la voie de la phénoménologie. Cette rencontre aura été cruciale dans mon cheminement au doctorat. Sur une note plus personnelles, je tiens à remercier mes proches du fond du cœur. Mon compagnon Benjamin, pour les encouragements et les nombreuses discussions qui m'ont permis d'enrichir et de mettre de l'ordre dans mes idées, mes parents Serge et Lucie pour leur soutien moral (et financier) indéfectible tout au long de ce parcours, mes garçons Émile et Noé pour être les enfants sensibles et aimants qu'ils sont. Votre présence dans ma vie a contribué à me soutenir et à me permettre d'arriver au bout de cette course. Je vous aime.

DÉDICACE

À Benjamin, Émile et Noé. Mes amours, ma fondation.

Aux collègues enseignant.es en design et de tous horizons,
qui reconnaissent la valeur de l'engagement corporel,
sensible et incarné dans l'exercice de leur pratique.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 STRATÉGIE DE RECHERCHE.....	14
1.1 Posture épistémologique	14
1.2 La recherche-crédation comme méthode pour inviter l'incertitude	16
1.3 L'expérimentation pédagogique en atelier	18
1.3.1 Le contexte.....	18
1.3.2 Contenu de l'atelier-laboratoire	20
1.4 Production de données	22
1.4.1 Par l'enseignante	23
1.4.2 Par les étudiantes	24
1.5 Analyse des données.....	25
1.5.1 L'examen phénoménologique des données d'entretien.....	25
1.5.2 L'analyse thématique.....	26
1.5.3 L'analyse en mode écriture.....	27
CHAPITRE 2 L'ENGAGEMENT CORPOREL DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DU DESIGN.....	29
2.1 Exploration théorique	29
2.1.1 Le corps capable	29
2.1.2 Le corps absent	34
2.1.3 Le corps connaissant.....	46
2.2 Démonstration pratique	59
2.2.1 Le séminaire/workshop <i>Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body</i> de la Harvard Graduate School of Design.	59
2.3 Discussion à travers l'enseignement.....	65
2.3.1 Récit d'atelier 1 : Description d'un vécu et sa formalisation	65
2.3.1.1 Le contenu	66
2.3.1.2 Les observations	70
2.3.1.3 Les retombées.....	96

CHAPITRE 3 PHÉNOMÉNOLOGIE DU CORPS ET PRATIQUES DU DESIGN	103
3.1 Exploration théorique	103
3.1.1 Le corps méprisé	103
3.1.2 Le corps perceptif	110
3.1.3 Entre corps vécu et corps projeté.....	121
3.2 Démonstration pratique	128
3.2.1 Arakawa et Gins, le corps architectural	128
3.2.2 Jacques Bilodeau, le corps intranquille.....	133
3.3 Discussion à travers l'enseignement.....	139
3.3.1 Récit d'atelier 2 : L'expérience du corps au quotidien.	139
3.3.1.1 Le contenu	139
3.3.1.2 Les observations	142
3.3.1.3 Les retombées.....	161
CHAPITRE 4 ENGAGEMENT CORPOREL ET RECHERCHE-CRÉATION EN DESIGN	167
4.1 Exploration théorique	167
4.1.1 Le corps situé	167
4.1.2 La recherche-création en design, corps chercheur et corps créateur	174
4.1.3 Le corps à l'œuvre.....	182
4.2 Démonstration pratique	189
4.2.1 Le travail en recherche-création de Katherine Lapierre : dialectique entre habitation théorique et projetée.....	189
4.3 Discussion à travers l'enseignement.....	198
4.3.1 Récit d'atelier 3 : Le projet-question : engager une expérience sensible à travers la conception d'un espace scénographique.....	198
4.3.1.1 Le contenu	198
4.3.1.2 Les observations	203
4.3.1.3 Les retombées.....	218
CONCLUSION	226
ANNEXE A DOCUMENTS DE COURS-L'ATELIER-LABORATOIRE	246
ANNEXE B VERSION PRÉLIMINAIRE DE L'ATELIER-LABORATOIRE	262
ANNEXE C SCHÉMAS D'ORGANISATION DE L'ANALYSE THÉMATIQUE	268
ANNEXE D DOCUMENTS D'ÉCRITURE (VERBATIM ET THÈMES RESSORTIS)	271
BIBLIOGRAPHIE.....	327

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Structure de l'atelier-laboratoire	21
Figure 2.1 Exercice matériel du cours préliminaire d'Itten par Max Bronstein.	37
Figure 2.2 Stick Dance, 1928.	39
Figure 2.3 Re-interpretation : Hinged, Xiao Han et Ningxin Cheng, 2019.....	62
Figure 2.4 Sound Map, Xin Zheng et Jingyi Bi, 2019.....	63
Figure 2.5 Hand Stick Dance, Yalun Li et Beilei Ren, 2019.	64
Figure 2.6 Présentation des maquettes-portables, 2021.....	74
Figure 2.7 The Weather Project, Olafur Eliasson, 2003.	76
Figure 2.8 Expérience partagée de la maquette-portable, 2021.	78
Figure 2.9 Le jeu dans la présentation des maquettes-portables, 2021.....	79
Figure 2.10 Présentation des maquettes-portables, 2021.....	84
Figure 2.11 Exemples de maquettes-portables réalisées, 2021.	85
Figure 2.12 Port des maquettes et reconnaissance de l'expérience de l'autre, 2021.	88
Figure 3.1 Les Thermes de Vals, photos personnelles, visite juin 2023.	114
Figure 3.2 Vue extérieure des Lofts et schéma de configuration intérieure.	130
Figure 3.3 Vues intérieures d'un Loft.	131
Figure 3.4 Ubiquitous Site X, 1987-91.....	132
Figure 3.5 Sculptures habitables, les projets Maison Carillon (1986) et Studio Poitevin (1999).	134
Figure 3.6 Configurations du sol-mobilier, Studio Cormier.....	137
Figure 3.7 Faire son trou, Galerie Joyce Yahouda, 2007.	139
Figure 3.8 Recherche et créativité corporelle pendant la présentation des maquettes-corps.	148
Figure 3.9 Dispositifs de l'équipe du hall, du sous-sol et de l'escalier caché.....	150
Figure 3.10 Le corps comme outil de prise de mesure dans la conception des dispositifs.	152
Figure 3.11 Qualifier le lieu à partir de l'expérience directe.....	156

Figure 4.1 Bulles, MAQ, 2018.	191
Figure 4.2 Tour, MAQ, 2018.	192
Figure 4.3 Blocs, MAQ, 2018.	192
Figure 4.4 Extérieur et intérieur du prototype Cap-aux-Oies, échelle 1:20, 2023.	196
Figure 4.5 Esprit collaboratif pendant l'atelier 1.....	204
Figure 4.6 Exporations lumière avec maquette, atelier 2.	204
Figure 4.7 Explorations des questions par la maquette d'étude.	207
Figure 4.8 Explorations son, lumière et matérialité.....	211
Figure 4.9 Variété des effets de la maquette-matière, Frédérique Lapointe et Asmaa Malek, 2021	212
Figure 4.10 Maquette-matière et variété des effets perceptifs, Frédérique Lapointe et Asmaa Malek, 2021	212
Figure 4.11 La maquette-matière comme hybride entre la planche de matériaux et la maquette.	215

RÉSUMÉ

La présente recherche explore les potentiels d'intégration du corps à l'enseignement du projet de design, ainsi que ceux d'une approche pédagogique qui puisse favoriser une prise de conscience corporelle ainsi que l'adoption d'une posture prospective et interrogative chez l'étudiant.e. Cette étude s'intéresse donc au corps, d'un point de vue phénoménologique, dans l'enseignement du projet de design et porte sur l'exploration de possibilités alternatives de *faire* le projet qui remettent en question les modèles établis. Inscrite dans le champ du design, cette thèse souhaite contribuer à la réflexion sur la pédagogie du projet et à entrer en dialogue et en complémentarité avec les modèles d'enseignement existants.

Il est pressenti que favoriser la prise de conscience corporelle et sensible chez l'étudiant.e peut l'amener vers de nouvelles manières d'aborder le projet. Le corps s'envisage ainsi comme vecteur pour favoriser l'adoption de nouvelles attitudes comme celle d'apprendre à interroger le monde et les relations en regard de l'habitabilité humaine depuis l'intérieur de sa propre expérience sensible et concrète de ce dernier. Le projet devient ici le véhicule de cette investigation qui, en permettant de poser des questions *de* design *par* le design, comporte des potentiels d'enrichissement de son champ épistémologique.

Afin d'entrer dans une démarche exploratoire et prospective, l'articulation dialogique théorie-pratique qui caractérise le mode opératoire de la recherche-crédation a été transposé à la structure de la thèse. La recherche-crédation s'envisage ici comme méthode pour faire agir conjointement et par leur singularité propre, une recherche discursive et un projet d'expérimentation pédagogique créé et enseigné dans le cadre de la thèse. La présente étude se tisse ainsi dans une conversation dynamique entre discussion théorique de notions phénoménologiques, études de cas issus de la pratique et retours d'expérience sur l'enseignement de l'atelier-laboratoire développé dans le cadre de la thèse. Ce mode conversationnel engage un mouvement itératif, dans lequel les alternances entre engagement direct sur le terrain de l'enseignement, réflexivité et discussion théorique favorisent la découverte et l'exploration de territoires inconnus. Sans être une recherche-crédation à proprement parlé, cette thèse explore néanmoins les potentiels d'enrichissement et de découvertes offerts par la cohabitation de la recherche et du projet au sein de la même démarche d'enquête et d'enseignement.

En plus de mettre en lumière la valeur de l'engagement corporel et sensible, tant chez l'étudiant.e que chez l'enseignant.e, dans l'enseignement pratique du design et de proposer les bases d'un modèle

pédagogique alternatif, l'issue de cette recherche fait apparaître des pistes éclairant la manière d'enseigner la recherche-crédation en design.

Mots clés : Enseignement du projet de design, corps, expérience sensible, recherche-crédation en design.

ABSTRACT

This research explores the potential for integrating the body into the teaching of the design project, as well as the potential for a pedagogical approach that can foster bodily awareness and the adoption of a forward-looking, questioning posture in students. This study therefore focuses on the body, from a phenomenological point of view, in the teaching of the design project and explores alternative possibilities for doing the project that challenge established models. Inscribed in the field of design, this thesis aims to contribute to reflection on project pedagogy, and to enter into dialogue and complement existing teaching models. It is felt that fostering bodily and sensitive awareness in students can lead to new ways of approaching the project. The body is thus seen as a vector for the adoption of new attitudes, such as learning to question the world and relationships in terms of human habitability from within one's own sensitive and concrete experience. Here, the project becomes the vehicle for this investigation which, by making it possible to ask design questions through design, has the potential to enrich its epistemological field.

In order to take an exploratory and forward-looking approach, the dialogical theory-practice articulation that characterizes the operating mode of research-creation has been transposed to the thesis's structure. Research-creation is envisaged here as a method for bringing together, through their own singularity, a discursive research and a pedagogical experiment project created and taught within the framework of the thesis. The present study is thus woven into a dynamic conversation between theoretical discussion of phenomenological notions, case studies from practice and feedback on the teaching of a workshop-experience developed as part of the thesis. This conversational mode engages an iterative movement, in which alternations between direct involvement in the teaching field, reflexivity and theoretical discussion foster the discovery and exploration of unknown territories. Without being a research-creation in the strict sense of the word, this thesis nevertheless explores the potential for enrichment and discovery offered by the cohabitation of research and project within the same process of inquiry and teaching. In addition to highlighting the value of bodily engagement in practical design teaching, both for the student and the teacher, and proposing the basis for an alternative pedagogical model, the outcome of this research brings to light avenues to teaching research-creation in design.

Keywords : Teaching design projects, body, sensitive experience, research-creation in design.

INTRODUCTION

« Tat tvam asi » (tu es cela)

Upaniṣad, premiers textes philosophiques de l'Inde.

Avec la présence du terme « recherche-crédation » dans le titre de cette recherche, il est important de mentionner dès à présent que cette dernière n'est pas une thèse en recherche-crédation, mais plutôt une réflexion sur les manières dont la recherche-crédation peut transformer les méthodes d'enseignement du projet de design. Avant de présenter les éléments qui posent les bases du questionnement de cette thèse, il apparaît important d'en situer l'origine et d'exposer brièvement ses liens étroits avec mes expériences personnelles, académiques et professionnelles dans le domaine du design. Enseignante en design d'intérieur à l'Université de Montréal depuis 15 ans, j'ai eu, à travers les années, la charge de plusieurs ateliers de projet à enseigner. Dans ma pratique, je préconise une approche sensible du design et j'ai à cœur d'encourager les étudiant.es à manipuler les éléments de langage du design comme la lumière, les matériaux, les volumes et la couleur dans une visée expérientielle. La sensibilité évoquée ici s'entend comme « la faculté non intellectuelle permettant à la fois de percevoir son environnement et d'éprouver des affects (Bonicco-Donato, 2021, p.31) » et se relie directement au champ de la phénoménologie. Telle que développée par Merleau-Ponty dans son ouvrage *Phénoménologie de la perception* (1945), l'expérience perceptive se réfère à ce qui est saisi par les sens et qui engage tout le corps, pas de manière instrumentale et mécanique mais de manière entière et incarnée. Dans cette activité dynamique, c'est l'être en entier, celui qui est un corps qui perçoit le monde à travers un échange réciproque vécu entre lui-même et ce dernier qui est sollicité (Merleau-Ponty, 1945, p.154).

En investissant le rapport vécu aux lieux construits, la discipline du design d'intérieur se relie naturellement à la question de l'expérience sensible perceptive dans sa dimension ontologique et phénoménologique. Œuvrant à l'échelle du corps, le design d'intérieur s'oriente vers une harmonisation entre ce dernier et l'espace construit afin de créer des expériences humaines engageantes. Dans cet esprit, l'intervention de design dépasse la dimension fonctionnelle des espaces et engage un travail sur la notion d'ambiance qui

« se définit fondamentalement comme un entre-deux, naissant dans la brèche entre des objets physiques, spatialisés et spatialisants et leur expérience » (Bonicco-Donato, 2021, p.31). À cet égard, il apparaît naturel de faire dialoguer la phénoménologie avec cette discipline pour en éclairer la dimension relationnelle. De plus, dans une vision disciplinaire plus large, un regard sur les fondements épistémologiques du design et le regard propre depuis lequel cette discipline regarde le monde, il apparaît pertinent de relier le design à la question de l'expérience sensible du corps et d'en reconnaître la nature expérimentale. Quel est donc le champ épistémologique du design? Et comment le design regarde-t-il le monde? Le design s'intéresse principalement aux manières qu'a la personne d'habiter le monde, aux relations que cette dernière entretient avec les environnements naturels et artificiels qui forment ce monde pour en améliorer « l'habitabilité » (Vial, 2015, p. 34). Le design pense le monde en projet, c'est-à-dire qu'il ne regarde pas comme un objet mais comme un projet dans lequel le sujet est engagé et situé (Vial, 2015, p. 34). C'est donc dire que l'objet épistémique du design est le quotidien, la vie ordinaire et banale dans laquelle évoluent les gens, leur milieu de vie de tous les jours et que la notion d'expérience y est intrinsèquement liée. L'entrelacement de la notion d'expérience au champ épistémologique du design fait apparaître l'importance de prendre en considération la dimension sensible et le corps dans la conception des environnements et des objets destinés aux personnes. On pourrait ainsi penser que l'engagement et l'expérience du corps sont centrales dans les pratiques d'enseignement du projet en design, cependant, j'ai observé de façon récurrente au fil des années que les étudiant.es entretiennent un rapport plutôt désincarné avec leur processus de conception en atelier. Ils réfléchissent intellectuellement le projet, ils le pensent avec leur tête, mais en sont comme « absents », ils l'appréhendent comme un objet à résoudre qui évacue leur participation individuelle et les place en-dehors de ce dernier. Pourtant, peut-on réellement soustraire toute subjectivité d'une activité telle que l'acte de design? Peut-on s'en séparer?

J'ai aussi observé que le corps de l'étudiant.e était comme absent, « transparent » dans l'activité de conception et qu'il y agissait plutôt comme un instrument (Spatz, 2017, p.4)¹. Dans cet esprit, le corps est mobilisé comme outil au service d'une tâche et disparaît derrière cette dernière. Trop souvent, les étudiant.es ne tiennent pas compte de leur propre engagement corporel dans leur activité de projet et ne la mettent pas à profit pour comprendre et développer leurs propositions. Ainsi, l'expérience sensible du corps s'efface dans l'acte de design qui s'effectue de plus en plus, et dans certains cas exclusivement via l'écran. Cette tendance s'est considérablement amplifiée au cours des années de pandémie où

¹ Traduction libre " For each of the researchers just mentioned, the body is treated instrumentally, as if it were transparent."

l'enseignement du projet s'est déroulé en majorité en mode virtuel. Les étudiant.es y ont développé et présenté leurs projets exclusivement en utilisant des technologies qui simulent la réalité et les effets des éléments sensibles manipulés. Le développement accéléré de l'intelligence artificielle et d'outils de conception issus de cette technologie offre également à penser que cette dématérialisation et déconnexion envers la dimension corporelle et sensible ne fera qu'amplifier au cours des années à venir. Très habiles et enclins à manier les outils informatiques, les étudiant.es sont cependant souvent réticent.es à se lancer dans des expérimentations plus « matérielles » qui les amèneraient à vivre concrètement les éléments spatiaux manipulés et à en expérimenter les effets réels. Ces manipulations de type exploratoires, que je tente ponctuellement d'intégrer au processus de conception du projet à travers des recherches par la maquette d'étude par exemple, sont souvent perçues négativement par les étudiant.es qui les voient comme une perte de temps : ils.elles savent déjà ce qu'ils.elles veulent faire. J'attribue cette perception négative envers l'investigation exploratoire à la séquence d'enseignement du projet qui habitue les étudiant.es à emprunter un cheminement linéaire, souvent tracé d'avance et axé sur la résolution d'un problème. Ce processus s'amorce par la présentation du mandat qui entraîne un travail d'analyse, de programmation et de conception qui répond à la commande initiale. Ce mode de travail est très près de celui employé dans le cadre de l'activité professionnelle dans laquelle les designers reçoivent un mandat de la part de client.es et y répondent par le biais de la proposition de projet. Bien que cohérent avec l'univers professionnel du design d'intérieur et avec la formation universitaire des étudiant.es s'y dirigeant, ce type de cheminement ne laisse pas tellement de place au doute, à la découverte, la recherche créative ni l'invention de propositions singulières qui questionnent réellement les manières de faire habituelles. Ainsi, il apparaît qu'en situation de projet, la trajectoire la plus empruntée est unilatérale et qu'il est plus fréquent d'aller de l'inconnu vers le connu que de faire le chemin inverse (Owens, 2022, p.165)². Dans cet esprit, le doute et l'incertitude représentent des éléments à éviter, plutôt qu'à cultiver. Cependant, l'enseignement pratique du projet gagnerait, à mon sens, à favoriser l'engagement direct, sensible et incarné de l'étudiant.e dans son processus de projet, ainsi qu'à favoriser l'adoption d'une posture de recherche, d'exploration et de questionnement pour stimuler l'expression singulière, la création ainsi que le développement d'un regard critique et prospectif.

² Traduction libre de " As a result, our preferred trajectory is unilateral: we would rather travel from the unknown to the known than the other way around."

De ces observations est né la volonté d'intégrer le corps à l'enseignement du projet de design et à explorer les potentiels d'une approche pédagogique qui puisse favoriser une prise de conscience corporelle ainsi que l'adoption d'une posture prospective et interrogative chez l'étudiant.e.

Mon projet de recherche s'articule ainsi autour de cette question principale :

Comment intégrer la dimension corporelle et sensible dans l'enseignement du projet de design? De cette question découlent deux sous-questions : Par quelle avenue favoriser l'instauration d'un dialogue fécond entre les discours en phénoménologie du corps et la pratique du projet dans l'enseignement? Comment transformer les pratiques d'enseignement en atelier pour favoriser la reconnaissance du projet comme question?

Cette étude s'intéresse donc au corps dans l'enseignement du projet de design et porte sur l'exploration de possibilités alternatives de *faire* le projet qui remettent en question les modèles établis. Cette thèse s'inscrit dans le champ du design et, par sa nature exploratoire, souhaite contribuer à la réflexion sur la pédagogie du projet et à entrer en dialogue et en complémentarité avec les modèles d'enseignement existants.

J'avance ainsi qu'il serait pertinent de solliciter davantage l'engagement corporel en situation d'enseignement du projet pour mettre à profit un bagage de savoirs d'expérience appris *par corps* et (re)placer l'étudiant.e à l'intérieur de sa pratique. Que lui faire prendre conscience de sa propre expérience sensible et corporelle pourrait l'amener à poser un regard renouvelé et interrogatif à travers sa pratique du projet. Il est pressenti que favoriser la prise de conscience corporelle et sensible chez l'étudiant.e peut l'amener vers des nouvelles manières d'aborder le projet. Le corps s'envisage ainsi comme vecteur pour favoriser l'adoption de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes. Dans cet esprit, l'interrogation en regard de sa propre expérience sensible peut mener l'étudiant.e vers l'exploration de phénomènes vécus par le projet qui devient, dans ce contexte, un moyen de questionner plutôt qu'une réponse à une commande. Il est ainsi envisagé qu'une telle approche, qui propose d'ouvrir de nouvelles questions *de design par le design*, comporte des potentiels au niveau du développement de la sensibilité, d'un regard critique, et éthique chez l'étudiant.e envers sa pratique, et à celui de l'enrichissement du champ de connaissances en design.

Précisions épistémologiques

Afin de faciliter la lecture de cette thèse, il apparaît important d'apporter quelques précisions sur les particularités du design comme champ disciplinaire et les caractéristiques de son enseignement à l'université. Le design au sens large inclut l'ensemble des disciplines du projet et des pratiques d'aménagement comme l'architecture, le design d'intérieur, l'urbanisme, et l'architecture de paysage. Il est important de mentionner que ce sont principalement ces dernières qui sont adressées dans le cadre de cette thèse. Selon Findeli et Coste (2007), les disciplines du projet sont celles dont le processus de design porte sur l'environnement construit et qui sont concernées par le projet d'habitabilité du monde par les humains, l'amélioration et la préservation de cette habitabilité. Ces disciplines pensent le monde en projet et visent à le parfaire en adoptant une visée diagnostique. De plus, ces dernières partagent un « dispositif pédagogique historique et unique, celui de l'atelier de design, dans lequel est dispensé un enseignement particulier appelé *projet* de design (Bousbaci, 2020, p.2). L'atelier, qui se réfère autant à un espace de production que d'apprentissage est un héritage direct de la tradition pédagogique des Beaux-Arts où l'élève apprend au contact d'un maître (Lambert, 2014, p.129). L'atelier d'architecture de l'École des Beaux-Arts devient ainsi un modèle qui se diffuse largement à d'autres établissements entre le milieu du XIXe siècle et celui du XXe siècle et dont la tradition est toujours bien vivante au sein de la formation universitaire des disciplines du design. Encore aujourd'hui, l'atelier est considéré comme un moment absolument crucial dans la formation des étudiant.es et représente l'endroit où ces dernier.ières consacrent la majeure partie de leur apprentissage (Lévesque, 2008, p.271). Son importance dans toute la progression des apprentissages provient du fait que l'atelier se présente comme une simulation du métier de designer comme « pratique sociale » (Bousbaci, 2020, p.367). La formule pédagogique généralement préconisée en atelier repose sur un enseignement individualisé où l'enseignant.e accompagne et dirige l'étudiant.e dans la conduite d'un projet. Le projet désigne à la fois l'activité de conception qui est enseignée au cours de la formation pratique en atelier et les travaux qui sont réalisés dans le milieu professionnel. Il se réfère donc à l'activité de design, qu'elle résulte en une réalisation ou bien qu'elle demeure au stade de projection (Vial, 2015, p.80). Chez l'étudiant.e, le projet représente une opportunité de réaliser la conception d'un artefact ou d'un environnement physique et chez l'enseignant.e, le projet « n'est rien d'autre que "l'étudiant lui-même" qui intègre la théorie, le faire et l'agir » (Bousbaci, 2020, p.317). La structure pédagogique habituelle de l'atelier propose également des moments de mises en commun des apprentissages qui surviennent principalement au moment de la

présentation des projets au cours desquelles les étudiant.es sont confronté.es au regard d'expert.es invité.es (Lévesque, 2008, p.271).

Le design, en tant que discipline menant à la pratique professionnelle, soulève l'enjeu de l'articulation entre la théorie et la pratique dans le contexte de son enseignement à l'université. En entrant dans l'institution universitaire autour de la deuxième moitié du XXe siècle³, le design doit jouer le jeu universitaire pour pouvoir être reconnu comme discipline. Cela implique la définition et la circonscription de son champ de connaissances, pour permettre la formation de chercheur.es et le développement de contenu théorique à enseigner (Bousbaci, 2020, p.2). La question de l'articulation entre théorie et pratique, toujours actuelle, est celle qui a le plus influencé et alimenté le développement des grands modèles théoriques et pédagogiques liés à la construction des savoirs en design. Encore à ce jour, des interrogations demeurent concernant la place qu'il faudrait accorder à chacune des dimensions dans le cursus d'enseignement, et surtout, sur les manières de les engager dans un dialogue fécond qui puisse permettre un épanouissement et un enrichissement du champ de la connaissance en design. Findeli (2006) propose à cet égard que c'est dans l'atelier que se trouve la *théorie forte* en design, c'est-à-dire la possibilité de générer des connaissances *par et pour* le design pour en nourrir le socle intellectuel. En ce sens, l'atelier est envisagé comme le lieu de rencontre entre la théorie et la pratique en design, et le projet, comme une opportunité de générer de la connaissance.

La recherche-création en design et le projet comme dispositif de recherche

Dans le champ disciplinaire du design, le projet se présente habituellement comme le résultat d'une commande initiale dont la conduite s'oriente et découle de paramètres précis comme le programme, le budget, les besoins des client.es, etc. Cela dit, le projet peut agir autrement et s'offrir en moyen d'investigation. Dès la fin des années 90, une réflexion sur le développement du champ de connaissances en design a mené des chercheur.ses à mettre en lumière le projet comme opportunité de recherche (Findeli 2004, 2006; Findeli et Coste, 2007; Friedman, 2008; Frayling, 1993; Léchat Hirt, 2010, Lévesque, 2008). Dans cet esprit, le projet, comme manière propre au design de regarder le monde, mobilise « un type de raisonnement particulier qui engage de produire des connaissances par le biais d'une pratique

³ À l'Université de Montréal, l'architecture et l'urbanisme ont fait leur entrée en tant que disciplines en 1960.

visuelle et matérielle qui possède son esthétique propre. Cela se réfère directement à ce que le théoricien du design Nigel Cross (2006) nomme « *designerly ways of knowing* » (Lécho Hirt, 2022, p.80). Le projet est ici reconnu dans son lien et sa participation à la recherche en design et s'inscrit au cœur d'une approche qui en singularise le champ disciplinaire: la recherche-crétation⁴. Cette approche de recherche, en valorisant « un type de recherche actif, situé et engagé dans le champ d'un projet de design » (Findeli, 2003), reconnaît les potentiels d'investigation du projet pour enrichir le champ épistémologique du design depuis l'intérieur même de la discipline. La particularité principale de la recherche-crétation réside dans le dialogue et l'articulation qu'elle engage entre une recherche discursive et une recherche par le projet. Engagés conjointement dans la recherche, ces deux modes d'investigation explorent chacun à leur façon la question de recherche et un cadre théorique partagé. En engageant des allers-retours entre la théorie et la pratique et un travail d'analyse rigoureux (Lévesque, 2008), la recherche se construit et s'éclaire progressivement au fur et à mesure des itérations qui s'engagent. De nature exploratoire, « la recherche-crétation nous permet de croire que la recherche peut apparaître au cours de l'intervention de l'acte de création, au point où de nouvelles conditions émergent, elles-mêmes issues de cet acte créatif » (Lévesque, 2008, p.24). Cette pratique de recherche favorise ainsi l'expérimentation et la découverte en ne s'orientant pas vers un résultat connu d'avance ou bien l'application directe de connaissances, mais en proposant plutôt de laisser émerger de nouvelles questions et de nouvelles idées du rapport dialogique qui permet à la théorie d'éclairer la pratique, et à la pratique d'éclairer la théorie. « Loin d'identifier abusivement le processus de création à celui de la recherche, cette pratique fait place aux potentiels de découverte et d'invention de savoirs incorporés dans les situations et les objets de qualité construits par le design » (Lécho Hirt, 2022, p.89). Dans son lien à la recherche, le projet apparaît ici comme moyen pour faire émerger de nouvelles propositions en regard des manières d'habiter le monde et les lieux du quotidien. Dans cet esprit, le projet se relie naturellement à une démarche exploratoire et expérimentale, à visée prospective et projective. Mis en lumière par Lévesque (2008), la dimension spéculative du projet engage un mélange des connaissances dont la réciprocité, et non la confrontation, favorise l'émergence d'hypothèses innovantes (p.350). Sur le plan épistémologique, le projet de recherche-crétation, possède également sa manière propre de communiquer les réflexions qu'il incarne. Sa nature formalisée et

⁴ « Apparu au Canada au tournant des années 2000, le terme recherche-crétation désigne une voie de la recherche en arts et en design. La production d'œuvres expérimentales revendiquant une qualité esthétique au sein de la démarche de recherche conduite par des artistes ou des designers en est la principale caractéristique. Conçus à partir d'hypothèses, ces projets comportent, dans leur matérialité même, une dimension heuristique que la designer-chercheur/le designer-chercheur pourra commenter. Plus simplement, certains auteur.es parlent de la recherche-crétation lorsque la création n'est pas la finalité de la démarche, mais que la production de savoirs et connaissances prime » (Lécho Hirt, 2022, p.83).

matérialisée permet ainsi des possibilités de partage par expérimentation et par expérience. « Le raisonnement de design incarné dans ces dispositifs produit en effet des savoirs situés qui n'ont pas de visée universalisante » (Lécho Hirt, 2021, p.80). Dans cet esprit, le projet est adressé et s'envisage en tant qu'échange et opportunité de communiquer des réflexions de design par le design. « Il s'agit bien d'inventer des formes et des assemblages en jouant avec la matérialité et ses propriétés pour proposer des descriptions riches de multiples phénomènes; autrement dit de créer des formes plastiques adressées à un usager » (Lécho Hirt, 2022, p.80). Le projet se présente comme manière de formaliser un questionnement, de l'explorer et de le partager par l'expérimentation. La possibilité de communiquer et faire vivre des réflexions de design à travers l'expérience du projet représente un point d'intérêt majeur dans cette thèse. L'enseignement des éléments de langage du design comme phénomènes vécus et une prise en compte des qualités sensibles de ces derniers devient ici pertinent car il se relie à la valeur d'échange, d'expérimentation et de communication du raisonnement incarné par le projet.

Organisation de la thèse

La volonté d'explorer les possibilités d'intégration de la dimension corporelle dans l'enseignement du projet et celle de développer une approche pédagogique alternative qui revisite les manières de faire habituelles a mené à envisager le modèle de la recherche-crédation comme méthode pour organiser et structurer la thèse. L'articulation dialogique théorie-pratique qui caractérise le mode opératoire de la recherche-crédation s'envisage ici comme méthode pour faire agir conjointement et par leur singularité propre, une recherche discursive et un projet d'expérimentation pédagogique créé et enseigné dans le cadre de la thèse. Ce qui m'intéresse ici est la transposition de la structure de la recherche-crédation à celle de la thèse sans que je sois moi-même engagée dans une recherche-crédation à proprement parlé. Il s'agit plutôt d'explorer les potentiels d'enrichissement et de découvertes offerts par la cohabitation de la recherche et du projet au sein de la même démarche d'enquête et d'enseignement. En effet, tel que mentionné précédemment, cette pratique de recherche permet d'explorer un même cadre théorique par l'approche discursive et par le projet, dans une visée d'élargissement et d'enrichissement d'un questionnement de recherche (Lévesque, 2008). La présente étude se tisse ainsi dans une conversation dynamique entre réflexion conceptuelle et réflexion en action depuis le terrain vivant de l'enseignement qui engage le corps de l'étudiant.e mais aussi celui de l'enseignant.e. Ce mode conversationnel engage un

mouvement itératif, dans lequel les alternances entre engagement direct, réflexivité et discussion théorique favorisent la découverte et l'exploration de territoires inconnus.

Mode d'articulation des chapitres

Les trois chapitres qui composent le cœur de la thèse sont articulés autour d'un dialogue entre théorie et pratique. En effet, ces derniers proposent d'explorer les grands champs de pratique en design soit l'enseignement, la pratique et la recherche-crédation, à travers une mise à l'épreuve de la question du corps comme expérience. Chacun de ces champs de pratique est exploré dans un chapitre qui lui est dédié à travers trois modes d'analyses distincts :

-l'exploration théorique;

-la démonstration par la pratique;

-la discussion par l'enseignement.

L'exploration théorique présente le cadre conceptuel de la présente recherche. Présente en ouverture de chacun des chapitres, elle se compose de notions théoriques, principalement issues des champs de la phénoménologie et du design qui permettent d'éclairer et de mettre à jour la question de l'expérience sensible et du corps dans cette discipline. Ainsi, chaque exploration théorique prend le corps comme ancrage pour mettre en lumière et approfondir la relation de ce dernier aux pratiques en design. Les notions théoriques sur le corps sont explorées dans le but de situer le rôle du corps et la pertinence de sa participation en enseignement, en pratique du projet et en recherche création. C'est ainsi tout un paysage conceptuel qui est construit autour du corps qui se place comme le cœur de cette recherche et qui permet d'en lier les grandes idées. L'exploration théorique rassemble des concepts qui circonscrivent un territoire conceptuel avec lequel la recherche entre en conversation, s'arrime et s'identifie.

La démonstration par la pratique repose quant à elle sur la présentation de projet issus de la pratique en design qui illustre bien le propos du champ de pratique du design exploré dans le chapitre, à savoir l'enseignement, la pratique ou bien la recherche-crédation. Comme une manière d'amorcer le dialogue

entre théorie et pratique, chacun des projets présentés propose une formalisation des concepts théoriques sur le corps à l'étude en les transposant sur le terrain du projet et des pratiques en design. À cet égard, les projets choisis engagent le corps de manière significative, à différents niveaux, et présentent les potentiels de favoriser son engagement dans la pratique et le projet. Ces études de cas permettent d'éclairer le propos de la thèse en présentant différentes manifestations de la participation du corps dans l'activité pratique. Ces projets sont directement en dialogue avec l'exploration théorique et la discussion à travers l'enseignement, ils permettent de mettre en lumière les liens existant entre théorique et pratique dans la thèse.

La discussion à travers l'enseignement complète la conversation entamée par les modes d'analyse précédents à travers un regard sur l'expérimentation pédagogique réalisée dans le cadre de la présente recherche. Chacun des trois chapitres du corps de la thèse se conclut par un retour sur un exercice enseigné dans l'atelier-laboratoire, une exploration pédagogique conduite au programme de baccalauréat en design d'intérieur de l'Université de Montréal, et la présentation de constats issus de cette expérience. Cette discussion s'arrime au discours du chapitre et en éclaire des aspects depuis le terrain vivant de l'enseignement. En dialogue avec les deux modes d'analyse précédents, cette partie offre la possibilité de faire émerger, du terrain de la pratique, de nouvelles idées et de nouvelles pistes théoriques qui enrichissent le questionnement à la base de la recherche. La discussion par l'enseignement ouvre vers la reconnaissance des savoirs pratiques à l'œuvre dans le projet et leur potentiel à contribuer à l'enrichissement du champ épistémologique du design. De plus, cette partie met en lumière le rôle de l'engagement corporel dans l'enseignement du design à travers le récit d'activités pédagogiques orientées sur son intégration dans la pratique du projet. Encore ici, la question du corps est centrale et relie tous les aspects de la discussion en étant à la base des intentions pédagogiques, des activités d'apprentissage qui impliquent un engagement et des manipulations directs, des réalisations matérielles produites, des ouvertures théoriques et des découvertes.

Il est important de mentionner que bien que présentés à la suite l'un de l'autre, les trois modes d'analyse convoqués dans la mise en forme des chapitres centraux (exploration théorique, démonstration par la pratique et discussion à travers l'enseignement) n'ont pas été traversés dans cette trajectoire linéaire dans la thèse. Entrelacés dans la démarche globale, ils ont plutôt été développés à travers des allers-retours successifs qui ont permis un enrichissement mutuel qui a favorisé la découverte. L'enseignement, par exemple, a parfois précédé l'exploration théorique, ce qui a permis d'en éclairer certains aspects et de

revenir sur l'enseignement par la suite. Il en été de même avec les présentations de projets issus de la pratique, l'analyse de ces cas a parfois précédée l'exploration théorique, et s'est vue ajustée par l'éclairage permis par les concepts à l'étude. Ce mouvement irrégulier provient directement de l'entrelacement des trois parties qui se sont développées ensemble, plutôt que l'une à la suite de l'autre.

Articulée autour des trois champs de pratique principaux qui sont explorés par trois modes d'analyses distincts, la thèse offre différentes possibilités de lecture. De manière plus typique, elle peut être consultée par chapitre, c'est-à-dire par une séquence qui invite à découvrir chacun des trois champs de pratique du design explorés (enseignement, pratique et recherche-création) à tour de rôle. L'ordre de leur découverte n'est cependant pas imposé et la thèse n'est pas pensée selon une trajectoire unidirectionnelle. La lecture des trois chapitres qui en constituent le corps peut très bien être entreprise par l'un ou l'autre, sans risquer de perdre le fil du discours général. L'articulation tripartite de ces chapitres centraux offre aussi une autre possibilité quant à la manière d'en faire la lecture. La thèse peut se détacher et être consultée selon le choix d'un des trois modes d'analyse présents dans chacun de ces chapitres. Cette idée de la thèse détachable repose sur la possibilité que chacun des modes d'analyse puisse être regroupé et consulté indépendamment du reste de la thèse. Par exemple, une personne particulièrement intéressée par la pédagogie en atelier et l'enseignement pratique du design peut consulter les trois parties dédiées à la discussion à travers l'enseignement et ainsi bénéficier d'un retour sur expérience complet qui présente des exemples d'exercices, des contenus pédagogiques et des réalisations concrètes en design. Il en est de même pour les trois parties portant sur l'exploration théorique et les trois parties sur la démonstration par la pratique qui peuvent s'assembler et constituer à elles seules des objets de consultation à part entière. Ce format offre une manière plus flexible de consulter le contenu de la thèse, qui permet d'en détacher des parties et de les réassembler selon les intérêts, et ce, sans compromettre la lisibilité et la cohérence du propos. Ainsi, peu importe la partie choisie pour commencer la lecture car tous les éléments concourent à éclairer la même interrogation.

Le premier chapitre porte sur la stratégie de recherche déployée pour explorer le questionnement de la thèse. Ayant pris naissance dans ma pratique d'enseignement, l'adoption de la posture phénoménologique comme approche méthodologique de la thèse apparaît comme voie naturelle à suivre. Ce chapitre s'attarde à l'explication du rôle central joué par la recherche-création au sein de la thèse, ainsi qu'à celle de la nature de sa participation en tant que méthode. De plus, ce chapitre présente le contexte et le contenu de l'atelier-laboratoire, l'expérimentation pédagogique qui a été créée et enseignée dans le

cadre de la thèse. Ce chapitre expose également les stratégies de production et d'analyse de données mobilisées dans cette expérience d'enseignement.

Le deuxième chapitre explore les liens entre l'enseignement du design à l'université et le corps. Dans une première partie, la notion du corps telle que développée en phénoménologie est approfondie afin de situer la manière dont le corps est compris conceptuellement dans le cadre de cette recherche. Ce chapitre présente également une discussion qui revisite les modèles théoriques et pédagogiques fondateurs de l'enseignement du design à l'université dans le but d'y situer la question du corps. Si cette question s'y révèle plutôt effacée, ce chapitre met cependant en évidence le rôle du corps dans l'activité de connaître et présente la valeur des savoirs incarnés acquis par l'action et l'expérience. Cette exploration sur le corps et l'enseignement du design est poursuivie par l'étude du séminaire/workshop *"Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body"* enseigné à la Harvard Graduate School of Design en 2018 qui place l'expérience du corps et sa relation à l'espace architecturé comme sujet principal de questionnement. Cette incursion dans la pratique de l'enseignement du projet fait émerger des constats et des aspects porteurs qui se relient directement au récit d'atelier qui conclut le chapitre. Ce dernier effectue un retour sur l'atelier-laboratoire, l'expérimentation pédagogique conduite dans le cadre de la thèse. À travers la présentation du premier exercice enseigné, des réalisations matérielles produites et d'un retour sur expérience, apparaissent des potentiels au niveau de l'engagement corporel comme moyen de favoriser l'appropriation de notions théoriques phénoménologiques chez les étudiant.es et à celui d'arrimer les savoirs d'action (Schön, 1994) et les savoirs théoriques dans l'activité d'apprentissage.

Le troisième chapitre met en lumière les liens unissant les pratiques en design et l'expérience du corps. L'architecture phénoménologique y est notamment présentée comme champ de pratique reconnaissant le rôle fondamental du corps dans la conception de l'espace architecturé et habité, ainsi que la nature active et participative de sa relation à ce dernier. En abordant des notions théoriques phénoménologiques comme celles des atmosphères, la perception ou bien l'intersubjectivité, il s'agit de mettre en évidence la dimension relationnelle et vécue de l'expérience architecturale, et la pertinence d'aborder la conception des lieux avec une approche sensible. L'arrimage entre la phénoménologie du corps et la pratique architecturale s'affirme à travers la présentation de deux cas qui offrent des exemples patents de la manière dont le corps et la prise en compte de son expérience peut se retrouver au cœur de l'approche de conception en design. Le travail des architectes, artistes visuels et philosophes Arakawa et Gins y est

présenté, ainsi que celui du designer et artiste montréalais Jacques Bilodeau. Finalement, ce chapitre se conclut par la présentation du deuxième exercice enseigné dans le cadre de l'atelier-laboratoire. Un retour sur l'expérience de son enseignement propose des ouvertures d'intérêt quant au rôle du corps dans l'activation de la pensée de design, c'est à dire comment l'engagement corporel direct initie le passage à l'action et agit dans la conception et dans la réception du projet.

Le quatrième chapitre porte quant à lui sur la recherche-crédation en design en proposant une mise en lumière de la dimension incarnée et de l'ancrage du corps dans sa pratique. La recherche-crédation en design y est définie de manière approfondie pour saisir l'état actuel de la pratique. La mise en évidence de divergences de points de vue entourant sa définition permet également d'éclairer et d'affirmer la prise de position préconisée dans le cadre de cette thèse. L'exploration de concepts comme ceux des savoirs situés (Haraway, 2007), du monde de la vie (Husserl, 1985) et de l'expérience esthétique (Dewey, 2010) propose de mettre en évidence le rôle du corps dans la pratique en recherche-crédation, ainsi que la valeur du projet comme manière « d'incarner du raisonnement de design » (Lécho Hirt, 2010) et comme véhicule de construction et de partage de connaissances. Le travail en recherche-crédation de Katherine Lapierre, chercheuse et enseignante à l'École de design de l'Université du Québec à Montréal est présenté en tant que cas exemplaire d'une articulation nourrie entre la recherche et le projet. Les projets *Outsider* (2018) et *Villa Tekhnai* (2021-2023), qui mobilisent la maquette comme outil d'expérience, de recherche et de communication présentent un grand intérêt dans le cadre de cette recherche en apportant un éclairage riche sur la pratique en recherche-crédation en design, ainsi que sur la dialectique féconde de la recherche discursive et du projet. Finalement, un ultime retour sur l'expérience d'enseignement de l'atelier-laboratoire porte sur la présentation du projet-question et sur les retombées de cette approche d'enseignement du projet qui chamboule les manières de faire habituelles. En proposant le développement d'une question tirée de l'expérience corporelle subjective, son arrimage à des notions théoriques phénoménologiques et son exploration par le projet, le projet-question comporte des potentiels en regard de l'enseignement du questionnement par le projet et l'ouverture vers des questions de design inscrites dans le champ épistémologique du design.

Le cinquième chapitre propose quant à lui une discussion sur le chemin parcouru à travers la thèse par une mise en lumière de constats et de résultats saillants qui proposent des pistes d'ouverture et de retombées, ainsi que des applications porteuses envisagées.

CHAPITRE 1

STRATÉGIE DE RECHERCHE

« Il s'agit de penser toute interaction entre le monde et moi, la perception la plus familière, le geste le plus quotidien, le mouvement le plus trivial, sur le mode de l'extraordinaire, comme un atterrissage sur Mars ».

Arakawa et Gins (Le corps architectural)

« Retenons plutôt que ce sont des individus vivants qui font les théories dont on traite, qui les créent. La plupart du temps, on fait la théorie avec ses tripes : si on n'est pas profondément concerné par l'objet de sa réflexion, on ne produit pas beaucoup de connaissances nouvelles. C'est cela la première raison qui nous fait dire que les théories sont vivantes ».

Jan Spurk (Critique de la raison sociale)

1.1 Posture épistémologique

Ma posture épistémologique d'enseignante-chercheuse et la nature exploratoire de la thèse conduit naturellement à l'adoption de l'approche phénoménologique pour la méthodologie de la présente recherche. « La méthode phénoménologique s'entend dans le sens premier du mot *metodos* qui signifie chemin, soit, un : « [...] chemin à parcourir soi-même comme chercheur vivant le phénomène » (Meyor, 2007, p.112 dans Morais, 2013). La métaphore du chemin, reliée à la pensée en phénoménologie (Heidegger, 1976) s'applique bien pour décrire l'approche méthodologique préconisée pour la présente recherche : c'est en marchant que je vais découvrir de nouvelles voies et passages, que je vais me laisser surprendre par l'inattendu car je ne sais pas à quel endroit ce chemin me mènera. Je ne l'ai jamais emprunté avant. À cet égard, ma pratique d'enseignement m'amène à me poser des questions et à développer une réflexion singulière dont l'issue ne m'est pas connue d'avance. Je me rallie ici à Sylvie Morais (2013) qui propose, en écrivant sur la méthode phénoménologique, que « penser, c'est marcher ailleurs que sur des sentiers battus ou des routes balisées » (p.500). Cette idée rejoint directement ma volonté de revisiter des modèles d'enseignement établis et de développer une manière alternative

d'enseigner le projet de design qui favorise l'engagement corporel et l'adoption d'une attitude d'expérimentation et de questionnement. En ce sens, ma recherche constitue une réflexion qui m'engage directement et dans laquelle je suis située en tant qu'enseignante. En assumant pleinement la position subjective depuis laquelle je participe à la recherche, je me relie à Bernard et Vanlint (2021) qui stipulent que « réaliser une recherche en sciences humaines et sociales, c'est s'engager dans un processus de construction de savoirs qui seront situés » (p.254). J'envisage donc cette recherche depuis le point de vue qui est le mien, depuis le vécu et les expériences qui me définissent, et ce qui me relie au sujet à l'étude. Cela résonne fortement avec les propos de Larochelle et Désautels (1992), qui affirment que « les conclusions auxquelles arrivent un scientifique sont, en toutes circonstances conditionnées par sa façon de voir, sa façon d'observer et sa façon de lier conceptuellement les éléments qu'il découpe à même son expérience » (p.23). Sans nuire à la validité de sa recherche, cette posture située l'ancre dans une réalité et une singularité qui œuvre et résonne avec l'espace collectif. Cette idée sur le positionnement du.de la chercheur.se à l'intérieur de son sujet de recherche se rattache aux écrits de Donna Haraway, théoricienne féministe, sur les savoirs situés et la redéfinition de « l'objectivité » scientifique qu'ils engagent. Elle affirme que :

La question de la science dans le féminisme relève de l'objectivité comme rationalité positionnée. Ses images ne sont pas le résultat de l'évitement et de la transcendance des limites, c'est-à-dire la vue d'en haut, mais la rencontre de vues partielles et de voix hésitantes dans une position subjective collective qui promet la vision des moyens de l'incorporation sans cesse limitée, de la vie à l'intérieure de limites et de contradictions, c'est-à-dire des vues à partir de quelque part » (Haraway, 2007, p.128).

La méthode phénoménologique, en assumant le point de vue singulier depuis lequel la recherche est initiée, reconnaît la dimension incarnée et située de l'activité de recherche. Ainsi cette posture appui et valide ma présence dans cette recherche et me permet de reconnaître et mettre à profit ma participation à cette dernière depuis ma situation d'enseignante-chercheuse. Dans cet esprit, l'expérimentation pédagogique créée et enseignée dans le cadre de cette thèse sera présentée plus loin dans ce chapitre. En réfutant la position surplombante du.de la chercheur.se, la méthode phénoménologique invite plutôt à assumer et à reconnaître que c'est la pluralité des regards qui, combinés, offrent un éclairage objectif sur un phénomène à l'étude. Entendue comme métaphore du chemin, l'approche phénoménologique

invite l'incertitude dans la recherche. L'idée de l'incertitude, telle qu'abordée par l'enseignante et chercheuse en design Sarah Owens, implique ainsi de partir de « quelque part » et de se perdre en cours de route, d'avancer dans l'inconnu. C'est précisément dans cette perte de repères que repose le gain et la découverte (Owens, 2022, p.167). Selon Owens, c'est seulement en cheminant dans le doute et en se perdant qu'il est possible de redécouvrir, de creuser et de questionner la position « connue » qui est la nôtre.

1.2 La recherche-crédation comme méthode pour inviter l'incertitude

Comme mentionné précédemment, la recherche-crédation joue un rôle important dans cette recherche en tant que son mode opératoire, qui repose sur une articulation entre théorie et pratique, a été transposé à la structure générale de la thèse afin de faire entrer en conversation le mode discursif et le projet (l'atelier-laboratoire) et d'éclairer conjointement le questionnement à la base de cette dernière. Le recours au mécanisme de la recherche-crédation permet en ce sens d'inviter l'incertitude et de favoriser l'adoption d'une posture prospective dans cette recherche en tant qu'elle propose une manière d'altérer et d'abandonner les habitudes, les réflexes et les préconceptions en regard de l'enseignement du projet de design. La recherche-crédation permet ici d'explorer une situation connue par une approche qui initie l'investigation et qui invite le doute. Elle invite l'incertitude et propose de l'explorer en tant que potentiel pour générer des nouvelles idées et défricher de nouvelles voies. Dans le cadre de cette recherche, la recherche-crédation agit à un autre niveau et son mode opératoire a également été transposé aux activités d'enseignement de l'atelier-laboratoire, l'expérimentation pédagogique développée dans le cadre de cette dernière. Dans cet atelier, la recherche-crédation s'envisage comme manière de *faire entrer* le corps dans l'enseignement du projet, en offrant un modèle où la théorie et la pratique entretiennent un rapport de fécondité et de réciprocité qui structure les activités pédagogiques. En se transposant à l'enseignement du projet, la recherche-crédation se pose comme manière pour aborder le projet différemment, en faire ressortir autre chose et favoriser l'adoption de comportements différents chez les étudiant.es mais aussi chez l'enseignante. Il s'agit ici d'un moyen pour favoriser la posture du désapprentissage. Désapprendre s'entend ici comme l'action volontaire de perte ou d'oubli progressif des connaissances, compétences ou habitudes acquises (Baldacchino, 2013). Ce terme, qui se retrouve notamment dans la littérature scolaire (*critical pedagogy*) des années 80, « est couramment utilisé pour désigner une action ou une réflexion signifiant "aller à contre-courant" ou "voir quelque chose d'une manière critique", mais aussi comme un

synonyme pour "repenser" – des situations ou des problématiques » (Otto, 2022, p.15). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'utiliser la structure de la recherche-création pour permettre de transformer le processus habituel du projet, de le regarder autrement, et de faire quitter les réflexes et acquis envers ce dernier pour explorer des nouvelles façons de faire. La recherche-création s'envisage comme manière d'apprendre à d apprendre. Ce qui est ici souhaité est de permettre de poser un regard renouvelé sur une situation acquise qu'on ne questionne pas ou plus. Dans le cas de l'atelier-laboratoire, le d apprentissage vise ainsi les étudiant.es qui entretiennent un rapport d'habitude avec le projet de design et avec son cheminement linéaire qui mène vers une réponse. Pour apprendre une nouvelle manière d'aborder le projet, il s'avère nécessaire de les placer dans une situation nouvelle qui ne ressemble pas à ce qui est fait habituellement et qui s'en détourne complètement. De cette nouvelle situation s'envisage l'émergence du questionnement et d'un regard critique chez l'étudiant.e. Cette posture du d apprentissage me vise également car mon enseignement du projet est teinté d'acquis et d'habitudes qui ne sont pas questionnées. J'entretiens des attentes face aux résultats du projet dans ma pratique d'enseignement et mon accompagnement en atelier est souvent orienté vers une solution prédéterminée. Je formule une idée de ce que devrait être le projet de l'étudiant.e et je le.la dirige en ce sens, vers ce résultat. J'exerce une forme de contrôle dans le développement du projet, je ne cultive pas ni n'invite l'incertitude dans ma pratique d'enseignement en atelier. Même si je préconise l'exploration et l'expérimentation dans mon approche d'enseignement, je ne déroge pas significativement du modèle établi du projet ni de sa séquence habituelle que j'enseigne et que je répète depuis les quinze dernières années. Le recours à l'articulation de la recherche-création qui agit autant sur la structure de la thèse que sur celle de l'atelier-laboratoire, m'invite à regarder autrement l'enseignement du design, à initier le questionnement autour de cette situation connue et à d apprendre à enseigner pour le faire différemment. Il est aussi intéressant de relever les liens étroits existants entre le d apprentissage et le corps. En effet, selon l'artiste et pédagogue néerlandaise Annette Krauss, « l'exercice de d apprendre rend conscient des habitudes corporelles (des gestes, des rythmes et des postures) qui agissent normalement inconsciemment » (Otto, 2022, p.17). Cette idée est centrale dans le cadre de cette thèse en tant que l'engagement corporel est envisagé comme manière de provoquer l'adoption d'un regard renouvelé sur l'enseignement et l'apprentissage du design. Il est ainsi pr sag  que l'engagement direct du corps puisse faire prendre conscience des expériences sensibles quotidiennes qui passent inaperçues mais qui sont pourtant fondatrices de la compréhension de la relation de l'être au monde. La posture du d apprentissage, dans sa relation à la dimension corporelle, s'ancre de manière significative dans cette recherche et dans l'approche d'enseignement qui y est développée. De plus, cette recherche explore les

potentiels de l'engagement corporel comme manière de faire émerger des questionnements depuis l'expérience sensible dans le contexte de la pratique du projet. En tant que positionnement, le désapprentissage offre également une stratégie pour résister et questionner les modèles dominants en place (Halberstam, 2011). Dans la présente recherche, il est ainsi envisagé qu'en invitant l'incertitude et en favorisant le désapprentissage, la recherche-crédation permet la pratique d'une pédagogie alternative qui substitue le doute, l'erreur et l'expression singulière au rendement, à la performance et à la productivité.

1.3 L'expérimentation pédagogique en atelier

1.3.1 Le contexte

L'atelier-laboratoire, l'expérimentation pédagogique développée dans le cadre de la présente recherche s'ancre dans le contexte du programme de baccalauréat en design d'intérieur de l'Université de Montréal. C'est dans un atelier de la troisième année de cette formation universitaire qu'il a été enseigné et testé auprès de dix étudiantes pendant le semestre d'automne 2021. Il est important de mentionner la structure pédagogique de ce programme afin de situer à quelle étape du parcours académique cet atelier expérimental s'est déroulé. Le design d'intérieur est une discipline universitaire relativement récente et la création du programme de baccalauréat de l'Université de Montréal remonte à une vingtaine d'années. Le design d'intérieur s'inscrit dans le champ des sciences du design qui regroupe plusieurs disciplines d'aménagement comme l'architecture, l'architecture de paysage, l'urbanisme, le design urbain ou le design d'événements dont les formations professionnelles partagent une tradition pédagogique commune (Bousbaci, 2020, p.315). En effet, leurs programmes académiques s'articulent autour de trois segments principaux qui organisent la nature des apprentissages envisagés : les cours techniques, les cours théoriques et l'atelier de projet. Le programme de baccalauréat en design d'intérieur de l'Université de Montréal est ainsi construit et articulé autour de ces trois segments de cours⁵. Au sujet des cours techniques, ils « regroupent généralement des contenus à caractère instrumental. Ils se présentent sous la forme de techniques et de méthodes à acquérir en vue de s'en servir dans la réalisation des projets d'atelier » (Bousbaci, 2020, p.316). Dans la formation en design d'intérieur, on retrouve notamment les

⁵ Il est possible de consulter la structure du programme et la liste des cours à l'adresse suivante : <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-design-dinterieur/structure-du-programme/>

cours de matériaux et assemblages, conception assistée par ordinateur et systèmes de construction. Les cours dits théoriques sont composés de plusieurs contenus destinés à transmettre des connaissances théoriques entourant différentes dimensions de la discipline tels qu'exprimé dans les cours suivants : histoire du design d'intérieur, méthodologies et processus, fondements conceptuels ou pratiques professionnelles en design d'intérieur. Encore ici, le contenu de ces cours se destine à être appliqué dans le cadre de la réalisation des projets en atelier. Et finalement, l'atelier de projet constitue le dispositif pédagogique qui distingue et singularise les sciences du design par rapport aux autres disciplines universitaires (Bousbaci, 2020, p.317). Ce cours pratique est envisagé comme lieu de convergence et d'application des différents apprentissages réalisés dans les autres segments de cours. L'atelier s'appréhende comme le cœur de la formation en tant qu'il permet aux étudiant.es d'apprendre à penser par le design et à développer leur pratique comme designer. En d'autres mots, l'atelier leur permet de s'exercer à devenir des designers. Le programme du baccalauréat en design d'intérieur offre ainsi au total six ateliers au cours de la formation, soit deux par année, qui entrent en dialogue avec des notions théoriques et techniques enseignées en parallèle et qui permettent d'intégrer graduellement ces apprentissages dans le projet. L'expérimentation pédagogique développée dans le cadre de la présente recherche a donc été enseignée à des étudiantes⁶ ayant déjà complété quatre ateliers de projet dont le cadre d'apprentissage similaire les a menés à pratiquer et à répéter les mêmes gestes de conception. Il est aussi important de mentionner qu'à cette étape, les étudiantes participantes ont acquis des apprentissages tant techniques que théoriques en design d'intérieur, qui les amènent à bien maîtriser des techniques de dessins de construction, des outils de modélisation 3D, des connaissances sur la résistance des matériaux et la conception de mobilier. Il est, à cet égard, également important de souligner qu'à ce stade de leur parcours académique, elles n'ont pas reçu d'enseignement directement lié à l'apprentissage de la dimension sensible et de la qualité esthétique des éléments de langage du design, ni au niveau de l'expérimentation par le projet. De plus, la structure académique du baccalauréat telle que présentée segmentarise les modes d'apprentissages qui gravitent autour de l'atelier et dont un transfert est envisagé pour l'enrichir. Ainsi, les étudiantes ayant participé à l'atelier-laboratoire n'ont pas non plus, au moment de l'expérimentation pédagogique, d'expérience d'apprentissage en regard d'un cours qui unit, dans un même moment, dimensions théorique et pratique dans une visée de fécondation et d'éclairage mutuel.

⁶ L'atelier-laboratoire a été enseigné à un groupe composé de 10 étudiantes. C'est pourquoi le féminin est utilisé lorsqu'il est question du groupe ayant participé à cet atelier.

1.3.2 Contenu de l'atelier-laboratoire

L'atelier-laboratoire propose une approche alternative au cheminement linéaire habituel emprunté en atelier⁷ en ce sens qu'il propose l'expérience corporelle sensible comme manière de favoriser l'adoption d'une posture de recherche et d'interrogation. Pour ce faire, la structure et la séquence des activités d'enseignement s'inspire de la recherche-crédation en tant qu'elle propose d'engager des allers-retours entre la théorie et la pratique, ainsi qu'elle favorise l'adoption d'un regard réflexif sur la pratique. L'atelier-laboratoire ne conduit cependant pas une pratique en recherche-crédation à proprement parlé car il n'engage pas une recherche discursive et les allers-retours entre cette dernière et le projet telle qu'exigée par cette pratique de recherche. Tel que mentionné précédemment, cet atelier a été enseigné au niveau du baccalauréat avec l'objectif d'utiliser la recherche-crédation comme moyen d'intégrer le corps au projet et de faire apparaître des questionnements. Il n'était pas ici question de faire des étudiantes des chercheuses mais plutôt de les introduire à une démarche prospective en design et à une manière alternative de faire le projet.

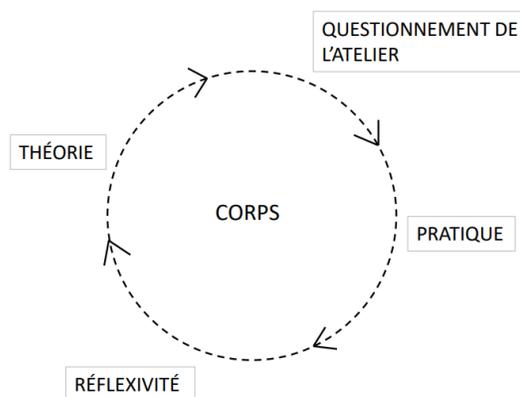
Construit autour de la question de la relation sensible entre le corps et l'espace intérieur, l'atelier-laboratoire propose de « chercher » plutôt que « trouver » à travers une série de trois exercices⁸ qui favorisent la prise de conscience de l'expérience sensible subjective, son utilisation comme vecteur de questionnement et la manipulation des éléments de langage du design comme formalisation de ce questionnement. L'enseignement est articulé de manière à faire dialoguer des moments de pratiques et des retours réflexifs sur ces derniers à travers des discussions de groupe. Ces discussions sont aussi l'occasion de relier directement les observations issues de la pratique avec des notions théoriques qui permettent de les appuyer et de les éclairer. À cet égard, l'atelier adopte la forme d'un *workshop* tel que présenté par Juliette Pym (2021) au sens où il incarne « un lieu de partage qui engage la circulation de la connaissance et sa construction collective entre les participants et questionne le rapport hiérarchique connaisseur-profane, professeur-élève » (p.2). Il est ici question de reconnaître la valeur des savoirs tirés de l'expérience subjective et ses potentiels à éclairer des phénomènes collectifs.

⁷ Ce schéma habituel repose sur un travail qui aborde dans un ordre préétabli et séquentiel les étapes de la programmation, de l'analyse, de la conception et de la présentation de la réponse finale. Ce schéma est répété à chacun des projets abordés en atelier.

⁸ Le plan de cours ainsi que les descriptifs des trois exercices de l'atelier sont présentés en Annexe A de la thèse.

Concrètement, la méthode de travail propose, dans un premier temps, de faire entrer les étudiant.es dans des explorations directes avec des lieux physiques, des matériaux, différents types de lumière et de sonder leur propre expérience corporelle en suspendant leur jugement et en regardant « autrement » comme le propose l'*époque* husserlienne (Husserl, 1985). L'annotation et la description des expériences directes permet d'identifier et de poser des questions en lien avec la relation corps et lieu, qui proviennent de la réalité concrète et vécue. Ces questions sont ensuite explorées au moyen de la manipulation des éléments de langage du design et se formalisent à travers des maquettes, des prototypes et des constructions matérielles qui engagent physiquement les étudiant.es dans leur recherche. Ces réalisations sont ensuite partagées et expérimentées par tous les membres du groupe, et discutées au cours d'un retour sur expérience commun qui permet de porter un regard réflexif sur ces dernières. Finalement, les apprentissages réalisés sont mis en relation avec des notions théoriques ciblées qui permettent de les éclairer et de les inscrire dans un langage commun et partagé. Ces éclairages sont ensuite reversés dans l'exercice pratique suivant et ainsi de suite. Le travail en atelier propose ainsi de faire entrer les élèves dans un cheminement heuristique dans lequel la « finalité » des réalisations n'est pas prévisible d'avance, elle s'éclaire plutôt en chemin, et adopte la forme d'hypothèses concernant la relation entre le corps et les espaces intérieurs. Ce schéma en boucle, inspiré de la recherche-création, vise l'émergence de propositions de design, singulières et inédites, qui projettent un éclairage prospectif sur notre manière de vivre les lieux quotidiens avec notre corps et qui ouvrent sur des possibles en regard de la conception des espaces habités. Ici, le projet est utilisé comme mode d'interrogation du monde et d'investigation sur la manière dont l'humain y habite, y est en relation, au sens épistémologique du design.

Figure 1.1 Structure de l'atelier-laboratoire



La création du contenu d'enseignement et des activités pédagogiques de l'atelier-laboratoire s'est déroulée en plusieurs étapes à travers une démarche qui a impliqué des allers-retours et des ajustements successifs. En effet, une première version de cet atelier a été enseignée au début de la thèse⁹ afin de tester les exercices, les arrimages avec la théorie et la séquence circulaire de l'atelier. Entrevu comme un pré-test, cette première expérience a permis de dégager des potentiels en regard de la formule pédagogique, de me *faire la main* comme enseignante dans ce nouveau contexte d'atelier et de ressortir des constats et des observations qui ont permis d'ajuster et de préciser le contenu de l'atelier. J'ai ainsi eu l'occasion de tester pour une première fois l'articulation des notions théoriques sur le corps avec les exercices pratiques. Ainsi, l'atelier-laboratoire, tel que discuté dans le cadre de cette thèse, est issu d'une démarche itérative similaire à celle qu'il propose de faire suivre aux étudiant.es en ayant été construit à travers une séquence d'allers-retours entre des moments de pratique, des retours réflexifs, et des arrimages théoriques qui ont permis un éclairage successif et des ajustements en cours de route. L'apport théorique y a donc joué un rôle important. En effet, les notions théoriques phénoménologiques composant le paysage conceptuel de la thèse ont guidé la création d'exercices pratiques qui ont été enseignés, discutés, réajustés et enseignés de nouveau. Cette combinaison d'expérience pratique et de conversation avec le cadre conceptuel de la recherche a aussi orienté la création d'un type de production/maquette inédite à réaliser dans le cadre de chacun des exercices. Les différentes maquettes enseignées dans le cadre de l'atelier-laboratoire proviennent ainsi de l'exploration du cadre conceptuel de la présente recherche qui a permis de faire émerger des outils de conception et de communication alternatifs du projet. En dialoguant avec les notions théoriques, ces maquettes permettent de les aborder autrement, depuis l'intérieur de la pratique, et d'en faire émerger de nouveaux éclairages et de nouvelles compréhensions.

1.4 Production de données

Les méthodes de production de données envisagées dans cette recherche proposent la mise en place d'un rapport dialogique qui permet de documenter, à la fois, mon expérience d'enseignement ainsi que l'expérience d'apprentissage des étudiantes participantes. Les méthodes de production de données

⁹ Cet atelier a été enseigné à des étudiant.es de 3^e année du programme de baccalauréat en design d'intérieur de l'Université de Montréal à l'automne 2020. Les documents développés pour ce cours sont présentés en Annexe B de la thèse.

mobilisées dans la recherche empruntent donc à l'approche phénoménologique ainsi qu'à l'enquête de terrain.

1.4.1 Par l'enseignante

Pour documenter mon expérience, j'ai tenu un journal de bord pour consigner des notes d'observation quotidiennes du terrain ainsi que des impressions, des interprétations, des questions et des liens émergeant des situations d'enseignement. Ce journal a agi comme un outil réflexif qui, selon Olivier de Sardan (1995), permet de structurer sa pensée en tenant un dialogue avec soi-même (Bernard et Vanlint, 2021, p.255). Chez Bernard et Vanlint (2021), le journal de bord est un outil précieux qui « permet à son auteur ou son autrice de prendre conscience que son point de vue est situé et d'adopter une distance critique en mettant notamment en « dialogue » ses lectures, ses approches théoriques et son expérience terrain » (p.254). Pendant les séances d'enseignement en atelier, j'ai eu recours à certains modes de production de données de l'enquête de terrain (Olivier de Sardan, 2008) afin de tirer profit de ma présence sur ce dernier et de l'interaction vécue avec les étudiantes. Dans le cadre de mon observation participante, j'ai mobilisé la production de données visuelles par la prise de photos et de vidéos. Ces dernières m'ont permis de documenter le travail réalisé par les étudiantes ainsi que de garder la trace de moments vécus en atelier. Ces données prises sur le terrain m'ont permis de revivre certaines situations et de réanimer des sensations et des impressions vécues *in situ*.

La question du corps qui est centrale dans cette recherche se trouve également adressée dans sa dimension méthodologique. En effet, l'enquête de terrain est une occasion de s'imprégner d'une situation et tout ce qui y est relié aux échanges, aux interactions et aux relations est vécu par le corps. Selon Hert (2014), c'est ce qui est perçu, senti et vécu qui donne une certaine couleur et une tonalité particulière à l'expérience du terrain et qui participe à la compréhension de celle-ci. « En ce sens, le corps est l'instrument d'observation du chercheur sur le terrain, au sens où il éprouve son terrain, épreuve qui lui permet d'élaborer un processus cognitif » (Hert, 2014, p.36). De mon point de vue comme chercheuse, je ne suis pas entrée dans l'analyse approfondie d'affects reliés à mon expérience sur le terrain. J'en ai néanmoins pris conscience tout au long de l'expérience d'enseignement pour mieux comprendre la situation de l'atelier-laboratoire. Dans cet esprit, j'ai porté un regard réflexif sur ma présence sur le terrain, j'ai été attentive au senti et au non-dit dans le déroulement de ce dernier. De plus, j'ai porté une

attention particulière à l'engagement de ma propre corporalité dans l'enseignement de cet atelier. L'objectif de la présente recherche ne s'oriente pas sur la compréhension du rôle de mon engagement corporel comme enseignante, mais cette dimension a tout de même semblé importante à prendre en compte en tant que les situations pédagogiques mises en place pour les étudiantes, favorisant l'engagement corporel et une prise en compte de l'expérience sensible, ont aussi été vécues par moi et m'ont engagées corporellement au cours de l'enseignement.

Afin de documenter l'expérience d'apprentissage des étudiantes, j'ai tenu trois entretiens de groupe qui ont suivi chacun des exercices de l'atelier-laboratoire et qui ont été enregistrés en mode audio. Ces discussions ont été encadrées par un schéma d'entretien préalablement rédigé afin d'orienter les échanges vers des points pertinents à éclairer. Le schéma a été privilégié au guide d'entretien car il propose la tenue des discussions sous forme de conversation familière, plutôt que comme un exercice formel qui peut se montrer rigide. Des passages extraits du verbatim de ces entretiens apparaissent d'ailleurs tout au long de la thèse pour en appuyer l'argumentaire. Ils se retrouvent dans les parties dédiées à la discussion à travers l'enseignement qui concluent les trois grands chapitres du corps de la thèse. Il faut aussi mentionner que les étudiantes ont été informées de la teneur de la recherche et de la nature de leur participation avant la tenue de l'atelier-laboratoire et qu'elles ont consenti à y participer en signant un formulaire. La présente recherche a aussi obtenu les approbations éthiques de l'Université du Québec à Montréal et de l'Université de Montréal.

1.4.2 Par les étudiantes

Pendant la durée de la session, il a été demandé aux étudiantes de l'atelier-laboratoire de tenir un journal contenant leurs impressions face au contenu abordé et leur expérience d'apprentissage. Il leur a également été demandé de documenter visuellement (par la photo et/ou la vidéo) les explorations et les expérimentations réalisées pour conserver des traces de leur processus de recherche. Ces données visuelles témoignent de leur expérience d'apprentissage, des méthodes de travail déployées dans le cadre de l'atelier-laboratoire et des réalisations matérielles qui en sont issues. Tout le matériel provenant de la production de données sur le terrain m'a permis de retracer des apprentissages spécifiques qui ont été soit nommés par les étudiantes au cours des discussions de groupe, ou bien observés par moi dans la pratique des exercices. De plus, des discussions informelles ont été tenues ponctuellement dans

l'avancement de l'atelier-laboratoire afin d'avoir un retour fréquent de la part des étudiantes, et me permettre d'ajuster l'enseignement en temps réel. Ces mises au point fréquentes ont contribué à m'engager dans un rapport vivant et mouvant en regard du contenu de l'atelier, en ce sens qu'il n'était pas fixe et figé et qu'il a pris forme et s'est précisé en même temps qu'il était enseigné.

1.5 Analyse des données

Comment analyser un corpus de données qui s'annonce déjà foisonnant et de natures diverses? D'abord, avant d'être analysé, Paillé et Mucchielli (2021) proposent d'organiser le corpus selon une « mise en ordre temporel ». Cette organisation suggère de faire du ménage dans le corpus de données brut en recomposant la suite des choses dans un ordre chronologique. Ce travail « d'organisation des matériaux » s'applique particulièrement bien aux recherches dans lesquelles le déroulement d'une expérience est observé à répétition et donne lieu à plusieurs notes de terrain et d'entrées dans un journal de bord (Paillé et Mucchielli, 2021, p.142). Dans le cadre de la thèse, ce travail a permis de créer des séries et des regroupements dans le corpus de données et de les replacer dans l'ordre où elles ont été produites. C'est pendant cette étape d'organisation des données que les entretiens enregistrés ont été retranscrits sous forme de verbatim pour en faciliter l'analyse subséquente. Le verbatim a ensuite été organisé par exercice et selon l'ordre par lequel il a été enseigné au cours de la session.

1.5.1 L'examen phénoménologique des données d'entretien

Avant toute opération d'analyse sur le corpus de données discursives, j'ai mobilisé la méthode de l'examen phénoménologique des données d'entretien qui consiste globalement « à donner la parole avant de la prendre soi-même » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.185). Cette méthode demande ainsi d'adopter une attitude empathique tournée vers la parole de l'autre, de l'écouter et plus encore de donner du crédit et de la valeur à son expérience (Paillé et Mucchielli, 2021, p.185). Il s'agit d'éviter de précipiter trop hâtivement des opérations de théorisation, qui peuvent s'enclencher au contact des données par des affinités théoriques et des attentes face à la recherche. L'examen phénoménologique des données d'entretien favorise plutôt un contact répété avec le corpus recueilli pour s'en imprégner et le laisser livrer l'expérience vécue du sujet. Cette méthode est très pertinente dans cette recherche car elle a permis de

me placer en mode écoute pour bien entendre ce que les étudiantes ont eu à dire sur leur expérience d'apprentissage, de reconnaître et d'accueillir ce qui s'est passé en elles, de me laisser toucher par ces expériences et de lâcher prise par rapport à mes attentes de chercheuse. Appliqué sur le verbatim de mon propre journal de bord, cet examen m'a aussi permis de m'imprégner des mots rédigés au fil des expériences et de porter mon attention entière sur ces expériences rapportées afin de mieux les comprendre. L'examen phénoménologique des données d'entretien propose, après l'exécution d'une série de lectures phénoménologiques » du corpus, la production d'énoncés qui tentent « de cerner peu à peu l'essence de ce qui se présente » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.190). Le contact répété avec le corpus de données et la rédaction d'énoncés en lien avec ce dernier a facilité la préparation du terrain pour l'opérationnalisation de la méthode de l'analyse thématique qui a également été mobilisée dans la présente recherche.

1.5.2 L'analyse thématique

L'analyse thématique propose d'étudier un corpus de données, issu de différents modes de production de données, afin d'y repérer des thèmes, de les regrouper et d'en faire un examen discursif. Les données sont abordées de manière à en extraire une synthèse, ce qui y réside de fondamental et à identifier ces synthèses par des thèmes. L'analyse thématique comporte ainsi deux fonctions principales : une fonction de repérage et une fonction de documentation (Paillé et Mucchielli, 2021, p.270). La première tâche consiste à identifier tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche qui résident à l'intérieur des extraits des matériaux à l'étude. Dans le cadre de cette recherche, ces thèmes ont été identifiés à la main directement en marge des extraits de verbatim provenant de mon journal de bord, de ceux des étudiantes, ainsi que des extraits des entretiens de groupe. L'observation de la récurrence de certains thèmes a aussi conduit à l'identification de grandes catégories directement reliées à chacun des trois exercices enseignés. La deuxième fonction de l'analyse thématique permet d'aller plus loin que l'identification et le repérage de thème « en permettant de faire émerger des parallèles, des oppositions, des complémentarités, et des récurrences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2021, p.271). À cette fin, j'ai produit un schéma d'organisation pour chacun des exercices enseignés¹⁰ regroupant les grandes catégories identifiées afin de les mettre en relation et de favoriser l'émergence de nouvelles idées et de

¹⁰ Ces schémas d'organisation sont présentés en Annexe C de la thèse.

nouvelles significations. Je n'ai pas construit d'arbre thématique à proprement parlé, tel que suggéré par Archambault et Paillé (1996) mais plutôt opéré des itérations de chacun des schémas afin d'en dégager une cohérence d'organisation qui a mené naturellement à la poursuite de l'analyse en mode écriture.

1.5.3 L'analyse en mode écriture

L'écriture revêt, dans la présente recherche, une place prédominante au sens où elle se relie directement au caractère vivant, imprévisible et exploratoire de cette dernière. Selon Paillé et Muchielli (2021), « la fluidité et la flexibilité de l'écriture lui permettent d'épouser les contours parfois capricieux de la réalité à l'étude » (p.226). Dans une perspective de familiarité et d'affinité avec le matériau produit dans la recherche, l'écriture emprunte la même forme que la verbalisation de la situation vécue et racontée et est très proche en ce sens de la nature des données produites dans cette recherche. Sans dénaturer ces données, elle permet de conserver leur caractère narratif et de se rapprocher le plus possible d'une expression authentique des situations vécues dans un espace et un temps donné. Ainsi, dans cette recherche, l'écriture est envisagée comme moyen de consigner des récits d'expérience, des observations, de transcrire des éléments de verbatim mais également comme méthode d'analyse du corpus pour en faire émerger des éléments de compréhension sur le phénomène à l'étude. En ce sens, « l'écriture n'est donc pas uniquement un moyen de communication, ou même une activité de consignation, mais un acte créateur » (Paillé et Muchielli, 2021, p.225). L'analyse en mode écriture permet donc aux chercheurs d'affiner, d'éclairer et de faire évoluer leur pensée à travers un processus d'écriture progressif et itératif. Cette méthode propose, tout d'abord, de bien s'imprégner du matériau à l'étude et d'en faire une lecture répétée jusqu'à ce que la compréhension en émerge et que des liens apparaissent. L'analyse s'amorce par l'annotation de constats, qui se transforment ensuite en notes analytiques, puis en textes continus qui permettent la pleine exploration analytique du matériau à l'étude ainsi que sa consolidation théorique. « L'analyse qualitative progresse donc à mesure de l'écriture, de la réécriture et de l'accumulation » (Paillé et Muchielli, 2021, p.229). Dans la présente recherche, les trois schémas d'organisation développés par l'analyse thématique ont constitué la base de documents dans lesquels des extraits de verbatim se sont greffés aux catégories avec lesquelles ils ont été identifiés. De cette première organisation permise par la combinaison thèmes/extraits de verbatim, j'ai rédigé de courts paragraphes pour amorcer l'analyse et la formulation de ma pensée. Ce travail d'écriture m'a permis de préciser la nature des liens observés, de mettre en lumière la pertinence des observations en lien avec le contexte de la recherche, et de faire

émerger de nouvelles idées, voire de nouveaux éclairages théoriques¹¹. C'est donc en écrivant, et en réécrivant que ma pensée s'est déployée, articulée et précisée et que j'ai favorisé l'émergence de découvertes. En se définissant au fur et à mesure de mon travail d'écriture, ces documents d'analyse se sont petit à petit développés et se sont transformés en partie de chapitre à part entière. Ainsi, les trois discussions à travers l'enseignement, telles que présentées à la fin de chacun des chapitres centraux de la thèse, découlent de ce travail d'analyse et de création par l'écriture.

¹¹ Ces documents de travail rassemblant thèmes et extraits de verbatim sont présentés en Annex D de la thèse.

CHAPITRE 2

L'ENGAGEMENT CORPOREL DANS L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE DU DESIGN

2.1 Exploration théorique

2.1.1 Le corps capable

En guise d'amorce à ce chapitre et afin de préparer la lecture des différentes parties qui constituent la thèse, il est important de situer de quel corps il est question dans cette recherche et de clarifier ses rattachements théoriques. Le sensible qui est évoqué ici et l'engagement corporel que je souhaite solliciter dans la pratique du projet se rattachent à la notion de *corps sujet* telle que développée par le philosophe Maurice Merleau-Ponty, principalement dans l'ouvrage *Phénoménologie de la perception* (1945). Dans cet ouvrage, Merleau-Ponty cherche à révéler le « véritable envers » de la perception et donc à revenir à l'expérience originaire de celle-ci. Le philosophe y propose le développement d'une pensée originale, orientée vers l'étude du rôle du sensible et du corps dans l'expérience humaine de la connaissance du monde. Pour placer ses travaux en contexte, il est intéressant de les mettre en dialogue avec le travail précurseur d'Edmond Husserl sur la question du corps. Ce dernier, en faisant de plus en plus de place au corps dans sa phénoménologie, en est graduellement venu à en reconnaître le caractère central dans l'expérience. Ce qu'il propose principalement est que c'est en tant que corps visible que les autres se rendent manifestent à notre expérience subjective, et c'est également en tant que corps que nous sommes sensibles et visibles pour les autres. Husserl affirme donc le caractère intersubjectif du corps dans l'expérience, en tant qu'il est la voie d'insertion dans le champ commun et partagé de l'expérience (Abram, 2013, p.70). Si Merleau-Ponty s'inscrit dans le sillage de la phénoménologie d'Husserl, il réfute cependant radicalement le statut d'apparence attribué au corps ainsi que le caractère incorporel qui demeure rattaché à la conscience et au soi. Ainsi, chez Husserl, le soi demeure cet ego transcendantal qui est séparé des phénomènes, dont le corps fait partie, qui postule et réfléchit (Abram, 2013, 70). Ce que Merleau-Ponty affirme, et qui révolutionne le domaine de la phénoménologie, est le fait que la conscience, le soi, ne peut pas être une entité incorporelle et immatérielle, elle relève du corporel et de l'incarné. Pour ce dernier, « je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, ou plutôt, je suis mon corps » (Merleau-Ponty, 1945, p.175). En d'autres termes, il affirme sans équivoque l'identité du sujet, du soi, à l'organisme corporel. Comprise depuis la phénoménologie de Merleau-Ponty, l'expérience sensible

perceptive se réfère à ce qui est saisi par les sens et qui engage tout le corps, pas de manière instrumentale et mécanique mais de manière entière et incarnée. À ce sujet, Merleau-Ponty écrit :

Le sensible est ce qu'on saisit avec les sens, mais nous savons maintenant que cet "avec" n'est pas simplement instrumental, que l'appareil sensoriel n'est pas un conducteur, que même à la périphérie l'impression physiologique se trouve engagée dans des relations considérées autrefois comme centrales. (Merleau-Ponty, 1945, p.17)

Merleau-Ponty soutient ici que le senti ne se produit pas par l'entremise d'un corps objectif mécanisé, qui agit selon les directives d'un esprit qui le dirige. Le sensible engage l'être tout entier, celui qui est un corps lié à un esprit. Il propose ici une réunion entre corps et esprit qui agissent ensemble, de concert et dont on ne peut discerner les modes de fonctionnement séparément. Le corps est ici relié, entrelacé à l'être en lui, car il habite ce corps, il est ce corps et n'en est pas détaché. Ils forment plutôt une entité totale. Pour Merleau-Ponty, « l'union de l'âme et du corps n'est pas scellée par un décret arbitraire entre deux termes extérieurs, l'un objet, l'autre sujet. Elle s'accomplit à chaque instant dans le mouvement de l'existence » (Merleau-Ponty, 1945, p.105). De plus, ce *corps-sujet* issu de la pensée merleau-pontienne, présente des caractéristiques propres liées à sa capacité à s'activer et à se déployer dans le monde. « Du point de vue phénoménologique — c'est-à-dire du point de vue de la manière dont nous en faisons l'expérience et le vivons — le corps est une entité créative et métamorphique » (Abram, 2013, p.72). En effet, ce dernier possède un dynamisme propre, une poussée autonome qui lui permet de s'engager dans les expériences et de s'y projeter. Il n'est pas dépendant d'une autre entité pour le mettre en action, il est lui-même action qui peut s'animer, se lever, se saisir, percevoir, ressentir et se projeter. Pour Merleau-Ponty

ce n'est jamais notre corps objectif que nous mouvons, mais notre corps phénoménal, et cela sans mystère, puisque que c'est notre corps déjà, comme puissance de telles et telles régions du monde, qui se levait vers les objets à saisir et qui les percevait. (Merleau-Ponty, 1945, p.123)

Ainsi, le corps est entrevu comme une puissance animée, qui possède sa propre impulsion et son propre mouvement. Il *peut* et est *capable*. Ce pouvoir et cette capacité lui permettent de communiquer avec le monde et les autres, d'entretenir un dialogue dynamique et vivant, toujours en train d'avoir lieu. Dans la phénoménologie de Merleau-Ponty, « le corps est le véhicule de l'être au monde, et avoir un corps c'est pour un vivant se joindre à un milieu défini, se confondre avec certains projets et s'y engager continuellement » (Merleau-Ponty, 1945 p.97). C'est cet élan propre, cette présence incarnée qui s'active, communique et s'élanche vers les choses et les autres qui permet à la personne qui est un corps d'entrer en relation et de s'engager dans des expériences. Dans cet esprit, le corps, chez Merleau-Ponty, est défini comme sujet et comme condition même de l'expérience. Sans corps, il ne pourrait y avoir d'expérience, de perception, de sensations, de relations. Merleau-Ponty affirme cette idée lorsqu'il écrit que « finalement, loin que mon corps ne soit pour moi qu'un fragment de l'espace, il n'y aurait pas pour moi d'espace si je n'avais pas de corps » (Merleau-Ponty, 1945, p.119). Cette affirmation du corps comme véritable sujet de l'expérience place l'emphase sur l'importance du rôle de ce dernier dans l'activité quotidienne et dans les nombreuses relations vécues par l'individu. De plus, le corps chez Merleau-Ponty engage une participation active de l'individu et un ancrage direct avec le monde qui l'entoure. Les actions entreprises ne sont pas faites à l'extérieur du monde et des situations mais toujours initiées depuis l'intérieur de ce dernier. À ce sujet, le philosophe affirme qu'« être une conscience ou plutôt être une expérience, c'est communiquer intérieurement avec le monde, le corps et les autres, être avec eux au lieu d'être à côté d'eux » (Merleau-Ponty, 1945, p.113). Cette dimension relationnelle intérieure invite à prendre conscience de la manière dont la dimension vécue est constituante de notre manière d'appréhender le monde et de le connaître. Nous y sommes directement inscrits, plutôt que nous le regardons à distance. La philosophie de Merleau-Ponty offre ainsi des clés de compréhension pour envisager le monde depuis notre expérience située à l'intérieur de lui. Cette reconnaissance de notre participation active et directe invite à « raviver l'étonnement et l'émerveillement face au caractère insondable des choses, des individus et des événements qui nous entourent » (Abram, 2008, p.73). Il est intéressant de faire ici un lien avec l'enseignement de l'atelier-laboratoire et de mettre en avant la pertinence d'aborder la question du corps comme sujet pour faire prendre conscience aux étudiant.es qu'elles et ils ne sont pas à l'extérieur de leurs projets, mais les vivent de l'intérieur, y sont directement impliqués et ce, de manière incarnée. Cela se relie aussi directement avec un des objectifs de cette recherche qui repose sur la prise de conscience du phénomène vécu et quotidien afin de développer chez les étudiant.es une attentivité en regard de ce qui les entourent. Il apparaît donc que la notion du *corps-sujet* et la phénoménologie de Merleau-Ponty sur le corps proposent des pistes de compréhension pour

prendre conscience et questionner notre rapport sensible et vécu au monde, ainsi qu'un ancrage théorique fécond pour aborder la question de l'engagement corporel dans l'enseignement du design en atelier.

Dans ses travaux, Merleau-Ponty décrit le corps comme un être « capable » de se déployer à travers les objets dans le but d'agir sur et dans le monde (Ahmed, 2006, p.139)¹². Cette compétence et cette réussite ne sont pas remises en question chez le philosophe et tendent plutôt à être prises pour acquies. Merleau-Ponty fonde ainsi sa conception du *corps-sujet* sur le fait que les êtres possèdent généralement les mêmes capacités à se déployer dans le monde. En critique au corps générique et universalisant de Merleau-Ponty, se lèvent des voix qui affirment l'existence de différents corps qui, en évoluant dans différents contextes sociaux, politiques et historiques peuvent se trouver empêchés dans leur action d'être. Ces discours divergents, issus notamment des travaux de philosophes féministes du corps telles que Sandra Bartky (1990) et Iris Marion Young (1990, 2005), de femmes phénoménologues telles que Edith Stein (1989) et Simone de Beauvoir (2010), ainsi que des récents travaux en phénoménologie queer (Fryer, 2003) et en phénoménologie de la race (Fanon, 1986) remettent en question la notion de capacité et de compétence du corps. Dans cet esprit, « Fanon éclaire le fait que ce "succès" du corps ne devrait pas être compris comme compétence, mais plutôt comme la forme corporelle d'un privilège : la capacité de se déplacer dans le monde sans s'égarer » (Ahmed, 2006, p.139)¹³. Ces critiques à l'endroit du *corps-sujet* de Merleau-Ponty et plus largement de la phénoménologie traditionnelle élargissent la notion de capacité et d'action du corps en regard de questions de genre, de race ou bien d'orientation sexuelle et démontrent comment les différences sociales peuvent avoir un impact sur la manière dont le corps habite l'espace avec les autres (Ahmed, 2006, p.4)¹⁴. En substitution à une phénoménologie du « je peux », émerge une phénoménologie du « être empêché » qui propose une voie alternative à la conception d'un corps capable doté d'une mobilité sans entrave. Bien que la présente recherche ne se penche pas sur l'exploration approfondie des discours provenant des champs critiques de la phénoménologie féministe, queer ou bien des races et s'appuie plutôt sur la phénoménologie merleau-pontienne, il est néanmoins important d'en reconnaître la

¹² Traduction libre de "In a way, Merleau-Ponty describes the body as "successful," as being "able" to extend himself (through objects) in order to act on and in the world".

¹³ Traduction libre de "Fanon helps us to expose this "success" not as a measure of competence but as the bodily form of privilege: the ability to move through the world without losing one's way".

¹⁴ Traduction libre de "Feminist, queer, and critical race philosophers have shown us how social differences are the effects of how bodies inhabit spaces with others, and they have emphasized the intercorporeal aspects of bodily dwellin" (p.4).

légitimité et l'enrichissement qu'ils proposent de la notion de *corps-sujet*, ainsi que les enjeux d'inclusivité, de justice et d'équité qu'ils soulèvent. Dans le contexte de l'aménagement de l'environnement bâti, l'enjeu d'inclusivité majeur porte sur la prégnance du capacitisme, c'est-à-dire la conception dominante dans les pratiques d'un monde destiné aux *capables et inconscients de l'être* (Fougeyrollas, 2016, p.14). La notion de capacitisme renvoi à l'idée d'une normalisation en regard de standards corporels sociaux et présente une vision discriminatoire envers une portion de la population à l'instar du racisme, de l'âgisme, du sexisme et de l'hétérocentrisme. Dans un article de 2008 intitulé *Addressing Classism Ableism, and Heterosexism in Counselor Education*, Laura Smith définit le capacitisme comme « une forme de discrimination ou de préjugés à l'égard d'individus présentant des déficiences physiques, mentales ou développementales caractérisée par la conviction que ces individus doivent être réparés ou ne peuvent pas fonctionner comme des membres à part entière de la société » (p.304)¹⁵.

Ainsi, dans les pratiques en design, les environnements sont majoritairement conçus sur la présomption que les gens seront capables de les occuper, mettant ainsi de côté tout un pan de la population qui se retrouve marginalisé et laissé de côté. Cette idée entraîne la notion de handicap dont la conception s'est considérablement élargie au cours des quarante dernières années. En effet, d'une compréhension des corps handicapés comme « corps défectueux, incapables, limités, objectivés, stigmatisés et opprimés, a émergé un mouvement d'émancipation, de reconnaissance des droits humains des corps différents sur les plans esthétiques, fonctionnels ou comportementaux » (Fougeyrollas, 2016, p.16). Cette nouvelle lecture du handicap propose un renversement radical des perceptions et considère que ce ne sont pas les gens vivant avec des corps atypiques et éprouvant des incapacités qui soient déficients, mais plutôt la société, en créant des obstacles architecturaux pour les personnes en marge de sa vision dominante, productiviste et performante. Les discours phénoménologiques contemporains qui mettent en lumière l'empêchement et la pluralité des corps, ouvrent des perspectives d'intérêt pour aborder les expériences singulières des corps fonctionnellement différents dans leur habitation au monde » (Fougeyrollas, 2016, p.16). En valorisant l'expression du vécu et de l'expérience du corps différent et singulier, la phénoménologie propose en ce sens une voie porteuse pour dépasser le capacitisme et pour ouvrir les pratiques d'aménagement vers des propositions innovantes et plus inclusives. Il s'agit ici de reconnaître la singularité et la pluralité des capacités, de lui donner une voix depuis l'intérieur-même de l'expérience

¹⁵ Traduction libre de "Ableism is a form of discrimination or prejudice against individuals with physical, mental or developmental disabilities that is characterized by the belief that these individuals need to be fixed or cannot function as full members of society".

individuelle. Dans le contexte de l'enseignement du design, la phénoménologie peut ainsi participer à l'expression et l'affirmation de la singularité et des différences en regard de la relation des corps à l'environnement bâti et en éclairer la conception. Cela permet de croire que ces expériences peuvent être transposées dans les pratiques, agir sur ces dernières et les transformer. La combinaison des discours phénoménologiques classiques avec des discours contemporains qui en font la critique propose une avenue pertinente pour éclairer toute activité d'enseignement qui sollicite le corps, et particulièrement l'enseignement pratique du design. Ainsi, dans le cadre de cette thèse, l'intégration de la dimension corporelle dans l'enseignement de l'atelier ne vise pas un niveau de capacité prédéterminé mais mise plutôt sur l'expérience corporelle singulière de chacun.e. Il est envisagé que peu importe la capacité de l'étudiant.e, sa nature ou son envergure, elle/il a toujours un corps qui lui permet de se situer et d'entrer en relation. Cette idée trouve un écho particulier dans le cadre de la présente recherche mais aussi dans le contexte de l'enseignement de l'atelier de manière générale où la notion de capacité peut représenter un enjeu central.

2.1.2 Le corps absent

Dans une volonté d'explorer les croisements entre le corps et l'enseignement du design, de situer le rôle du corps dans ce champ de pratique, la présente section propose de revisiter trois courants théoriques et pédagogiques qui ont contribué à fonder et structurer les savoirs que la discipline du design enseigne à l'université : la tradition du Bauhaus, le design comme science appliquée et la théorie du praticien réflexif. Ce survol permet de retracer de brèves apparitions et surtout l'effacement de la question du corps sensible dans ces discours.

La tradition du Bauhaus

Depuis la création de la première école du Bauhaus à Weimar en 1919, à son renouveau à travers la création de l'École de Chicago et, plus tard de celle d'Ulm, la tradition pédagogique du Bauhaus représente un modèle largement accepté et répandu dans les établissements d'enseignement du design et ce, encore aujourd'hui. Le geste le plus marquant de cette école a été de faire « descendre » les artistes dans les

ateliers de métiers artisanaux « pour répondre aux besoins et aux impératifs de la société industrielle qui a pris son essor dès le XIXe siècle » (Bousbaci, 2020, p.7). L'aspect révolutionnaire du programme du Bauhaus repose principalement sur une formation articulée autour des pôles de la technique, de l'art et de la science. La formation technique se réfère à une formation artisanale offerte à travers une liste impressionnante de métiers proposés. L'enseignement artistique ou graphique est assuré par une formation esthétique, ou « étude de la forme » (*Gestaltungslehre*), qui porte sur une approche théorique de l'art. La formation scientifique, quant à elle, se dispense à travers l'enseignement de « matières complémentaires » comme la physique et la chimie des couleurs, la mécanique et les matériaux ou bien l'histoire de l'art (Findeli, 1999, p. 34). Le travail manuel est inscrit dans l'ADN de l'école dont le programme valorise les savoirs faire artisanaux et leur apprentissage dans une visée de relation à l'industrie. Dans cet esprit, Walter Gropius, le fondateur du Bauhaus, affirme dès la création de l'école « l'importance de la fécondation de l'artisanat et de l'industrie pour transformer les écoles en les orientant sur une pratique du travail manuel » (Richard, 2009, p.58). La pratique est ainsi au centre de plusieurs cours et ateliers du Bauhaus où l'étudiant.e est engagé.e directement dans la fabrication et la réalisation matérielle de ses projets. À travers une recherche avec ses mains elle.il apprend la pratique par la pratique. Il est important de mentionner qu'en plus de viser l'acquisition de savoirs faire pratiques chez l'étudiant.e, le programme pédagogique du Bauhaus valorise le développement individuel et place l'éveil de l'élève comme objectif principal. Ce programme s'appuie ainsi sur une vision du design comme un « paradigme de l'agir humain des plus nobles » doté d'une signification profonde (Findeli, 1999, p.39). Pour permettre cet éveil chez les étudiant.es, la réflexion dans l'action est considérée comme méthode pédagogique privilégiée afin de favoriser l'acquisition de connaissances à travers l'engagement direct. Ce type d'enseignement place l'étudiant.e dans une relation d'apprentissage active et engageante qui s'éloigne de la transmission de connaissances plus traditionnelle qui invite plutôt à une réception passive. On peut ici faire un premier rapprochement avec le corps et l'engagement direct de ce dernier dans l'approche pédagogique du Bauhaus. Deux cours présents dans le programme de l'école de Weimar entretiennent quant à eux des liens encore plus évidents avec le corps et l'expérience sensible et perceptive: le cours préliminaire enseigné par le peintre Johannes Itten¹⁶ et le cours de théâtre dispensé par Oscar Schlemmer.

¹⁶ Le cours préliminaire voit trois changements de garde et d'orientation importants au cours de l'histoire du Bauhaus. Johannes Itten en a assuré l'enseignement dès sa création en 1919. László Moholy-Nagy lui a succédé en 1922 et finalement Josef Albers en 1928. C'est principalement le cours dans ses débuts et enseigné par Johannes Itten qui fait l'objet d'un intérêt particulier dans le cadre de cette recherche.

Le cours préliminaire se présente comme une étape préparatoire de chaque nouvel élève en vue de la poursuite de ses études dans le département spécialisé de son choix. En vue de préparer les élèves à recevoir le cursus qui leur sera enseigné dans les années ultérieures, ce cours les invite à se libérer des conventions qui entravent leur imagination et leur puissance d'invention, à acquérir une confiance en eux et favoriser la création de « travaux originaux » (Richard, 2020). En effet, l'approche pédagogique de Johannes Itten repose sur le développement de la force créatrice de chacun.e. À travers ce cours, il encourage l'expression singulière et subjective et tend à contrer les méthodes d'enseignement classiques qui valorisent la reproduction et la copie comme mode d'apprentissage. Itten rompt ainsi avec la tradition académique des Beaux-Arts et son approche se détourne résolument des méthodes universitaires habituellement préconisées. Selon Itten, « l'élève ne doit pas acquérir le savoir du maître car le respect de la personnalité de chacun est le début et la fin de toute éducation » (Richard, 2020). Dans le cours préliminaire, chaque élève est amené à prendre conscience de ses ressources potentielles. Itten souhaite ainsi aider ce dernier à s'affranchir des conventions qui le paralysent pour qu'il puisse se découvrir lui-même. Il est intéressant d'observer que cette découverte de soi est proposée par des exercices qui engagent le corps qu'Itten propose à ces étudiant.es à chaque début de cours. Ces exercices physiques, qui peuvent porter sur la récitation d'un poème, le chant de chansons ou bien la répétition rythmique de gestes de gymnastique, visent à réveiller le corps afin de favoriser le travail créatif des étudiant.es. Ainsi,

chaque matin après une décontraction par une séance de gymnastique, l'élève est amené à redécouvrir ses sens et ses capacités créatrices. En se mesurant aux matériaux les plus divers, puis en choisissant ceux qui lui conviennent plus particulièrement pour s'exprimer, il réapprend l'espace, les formes, les couleurs. (Richard, 2009, p.76)

La mobilisation du corps et la prise de mesure des éléments physiques par ce dernier met ici en lumière l'idée que la prise de conscience corporelle permet de *ré*-apprendre, de *re*-découvrir et de jeter un regard neuf sur des choses et des situations connues. Les exercices d'Itten proposent que l'engagement corporel permet de sortir des méthodes habituelles et de favoriser l'adoption de comportements nouveaux dans la pratique. Cela comporte ici un élément de grand intérêt dans la présente recherche et permet d'entrevoir des liens entre l'engagement corporel et l'adoption d'une posture de questionnement en situation de projet. Cela ouvre aussi la porte à envisager la manière dont le fait de prendre la mesure de

son expérience sensible peut mener vers le développement d'un regard propre qui se transpose dans la pratique. L'expérience du corps est résolument inscrite au cœur de l'approche pédagogique d'Itten. Par cette dernière, il propose de donner au corps la capacité de s'exprimer, la capacité d'expérimenter, de s'éveiller. Selon lui, avant d'amorcer tout apprentissage de connaissances, il faut d'abord que (l'étudiant) fasse l'expérience des choses (Wick, s.d.)¹⁷. Cela résonne fortement avec la phénoménologie et la préséance de l'expérience sur toute explication du monde et des choses. À cet égard, l'expérience sensible et directe du monde se pose comme base sur laquelle s'érige les connaissances objectives. À ce propos, l'auteur David Abram soutient que « notre expérience spontanée du monde, chargée de contenus subjectifs, émotionnels et intuitifs, demeure l'obscur fondement de notre objectivité » (Abram, 2013, p.57).

Concrètement, le cours préliminaire propose comme apprentissage principal celui du *basic design*, l'une des étiquettes les plus représentatives du Bauhaus (Findeli, 1999, p.36). À travers des activités qui favorisent l'expérimentation et la manipulation, Itten « s'attache à développer chez les étudiant.es la perception et la représentation des « contrastes ». Cette détermination donne lieu à des études de matières, de textures, de formes, de couleurs, de rythmes » (Richard, 2020). Réalisées dans un esprit de jeu et de liberté, ces études exploratoires prennent la forme d'assemblages de matériaux aux allures étranges et insolites réalisées avec des matériaux récupérés.

Figure 2.1 Exercice matériel du cours préliminaire d'Itten par Max Bronstein.

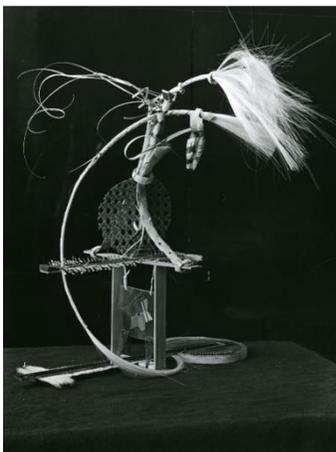


Photo : Stiftung Bauhaus Dessau (14347 F).

¹⁷ Traduction libre de "to give the body the ability to express itself, the ability of experience, to awaken itself. First (the student) must experience."

L'idée derrière la réalisation de ces explorations est de permettre à l'élève de se libérer de toute considération fonctionnelle et utilitaire de l'objet et de plutôt chercher l'expression créative, singulière et originale. D'un point de vue pédagogique, ces exercices « étaient destinés à servir l'acquisition des connaissances les plus générales sur les relations fondamentales entre le corps et l'espace » (Wick, s.d.)¹⁸. Jugés inutiles et trop loin des réalités commerciales et industrielles, les travaux réalisés dans le cours préliminaire de Johannes Itten font rapidement l'objet de critiques sévères de la part de Walter Gropius. Pour renforcer le lien de l'école à l'industrie, des changements importants sont donc apportés au cours, dont le remplacement d'Itten par l'artiste hongrois László Moholy-Nagy pour l'orienter vers la conception et la réalisation de produits commercialisables. Le cours préliminaire s'est progressivement détaché du corps de l'étudiant.e et de l'étude de son expérience sensible pour préconiser l'utilisation de la machine et des outils techniques. Le corps comme sujet s'y est donc peu à peu effacé.

Un autre exemple de la mobilisation de l'engagement corporel dans le programme pédagogique du Bauhaus se retrouve dans le cours de théâtre dispensé par Oskar Schlemmer. En ajoutant des workshops de théâtre à son curriculum d'enseignement dès 1921, le Bauhaus adresse une lacune présente dans son projet interdisciplinaire initial : celle du manque d'attention portée au corps lui-même et à l'expérience phénoménologique de l'espace qu'il engendre. L'atelier de théâtre, enseigné par le peintre, sculpteur et chorégraphe Oskar Schlemmer se taille une place d'importance dans le cursus au côté des métiers d'art comme la céramique et la sculpture. La pédagogie expérimentale et performative qui y est enseignée est axée sur la notion de mouvement, de perception et vise une compréhension de l'espace et du corps, du corps dans l'espace. En ayant recours au port de costumes surdimensionnés, Schlemmer transforme littéralement ses étudiant.es en architectures vivantes. C'est en cela que cet atelier est unique, d'enseigner l'architecture par le théâtre et la performance scénique. Parmi les œuvres créées dans le contexte de ces workshops, la pièce *Stick Dance* présente le corps du danseur attaché avec douze bâtons, des extensions corporelles qui, en mouvement, proposent de transformer la perception de la relation entre le corps et l'environnement autour de lui, de prendre conscience de l'espace occupé par le corps.

¹⁸ Traduction libre de "these exercises were intended to serve the acquisition of the most general insights into fundamental relationships between the body and space."

Figure 2.2 Stick Dance, 1928.

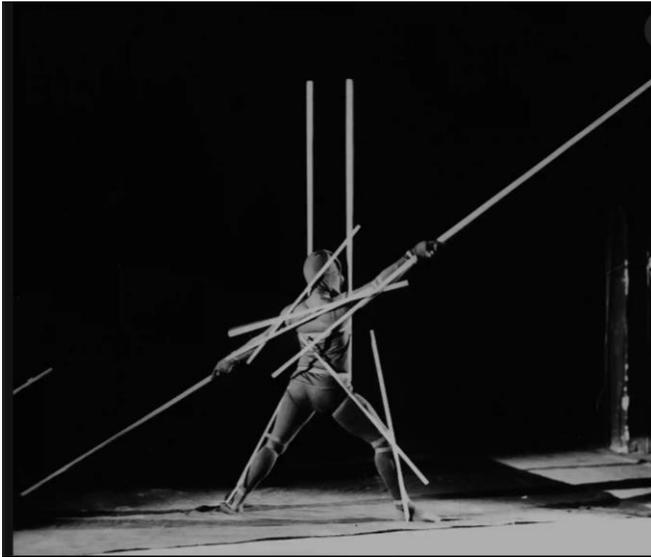


Photo tirée du site <https://www.theguardian.com>

« L'intervention de Schlemmer à travers sa conception du théâtre comme Gesamtkunstwerk ultime — la fusion du son, de la lumière, de la couleur, de la forme et du mouvement dans son cas — est unique au Bauhaus en ce qu'elle formule une ontologie centrée sur le corps »¹⁹. Cet atelier propose de placer l'expérience du corps au centre de la conception architecturale ainsi qu'une manière d'engager directement et subjectivement l'étudiant.e dans l'acte de design à travers une compréhension de sa propre expérience corporelle et sensible. Bien que rejoignant le projet global de l'École du Bauhaus, celui de valoriser le développement individuel et de favoriser l'éveil de l'étudiant.e, la contribution de Schlemmer et ses workshops théâtraux demeurent marginalisés dans les discussions sur l'école, et la conscience du corps que son travail a mis en lumière est oubliée dans de nombreux départements de design et d'architecture contemporains²⁰. Ce qui a perduré du programme pédagogique du Bauhaus et

¹⁹ Traduction libre de "Schlemmer's intervention through his conception of theatre as ultimate Gesamtkunstwerk—the fusion of sound, light, color, form, and movement in his case—was unique at the Bauhaus, however, in that it formulates an ontology centered on the body". Consulté à l'adresse : https://www.getty.edu/research/exhibitions_events/exhibitions/bauhaus/new_artist/body_spirit/

²⁰ Traduction libre de "Yet despite this and, more broadly, the theatre's unique means of realizing the Bauhaus's goals of transforming consciousness, Schlemmer is often marginalized in discussions of the school, now celebrating its 100th anniversary, and the awareness of the body that his work engenders is forgotten in many contemporary design and architecture departments." Consulté à l'adresse: <https://www.gsd.harvard.edu/2019/05/in-space-movement-and-the-technological-body-bauhaus-performance-finds-new-context-in-contemporary-technology/>.

qui a le plus influencé la création de nombreux programmes d'enseignement du design est sans contredit sa structure ternaire art, science et technologie ainsi que la centralité de l'atelier comme lieu d'apprentissage. De plus, ce qui transparait du programme pédagogique du Bauhaus est l'amorce d'une relation applicationniste entre la théorie et la pratique qui est à la base de la période rationaliste qui dominera le champ du design au milieu du XXe siècle. Apparaissant dès l'époque de l'École de Weimar sous la forme de théories artistiques qui agissent comme référent pour conduire l'acte pratique (art appliqué), cette articulation particulière qui propose l'acte pratique comme une application théorique va continuer de se transformer dans le programme de la Nouvelle École du Bauhaus et culminer dans celui de l'École d'Ulm dans les années 50 en se rattachant aux théories scientifiques fondamentales (science appliquée).

Le modèle de la science appliquée

Même si la période rationaliste dans laquelle il s'inscrit est de très courte durée, le modèle théorique du design comme science appliquée constitue un des modèles ayant le plus fortement influencé la manière de penser les liens entre théorie et pratique en design dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de la pratique professionnelle. « Selon ce modèle et ce qui en fonde la rigueur, l'activité professionnelle est une façon de résoudre des problèmes pratiques en leur appliquant des théories scientifiques » (Schön, 1994, p.45). Cette posture découle directement de la nécessité de trouver des fondements rigoureux et scientifiques au design au tournant du XXe siècle pour que la discipline du design se taille une place dans l'institution universitaire. Car pour le faire, le design comme d'autres « métiers professionnels ont un prix à payer. Ils doivent adhérer à l'épistémologie positiviste de la pratique qui fait désormais partie intégrante de chaque fibre du tissu universitaire » (Schön, 1983, p.61). De cet angle, l'acte pratique du design agit comme application d'une théorie empruntée à une science fondamentale en se posant comme outil de résolution d'un problème. Cette division hiérarchique entre la réflexion et l'action reflète l'héritage persistant du positivisme logique, apparu au début du XXe siècle qui a permis notamment le développement de la méthode expérimentale dans les sciences humaines. Au niveau de la pratique du design et la manière d'aborder le projet, l'influence du modèle du design comme science appliquée a pour effet, notamment, de le structurer selon une forme rationnelle et linéaire d'où émerge une réponse. Selon Findeli (2001), cette structure logique du processus de design se présente selon cet

ordre : un besoin ou un problème est identifié (situation A), un objectif final ou une solution est imaginée et décrite (situation B), et ensuite, l'acte de design est le lien de causalité qui permet de transformer la situation A en situation B (p.9)²¹. Ainsi, dans plusieurs écoles de design, le projet est enseigné en ces termes : si le problème initial est bien identifié, qu'une enquête scientifique est rigoureusement conduite et que les critères fonctionnels sont clairement adressés, la solution va apparaître automatiquement (Findeli, 2001, p.9). Cette structure scientifique du processus de design occulte cependant de se pencher sur la manière spécifique dont le designer agit en situation de projet, elle l'en exclut. En effet, en « insistant sur cet aspect de résolution de problèmes, on met de côté la façon de le poser, c'est-à-dire le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser » (Schön, 1994, p.65). Il n'est pas surprenant que dans une telle vision de la pratique, la question du corps et celle de l'expérience sensible soient complètement occultées et considérées comme arbitraires, voire inférieures car trop aléatoires et subjectives. Malgré le fait que le paradigme du design comme science appliquée soit reconnu comme étant dépassé aujourd'hui, il n'en demeure pas moins qu'il a généré une des théories les plus fondatrices de l'épistémologie du design en l'ouvrage de 1969 *The Sciences of the Artificial* d'Herbert Simon. En apportant une distinction entre les sciences de la nature qui étudient les phénomènes tels qu'ils sont, des sciences de l'artificiel qui s'intéressent aux phénomènes tels qu'ils devraient être, « Simon a posé les fondations de la spécificité épistémologique des sciences du design et des savoirs professionnels en général » (Bousbaci, 2020, p.9). Avec cette théorie, Simon identifie une science du design qui spécifie le bassin théorique auquel les différentes disciplines professionnelles ont recours pour exercer leur pratique. Il suggère ainsi que l'étude du design est interdisciplinaire et devrait être accessible à toutes les disciplines concernées par l'activité créative de développer le monde artificiel (Cross, 2001, p.54)²². Malgré le fait que Simon propose de combler l'écart existant entre les sciences de la nature et la pratique du design par une science du design, une science de la pratique, il n'en demeure pas moins que l'acte pratique est dépeint comme un acte rationnel dans lequel les praticien.nes appliquent des connaissances scientifiques (Schön, 1994, p.74). Dans une volonté de dépasser les comparaisons entre science et design, Donald Schön est à l'origine d'un tournant pragmatiste en design qui invite à se tourner vers une épistémologie de la pratique. Dans cet esprit, le design n'est pas une science, le design est une

²¹ Traduction libre "The most widely-accepted (and practiced) logical structure of the design process is, therefore, the following: 1 A need, or problem, is identified: situation A; 2 a final goal, or solution, is imagined and described: situation B; and 3 The act of design is the causal link by which situation A is transformed into situation B."

²² Traduction libre de "What he suggested was that the study of design could be an interdisciplinary study accessible to all those involved in the creative activity of making the artificial world."

discipline qui n'a pas à aller puiser dans les autres disciplines pour enrichir son champ épistémologique, il peut le faire par ses propres termes et dans le cadre légitime de sa propre culture (Cross, 2001, p.53).

Le praticien réflexif de Donald Schön

L'apport des travaux de Donald Schön, principalement présentés dans l'ouvrage *Le praticien réflexif* paru en 1983, est considérable pour la discipline du design en ce qui a trait à la reconnaissance du savoir pratique à l'œuvre dans l'agir du projet et le développement d'un éclairage théorique sur l'éducation pratique. En avançant l'idée que l'apprentissage en atelier simule une action professionnelle réelle (1983, 1985, 1987), Schön présente la formation architecturale comme paradigme pour toute formation professionnelle (Webster, 2008, p.63)²³. Le modèle de Schön se base sur le fait que dans nos actes quotidiens, nous faisons preuve d'un type de savoir qui surgit spontanément et qui est inscrit, caché dans nos actions. Ce modèle considère que les praticien.nes, dans l'exercice de leur pratique, sollicitent des connaissances tacites qui proviennent de leur expérience et qui font appel à un mélange d'intuition, de jugements, de qualité et de réflexes. Ce savoir à l'œuvre dans la pratique est de l'ordre du spontané et l'individu qui y a recours est « habituellement incapable de décrire le savoir que révèlent ses actions » (Schön, 1994, p.81). Selon Schön, l'agir professionnel s'ancre dans le quotidien et convoque un savoir-faire tacite, un savoir pratique ordinaire à l'œuvre dans les situations vécues. Schön met ainsi de l'avant que les praticien.nes détiennent une forme d'intelligence, de savoir du corps qui est convoqué dans l'exercice de la pratique. Il est intéressant d'établir un parallèle entre l'objet épistémique du design, le quotidien, et le savoir pratique qui s'acquiert et se met en œuvre justement dans la vie quotidienne. Cela renvoie à la reconnaissance du terrain vécu des expériences quotidiennes et banales comme terreau fertile à l'élaboration et au développement d'une *théorie-forte* en design *par* et *pour* le design (Findeli, 2006).

La théorie du praticien réflexif rompt définitivement avec la conception positiviste de la pratique qui en fait un acte instrumental et mécanique dans lequel le corps répond aux exigences de la pensée. Elle se présente plutôt comme un acte incarné qui combine le corps et l'esprit dans un processus dynamique où les praticien.nes peuvent réfléchir à leurs actions au même moment où celles-ci sont exécutées. Ainsi, « la réflexion en cours d'action va habituellement de pair avec la réflexion sur le matériel qu'on a entre les

²³ Traduction libre de " Donald Schön, following his studies of the design studio, put forward the notion that design studio learning simulated real professional action (1983, 1985, 1987). Schön subsequently presented architectural education as a paradigm for all professional education (1987)."

maines » (Schön, 1994, p.77). Dans cette perspective, la réflexion ne précède pas nécessairement l'action, comme l'a véhiculé le modèle positiviste de la science appliquée, mais peut apparaître en simultanéité avec cette dernière. À cet égard, Schön affirme que « la plupart du temps, notre comportement spontané en matière d'habilités pratiques ne découle pas d'une opération intellectuelle préalable et, pourtant, nous démontrons une sorte de savoir » (Schön, 1994, p.78). Le fait de penser en cours d'action et avec ses mains met de l'avant la manière dont l'individu est capable de se questionner sur ce qu'il est train de faire, en même temps qu'il le fait. Il réfléchit en cours d'action et sur l'action elle-même. Il tente de régler une situation et en même temps, il s'efforce d'en tirer un certain sens, de comprendre ses actions, de garder en mémoire ces apprentissages et les incorporer dans ses actions ultérieures (Schön, 1994, p.77). La théorie de la pratique réflexive propose ainsi un processus en forme de boucle qui relie acte pratique et réflexif dans une perspective de fécondation. Les praticien.nes y sont en quelque sorte constamment appelé.es à s'ajuster en cours d'action en raison du caractère dynamique des situations abordées. Cette capacité à s'adapter et s'ajuster « se situe au cœur de " l'art " qui leur permet de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs » (Schön, 1994, p.77). La théorie de la pratique réflexive représente un véritable tournant pragmatique pour les disciplines professionnelles, dont celles du design, en mettant de l'avant que la pratique ne doit pas s'aborder comme le simple résultat de la mise en application des connaissances théoriques et des méthodes provenant des sciences connexes. Pour Schön, l'acte pratique met plutôt en œuvre et engendre des savoirs et des connaissances qui lui sont propres : des savoirs pratiques (Bousbaci, 2020, p.9). D'un point de vue épistémologique, la reconnaissance de ces savoirs inscrits dans la pratique et dans le corps est centrale et propose des pistes pour affirmer les savoirs en design. À cet égard, « le projet d'une épistémologie des sciences du design se doit donc impérativement de rendre compte de ces savoirs engendrés *par* la pratique, *dans* la pratique et *sur* la pratique, en design (Bousbaci, 2020, p.9).

Malgré le rapprochement esquissé ici entre l'acte pratique et sa dimension incarnée, la question du corps demeure cependant à l'arrière-plan dans la théorie du praticien réflexif de Schön. Si ce dernier contribue à mettre en lumière le type de savoir à l'œuvre dans l'acte pratique ainsi que le processus réflexif qui le caractérise, il aborde peu la question de l'incarnation comme condition et véhicule de ce savoir²⁴. De plus, les travaux théoriques de Schön ne reconnaissent pas l'existence ni l'importance des dimensions affective

²⁴ Les travaux récents de Bousbaci (2020) répondent à cette lacune en poursuivant la réflexion sur la théorie du praticien réflexif de Schön en mettant en évidence le rôle joué par le corps dans l'acquisition de connaissances tirées de l'habitude. L'habitude serait ainsi à la base des savoirs tacites incarnés mis à l'œuvre dans la pratique.

et corporelle de l'apprentissage architectural (Webster, 2008, p.66)²⁵. Cette absence de la question du corps, constatée dans les travaux de Schön, s'inscrit dans un contexte épistémologique plus large qui se répercute sur le champ du design. À ce sujet, Bousbaci (2020) affirme que

le thème et la problématique du corps demeurent les grands absents dans les théories classiques (c'est-à-dire les théories rationnelles) de l'agir humain. Cette lacune est également notable et marquante au sein des théories de l'agir réflexif des professionnels en général et dans le champ du design particulièrement. (Bousbaci, 2020, p.161)

Ainsi, l'idée d'un être incarné, du sujet comme corps agissant et pensant en constante relation avec le monde et les choses, constitue un postulat dissimulé puisque la plupart des théories de l'action ne font aucune place au corps en ce sens (Joas, 1999, p.177). Se ressentent ici les effets de la scission moderne entre subjectif et objectif, et plus précisément celle du corps et de l'esprit chez Descartes qui affirme que « la "chose qui pense ", c'est-à-dire l'âme qui en fait l'être, est entièrement et absolument distincte de cette "chose étendue " et non pensante qu'est son propre corps » (Berque, 2010, p.299). Quand on sait que la plupart des sciences modernes se sont basées sur les travaux de Descartes, il n'est pas surprenant de constater l'absence du traitement de la question du corps et du sensible dans les discours théoriques qui en ont découlé. « Cette dissociation entre le corps perceptif et la raison, transportée dans le siècle des Lumières, trouve encore son écho dans les pratiques médicales actuelles, mais aussi dans plusieurs domaines reliés au corps, notamment en architecture » (Lévesque, 2008, p.122).

Deux constats principaux ressortent de ce tour d'horizon des modèles et théories qui ont fondé les savoirs à la base de l'enseignement universitaire du design. Premièrement, l'acte pratique du design, une fois dégagé de la vision positiviste qui en a fait momentanément un instrument, se comprend comme un acte incarné qui engage simultanément corps et esprit, action et réflexion dans un rapport dialogique inscrit dans l'expérience du quotidien. Deuxièmement, bien que les liens avec la participation du corps à l'activité de design aient été adressés à une certaine époque dans la pédagogie du Bauhaus et qu'ils apparaissent en filigrane de la théorie du praticien réflexif de Schön, la question du corps, d'un point de vue

²⁵ Traduction libre de " Yet Schön's theories fail to acknowledge the existence, let alone the importance, of the affective and the corporeal domains of architectural learning."

phénoménologique, demeure plutôt effacée des discours théoriques et des modèles pédagogiques qui ont posé les jalons épistémologiques du design, et donc, des savoirs pratiques qui en découlent. L'expérience du corps n'est pas reconnue par ces modèles théoriques comme un mode d'accès « valide » à la connaissance en raison de la posture fragile que sa prise en compte peut induire vis-à-vis des domaines scientifiques (Hert, 2014). Il n'est donc pas surprenant que cette question soit également plutôt en retrait dans les curriculums d'enseignement des disciplines du design, notamment ceux d'architecture aujourd'hui. Dans cet esprit, l'artiste, chercheuse et enseignante Ani Liu observe que

alors que les architectes conçoivent tellement pour les humains, il y a souvent peu de choses dans les programmes d'enseignement qui vous font penser au corps — comment il bouge, comment il se sent dans différentes configurations et comment il entre en relation avec l'espace construit. (Liu, 2019)²⁶

À la lumière de cette section, il s'avère pertinent de raffermir les liens existants entre le corps comme expérience et l'acte de design dans le contexte de la pratique et de l'enseignement. Tel que discuté, le corps en tant que sujet représente une question d'importance à adresser dans le contexte de l'enseignement du design. Inscrit dans le champ épistémologique du design en regard de la dimension relationnelle et l'expérience avec le monde qu'il permet, le corps se retrouve au cœur de la pratique en design. Mobilisé dans l'acte pratique, le corps permet aux praticien.nes de mettre à profit un type de savoir propre provenant de l'imbrication de l'expérience, de la pensée et de l'action. Ainsi, le corps participe à la formation et à l'acquisition de savoirs pratiques qui caractérisent et particularisent le champ disciplinaire du design. À cet égard, la question du corps présente une importance indéniable dans le contexte de l'enseignement du design. Afin de mettre de l'avant cette pertinence, la partie qui suit portera sur l'exploration de discours théoriques et d'approches qui reconnaissent l'expérience vécue et l'engagement du corps comme condition d'accès au savoir.

²⁶ Traduction libre de "While architects design so much for humans, there's often little in the curriculum that makes you think about the body—how it moves, how it feels in different configurations and in relation to space". Consulté à l'adresse: <https://www.gsd.harvard.edu/2019/05/in-space-movement-and-the-technological-body-bauhaus-performance-finds-new-context-in-contemporary-technology/>.

2.1.3 Le corps connaissant

Les savoirs du corps

Dans la poursuite d'une volonté de retracer et définir le rôle du corps dans l'enseignement pratique du design, la présente section porte sur la mise en lumière de discours théoriques et d'approches qui prennent en compte le corps (comme sujet) comme modalité d'accès au savoir. Il est important d'aborder ces approches théoriques en gardant en tête la pluralité des corps et des capacités. Car si les auteur.es mobilisés dans la présente recherche n'y font pas toujours explicitement référence, cette thèse comprend bien que la capacité doit être entendue de manière inclusive. « Le corps sert ici de point de départ auquel chacun.e peut se référer à sa manière, en fonction de ses expériences respectives et de son être incarné » (Voigt, 2023, p.3)²⁷. Si la capacité du corps peut varier en fonction des individus, le corps comme manière primordiale d'entrer en relation avec le monde et les choses est cependant un aspect humain partagé. Le savoir se comprend ici comme issu de l'expérience du sujet en relation à autrui et au monde, et se distingue des connaissances comme corpus établi, explicite et extérieur à un sujet (Hert, 2014, p.29). Loin de constituer des entités qui s'opposent, les discours mentionnés ici expriment plutôt la manière dont le savoir permet l'acquisition de connaissances, en d'autres mots, comment il en constitue la base et la condition même. Cette idée est présente chez Schön, où, même si la participation du corps demeure sous-entendue, elle se comprend par l'entremise du rattachement de la pratique réflexive avec le concept de savoir tacite. En effet, l'expression « savoir tacite », développée par Michael Polanyi (1958) place la participation du corps et de celle des sensations comme étant centrale dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés incorporées au fur et à mesure des expériences (Schön, 1994, p.79). La reconnaissance de ce type de savoir ouvre la voie à légitimer l'ensemble des choses que l'on connaît par expérience, mais qui sont difficiles à nommer et à expliquer. Comme l'affirme Polanyi, « nous en savons plus que nous pouvons le dire et le corps nous permet d'exprimer au-delà des mots » (Polanyi, 1966, p.4). Ces savoirs ordinaires qui proviennent de notre rapport au monde et qui sont mis à profit spontanément, sans réflexion préalable et en cours d'action engagent la reconnaissance d'un savoir-faire pratique incarné. Ce savoir tacite est donc implicite dans les actions que nous entreprenons et est mis à l'œuvre dans la compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. De ce fait, on peut dire que notre savoir se trouve dans nos actes (Schön, 1984, p.76). La notion de savoir tacite entraîne avec elle une valorisation

²⁷ Traduction libre "The body here serves as a point of departure, which everyone can relate to in their individual manner, connecting to their respective experiences and their embodied being."

des savoirs issus des relations et des expériences vécues quotidiennement et que l'on a appris *par corps*, en tant qu'être qui *est un corps*. Cette idée résonne de manière significative avec la phénoménologie et les travaux de Merleau-Ponty sur le corps. En effet, ce dernier identifie l'habitude comme un « savoir qui est dans les mains, qui ne se livre qu'à l'effort corporel et ne peut se traduire par une désignation objective » (Merleau-Ponty, 1945, 168). Par là, il propose que le corps possède son propre type de savoir, qui n'est ni une connaissance et ni un automatisme. Il illustre cette idée par l'exemple du savoir lié à la dactylographie (Merleau-Ponty, 1945, p.169). Selon Merleau-Ponty, quelqu'un peut en arriver à savoir où se trouvent sur le clavier les lettres des mots à écrire sans en connaître l'emplacement spécifique. De plus, il affirme que le fait de trouver les lettres et de mouvoir ses doigts agilement ne provient pas d'un simple réflexe de l'organisme corporel qui réagirait par automatisme. Chez Merleau-Ponty, « l'habitude exprime le pouvoir que nous avons de dilater notre être au monde, ou de changer d'existence en nous annexant de nouveaux instruments » (Merleau-Ponty, 1945, p.168). Dans cet esprit, la personne qui sait et trouve les touches sur le clavier a fini par intégrer l'espace du clavier à son espace corporel. Et lorsqu'elle entre en action, elle agit par intention, en mobilisant et en mouvant son corps qui est sujet, et non par connaissance objective. En plus d'avoir la capacité de s'annexer des choses et des instruments, le corps, chez Merleau-Ponty, peut également incorporer les lieux physiques. En effet, l'expérience de vivre quotidiennement dans un lieu, le phénomène de l'habiter avec son corps et en tant que corps permet le développement d'un savoir et d'une compréhension de ce lieu qui s'imprime en soi, qui devient une extension de soi. Ainsi, on sait par expérience qu'un espace entre deux pièces est suffisant pour y passer, sans nécessairement en connaître la dimension exacte. Cet espace est mesuré avec son corps et le savoir qui en découle est de l'ordre du vécu plutôt que de l'objectif. L'inscription sensible du lieu dans le corps est manifeste dans les propos suivants du philosophe :

Mon appartement n'est pas pour moi une série d'images fortement associées, il ne demeure comme domaine familier que si j'en ai encore « dans les mains » ou « dans les jambes » les distances et les directions principales et si de mon corps partent vers lui une multitude de fils intentionnels. (Merleau-Ponty, 1945, p.151)

Cette citation met de l'avant la relation dialogique entretenue entre le corps et le lieu habité et la manière dont le corps agit sur le lieu et dont ce dernier agit sur le corps, en créant un savoir où le lieu devient extension du corps et vice versa. Ainsi le contexte dans lequel le corps évolue et entre en relation peut

entraîner un marquage, une inscription sur ce dernier, et la formation d'une mémoire incarnée. Dans son ouvrage *Queer Phenomenology* (2006), Sara Ahmed met de l'avant la manière dont les contextes historiques, sociaux et politiques entraînent aussi un marquage et une mémorisation des corps opprimés et discriminés. En prenant comme exemple le colonialisme, elle fait état de l'entrelacement entre les événements historiques et le corps lorsqu'elle écrit que

les corps se souviennent de ces histoires, même lorsque nous les oublions. Ces histoires font surface sur le corps, ou même façonnent la façon dont les corps font surface (voir Ahmed 2004a). D'une certaine manière, la race devient donc une donnée sociale et corporelle, ou ce que nous recevons des autres en tant qu'héritage de cette histoire. (Ahmed, 2006, p.111)²⁸

Cette citation met en lumière l'impact profond et durable que peuvent avoir certains événements sur le corps, événements qui s'y impriment et deviennent une mémoire ancrée qui se transmet comme héritage. Cette inscription corporelle représente un savoir du corps qui découle directement de son engagement direct et du rôle prédominant qu'il joue dans sa relation au monde et à ce qui l'entoure. Dans le cas de l'héritage du colonialisme, le savoir qui s'inscrit dans le corps est celui de la reconnaissance que le monde est « prêt » pour un certain type de corps, dont le déploiement est facilité. Alors que pour d'autres types de corps, l'action y est perturbée, compromise et empêchée en regard d'une marginalisation en lien notamment avec la race. Dans cet esprit, l'auteur Frantz Fanon, dont le travail s'est porté sur le développement d'une phénoménologie du colonialisme, parle du "monde blanc" et du sentiment d'habiter un monde blanc avec un corps noir. Il avance que le monde étend la forme de certains corps plus que d'autres, et que ces corps se sentent ainsi plus chez eux dans ce monde (Ahmed, 2007, p.129)²⁹. Il apparaît ainsi que la relation vécue liant le corps avec le monde est constituante de la manière dont le sujet peut vivre dans ce dernier, le découvrir et le connaître. Et que selon sa situation, le sujet peut

²⁸ Traduction libre de "Bodies remember such histories, even when we forget them. Such histories, we might say, surface on the body, or even shape how bodies surface (see Ahmed 2004a). In a way, then, race does become a social as well as bodily given, or what we receive from others as an inheritance of this history".

²⁹ Traduction libre de "Fanon, as noted earlier, talks about the "white world" and how it feels to inhabit a white world with a black body. We might say, then, that the world extends the form of some bodies more than others, and such bodies in turn feel at home in this world".

acquérir des connaissances du monde *différentes* qui s'ancrent dans un héritage transporté par l'expérience du corps marginalisé.

Ces discours théoriques amènent à reconnaître l'importance des savoirs issus de l'expérience sensible subjective et la centralité de leur rôle dans la formation d'un bagage de savoirs incarnés, héritage de l'entremêlement profond entre le corps et le contexte où il évolue. Ce bagage de savoirs incarnés est donc déterminant dans l'activité de connaître et d'expliquer le monde. À cet égard, il précède et nourrit toute entreprise d'acquisition de connaissances. Chez Schön, cela apparaît avec la manière dont le praticien a recours spontanément aux savoirs tacites qui sont issus de son expérience quotidienne dans l'exercice de sa pratique professionnelle. Ce savoir-faire pratique, qui permet d'engager une réflexion avec les mains et de mettre à profit l'expertise spécifique des praticien.nes, propose la richesse et l'interrelation de la relation entre les savoirs du corps et la pensée réflexive dans l'action. De nature fondamentale, « la connaissance tacite est nécessaire à l'action humaine et sans le concours de cette dernière en tant que savoir incarné et habituel, rien de ce que les humains font ne serait possible » (Friedman, 2008, p.154).

Chez Merleau-Ponty, la valorisation des savoirs liés à la dimension vécue de l'expérience humaine passe par l'affirmation du caractère primordial et pré-réflexif de ces derniers. Par là, Merleau-Ponty met en lumière qu'avant d'acquérir des connaissances *sur* le monde, l'individu acquiert des savoirs *du* monde, c'est-à-dire de son rapport direct et vécu avec le monde. Ces savoirs sont ainsi constituants des pensées et des entreprises scientifiques qui sont initiées car, propose-t-il, sous toute entreprise d'acquisition de connaissance objective, se trouve un être subjectif qui fait participer ses savoirs *du* monde. Il ne peut en aucun cas se détacher de son ancrage au monde et de ce qu'il en a appris. Merleau-Ponty exprime clairement cette idée lorsqu'il écrit :

Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d'une vue mienne ou d'une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire. Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, et en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde. (Merleau-Ponty, 1945, II-III)

Merleau-Ponty nous invite ici à reconnaître l'inévitabilité et l'essentialité de la participation de la subjectivité dans l'activité de connaître et d'expliquer. De plus, il tend à valoriser un type de savoir, issu de l'expérience d'être un corps dans le monde, et à mettre en lumière le rôle central joué par le corps dans toute entreprise de connaissance. Abordée sous cet angle, la pratique du design apparaît comme un assemblage de différentes connaissances et compétences qui prennent racine dans le bagage de savoirs expérientiels du designer, acquis par l'entremise de sa relation incarnée à l'intérieur du monde. Ce qu'il connaît déjà par expérience de la lumière, des matières, des sensations sonores, olfactives, des environnements physiques, des couleurs, des formes, des textures, etc., est pertinent à mettre à profit dans son activité d'apprentissage du design en tant que tout ce savoir représente une base de compréhension féconde sur laquelle va pouvoir germer de nouvelles connaissances. Qu'avant de connaître les calculs pour mesurer la distance nécessaire entre des sources lumineuses dans un projet de design, l'étudiant.e a déjà acquis une compréhension vécue de la lumière. Elle.il sait les effets de la lumière, ses diverses manifestations et variations, ses qualités selon les intensités, les moments de la journée, les couleurs, et a vécu avec son corps la manière dont ces états sensibles de la lumière l'affectent. Merleau-Ponty nous rappelle le caractère primordial de nos expériences vécues dans le monde sur les connaissances acquises sur le monde lorsqu'il explique que :

revenir aux choses mêmes, c'est revenir à ce monde avant la connaissance dont la connaissance parle toujours, et à l'égard duquel toute détermination scientifique est abstraite, signitive et dépendante, comme la géographie à l'égard du paysage où nous avons d'abord appris ce qu'est une forêt, une prairie ou une rivière. (Merleau-Ponty, 1945, p.III)

Loin de nuire à la validité de l'activité d'apprentissage, ces savoirs *d'expérience* peuvent contribuer à son enrichissement en posant une base de compréhension sensible, nécessaire à l'acquisition de connaissances objectives. Aborder l'enseignement des éléments du langage de design à partir de leur dimension sensible et vécue « c'est faire corps avec les matériaux, c'est être dans ce que Claudel (p.230-231) définit comme un état de vibration continu qui qualifie la connaissance à partir de la sensation » (Lemonchois, 2005, p.105). Ainsi, exclure le corps en tant qu'expérience de l'enseignement pratique du design, reviendrait alors à se couper de tout un pan de savoirs acquis à travers nos expériences et notre rapport incarné avec le monde, les choses et les autres. Selon le chercheur et enseignant Philippe Hert, « partir du corps est alors une manière de prendre en compte des savoirs qui sont ignorés, ou plutôt

oubliés, et écartés dans l'épreuve de qualification des savoirs » (Hert, 2014, p.31). Dans cet esprit, il est pertinent d'envisager que l'enseignement du design s'oriente sur la prise de conscience de ces savoirs du corps, acquis par action et par expérience, et leur mise à profit dans le projet.

La cognition incarnée

Dans le nombre relativement restreint d'approches en sciences humaines qui prennent le corps comme condition même de tout savoir s'en trouve une qui mérite d'être mentionnée en raison de ses rattachements solides avec la présente recherche : la cognition incarnée (Hert, 2014, p.32). Développée par Varela, Rosch et Thompson (1992) dans l'ouvrage *The Embodied Mind*, la cognition incarnée s'inscrit dans un changement de paradigme important dans le domaine des sciences cognitives. La cognition incarnée s'oppose à une conception figée de la cognition, en reconnaissant le corps à la fois comme structure vécue et comme lieu des mécanismes cognitifs. Dans cet esprit, Varela *et al.* soutiennent que mécanismes cognitifs et expérience perceptive sont interreliés dans l'acte cognitif et que loin de s'opposer, ils agissent conjointement et s'enrichissent mutuellement. L'approche de la cognition incarnée de Varela *et al.* s'inspire ainsi de la phénoménologie de Merleau-Ponty et de la notion de *corps-sujet* qui la caractérise. Ce rattachement théorique est exprimé clairement par Varela lorsqu'il écrit :

Nous nous relierions à Merleau-Ponty lorsqu'il affirme que la culture scientifique occidentale doit voir nos corps à la fois comme des structures physiques et des structures vécues, expérientielles. À la fois « extérieures » et « intérieures », biologiques et phénoménologiques. Ces deux compréhensions de l'incarnation ne sont évidemment pas opposées. Au contraire, nous faisons continuellement des allers-retours entre eux. (Varela et al., 1993, p.lxii)

En affirmant la dimension incarnée du savoir, Varela *et al.* proposent que l'acte de connaître advient par le concours d'un être qui *est un corps* et qui doit être compris par l'entrelacement d'une pensée et d'un organisme physique qui agissent de concert. À l'instar de la philosophie de Merleau-Ponty qui propose une réflexion sur l'entre-deux, situé entre le savoir scientifique et l'expérience humaine, l'approche de la cognition incarnée propose une compréhension de la cognition qui réunit l'individu avec l'expérience qu'il a du monde (Hert, 2014, p.33). Tout comme chez Merleau-Ponty où le corps est décrit comme le sujet et

la condition même de l'expérience, Varela *et al.* en reconnaissent le rôle central dans la cognition. L'enseignant et chercheur Philippe Hert écrit à ce sujet :

En ce sens le corps est cet intermédiaire essentiel qui nous fait advenir dans le monde et qui nous permet de contribuer à ce monde, non pas à partir d'une extériorité à ce monde mais de manière incarnée, en y étant impliqué. Le terme *enaction* traduit ce fait que la cognition est une action incarnée. (Hert, 2014, p.33)

L'enaction représente un concept intéressant car il identifie le rôle central et essentiel joué par le corps et l'expérience perceptive dans l'acte cognitif. La cognition, en tant qu'action incarnée qui met en relation individu et monde dans lequel il évolue, ne peut advenir sans inscription dans un corps (Hert, 2014, p.34). En dépassant l'opposition stérile entre connaissance scientifique et affects, savoir objectif et expérience, la cognition incarnée fait du corps l'élément même de la cognition. Ainsi, le domaine des sciences cognitives reconnaît que c'est « non seulement avec notre corps que nous pensons, mais bien notre corps qui pense; et cela non point comme s'il était isolé, mais nécessairement en relation avec son environnement physique et social » (Berque, 2010, p.311). L'approche de la cognition incarnée est pertinente dans la présente recherche car elle envisage le travail sur le savoir à partir d'une attention à l'expérience concrète, c'est-à-dire à l'expérience vécue par un être *qui est un corps*. Il s'agit ici d'un élément déterminant pour la poursuite de la présente recherche qui sera exploré et mis en pratique de manière plus approfondie dans le cadre des exercices créés et enseignés dans la partie pratique de cette dernière. Les rattachements entre l'expérience concrète et les savoirs pratiques en design y seront mis en lumière graduellement et discutés dans le chapitre 5 dédié à la discussion des résultats.

Penser en faisant et faire en pensant, renouveau de l'enseignement du design en atelier

L'atelier comme dispositif pédagogique représente un terrain fécond d'expérimentation et de recherche largement investi dans les dernières années. On rencontre aujourd'hui de nombreuses initiatives de recherche qui portent sur la pédagogie du design en atelier et qui proposent de la renouveler favorisant la participation active de l'étudiant.e et un rapport tactile et matériel dans la pratique (Aydinly, 2018;

Konkel, 2014; Salingaros et Masden, 2008; Sweet, 2013; Lebois et Laburte, 2016, 2018). Cette situation est attribuable au constat partagé que la question du corps et des attributs phénoménologiques qui sont au cœur des préoccupations de la conception de l'environnement bâti sont sous-alimentés dans la pratique éducative du design (Sweet, 2013, p.1)³⁰. Ce tournant pédagogique s'inscrit dans le contexte d'un changement de paradigme partagé par plusieurs disciplines du design qui révèle l'importance voire la nécessité d'une prise en compte de la dimension sensible dans les manières de penser et de concevoir l'espace habité aujourd'hui. Salingaros et Masden (2008) affirment en ce sens

qu'un modèle éducatif plus « tactile » est nécessaire pour encourager les élèves à participer avec l'environnement bâti dans un sens immédiat. Il faut leur apprendre à reconnaître les dimensions sensorielles de l'environnement bâti qui engagent positivement les humains au quotidien, et qui agissent sur leur sentiment de bien-être. (Salingaros et Masden, 2008, p.129)³¹

Dans cet esprit, des approches pédagogiques exploratoires naissent de la volonté de revisiter l'enseignement pratique du design en atelier pour l'orienter vers une forme d'apprentissage qui encourage l'expérience directe et le recours à une forme de réflexion « par les mains ». Parmi elles, on retrouve le *build-to-learn* (Konkel, 2014), le *craft-centered pedagogy* (Sweet, 2013) et le *intelligence-based design* (Salingaros et Masden, 2008). Il est ici intéressant de se pencher un peu plus sur ces approches d'enseignement issues du champ disciplinaire du design pour en ressortir des points de rencontre éclairants dans le cadre de cette thèse.

Dans son article de 2014 *Build-to-Learn: An examination of Pedagogical Practices in Interior Design Education*, Margaret T. Konkel³² propose d'observer différentes initiatives d'enseignement en atelier qui

³⁰ Traduction libre "It is increasingly evident that the tangible, in-depth understanding of material properties, physical constraints, and phenomenological attributes that are central concerns to the design of the built environment are undernourished in our current educational practice."

³¹ Traduction libre "A more hands-on educational model is needed to encourage students to participate with the built environment in an immediate sense. They need to be taught to recognize the sensory dimensions of the built environment that positively engage the everyday humans, and which thus provides a greater sense of well-being."

³² Margaret T. Konkel est professeure associée au département de design de l'Université Radford.

mobilisent la construction comme mode d'apprentissage. Dans le cadre de cette investigation, le terme *build-to-learn* (construire pour apprendre) s'inscrit dans le courant de la réflexion dans l'action ou *learning by doing* qui tire ses sources de la théorie de l'éducation expérientielle développée par John Dewey en 1938 dans son ouvrage *Experience Education*. Cette théorie pose les bases d'un courant pédagogique qui entre en rupture avec les théories de l'éducation classique en valorisant l'expérience personnelle, l'expérimentation, la liberté et la dimension interactive de l'apprentissage. Il s'agit ici de reconnaître l'apprentissage comme un processus actif qui engage directement la participation de l'élève. Selon Konkel, le design d'intérieur en tant que discipline d'idéation qui mène à la construction se doit d'être enseigné de manière à faire comprendre la relation profonde unissant le passage des idées vers leur formalisation au moyen d'activités d'apprentissage expérientiel. Dans cet esprit, elle avance que le *build-to-learn* se pose comme approche pertinente pour introduire la notion selon laquelle les idées qui surviennent en cours de conception sont souvent améliorées lorsqu'elles sortent du domaine de la pensée et entrent dans la réalité physique du matériel (Konkel, 2014, p.2)³³. Il s'agit ici de valoriser l'apprentissage par les mains et les savoirs spécifiques qui en découlent qui sont nécessaires à la pratique en design. Du point de vue de Konkel, l'approche du *build-to-learn* adresse la question qui est au cœur de l'enseignement pratique du design : la compréhension que nous, en tant qu'êtres humains, sommes faits pour apprendre avec nos mains (Konkel, 2014, p.2)³⁴. Dans le contexte de l'enseignement de l'atelier, il est intéressant de regarder le *build-to-learn* (construire pour apprendre) en le comparant avec ce qui serait son inverse, soit le *learn-to-build* (apprendre pour construire). Dans le premier cas, l'apprentissage découle d'une réflexion en cours d'action qui engage des essais, des ajustements, des tests et un regard réflexif sur les actions posées. À cet égard, cette approche entretient des points de similarité avec la théorie du praticien réflexif de Donald Schön qui soutient qu'en situation de pratique, la réflexion ne précède pas l'action mais apparaît en simultanéité avec cette dernière. De plus, le terme *build-to-learn* suggère qu'au cours des manipulations peuvent survenir des découvertes, des erreurs, des apprentissages et que le chemin n'est pas tracé d'avance mais qu'il s'éclaire en cours de cheminement. Le *build-to-learn* se pose ainsi comme pratique de recherche par les mains qui mobilise un processus itératif plutôt qu'un processus linéaire. Le terme *learn-to-build* quant à lui fait apparaître l'idée que des connaissances précèdent la construction et en

³³ Traduction libre "Build-to-learn introduces students to the notion that design ideas are often improved when those ideas are brought out of the realm of thinking and into the physical reality of material."

³⁴ Traduction libre "The term build to learn will be employed when discussing design and building experiences in the interior design classroom. This term addresses the heart of the issue: the understanding that we as human beings are hand-wired to learn with our hands."

déterminent les conditions de mise en forme. Ce mode opératoire place la pensée devant l'action en les séparant plutôt qu'en les réunissant. Cela renvoie à une conception positiviste de la pratique où cette dernière agit plus à titre d'instrument au service de la connaissance que de véhicule pour générer de la connaissance comme tel. Ce terme fait croire que pour construire, il faut avoir acquis les connaissances nécessaires au préalable tandis que le *build-to-learn* propose que pour apprendre à construire, il faut construire. Dans le cadre de la présente recherche, l'approche du *build-to-learn* représente un exemple d'intérêt en tant qu'elle résonne à plusieurs niveaux avec les observations à l'origine de cette dernière et les objectifs visés en regard du développement d'une approche pédagogique qui favorise l'engagement direct et corporel de l'étudiant.e et sa participation active à son expérience d'apprentissage.

Le *craft-centered pedagogy*, une approche pédagogique développée dans le cadre d'une étude menée au College of Architecture, Art and Design de Sharja aux Émirats Arabes explore l'intégration des méthodes de fabrication digitales aux compétences manuelles dans le processus de conception afin de faire entrer les étudiant.es dans un contact tactile et intime avec la matière (Sweet, 2013). Il s'agit de la création d'un modèle d'enseignement itératif où l'alternance entre le virtuel et le physique dans le processus du projet permet un enrichissement mutuel qui éclaire progressivement la compréhension de l'étudiant.e à différentes étapes. Appliqué au cursus d'enseignement d'un atelier de premier cycle universitaire, ce modèle pédagogique repose sur la valorisation de l'artisanat dans le but de sensibiliser les étudiant.es en architecture et en design d'intérieur aux qualités phénoménologiques des matériaux. Dans son article *Instilling an Awareness of Phenomenology through a Craft-Centered Design Pedagogy* (2013), Tonya Sweet³⁵ affirme la nécessité de contrer la prédominance de l'utilisation des outils virtuels dans les projets en architecture et en design d'intérieur. Selon son observation, les seules manipulations physiques qui subsistent en atelier reposent sur la construction de maquettes à échelles réduites réalisées dans des matériaux légers qui ne représentent pas la réalité matérielle des propositions. De plus en plus souvent aujourd'hui, Sweet note que ces maquettes ne sont plus faites à la main mais plutôt via l'utilisation de la découpe laser. Ce manque de contact tactile et physique avec les matériaux représente une lacune importante au niveau des apprentissages chez les étudiant.es qui se trouvent coupé.es de la réalité vécue et sensible des matériaux. Sweet exprime clairement cette idée lorsqu'elle affirme que

³⁵ Tonya Sweet est maître de conférences à l'École de design et d'innovation de l'Université Victoria de Wellington, Nouvelle-Zélande.

la gamme limitée de matériaux que les étudiant.es rencontrent au cours de leur formation, nécessitant généralement une manipulation mineure avec un Exacto ou un cutter laser, est sans doute inadéquate en ce qui concerne leur capacité à transmettre une véritable compréhension des propriétés matérielles du monde réel et de leurs implications sensorielles. (Sweet, 2013, p.1)³⁶

Ainsi, l'approche pédagogique développée par Sweet reconnaît l'importance du travail manuel et des savoirs acquis par l'engagement direct du corps, qui ne pourraient pas être acquis autrement. Ce qui est avancé ici est qu'en mesurant son corps aux matériaux, en en prenant la mesure directe, on en sait plus sur leur poids, leur texture et leurs propriétés réelles. Ces savoirs pratiques et d'expérience qui sont essentiels dans le développement du projet de design ne peuvent pas être acquis seulement par le recours aux modes virtuel ou numérique. Il faut toucher, sentir et expérimenter directement les matériaux avec le corps. Selon Sweet, la manière la plus efficace de cultiver la richesse de l'expérience sensible et un éveil phénoménologique chez les étudiant.es est justement en leur offrant des possibilités d'apprentissages directes, manuelles et artisanales. (Sweet, 2013, p.1)³⁷ En résumé, malgré les outils technologiques et virtuels qui permettent d'arriver rapidement à des représentations spatiales, il faut absolument favoriser un contact direct et corporel dans l'apprentissage du design. C'est dans ce rapport concret que se trouve la possibilité d'acquérir des savoirs essentiels pour comprendre la réalité vécue des projets. Dans cet esprit, la pédagogie en atelier devrait permettre à l'étudiant.e de se mesurer corporellement à la concrétude des choses et des éléments manipulés dans le projet de design.

Dans leur article de 2008 *Intelligence-Based Design : a Sustainable Foundation for Worldwide Architectural Education*, Nikos A. Salingaros et Kenneth G. Masden³⁸ affirment que le modèle éducatif qui prévaut dans l'ensemble des écoles d'architecture à travers le monde est dépassé et n'offre pas une base pertinente pour appréhender la réalité de la pratique. Selon eux, ce modèle hérité du courant moderniste en

³⁶ Traduction libre "The limited scope of materials that students encounter during their education, commonly necessitating minor manipulation with an Exacto or laser cutter, are arguably inadequate in regards to their ability to convey a true understanding of real world material properties and their sensory implications."

³⁷ Traduction libre "If the richness of the sensory experience is to be cultivated in students today, an awareness of phenomenology must be cultivated, and this is most effectively achieved through direct, hand and crafted-based material learning opportunities."

³⁸ Nikos A. Salingaros est professeur de mathématiques à l'Université du Texas à San Antonio et Kenneth G. Masden est professeur associé en architecture à l'Université du Texas.

architecture qui valorise l'expressivité de la forme et son aspect visuel au détriment des qualités sensibles et relationnelles place les étudiant.es en position distante dans leur pratique. Plus souvent qu'autrement, les élèves copient des images à la mode véhiculées par les médias ou bien mettent en forme des projets qui transposent un esprit contemporain sans vraiment comprendre ce qu'ils font. Salingaros et Masden soutiennent dans cet esprit que le modèle d'éducation de l'architecture qui prédomine à ce jour ne permet pas la réalisation de propositions pertinentes en regard des besoins relationnels et sensibles humains liés à l'expérience de l'architecture et qu'il faut donc radicalement le changer. Ils proposent ainsi de revisiter le modèle éducatif dominant par une approche d'enseignement qui tient compte de l'interaction humaine avec le monde physique et qui soutient la nécessité de l'engagement corporel avec l'environnement bâti. Ils affirment qu'

en remplaçant la formation d'un architecte dans un contexte plus pratique, nous mettons l'accent sur les éléments de la conception des bâtiments qui sont directement liés à l'existence et à la perception humaines, ainsi qu'aux valeurs et croyances humaines qui, depuis des millénaires, ont servi à établir la culture et l'identité. (Salingaros et Masden, 2008, p.129)³⁹

L'intelligence-based design, l'approche au cœur du projet pédagogique développé par Salingaros et Masden propose d'aborder l'architecture par le biais des processus de la cognition et de l'intelligence humaine afin d'orienter la pratique architecturale vers des solutions d'habiter plus durables qui valorisent l'atteinte du bien-être humain. Selon eux, les architectes peuvent se baser sur ces processus pour créer des environnements construits qui, à travers une manipulation efficace des éléments du langage de design, peuvent contribuer à nourrir l'existence humaine. Le terme *intelligence-based design* renvoie à la prise en compte des mécanismes de perception et d'interaction de l'être humain avec l'environnement bâti et à la reconnaissance de la relation de réciprocité qui unit ce dernier au monde qui l'entoure. Selon Salingaros et Masden, nous sommes des êtres sensibles *neurologiquement* faits pour rechercher certains types de structure dans les champs d'information complexes qui nous entourent (Salingaros et Maden, 2007,

³⁹ Traduction libre "By re-situating the education of an architect in more practical and contextual terms, we emphasize components of building design that relate directly to human existence, human perception, and the human values and beliefs that have for millennia served to establish culture and identity."

p.37)⁴⁰. L'approche du *intelligence-based design* soutient que le sentiment de bien-être s'acquiert par l'engagement neurologique avec le monde physique et qu'il découle de l'activité combinée de l'esprit et du corps. Le contact avec le monde matériel est central dans cette approche car c'est par son entremise que l'être humain dégage du sens et une prise de conscience dans son expérience du quotidien. À cet égard, Salingaros et Masden affirment que l'engagement corporel avec le monde est préalable à l'acquisition de connaissances et opère dans un sens plus immédiat que l'activité intellectuelle. L'approche du *intelligence-based design* soutient donc que c'est grâce à cet engagement direct que les humains se connectent plus pleinement au monde, peuvent s'y sentir bien et s'y adapter. En liant la pratique de l'architecture à l'existence humaine et à la dimension vécue, cette approche tend à responsabiliser l'étudiant.e en regard de sa pratique et à lui faire comprendre l'importance de son rôle dans cette dernière (Salingaros et Masden, 2008, p.132)⁴¹. À travers ce nouveau modèle d'enseignement, Salingaros et Masden souhaitent faire de l'architecture une entreprise humaine tangible, significative et utile.

Bien que s'appuyant sur des champs théoriques et disciplinaires différents (pédagogie active, phénoménologie, et sciences cognitives), l'exploration des approches pédagogiques du *build-to-learn*, du *craft-centered-pedagogy* et du *intelligence-based design* fait apparaître des points de similitude qui résonnent dans le cadre de la présente recherche. En effet, Konkler, Sweet et Salingaros et Masden s'entendent pour affirmer l'importance, voire la nécessité de favoriser la participation active et l'engagement direct de l'étudiant.e dans l'enseignement pratique du design. Elles.ils reconnaissent ainsi la pertinence pédagogique de la réflexion en action et d'un mode d'apprentissage expérientiel qui favorise la construction et la manipulation physique et matérielle. Ces trois approches poursuivent ainsi l'objectif commun de connecter l'étudiant.e à la réalité de la pratique et à la dimension concrète dans laquelle elle s'ancre. Dans le contexte de l'enseignement pratique du design, cette volonté de connexion à la réalité peut se comprendre comme manière de contrer la position distante que l'étudiant.e entretient avec le projet en raison, entre autres, de la prédominance du virtuel et des outils de représentation qui désengagent le corps. Il est également intéressant de relever que ces trois approches valorisent les savoirs inscrits dans l'action et en reconnaissent la pertinence et les potentiels comme mode d'apprentissage. Ce type de savoirs incarné se présente comme étant essentiel à solliciter dans l'activité pratique du design et

⁴⁰ Traduction libre "We are sentient beings, neurologically wired to look for certain kinds of structure in the complex informational fields that surround us."

⁴¹ Traduction libre "As the architects of tomorrow, today's students must come to understand the role and responsibility of their profession as something intrinsically tied to human existence and the lived experience."

central dans la formation de l'étudiant.e en tant que futur.e praticien.ne. On y reconnaît ici une intelligence du corps qui apprend dans l'action et au contact direct des choses. Finalement, ces trois approches tendent à rappeler que le design est une activité humaine ancrée dans l'expérience vécue et quotidienne et que son enseignement ne saurait se couper de la dimension tactile, matérielle, perceptive et corporelle que la pratique engage. Bien que n'étant pas adressée frontalement ni approfondie dans ces trois approches, la question du corps y demeure centrale et est sous-tendue dans la volonté d'engager directement l'élève et de développer chez lui la pensée constructive (*build-to-learn*), de favoriser le travail manuel et le rapport phénoménologique aux matériaux dans le projet (*craft-centered-pedagogy*) et de raffermir les liens entre l'atteinte du bien-être et la relation perceptive et cognitive qui engage la personne à l'environnement construit (*intelligence-based-design*). Dans les dernières années, l'intérêt pour la question du corps dans l'enseignement pratique du design a fait apparaître des expérimentations pédagogiques qui entrent en dialogue avec les approches explorées précédemment et la présente recherche. C'est le cas avec l'atelier *Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body* de la Harvard Graduate School of Design (2019) qui sera regardé de manière plus approfondie dans la section qui suit.

2.2 Démonstration pratique

2.2.1 Le séminaire/workshop *Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body* de la Harvard Graduate School of Design.

Le contexte

En guise de poursuite à l'exploration théorique, je souhaite présenter ici le cas d'un séminaire/workshop enseigné à la Harvard Graduate School of Design en 2019 qui s'inscrit naturellement dans la discussion entamée dans ce chapitre en faisant de son sujet principal l'exploration du corps comme médium de design. Ce projet, en offrant un exemple concret du rattachement entre l'enseignement pratique du design et des notions théoriques sur le corps comme expérience, présente des particularités qui résonnent avec les exercices de l'atelier-laboratoire présentés dans la partie en clôture de ce chapitre. Le séminaire

*Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body*⁴²

a été conçu et enseigné dans la foulée des célébrations du 100^e anniversaire de l'École du Bauhaus. Porté par les enseignants Krzysztof Wodiczko et Ani Liu, ce cours visait la poursuite et l'élargissement du travail expérimental d'Oscar Schlemmer⁴³ en considérant les technologies contemporaines telles que le virtuel, la réalité augmentée et le synthétique comme sources de nouvelles relations entre le corps et l'espace et de nouveaux défis pour les designers. En d'autres mots, ce cours proposait de questionner ce que signifie concevoir l'espace architectural pour le corps aujourd'hui. Engageant un dialogue entre théorie et pratique, ce séminaire/workshop proposait l'exploration de discours théoriques, notamment sur le corps et la perception, afin d'éclairer comment l'utilisation des technologies peut changer la relation à l'architecture et à l'espace aujourd'hui. Il proposait aussi des exercices de fabrication, de mouvement et de performance afin d'orienter la réflexion et le questionnement par le corps en action. L'entrelacement de ces contenus théoriques et pratiques visait la création de performances vivantes réalisées par les étudiant.es participant.es qui ont été livrées devant public. Ce séminaire/workshop adoptait l'esprit libre et multidisciplinaire caractéristique de l'École du Bauhaus en abordant des contenus variés issus de disciplines tant artistiques que scientifiques telles la philosophie, l'art visuel, les sciences cognitives et la danse. Des discours critiques du corps liés à des questions de genre et de politique élargissaient quant à eux la compréhension de la relation du corps à l'espace dans le contexte actuel. De plus, le contenu de l'atelier était enrichi par la présentation des récentes avancées en matière de prothèses, de médias portables et de technologies interactives. Les compétences de design visées par ce cours portaient sur la compréhension de l'échelle du corps, de son activité et de son mouvement dans la conception architecturale. En incluant des visites, des lectures, des présentations magistrales, des discussions et des expérimentations physiques, ce séminaire/workshop a mis en place un cadre d'apprentissage holistique favorable à la découverte, la participation active de l'étudiant.e et le développement d'un questionnement et d'une prise de position singulière *par* le design en regard du corps contemporain.

⁴² Les informations présentées ici proviennent essentiellement du site :

<https://www.gsd.harvard.edu/course/entanglement-of-movement-and-meaning-the-architect-spatial-perception-and-the-technological-body-spring-2019/>

⁴³ Tel que vu en début de chapitre, le caractère novateur du travail de Schlemmer réside dans sa proposition d'enseigner l'architecture par le biais de la performance théâtrale. Dans sa pédagogie, le corps de l'étudiant.e est engagé directement dans des expérimentations performatives qui combinent le corps, le mouvement, la perception, la technologie et l'émotion afin de redéfinir la relation du corps à l'espace, dans le contexte d'un monde en transformation.

Les réalisations

Regroupées sous le titre *Space, Movement and the Technological Body : A tribute to the Bauhaus*, les sept performances créées dans le cadre de ce séminaire/workshop proposent des explorations inédites et singulières du corps dans sa relation à l'espace physique et virtuel inspirées des travaux théâtraux d'Oskar Schlemmer⁴⁴. L'ensemble des projets réalisés ouvrent ainsi des pistes de questionnement sur la répercussion du corps physique dans l'espace virtuel, ainsi que des effets du virtuel sur l'espace physique. Il est ici intéressant de se pencher de manière plus approfondie sur trois d'entre elles qui utilisent des extensions corporelles inspirées de la pièce originale *Stick Dance*⁴⁵ et le mouvement comme base d'exploration et d'investigation.

La performance *Re-interpretation : Hinged* place le corps et son activité au centre de la proposition. D'aspect très sobre, la performance repose sur la présence de deux élèves vêtues de noir et portant des prothèses corporelles blanches rattachées entre elles. Ainsi les étudiantes doivent bouger de manière synchronisée pour permettre au mouvement initié chez l'une de se déployer chez l'autre. Ici, c'est le corps qui active les prothèses mais il ne s'efface pas derrière l'action. Le corps n'est pas qu'un instrument au service d'une tâche à accomplir, il est le sujet principal de l'investigation et est au cœur de la performance. Sa présence est accentuée par la projection d'ombres sur le mur derrière les performatrices qui offre une version augmentée et modifiée des corps qui dans l'action, deviennent un. Cette performance explore le mouvement du corps et rend compte du caractère vivant et dynamique de la relation qu'il entretient avec le monde et avec les autres corps.

⁴⁴ Il est possible de visionner les performances à l'adresse suivante : <https://www.gsd.harvard.edu/event/space-movement-and-the-technological-body-a-tribute-to-the-bauhaus/>

⁴⁵ La pièce *Stick Dance*, créée dans la foulée des workshops scéniques d'Oscar Schlemmer, présente un danseur dont le corps est attaché par douze bâtons qui, en devenant des extensions corporelles, permettent de prendre conscience de l'espace occupé par le corps en mouvement.

Figure 2.3 Re-interpretation : Hinged, Xiao Han et Ningxin Cheng, 2019.



Photo tirée du site <https://www.gsd.harvard.edu/event/space-movement-and-the-technological-body-a-tribute-to-the-bauhaus/>

La pièce *Sound Map* utilise également les extensions corporelles inspirées du travail de Schlemmer mais en y annexant une technologie interactive qui permet de matérialiser les mouvements du corps dans l'espace par l'image de synthèse et le son. Ainsi, chaque fois qu'une des deux performatrices fait un mouvement, cela déclenche une sonorité particulière ainsi qu'une projection visuelle sous la forme d'une ondulation. La portée des mouvements du corps dans l'espace, l'espace occupé par ce dernier est alors étendu et transposé à la fois à l'espace physique et à l'espace virtuel, brouillant ainsi les frontières entre les deux. La synchronicité entre le mouvement, le son et l'image permet de laisser une trace spatiale perceptible de la portée du corps. Cela a pour effet de créer un vocabulaire du mouvement qui se déploie à mesure que chacune des étudiantes entre en action. Cette performance propose des pistes de rattachement avec la phénoménologie et le concept d'intersubjectivité en tant que la variété d'effets sonores et visuels produits par l'activation des deux performatrices évoque la question de l'expérience du sujet comme étant toujours située selon la position de son corps. Dans cet esprit, l'expérience sensible et perceptive est une expérience singulière qui varie d'un individu à l'autre selon la manière dont son corps est orienté et situé par rapport au monde et aux choses qui l'entourent. Ainsi, les effets produits lors de cette performance dépendent de la situation corporelle depuis laquelle les étudiantes entrent en action et diffèrent légèrement les uns des autres, même s'ils se relient au même champ d'expérience. À travers le dispositif interactif qui met de l'avant le corps et la répercussion spatiale de son activité, cette performance explore la manière dont le corps possède son propre dynamisme créateur dans sa relation au monde.

Figure 2.4 Sound Map, Xin Zheng et Jingyi Bi, 2019.

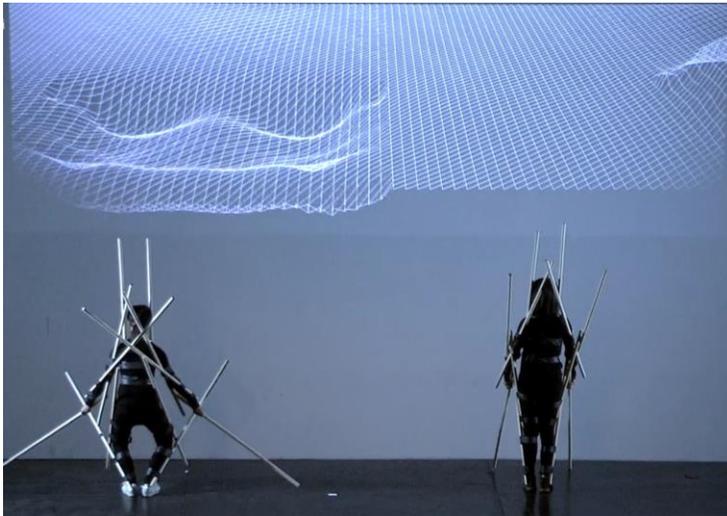


Photo tirée du site <https://www.gsd.harvard.edu/event/space-movement-and-the-technological-body-a-tribute-to-the-bauhaus/>

Dans le même esprit, la pièce *Hand Stick Dance* explore la relation entre le mouvement des mains dans l'espace physique et son effet dans l'espace virtuel. Munies d'extensions empruntées à la pièce *Stick Dance* de Schlemmer, les mains des performatrices ainsi augmentées permettent d'amplifier et de rendre visible les gestes posés quotidiennement sur nos appareils intelligents. Matérialisant ainsi des gestes qui s'effacent habituellement dans l'espace virtuel, cette pièce (re)donne une présence physique aux mains dans une situation où le corps agit plus fréquemment comme instrument que comme sujet. En portant une attention particulière aux mains et la manière dont elles bougent, cette pièce propose de mettre en avant la qualité de mouvement de ces dernières ainsi que le savoir tacite inscrit dans l'action quotidienne. En effet, la gestuelle acquise par expérience permet au corps d'accumuler un bagage de savoir qui est mobilisé sans avoir à y penser au préalable dans l'action. Ce savoir passe habituellement inaperçu, notamment dans l'utilisation des écrans mais représente la condition incarnée de l'individu et la manière dont il entre concrètement en relation avec les choses qui l'entourent. Cette pièce aborde en ce sens l'idée que le corps *sait*, et que ce savoir est ancré dans l'habitude et dans la manière dont le corps apprend. Elle propose également un rattachement avec Merleau-Ponty qui relie l'habitude au pouvoir du corps de se dilater et de s'annexer des instruments, de les incorporer par habitude. En ce sens, cette performance met de l'avant l'importance d'un savoir incarné qu'il ne serait pas possible d'acquérir sans un recours au corps, et dans le contexte de cette pièce, sans celui des mains.

Figure 2.5 Hand Stick Dance, Yalun Li et Beilei Ren, 2019.

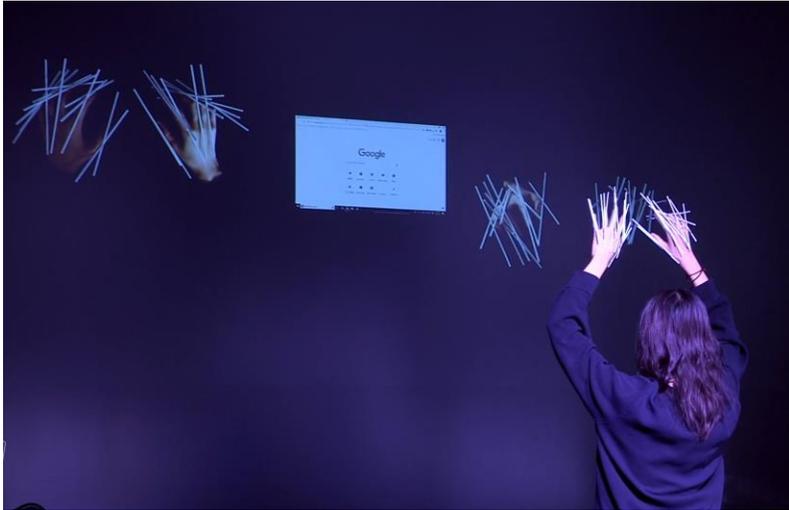


Photo tirée du site <https://www.gsd.harvard.edu/event/space-movement-and-the-technological-body-a-tribute-to-the-bauhaus/>

Les performances présentées ici qui utilisent des prothèses à l'échelle du corps permettent de prendre conscience de ce que le corps *peut* et ce, depuis la singularité de chacun.e. En accentuant les mouvements du corps, les extensions corporelles permettent d'inscrire spatialement la singularité du déploiement de chacun.e selon sa capacité individuelle.

Les points d'intérêt pour cette recherche

Les points d'intérêt issus de l'étude de ce cas de pratique pédagogique sont nombreux et porteurs dans le cadre de la présente recherche. Du point de vue des réalisations, ce qui en ressort d'emblée est la variété des médiums d'expression utilisés. Les étudiant.es ont manipulé des outils technologiques expérientiels comme la réalité augmentée et la projection en temps-réel, et les ont combinés avec des outils physiques comme la maquette-prothèse et des prototypes physiques. Cette combinaison des moyens d'expression est riche et permet d'entrevoir comment elle peut être porteuse dans le contexte de la communication d'expérimentations sur l'expérience du corps. Une autre particularité d'intérêt repose sur le dialogue entre le contenu théorique et pratique dans l'enseignement de ce séminaire/workshop. Ce dialogue a favorisé le développement d'un questionnement critique autour de la question du corps d'un point de vue

de la discipline du design. Ce questionnement a été exploré et nourri tant par des discours théoriques que par des expérimentations directes, plaçant ainsi le corps au centre du processus de design. Il est aussi intéressant de constater la manière dont le corps et son expérience a été mis au centre des explorations performatives. Le corps de l'étudiant.e ne s'efface pas dans la proposition, mais y participe activement et pleinement, il en est le sujet principal. Il ne s'agit pas ici d'un corps qui est absent de la proposition qu'il développe, mais plutôt d'un corps à l'avant-plan de cette proposition, qui y tient une place centrale et par lequel cette dernière est explicitée. De plus, il est intéressant d'envisager les performances créées, non pas comme des finalités en soi, mais bien comme des questionnements, des réflexions portant sur des questions de design générées par une démarche qui a engagée à la fois la pratique et la pensée réflexive, le corps et l'esprit. Nous ne sommes pas devant des solutions mais plutôt devant des visions prospectives, des scénarios qui interrogent les modes d'habiter de demain. Cette idée est centrale dans l'atelier-laboratoire développé dans le cadre de cette recherche dans lequel il est projeté de proposer aux étudiant.es que le projet de design peut aussi être un questionnement en regard de la manière dont nous entrons en relation avec le monde, les lieux et les autres. Et que ce questionnement peut se formaliser par une démarche de design qui repose sur des allers-retours entre la pratique, la réflexivité et la théorie. En d'autres mots, l'atelier-laboratoire propose que la pratique du design peut servir à poser des questions (de design), et le langage de design à les matérialiser dans le projet. Le cas du séminaire/workshop *Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body* contribue à éclairer le rôle du corps dans l'enseignement pratique du design et se rattache de différentes manières à l'expérimentation pédagogique créée et enseignée en atelier dans le cadre de la présente recherche. Une première partie de cette dernière sera présentée dans la section suivante dédiée à la discussion par l'enseignement.

2.3 Discussion à travers l'enseignement

2.3.1 Récit d'atelier 1 : Description d'un vécu et sa formalisation

Le contenu de l'atelier-laboratoire créé dans le cadre de cette recherche se structure autour de trois exercices principaux proposant différentes activités pédagogiques qui favorisent l'engagement corporel, une prise de conscience en regard du rôle du corps dans sa relation à l'environnement bâti et une pratique du projet qui sollicite la pensée en action et le questionnement. Chaque exercice enseigné comprend donc les activités suivantes proposées dans cette séquence : un exercice pratique, la lecture d'un texte qui

appuie le démarrage de l'exercice, un retour sur expérience en groupe et une présentation de notions théoriques appartenant au paysage conceptuel de la présente recherche. Cette séquence permet de suivre un schéma d'enseignement et d'apprentissage circulaire qui favorise le dialogue entre la pratique, la réflexivité et la théorie, telle que le propose la structure de la recherche-crédation en design. La section qui suit porte donc sur le récit d'atelier relié au premier exercice enseigné qui s'est déroulé sur les deux premières semaines de la session⁴⁶. Ce récit s'attardera à la présentation du contenu des activités qui se sont déroulées dans le cadre de cet exercice, à celle des observations issues lors de leur déroulement et à l'énoncé des premiers constats, retombées et découvertes qui en découlent. En tant que cette expérience pédagogique a été vécue tant par moi en tant qu'enseignante que par les étudiantes participantes⁴⁷ et qu'elle a autant engagé leur corps que le mien, ce récit d'atelier offre un croisement des regards et des voix pour permettre une mise en lumière des éléments ressortissants de ces expériences.

2.3.1.1 Le contenu

L'exercice pratique

La session s'ouvre sur un court exercice individuel nommé : Description d'un vécu et sa formalisation. Cet exercice comporte l'objectif principal d'introduire le grand thème de l'atelier-laboratoire (le rôle du corps dans sa relation au lieu construit) en initiant une prise de conscience en regard de la manière dont les lieux s'imprègnent en nous et de celle dont les facteurs sensibles vécus comme la lumière, la matérialité, les sons et les couleurs nous affectent. De plus, il vise la compréhension de la notion de qualité des éléments de langage du design ainsi que de compétences liées à leur manipulation abstraite. Cet exercice, en portant sur la remémoration d'un souvenir personnel et son partage par l'entremise d'une maquette à porter sur le corps, vise également une première prise de conscience sur la question de la possibilité d'inclure sa subjectivité dans le projet destiné à l'autre en passant par l'expérience sensible du corps. Ainsi, cet exercice propose une prise de conscience entourant la capacité du corps à produire une maquette pour montrer et exprimer quelque chose de saisissable par l'autre et inversement, celle de saisir et capter

⁴⁶ Le plan de cours de l'atelier-laboratoire incluant le calendrier de la session et la liste des lectures est présenté en annexe A de la thèse.

⁴⁷ Je rappelle ici que cet atelier a été enseigné à 10 étudiantes de 3^e année du baccalauréat en design d'intérieur à l'automne 2021. Le féminin sera utilisé tout au long de ce retour sur l'expérience de l'atelier-laboratoire.

ce que l'autre a voulu exprimer. En explorant le rapport sensible du corps à l'environnement physique par le biais de l'engagement corporel direct, cet exercice se relie au workshop de la Harvard Graduate School of Design exploré dans la section précédente. Des rattachements à ce dernier sont également présents par l'utilisation de la maquette à l'échelle du corps qui tend plus ici vers la prothèse corporelle que vers le modèle à échelle réduite habituellement utilisé en atelier pour représenter le projet.

Dans un premier temps, il est demandé aux étudiantes de retracer l'expérience d'un lieu marquant dont le souvenir s'est imprégné dans leur mémoire afin de le décrire par l'écriture. La description doit porter principalement sur les caractéristiques environnantes et leurs effets sur les sens (la lumière, l'ombre, les couleurs, les textures, les sons, la température et les odeurs) ainsi que sur les impressions en lien avec l'expérience de ces dernières (le ressenti et les émotions). Lors de l'écriture, il est demandé aux étudiantes de retrouver le plus d'informations possibles sur les éléments décrits, de les qualifier afin d'en faire une description la plus détaillée possible (par exemple, une lumière diffuse, vaporeuse, filtrée, etc.). Pour ce faire, le déroulement de la séance d'écriture est prévu en classe et est guidée par l'enseignante. Du temps est alloué en début de séance pour retrouver un souvenir lié à un lieu et ensuite, chacun des éléments sensibles à « retrouver » est couvert individuellement afin de laisser le temps aux étudiantes de décrire le plus de choses possibles à leur sujet. Dans la conduite de l'exercice, nous passons d'un élément sensible à l'autre en laissant du temps entre chacun. Dans un deuxième temps, il est demandé aux étudiantes d'identifier l'essence de l'impression laissée par l'expérience du souvenir décrit et de la formaliser par la création d'une maquette destinée à une partie du corps (la tête, les mains, les yeux, etc.). Cette formalisation doit passer par une manipulation abstraite des éléments de langage du design et doit viser l'engagement des sens. Cette partie se passe en atelier sur une séance complète (6 heures) durant laquelle les étudiantes travaillent et explorent notamment au moyen de différents matériaux, de la lumière et du son. La conception de ces maquette à porter engage de faire des allers retour entre des manipulations et des tests directs sur le corps afin d'en valider les effets sur soi et d'en faire un ajustement corporel. Pour conclure cet exercice, la présentation porte sur une mise en commun dans laquelle les étudiantes font expérimenter leur maquette aux autres sans en donner d'explication, en en proposant une prise de contact corporelle. Une fois l'expérimentation terminée, les étudiantes sont invitées à décrire leur expérience dans leur cahier de notes et peuvent ensuite échanger sur l'expérience et sur l'origine du souvenir transcrit dans la maquette. L'important est d'expérimenter avant d'expliquer.

Lecture d'un texte

Dès le lancement de l'exercice, un extrait du livre *Atmosphères : Environnements architecturaux, ce qui m'entoure* (2008) de l'architecte suisse Peter Zumthor est donné à lire aux étudiantes afin de fournir un exemple de la manière de décrire et qualifier les éléments de langage du design dans les lieux architecturés, de verbaliser et prendre conscience de sa propre expérience. Cette lecture représente une bonne introduction envers l'importance de la dimension sensible et vécue dans la pratique du design et dans la conception des environnements bâtis, en permettant également une ouverture envers la question de la subjectivité dans la compréhension et l'expérience de ces lieux. En effet, Peter Zumthor offre à travers un langage très accessible sa vision personnelle de la pratique architecturale et de la question de la qualité des atmosphères. C'est depuis son expérience concrète des lieux, de ce qu'il y observe et y ressent qu'il aborde la conception architecturale et la manipulation des éléments de langage du design. Ainsi, ce livre est divisé en neuf courts chapitres qui portent sur les aspects de l'environnement bâti et sur la manière dont Zumthor les appréhende dans l'exercice de sa pratique pour concevoir une atmosphère particulière : le corps de l'architecture, l'harmonie des matériaux, le son de l'espace, la température de l'espace, les objets qui m'entourent, entre sérénité et séduction, la tension entre intérieur et extérieur, paliers d'intimité et la lumière sur les choses. Cette lecture permet ainsi de situer la personne et le corps au centre de la relation à l'espace architecturé et d'introduire les étudiantes à la phénoménologie depuis la discipline du design.

La discussion de groupe/retour sur expérience

Prévue tout de suite après la présentation des maquettes-portables, la discussion s'oriente autour de trois questions ouvertes pour faire parler les étudiantes sur leur expérience de conception et d'expérimentation de l'exercice 1. Cette discussion prévoit aussi un point sur la question de la possibilité de se baser sur sa propre expérience dans la conception d'une expérience pour l'autre. Il s'agit de sonder les étudiantes, pour une première fois et à la lumière de l'exercice pratique, par rapport à cette question assez centrale de l'atelier. Ce qui est prévu est donc de lancer le premier point de discussion et de faire faire un tour de table pour laisser parler librement les étudiantes et recueillir leurs impressions, et ainsi de suite pour chacun des points à discuter.

La présentation théorique

Suivant directement le retour sur expérience en groupe, une présentation théorique est partagée afin de proposer un éclairage des observations et réflexions issues de la pratique et de les transposer sur un territoire de compréhension qui peut être commun et partagé. L'intention est de combiner, dans un même moment d'enseignement, des réflexions pratiques et théoriques afin de favoriser la compréhension de leur relation étroite et des potentiels d'application dans le projet. Ces notions, issues du corpus de la phénoménologie, ont été choisies pour leur qualités introductives envers les questions liées à l'expérience sensible et au corps. Elles s'inscrivent comme base pour fonder une première compréhension des sujets à l'étude dans l'atelier-laboratoire et pour favoriser la compréhension des autres activités de ce dernier. La présentation de ce premier bloc d'activités repose donc sur les notions suivantes : une introduction à la phénoménologie, le concept du monde de la vie et *l'époque* à partir des écrits d'Husserl, l'intersubjectivité, le corps comme sujet de l'expérience, la perception comme participation et l'entremêlement des sens dans l'expérience chez Merleau-Ponty (synesthésie). La présentation comporte également un exercice pratique créé pour illustrer la question de l'intersubjectivité et le fait que l'expérience est toujours située par rapport à la position du corps, que les parties des objets qui ne nous sont pas perceptibles le sont pour les autres. Dans cet esprit, l'exercice porte sur l'exécution rapide du croquis d'une chaise réalisé par quatre étudiantes positionnées à différents endroits et de différentes façons dans la salle de classe. L'exercice requiert également l'engagement corporel des étudiantes choisies car chacune doit placer son corps de manière à voir la chaise différemment (couchée au sol, debout sur la table, debout dans le coin de la salle et assise sur une chaise). Les croquis réalisés montrant la chaise sous des angles variés permettent de mettre en lumière que les éléments constituant le monde sont des phénomènes intersubjectifs, partagés par plusieurs sujets sensibles et que comme moi, l'autre est engagé dans des expériences avec son corps. La présentation portant sur les notions phénoménologiques se termine sur une ouverture envers la question de l'expérience sensible et la discipline du design. La manière dont l'expérience des lieux construits engage celle du corps et des sens repose sur une relation profonde entre le corps et le lieu. Il importe ici de relier directement la théorie phénoménologique avec la discipline du design et le terrain de la pratique afin de permettre aux étudiantes d'en détecter les possibilités d'application.

2.3.1.2 Les observations

L'exercice pratique (déroulement)

La première partie de l'exercice, celle portant sur la description par écrit d'un souvenir lié à un lieu, se déroule sans difficulté. Les étudiantes arrivent toutes assez facilement à retrouver un souvenir et se lancent dans l'activité d'écriture guidée rapidement. Les étudiantes sont enthousiastes de travailler sur leur vécu. Le passage à l'action est rapide et la commande de l'exercice ne semble pas occasionner de « blocage ». Pendant le déroulement de la séance d'écriture, j'observe que l'enseignement se trouve facilité par la participation des étudiantes à travers une histoire personnelle. Cela m'amène à penser que le fait de faire travailler les étudiantes sur un contenu qui les touche génère de l'engagement envers l'exercice et favorise la réceptivité envers le travail à faire. Ce qui est intéressant par rapport à l'exercice d'écriture est la facilité pour les étudiantes à retrouver un souvenir et à l'exprimer par écrit. Ce passage, entre senti et langage écrit, ne semble pas poser problème à l'expression de l'expérience. Cela semble plutôt accessible à toutes et elles ont l'air de se sentir à l'aise dans l'exercice de cette transposition vécu/écrit. Les propos suivants expriment l'engagement ressenti envers le travail d'écriture et la connexion avec le souvenir personnel qu'il a permis :

Ève : Déjà moi le texte c'était comme une découverte. Ça m'a permis de réaliser qu'on peut revivre un moment, on peut revivre une sensation, sentir un moment précis juste en écrivant et en se remémorant et plongeant au fond d'un souvenir. Et ça fait vraiment tout remonter à la surface et tout revivre.

Mélissa : Comme si je n'avais pas fait cet exercice, je ne suis pas sûre que je me serais rappelé de chaque petit détail et comment travailler sur ce souvenir. L'écriture permettait de nous remettre dans le souvenir qu'on a vécu.

Ces extraits démontrent le potentiel de l'écriture pour permettre de porter son attention vers l'expérience sensible mémorisée et en faire remonter des détails et des sensations, de retrouver cette expérience et la revivre. Les textes remis à l'issue de l'exercice présentent un niveau de détail poussé dans la description des éléments sensibles du lieu, et proposent une qualification des éléments perçus qui permettent d'entrer dans la dimension vécue de ses derniers comme l'illustrent les extraits choisis du travail d'une étudiante :

« La maison est entourée de sapins, le soleil couchant est donc filtré à travers ces arbres et se répercute sur les baies vitrées, créant des faux vitraux sur les vitres et des motifs sur les murs de la maison. Ces ombres mouvantes tachent les meubles et les murs d'une couleur orange. Les derniers éclats rendent les sommets des pommiers dorés et les vignes les plus hautes en arrière de la maison restent jusqu'à la dernière minute inondées de lumière [...]

La maison est un bloc de ciment recouvert de chaux rugueuse sous les doigts, les aspérités se multiplient avec les années. La froideur du béton contraste avec les tuiles en terre cuite des escaliers et du perron. Le métal forgé des rambardes et des clôtures est glacé le matin quand on s'y accote. Des graviers recouvrent l'allée qui mène à la maison, ils crissent sous les pas et se bloquent sous les chaussures ».

Déjà à ce stade de la session, l'exercice d'écriture fait apparaître une prise de conscience sur la manière dont le souvenir de certains lieux peut s'imprégner en nous et sur l'importance du rôle joué par les éléments de langage du design dans ces expériences vécues. En remettant « à jour » ces expériences, en identifiant et en qualifiant les facteurs physiques de cette expérience sensible, les étudiantes ont mis en lumière la dimension vécue des éléments de langage du design et leur rôle dans la relation avec le lieu construit.

La deuxième partie de l'exercice, celle où les étudiantes devaient transposer leur souvenir décrit à travers une manipulation abstraite a été plus difficile à comprendre pour certaines. Je pense que c'est le fait de devoir partir d'un souvenir comportant plusieurs éléments et de l'exprimer en langage abstrait qui a été difficile pour certaines personnes. Alors que du côté du travail écrit, la transposition entre senti/écrit s'est opérée avec facilité, je sens ici que celle à effectuer entre senti/matériel est nettement moins naturelle. Pendant la séance en atelier dédiée à la formalisation des souvenirs, je constate que certaines étudiantes ont de la difficulté à filtrer leur souvenir et à opérer le passage en élément de langage du design comme le témoigne l'étudiante citée ici :

Alicia : J'ai trouvé que ce n'était pas facile de prendre le moment qui nous a marqué et de le représenter concrètement en maquette. Moi j'ai eu beaucoup de difficulté parce qu'au début j'avais trop d'idées et je voulais trop les interpréter littéralement.

La question du passage entre le figuratif et l'abstrait semble être en jeu car certaines étudiantes ont le réflexe de transcrire tels quels les lieux remémorés et les éléments qui les composent. Par exemple, une

étudiante qui travaille sur le souvenir d'une maison s'orientait vers la conception d'une maison en maquette, une autre, qui travaillait sur le souvenir d'un coucher de soleil sur une plage voulait recréer le paysage en entier dans une boîte avec la mer, le sable, le ciel, etc. Cette dernière a exprimé ses difficultés à travailler en langage abstrait dans l'extrait suivant :

Mélissa : Par rapport à mon expérience en construisant la maquette, je voulais tout mettre ce que je me rappelais du lieu, l'odeur, les reflets, les sons, les couleurs. Mais au final ça faisait trop. C'était juste difficile de choisir sur quoi miser.

Dans la plupart des cas, j'ai remarqué que les étudiantes avaient tendance à vouloir trop en mettre et à intégrer des éléments figuratifs comme des coquillages dans leurs maquettes. Cela ne faisait pas tellement partie de la vision de rendu pour cet exercice et au niveau de l'enseignement, cela m'a démontré que ce que je dis et comprends n'est pas forcément visualisé ni compris comme tel par les élèves. J'ai lancé les étudiantes dans un exercice d'abstraction et de manipulation du langage de design comme si j'assumais qu'elles possédaient le bagage pour le faire et qu'elles visualisaient le même résultat que moi pour les maquettes-portables. En cours de travail, je me suis rendu compte qu'il y avait un décalage entre ma conception du travail et la leur. De mon côté, j'entrevois la réalisation de maquettes simples et minimalistes utilisant une palette relativement sobre. L'idée derrière la maquette-portable était la manipulation subtile et variée des éléments de langage du design et l'atteinte d'un vocabulaire sensible abstrait. Je pense que c'est surtout au niveau de la compréhension de l'expression abstraite qu'il y a eu un décalage entre ma conception et celle des étudiantes. Afin de favoriser la compréhension envers le travail à réaliser dans le futur, je pourrais réaliser un exemple de maquette abstraite et le présenter en début d'exercice pour expliciter la demande. Je pourrais aussi ajuster les consignes et demander de travailler à l'aide de seulement deux ou trois matériaux de récupération comme le plastique, le papier ou le carton pour éviter la surcharge d'éléments et la dimension décorative que cela peut provoquer. À partir de cette base matérielle simple, je pourrais présenter différentes manières de traiter les surfaces pour obtenir une variation de qualités et d'effets.

Pour conclure sur le déroulement de l'exercice 1, j'ai noté une observation au niveau de l'ambiance de l'atelier. La tenue des explorations matérielles pour la réalisation des maquettes-portables a favorisé un climat dynamique et actif dans l'atelier, et ce, très rapidement dans la session. L'engagement corporel requis pour la conception des maquette-portables brise l'inertie du corps devant l'écran et change

l'ambiance de l'atelier qui est habituellement plus statique. Cette idée se relie directement aux observations à l'origine de cette thèse présentées en introduction entourant la prédominance de l'écran comme outil de conception et de représentation du projet et la déconnexion de l'étudiant.e envers la dimension sensible et corporelle qu'elle entraîne. Il est intéressant ici d'associer le travail à l'écran à une entrave au déploiement et à la mobilisation des savoirs tacites inscrits dans l'action et le corps. En travaillant pratiquement exclusivement à l'ordinateur, l'étudiant.e ne sollicite pas les savoirs d'expérience ni la réflexion par les mains qui permettent de s'ajuster en cours de pratique. Elle.il ne peut pas s'exercer pleinement en tant que praticien.ne réflexif.ve. En misant sur une manipulation physique à l'échelle du corps et en excluant le recours aux écrans, cet exercice propose d'activer le corps et de l'engager plus entièrement que dans le cas des projets habituels. De ce fait, l'ambiance observée dans l'atelier est dynamisée et plus animée. Ce qui ressort également de cet exercice est qu'il ouvre la porte à l'importance de définir la qualité des éléments de langage de design dans les projets pour provoquer des effets spécifiques qui sont ressentis et vécus. Telle type de lumière ne donnera pas la même impression ou la même sensation qu'un autre type. Comme avec la langue française, il existe toutes sortes de nuances et de variations subtiles en langage de design qui ne « diront » pas la même chose et ne provoqueront pas la même sensation. C'est ce mode de parler expérientiel et sensible qui est travaillé dans cet exercice.

L'exercice pratique (présentation)

Plusieurs observations ressortent de la présentation sous forme d'expérimentation des maquettes-portables. D'entrée de jeu, le format qui invite les étudiantes à expérimenter à tour de rôle la maquette de chacune sans expliquer l'origine du souvenir est très apprécié de la part des étudiantes et recèle des potentiels pédagogiques qui seront présentés dans la partie qui suit. Ces derniers apparaissent tant des propos des étudiantes participantes que de mes propres observations au cours de l'enseignement de l'exercice.

Figure 2.6 Présentation des maquettes-portables, 2021.



Vivre avant d'expliquer

J'ai assisté à un grand enthousiasme de la part des étudiantes pendant la présentation des projets. Il apparaît vraiment pertinent de faire la présentation sous forme d'expérience pour aborder la dimension sensible du projet qui se vit plutôt qu'elle ne s'explique. Au cours de la présentation, le local s'est rapidement rempli de rires, de bruits de discussions, d'échanges et de complicité. Les étudiantes semblent très fières de faire essayer leurs réalisations aux autres. Et par le fait même, de partager une partie de leur histoire personnelle. Je constate que ce type de présentation stimule les échanges et la rencontre des étudiantes entre elles. En se racontant à travers cet exercice, elles se trouvent des points communs, échangent même sur des souvenirs semblables. Ce genre de discussions est habituellement absent des présentations de projet dont le contenu reste plutôt académique et ne verse pas du côté personnel. Je remarque une fois de plus que les étudiantes apprécient partager des éléments de leur histoire personnelle et de leur vécu, de leur identité, que cela les stimule de se révéler et d'exprimer leur singularité⁴⁸.

⁴⁸ Cette observation renvoie à la dimension relationnelle qui chez Dargere (2023), caractérise la façon dont la relation pédagogique évolue au cours de l'interaction. L'apprentissage mutuel entre les élèves permet d'établir un mode de

Le sensible comme langage commun et partagé

Au cours de la présentation de cet exercice, j'assiste aussi à l'apparition d'un rapport complice entre deux étudiantes qui échangent à propos de leur origine culturelle respective. Comme si l'expérience sensible avait permis de créer des ponts entre deux personnes de deux milieux différents mais qui arrivent à se retrouver sur un territoire commun en parlant de l'effet d'un matériau et de l'expérience d'une lumière particulière. J'y vois apparaître l'idée de l'expérience sensible comme potentiel pour créer des liens, comme langage commun et partagé malgré les différences entre individus, quelles soient de l'ordre des références culturelles ou bien des capacités physiques. La possibilité de partager des références sensibles avec les autres ouvre la porte à considérer que ce partage peut s'effectuer depuis la capacité corporelle singulière de chacun.e et qu'elle n'exige pas un niveau de performance spécifique. En partageant le même champ d'expérience et en l'expérimentant depuis la situation de notre corps, des événements peuvent nous relier à l'autre même si ces derniers sont perçus et ressentis différemment. Une impression médiatisée peut émerger de l'engagement sensible et corporel. Cette idée résonne avec l'œuvre *The Weather Project* de l'artiste Olafur Eliasson (2003) et l'expérience médiatisée qu'elle a suscité chez le public lors de sa présentation. Cette installation immersive présentée à la Tate Modern de Londres représentait un soleil irradiant au-dessus de l'espace de la galerie d'exposition entièrement réfléchi par un plafond miroir. Réalisée par une combinaison de lumière jaune, de miroirs et de vapeur d'eau, ce projet visait une prise de conscience envers les changements climatiques en engageant directement le spectateur.trice dans un environnement à l'atmosphère forte et inhabituelle. En effet, le plafond réfléchissant qui décuplait la hauteur réelle du lieu et qui reflétait les personnes présentes, ainsi que l'emploi de la lumière jaune ambiante annulant toutes les couleurs sauf le noir participaient à créer une expérience perceptive marquante et un champ d'expérience partagé et vécu. En adoptant un langage relié à un phénomène naturel et quotidien tel qu'est le soleil dans le ciel, *The Weather Project* invitait à sa redécouverte et à la prise de conscience des liens forts existants entre humain et nature.

vie de groupe qui favorise l'instauration d'un climat de confiance. Pour l'enseignant.e, la relation qu'il.elle entretient avec le groupe et avec les individus qui le compose est en constante évolution. C'est par un engagement permanent et sans cesse renouvelé qu'il.elle peut créer et maintenir une relation avec son groupe d'apprenant.es. Il s'agit ici d'une piste porteuse à explorer de manière plus fine pour développer la confiance groupale et la dimension relationnelle dans l'atelier-laboratoire.

Figure 2.7 The Weather Project, Olafur Eliasson, 2003.



Photo tirée du site <https://olafureliasson.net/>

L'exemple de ce projet, ainsi que les observations relevées de la présentation des maquettes-portables proposent l'idée qu'une manipulation sensible des éléments de langage du design peut mener à connecter les gens entre eux, à créer une forme de ressenti collectif même si l'expérience est vécue individuellement et depuis la singularité de chacun.e. Dans l'expérience sensible des liens se créent entre les gens qui la partagent, sans qu'ils aient à verbaliser cette expérience ni à être touché de la même manière. Il s'agit tout de même d'une réunion au sein d'une expérience qui parle un langage commun, qui est médiatisée. Cela ramène à la phénoménologie et à l'importance de mettre en lumière que l'expérience sensible n'en est pas une solitaire et qu'elle relie plutôt les êtres entre eux. Toujours singulière, l'expérience est toutefois partagée. Merleau-Ponty exprime clairement cette idée lorsqu'il écrit que

Le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne. (Merleau-Ponty, 1945, p.XV)

Merleau-Ponty relie ici l'expérience sensible à une expérience de connexion dotée d'un réseau de ramifications fines unissant les êtres entre eux mais également les expériences emmagasinées en soi et les expériences actuelles. Il affirme ainsi que l'autre est partie prenante de l'expérience sensible subjective et que réciproquement, le soi participe pleinement à celle de l'autre. La perception engage ici une relation d'échange dans laquelle le sujet est en dialogue constant avec le monde qui l'entoure et les autres sujets. Selon Merleau-Ponty, « nous assistons à chaque instant à ce prodige de la connexion des expériences, et personne ne sait mieux que nous comment il se fait puisque nous sommes ce nœud de relation » (Merleau-Ponty, 1945, p.XVI). Comprise depuis la phénoménologie de Merleau-Ponty, l'expérience sensible perceptive implique une relation directe et réciproque entre le sujet qui perçoit et le monde perçu. Les choses et les objets prennent ainsi forme à travers l'expérience que ce dernier en fait. Le corps est central dans l'expérience perceptive car c'est par lui que l'être peut entrer en relation et que c'est en lui qu'il reconnaît que l'autre est un sujet tout comme lui-même. Le corps permet ici de comprendre l'idée de la subjectivité qui peut devenir intersubjective par la reconnaissance que le corps est quelque chose de partagé, qu'il n'est pas unique à soi. Le corps représente ainsi un élément de comparaison entre moi et l'autre. Pour Merleau-Ponty,

en tant que j'ai des « organes des sens », un « corps », des « fonctions psychiques » comparables à ceux des autres hommes, chacun des moments de mon expérience cesse d'être une totalité intégrée, rigoureusement unique, où les détails n'existeraient qu'en fonction de l'ensemble, je deviens le lieu où s'entrecroisent une multitude de « causalités ». (Merleau-Ponty, 1945, p.99)

Ce retour vers la phénoménologie de Merleau-Ponty représente un éclairage fécond pour appuyer les observations issues de la présentation des maquettes-portables et le constat de partage dans l'expérience sensible tel que ressorti de certains échanges entre les étudiantes. Il apparaît ici que le corps médiatise les expériences et en permet un partage entre soi et l'autre. Ce qui est perçu par soi et en soi ne reste pas enfermé mais résonne avec l'autre qui partage mon expérience, tout comme je partage la sienne.

Figure 2.8 Expérience partagée de la maquette-portable, 2021.



Le jeu dans l'activité pédagogique

Au cours de la présentation de cet exercice, qui sort du cadre formel de la présentation devant jury habituellement tenue, les étudiantes semblent détendues et naturelles en partageant leur réalisation. Le courant passe bien entre elles et elles se permettent d'entrer dans le jeu. Je les sens jouer et je pense que c'est ce qui leur plaît de cette manière de présenter le projet. Quelles sont les occasions de jouer à l'université pour les étudiantes? Cet aspect permet l'émergence de réactions spontanées dans un contexte libre. L'idée du jeu comme stratégie et approche pédagogique n'a pas été pensée ni prévue d'avance dans l'enseignement de cet exercice. Cela apparaît plutôt au cours de la présentation des maquettes-portables où le format est propice à « jouer ». Le format libre et le fait qu'il faille entrer en contact corporel avant d'avoir les explications suscite de la curiosité, de la découverte dans la manipulation et dans l'expérimentation. Je crois aussi que l'esprit de jeu provient de la dimension collaborative et de l'engagement corporel requis pour l'expérimentation de ces maquettes. Un contact de corps à corps qui place une étudiante en situation de curiosité, de surprise et d'attente et qui doit agir selon les consignes de l'autre qui dirige, place et ajuste la maquette-portable sur son corps. Comme un dialogue entre soi et l'autre. Ne pas trop savoir, être libre et dégagée d'impératifs de performance (aucune attente ni atteinte

de la bonne réponse), essayer avec son corps, bouger, sortir du cadre académique habituel, avoir le « droit » de rire et de s'esclaffer, occuper différemment l'espace de la salle de classe avec son corps, se coucher par terre, etc. Tout cela enclenche une forme de jeu entre les étudiantes et l'apparition d'une forme d'action spontanée qui émerge au cours des interactions⁴⁹.

Figure 2.9 Le jeu dans la présentation des maquettes-portables, 2021.



Pour moi, comme enseignante, c'est assez intéressant de voir agir les étudiantes en contexte de jeu, de les voir s'engager spontanément dans un exercice et d'avoir du plaisir en classe. Mais surtout de constater la qualité des échanges que cela peut créer et de voir apparaître les potentiels au niveau des apprentissages⁵⁰. L'observation du jeu dans le déroulement de la présentation des maquettes-portables permet de faire un rapprochement avec le cours préparatoire enseigné par Johannes Itten dans les premières années du Bauhaus. Dans son enseignement, Itten souhaitait instaurer un climat libre des

⁴⁹ Les consignes pour la présentation de l'exercice 1 et les comportements observés pendant sa tenue résonnent avec les éléments caractéristiques d'une situation par le jeu tels que développés par Sanchez (2023). Ces éléments reposent sur un défi à relever, un univers narratif, des règles encadrant les actions, la frivolité et l'incertitude quant à l'issue du jeu. Chez Hovington et Lépine (s.d), la notion de jeu sérieux, en tant qu'approche pédagogique expérientielle, permet d'apprendre en agissant, en observant et en réfléchissant. Ces travaux offrent un cadre théorique pertinent pour soutenir les observations en regard du jeu dans l'atelier-laboratoire et présentent des pistes à explorer de manière plus approfondie pour intégrer cette dimension dans ma pratique enseignante.

⁵⁰ Chez Sanchez et Roméro (2020), le jeu se présente comme vecteur d'apprentissage collaboratif en tant qu'il favorise les interactions entre les individus. Ces interactions permettent de développer des compétences transversales comme la communication, l'échange de savoirs et la prise de décisions. Les travaux de Sanchez (2023) mettent de l'avant l'importance d'effectuer un temps de retour sur la situation de jeu pour bien arrimer cette dernière avec les apprentissages qui en sont issus.

conventions propice au développement créatif et individuel de l'étudiant.e. En misant sur des exercices exploratoires permettant une grande liberté d'expression, Itten explorait les potentiels du jeu dans une approche pédagogique inspirée notamment des travaux du philosophe allemand Friedrich Schiller. Chez Itten, le jeu présentait une opportunité pour les étudiant.es de se dégager des attentes et des normes en regard de leurs productions, et d'adopter une posture d'expérimentation se nourrissant à même leur singularité individuelle. Dans cet esprit, le jeu revêt le potentiel de favoriser le développement personnel et d'enrichir la dimension humaine de l'étudiant.e. Ainsi, les exercices proposés dans le cours préparatoire « offraient aux étudiants la possibilité de réaliser librement leur propre potentiel créatif et d'expérimenter ainsi leur potentialité anthropologique, conformément au dicton de Friedrich Schiller selon lequel l'homme "n'est humain que là où il joue" (Rainer K. Wick, s.d.)⁵¹. Dans son ouvrage *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme* (1795), Friedrich Schiller met en lumière la valeur du jeu dans l'activité pédagogique. En effet, loin d'être uniquement axé sur une sensation de plaisir, le jeu, chez Schiller, comporte le potentiel d'améliorer l'individu en tant qu'être moral et celui de rejaillir sur l'ensemble de la société. La philosophe Hilde Hein affirme en ce sens que

le jeu a une valeur intrinsèque et extrinsèque. L'activité est plaisante et appréciée pour elle-même. Mais dans la mesure où il favorise la libération de l'esprit humain et la soumission volontaire de l'homme à la loi qu'il s'impose, il contribue à l'amélioration morale de l'individu et à celle de la société. (Hein, 1968, p.67)⁵²

Le projet pédagogique d'Itten visant le rejet des normes qui selon lui, étaient un frein à l'expression créative des étudiant.es apparaît ici clairement en regard de cette citation. Le jeu y ressort comme un événement libérateur et transformateur. En reliant l'expérience esthétique à une forme de jeu complexe qui engage l'individu tant intellectuellement que corporellement, Schiller propose le jeu comme étant « une sorte d'apprentissage de l'appréciation esthétique du beau, qui, à son tour, est un tremplin vers la

⁵¹ Traduction libre "Free of any extra-aesthetic claims to exploitation, such playful exercises offered the students the opportunity to freely realize their own creative potential and thus experience their anthropological potentiality, completely in keeping with Friedrich Schiller's dictum that man is "only human where he plays."

⁵² Traduction libre "Play has both intrinsic and extrinsic value. The activity itself is enjoyed for its own sake. But in so far as it is conducive to the liberation of the human spirit and to man's voluntary submission to self-imposed law, it contributes to the moral enhancement of the individual and of society."

moralité » (Hein, 1968, p.67)⁵³. Les travaux de Schiller mettent également en lumière que le jeu se manifeste spontanément par une forme d'impulsion dynamique dans l'exercice libre qui ne vise pas une utilité ni une fonction particulière. Cette impulsion représente une manifestation de la beauté qui constitue une dimension humaine centrale à développer dans l'éducation esthétique. « Pour Schiller, le lien entre le jeu, la beauté et la liberté est décisif. L'éducation esthétique de l'homme, pour qu'il devienne humain, consiste à stimuler l'impulsion ludique » (Böhme, 2017, p.114)⁵⁴. Le jeu trouve ainsi un terreau fertile dans l'inutilité, la liberté et l'incertitude, et pourtant, il est fondateur dans le développement humain. Cette idée se trouve reliée directement aux exercices exploratoires proposés par Johannes Itten dans son cours préparatoire, ainsi qu'avec les observations entourant le comportement des étudiantes pendant la présentation de leurs maquettes-portables. Le fait de proposer un cadre libre des conventions scolaires habituelles et un exercice qui ne vise pas une performance précise, favorise dans cet esprit l'adoption du jeu chez les étudiantes et facilite, par le fait même, l'adoption de nouveaux comportements en regard de leurs projets. L'appui théorique des travaux de Schiller est également intéressant par l'affiliation du jeu à un concept esthétique qui s'ancre dans l'expérience sensible et vécue et dans la relation directe unissant la personne avec les choses et les autres. « Synthèse de notre rapport sensuel et animal avec le monde et de la rationalité de notre esprit, le jeu annule l'ascendant et l'autorité que pourrait avoir l'un sur l'autre et libère l'humain physiquement et moralement. Dans l'expérience du jeu, la double nature de l'homme est harmonisée et humanisée » (Hein, 1968, p.67)⁵⁵.

Cet aperçu de la valeur du jeu dans l'activité pédagogique ouvre vers la volonté de l'intégrer plus consciemment dans mes activités de cours et à approfondir mes connaissances sur ce sujet. La tenue de cet exercice et un retour réflexif sur cette dernière m'a mené vers un nouvel éclairage théorique qui enrichit ma pratique, tout autant qu'il permet d'éclairer différemment la question à la base de cette recherche. Cette articulation entre théorie et pratique inspirée de la recherche-crédation permet des découvertes et nourrit ma pratique comme enseignante, ainsi que ma réflexion théorique. La notion de jeu dans l'activité pédagogique en est ici un exemple patent.

⁵³ Traduction libre "And play turns out to be a kind of apprenticeship to the aesthetic appreciation of the beautiful, which, in turn, is a stepping stone to morality."

⁵⁴ Traduction libre "Decisive for Schiller is the connection between play, beauty, and freedom. The aesthetic education of man to become human consists in stimulating the play impulse."

⁵⁵ Traduction libre "As a synthesis of both the sensuous and the formal impulses, play cancels the authority of both and liberates man physically and morally. In the play experience man's dual nature is harmonized and humanized."

L'étudiant.e expert.e

Des échanges spontanés autour des résultats formels apparaissent pendant l'expérimentation des maquettes-portables. Les étudiantes s'échangent des trucs sur les manipulations qu'elles ont faites et j'entends plusieurs fois cette question : Comment as-tu fait ça? Le format de présentation favorise les échanges et les partages de ce type et permet aux étudiantes d'exprimer leurs compétences de design. Je les vois agir à titre « d'expertes » et s'exprimer avec enthousiasme sur leurs découvertes de manipulations et d'effets. Elles semblent ravies de se trouver elles-mêmes dans une situation dans laquelle elles sont censées *savoir* quelque chose (Schön, 2011, p.214). Le sentiment de compétence qui émane des étudiantes et des échanges qu'elles ont entre elles autour de la réalisation des maquettes propose un rattachement fort avec la théorie du praticien réflexif de Donald Schön ainsi qu'avec une épistémologie de la pratique. À cet égard, Schön met de l'avant la manière particulière dont le.la praticien.ne mobilise des savoirs pratiques et ordinaires en cours d'action qui lui permettent de réfléchir en cours de pratique et sur la pratique ainsi que de faire des découvertes. Ce type de savoir est particulièrement pertinent pour adresser le caractère instable, singulier et incertain des situations auxquelles le.la praticien.ne est confronté.e dans son activité professionnelle. Schön relie de cette façon l'acte pratique à un *agir intelligent* et à une forme de recherche lorsqu'il écrit que

Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne dépend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur des moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais il définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique. (Schön, 2011, p.210)

On peut relier cette citation avec l'atelier-laboratoire et l'observation d'une forme d'expertise chez les étudiantes lorsque ces dernières reviennent sur leur pratique. Elles réfléchissent sur leur action et par le fait même entrent dans un processus de réflexion sur leur savoir de praticiennes. Les étudiantes ont recours aux savoirs pratiques qui ont été mobilisés dans la réalisation de leur maquette et en les racontant, reviennent sur la manière dont elles ont exercé une réflexion en cours d'action et sur les différentes étapes de cette recherche qui ont conduit à faire des découvertes. Dans les échanges, il ressort également que

les résultats n'ont pas été réfléchis d'avance mais qu'ils ont émergé en cours de pratique en surprenant les étudiantes elles-mêmes. Ces dernières se montrent fières de ces découvertes et du fait qu'elles y sont arrivées par leurs propres moyens. Je pense que cela est motivant et valorisant pour elles et en observant cela, je constate que les étudiantes sont actives dans leur activité d'apprentissage, elles ne reçoivent pas passivement des notions de la part de l'enseignante mais les découvrent, les mettent en pratique, se les approprient et sont capables de les communiquer aux autres. Survenus de façon spontanée au cours de la présentation des maquettes-portables, ces échanges autour des savoirs pratiques se révèlent très formateurs dans le cadre de l'enseignement de l'atelier-laboratoire. En effet, bien plus qu'un simple échange de trucs techniques, ces discussions recèlent le potentiel d'aborder les fondements d'une épistémologie de la pratique et de valoriser les savoir-faire dans la pratique du design. Ils représentent une opportunité de mettre en lumière l'idée que « le geste habile révèle souvent un savoir plus considérable qu'on ne le croit » (Schön, 2011, p.206). Dans le futur, ces échanges de retour sur la pratique pourraient être planifiés et appuyés par des lectures théoriques pour permettre aux étudiantes d'investiguer de manière plus approfondie leur pratique et la réflexion sur l'action.

Comme les étudiantes ont un temps de discussion alloué à la suite de l'expérimentation directe de la maquette-portable, j'assiste aussi à des présentations spontanées du projet. Les étudiantes expriment très simplement et sans nervosité les éléments centraux et les intentions de leur projet. Le fait que le format soit informel, plutôt de l'ordre de la discussion, semble enlever la nervosité associée à la présentation habituelle du projet et favorise des interactions plus naturelles. Les étudiantes semblent en maîtrise de leur sujet et très à l'aise d'en parler avec les autres. Cela me renvoie au fait que manipuler directement le projet, explorer et construire avec ses mains, le comprendre avec son corps, peut mener vers une meilleure compréhension de l'objet créé et en permettre une explication plus maîtrisée. J'entrevois ici le potentiel du rapport incarné dans le processus de conception et de communication du projet. Ce dernier a été vécu « par corps », ses dimensions ont été touchées, vécues, intériorisées et senties. Je crois qu'ainsi, l'étudiant.e s'approprie de manière plus approfondie son projet et en acquiert une compréhension plus grande.

Figure 2.10 Présentation des maquettes-portables, 2021.



L'exercice pratique (les réalisations matérielles)

Développement de compétences et qualité du langage de design

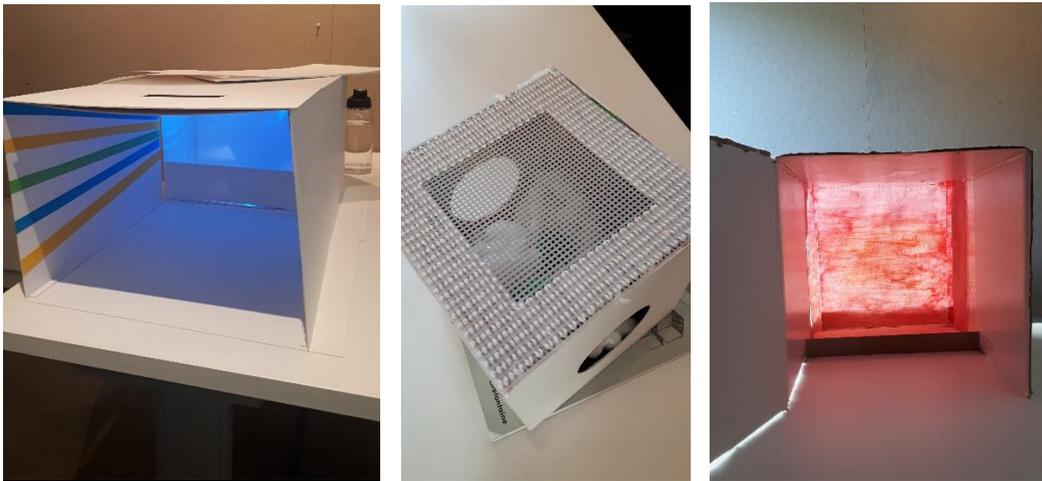
Au niveau des réalisations matérielles issues de ce premier exercice, plusieurs constats en regard des apprentissages illustrent les potentiels pédagogiques de ce dernier. D'emblée, il apparaît assez clairement que les étudiantes reconnaissent une acquisition de compétences par rapport à la manipulation du langage de design et la pertinence de l'engagement direct pour développer ces dernières. L'extrait suivant illustre bien cette idée :

Mélissa : Je pense que de le faire, avec nos propres mains, parce que d'habitude ce qu'on fait c'est de le mettre sur un logiciel 3D, on n'expérimente pas vraiment la lumière comment elle est. On la voit mais c'est vraiment différent de la faire avec nos mains. Comme on a fait avec la maquette, on a expérimenté la direction, la puissance, l'endroit d'où la lumière vient...

Il ressort du dernier propos la reconnaissance du développement de précision des gestes de design par le biais de l'expérimentation directe et vécue et son potentiel en regard du mode de travail habituel avec les logiciels 3D. De mon côté, je relève aussi des apprentissages en ce qui concerne la qualité des éléments de langage du design et leur manipulation chez les étudiantes. Par exemple, pendant les séances allouées à la conception de la maquette-portable, j'ai vu apparaître un travail très intéressant sur les qualités d'ouverture et de lumière chez une étudiante qui en cours d'exploration, a découvert que des ouvertures

plus fines permettent une diffusion plus forte et saturée de la couleur de la lumière. Une autre étudiante a, quant à elle, exploré les qualités de textures et de surfaces et leur impact au niveau de la qualité de la lumière et de la couleur. Cette dernière est entrée dans l'exploration d'un vocabulaire varié et subtil entourant le lisse, le granuleux, le lustré, le mat, etc. Ces recherches ont menées à l'acquisition de compétences en regard de la compréhension et de la manipulation des éléments de langage du design. La question de la qualité a également été comprise en ce sens que les étudiantes en ont expérimenté directement les effets à travers la conception de leur projet et qu'elles ont validé ces effets avec leur corps.

Figure 2.11 Exemples de maquettes-portables réalisées, 2021.



Abstraction et simplicité du langage de design comme qualité d'expression

Un autre apprentissage observé tant par moi que par les étudiantes repose sur celui du langage abstrait comme qualité d'expression et également comme « facilitateur d'expérience ». Les propos d'étudiantes qui suivent illustrent cette idée :

Gabrielle : Aussi des fois la simplicité ça donnait vraiment une force. Ce n'est pas obligé d'être hyper compliqué, mais tu comprenais. Des fois on a tendance à rendre ça trop compliqué un espace avec pleins d'affaires mais c'est pas ça. Quand il y a trop de choses tu viens surstimulé.

Alicia : Moi je trouve que c'est la simplicité qui rapporte beaucoup. Des fois tu as trop d'idées mais il faut que tu t'en tiennes à une seule et que ça rapporte plus.

Dans ces extraits de verbatim on sent que les étudiantes réalisent qu'une simplicité et qu'une clarté au niveau du langage de design véhicule de manière plus forte l'expérience sensible, se transmet et se reçoit avec plus de force. Il s'agit d'un apprentissage relié à la manipulation du langage de design et de la réception de ce dernier rendu possible grâce à la réalisation et l'expérimentation des maquettes-portables. Cela représente en quelque sorte une découverte pédagogique qui offre une piste sur la manière de transmettre certaines notions. En effet, l'expression abstraite est une notion que je tends à enseigner dans les ateliers où j'interviens. Je tente, dans mon enseignement, d'en transmettre les valeurs et la pertinence dans le projet de design mais cela n'est pas toujours facile à faire comprendre. À la lumière des réalisations matérielles de l'exercice « Description d'un vécu et sa formalisation », je sens que cet apprentissage se fait plus facilement par le biais de la dimension vécue de la maquette-portable. La valeur du langage abstrait dans le projet n'est pas, dans ce contexte, une notion enseignée aux étudiant.es par une explication, mais une notion acquise en l'expérimentant à travers la manipulation de leur projet et de celui des autres. La maquette-portable se présente à cet égard comme outil pour favoriser les apprentissages et la transmission de notions théoriques. Dans cet esprit, elle dépasse le rôle de représentation de la proposition en devenant aussi un outil didactique à travers lequel les étudiant.es réalisent des apprentissages sur les qualités d'expression du langage de design et leurs effets dans l'expérience.

En plus de relier l'abstraction du langage de design à la qualité d'expression et à la lisibilité d'une expérience, les étudiantes en mentionnent aussi le potentiel d'appropriation comme l'illustrent les propos suivants :

Alicia : Des fois c'est mieux de laisser ça flou pour laisser les autres interpréter aussi comme ils pensent.

Florence : Alors qu'au final c'est l'essence de ce que j'ai ressenti et vraiment les choses auxquelles tout le monde peut se rattacher qui ont fait que l'expérience pouvait vraiment être vécue par tout le monde.

Des pistes d'intérêt se dégagent de ces propos qui relient directement l'abstraction du langage de design à une communication facilitée et une meilleure compréhension pour l'autre. Comme si les étudiantes arrivent à considérer que le fait d'emprunter une expression abstraite et « ouverte » favorise la transmission/réception de l'expérience sensible, du passage de soi à l'autre en quelque sorte. Dans cet esprit, l'indétermination du langage de design apparaît ici comme manière de permettre à chacun.e d'investir l'expérience sensible et la relation avec un objet à sa manière. Qu'un tel type de langage

mobilise le bagage expérientiel singulier et offre un passage facilité entre l'expérience vécue par soi et celle vécue par l'autre. Cette idée ramène directement à la notion d'intersubjectivité et à un des problèmes fondamentaux de la phénoménologie soit celui de « savoir comment mon expérience se relie à celle que les autres ont des mêmes objets » (Merleau-Ponty, 1966, p.51). Le cas de l'exercice 1 apporte un éclairage fécond sur la question de l'intersubjectivité en mettant de l'avant la présence d'expériences communes et partagées, comme celles de la lumière, des textures, des formes, des couleurs, etc. Ces expériences font références à des choses que nous rencontrons quotidiennement, qui font partie de notre relation au monde et qui représentent des référents sensibles communs, en tant que nous partageons un même champ d'expérience avec les autres. On peut ainsi supposer que l'autre entre en contact avec les mêmes choses que moi, et cela est possible car lui autant que moi, possédons un corps. Placé au centre des travaux d'Husserl dans son ouvrage *Idées directrices pour une phénoménologie* (1985), le corps représente la manière dont les autres se rendent visibles à moi et à celle dont je me rends visible aux autres. En référence à ces travaux, le philosophe David Abram souligne

l'affinité, ou l'affiliation, qui s'impose entre ces corps et le corps propre. Les gestes et les expressions de ces autres corps, vus de l'extérieur, font écho et entrent en résonance avec nos propres gestes et mouvements corporels, sentis de l'intérieur. Par une « empathie » associative, le sujet incarné en vient à reconnaître ces autres corps comme d'autres centre d'expérience, d'autres sujets. (Abram, 2013, p.61)

Dans le cadre de l'expérimentation des maquettes-portables, les étudiantes reconnaissent naturellement que l'autre peut vivre des expériences sensibles, tout comme elles-mêmes, en portant les maquettes sur le corps. En ayant formalisé et testé la maquette sur leur propre corps, les étudiantes supposent que ces expériences peuvent se partager car elles les destinent au corps de l'autre. Il est intéressant de constater l'émergence de réflexions sur l'expérience sensible suites aux expérimentations directes, qui se relient directement à des notions théoriques phénoménologiques comme ici l'intersubjectivité. Il apparaît ainsi que le fait de décrire le phénomène vécu comme il se présente comporte des potentiels d'apprentissage théorique. Cela valide, d'une certaine manière, la pertinence de mettre à profit les savoirs issus de l'expérience sensible du corps dans l'acte de design pour en favoriser une meilleure compréhension.

Figure 2.12 Port des maquettes et reconnaissance de l'expérience de l'autre, 2021.



Le retour sur expérience

Le retour sur expérience effectué sous la forme d'une discussion de groupe permet de faire ressortir des éléments d'intérêt, notamment en regard de la pertinence d'expérimenter directement les maquettes-portables et de pouvoir en avoir une compréhension vécue et sentie. Les propos suivants recueillis lors de cette discussion illustrent cette idée :

Asmaa : Moi j'ai vraiment aimé qu'on ait pu vivre ces moments. J'ai l'impression que des fois quand on explique, quand quelqu'un fait juste expliquer, on comprend pas tout, ben oui on comprend et on essaie d'imaginer dans la tête. J'ai l'impression comme de voir ou de toucher, comme entendre, comme sentir une odeur c'est comme, j'ai vraiment l'impression que moi aussi j'ai expérimenté ça, ce que la personne avait vécu. J'ai trouvé ça intéressant.

Asmaa : Oui je comprenais mieux quand je le vivais. On dirait que j'étais là dans cet endroit-là.

Ici, ce qui ressort, est l'idée de l'atteinte d'une compréhension permise par le fait d'entrer en contact direct avec les éléments de langage du design de la boîte et que cette compréhension est différente de celle qui provient de la pensée. Les étudiantes mentionnent le fait que de participer activement, avec leurs sens,

les amène à mieux comprendre le projet qu'elles expérimentent. Elles posent des distinctions entre vivre et penser :

Gabrielle : Oui parce que penser et le vivre ce n'est pas la même chose...

Gabrielle : Tu penses que ça va faire quelque chose mais ce n'est pas ça.

La question de la compréhension issue de l'expérience vécue atteint aussi un autre niveau pendant la discussion de groupe. Cette compréhension porte sur la relation entre les contenus théorique et pratique et sur la manière dont le retour sur l'expérience de la pratique permet aux étudiantes de comprendre et d'acquérir des notions théoriques. Cela survient de manière inattendue lors de la discussion de groupe et représente une découverte extrêmement pertinente pour moi comme enseignante. Il est fascinant d'assister à l'explication spontanée de concepts théoriques complexes à travers la discussion et ce, dans les mots des étudiantes. Cela m'indique que les exercices pratiques renferment vraiment des apprentissages, des savoirs pratiques qui se relient naturellement avec des notions théoriques qui leur sont reliées. Les étudiant.es s'approprient ces notions en les vivant dans la pratique et en revenant simplement sur leur expérience. Cela valide la pertinence d'avoir recours à l'expérience concrète pour favoriser les apprentissages. Un exemple parlant de ce passage fluide entre théorie et pratique s'illustre dans les extraits de discussion suivants où les étudiantes sont invitées à exprimer des pistes de réflexion sur la reconnaissance de l'expérience chez l'autre, afin d'éclairer le passage de soi à l'autre, du subjectif à l'intersubjectif dans l'expérience :

Et pourquoi tu penses, par exemple tu dis que tout le monde ne le vit pas de la même manière mais que tout le monde vit des émotions, pourquoi tu penses que ça se peut?

Gabrielle : C'est dur à expliquer, je ne sais pas comment l'expliquer, je le sais. C'est par le non verbal. On a toutes des expériences différentes, ça ne peut pas être pareil.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui nous rend semblables?

Gabrielle : La nature. On vit tous sur la même planète avec des arbres et de la lumière.

Gabrielle : Bien on a tous ça un corps, on a tous des oreilles, des yeux. Il y en a qui, je sais pas, sentent mieux, ou ont l'ouïe plus développée. Moi je pourrais sentir plus de choses que quelqu'un d'autre et tu ne peux pas vraiment le savoir vu que tu n'es pas dans le corps de l'autre.

Non. Mais tu peux savoir que l'autre a une sensation.

Gabrielle : Oui.

L'échange ci-dessus est très intéressant car l'étudiante arrive à parler de la notion d'intersubjectivité dans ses propres mots, et ce, en revenant sur son expérience d'expérimentation des différentes boîtes durant l'exercice. Elle reconnaît que le fait de partager le même champ d'expérience, le même environnement, nous relie les uns aux autres et plus, nous amène à considérer que l'autre peut vivre des expériences tout comme je le peux aussi. L'étudiante propose aussi le corps comme élément commun qui relie les individus et qui permet d'entrer en expérience et de reconnaître la possibilité d'expérience chez l'autre. Elle pose ainsi les grandes bases de la notion d'intersubjectivité telles que développée par Husserl et Merleau-Ponty. Ces observations portent sur des notions qui sont centrales dans l'atelier-laboratoire et leur apparition en tout début de session dans un échange avec une étudiante représente un éclairage porteur pour l'enseignement du design en atelier. Cela révèle la pertinence d'adopter une structure qui propose des allers-retours entre la pratique et la théorie dans une volonté de favoriser la fécondité de ces pôles et l'apprentissage des étudiant.es.

La familiarité comme lien entre soi et l'autre

Le thème de la familiarité ressort clairement de l'échange de groupe qui suit l'expérimentation des différents projets. Il évoque rapidement, dans les propos des étudiantes, un élément important dans l'expérience de réception des maquettes-portables qui s'enclenche au contact de cette dernière. La familiarité ressort comme manière de « comprendre » et de s'engager dans l'expérience proposée tel qu'exprimé dans les propos suivants :

Marine : Je pense qu'on essaye tous de se rapprocher de quelque chose qu'on connaît, d'un repère et ce n'est pas forcément quelque chose de concret sur laquelle on peut mettre un mot, ça peut juste être une

lumière ou quelque chose comme ça qui nous fait penser inconsciemment à un souvenir ou quelque chose qui nous fait du bien. Je pense que ça nous fait peut-être vivre d'autres émotions mais comme c'est quelque chose qui nous est familier quelque part on le ressent.

La lumière s'exprime ici comme élément familier, connu qui peut être compris et senti par soi comme par les autres. Lors de la discussion, les étudiantes expriment également le fait que ce n'est pas nécessaire de tout connaître des intentions qui ont orientées la conception de la maquette, mais que le fait de saisir un élément familier permet d'avoir une compréhension de l'expérience projetée, et de se l'approprier. Les extraits qui suivent mettent cette idée en lumière :

Marine : Je pense que c'était quand même semblable. Je voulais représenter le calme et la sérénité et j'ai l'impression que c'est pas mal le message qui est resté même si c'est peut-être pas tout le monde qui avait l'idée que c'était des arbres. Ce n'était pas forcément ça le plus important, le plus important c'était l'impression de sérénité et qu'à ce niveau-là ça a bien passé.

Marine : Mais je pense qu'on peut se rapprocher aussi de la lumière à laquelle on a tous accès, c'est-à-dire le soleil et à quel point il nous impacte et à quel point il est familier pour nous.

Ève : Moi pour ma maquette, tout le monde a dit directement c'était quoi. La plage, la nature, la forêt et je pense que c'est parce que chacun peut avoir un souvenir relié à la lumière, aux feuilles, à ce genre de sensations, etc.

L'idée de la familiarité engage ici celle que le langage de design agit comme déclencheur d'une mémoire sensible incarnée, que la réception et la perception d'un élément comme la lumière active et enclenche la remémoration sensible de l'individu qui s'engage dans l'expérience. La subjectivité de l'expression se relie à la subjectivité dans la réception. Il apparaît aussi, à la lumière des propos cités plus haut, que dans l'acte perceptif, il y a résonance du familier et du connu dans l'expérience. Que le fait de percevoir engage une « recherche » d'éléments connus et familiers dans notre bagage sensible personnel pour se rattacher à l'expérience vécue. Ce mouvement de recherche sensible permet de réactiver les expériences mémorisées et ce, au contact des éléments de langage du design. L'idée de la familiarité, entrevue de cette manière, propose une forme d'enclenchement de la remémoration du souvenir et l'émotion et favorise le passage entre soi et l'autre. Dans ce familier, il y a reconnaissance d'un terrain d'expérience commun et partagé. La familiarité devient, dans ce contexte, un élément unificateur entre mon

expérience et celle des autres. La nature ressort ici comme contexte et lieu d'échange d'où l'on peut retirer l'expérience d'éléments familiers, comme la lumière du soleil ou la forme des arbres. Cette idée se relie directement à la notion de l'intersubjectivité et au fait que nous partageons un champ d'expérience, et que ce champ d'expérience constitue un élément familier qui peut résonner chez soi et chez l'autre. L'action de saisir du familier dans la réception de l'expérience sensible (conçue par l'autre) présente une nouvelle piste pour enseigner le caractère médiatisé et intersubjectif de l'expérience. Cela amène une nouvelle manière d'expliquer que ce qui provient de l'expérience personnelle et subjective peut, par le biais de la reconnaissance et la saisie d'une familiarité, rejoindre l'autre. Cette découverte est pertinente car elle permet d'enrichir la compréhension de notions théoriques par le biais de la pratique et ce, autant pour moi que pour les étudiantes.

Réticence envers la subjectivité

Malgré le fait que la discussion éclaire des pistes de compréhension sur le partage de l'expérience sensible et son caractère médiatisé, les étudiantes ne veulent pas directement reconnaître la validité de leur subjectivité dans la conception du projet pour l'autre. Elles ne veulent pas trop se prononcer sur ce sujet et restent sur la position que tous ont des besoins différents et doutent que leurs besoins ne soient valides pour orienter une proposition pour les autres. Cette réticence est flagrante au cours de la discussion de groupe suivant l'exercice lorsque la question du passage de soi à l'autre est évoquée de manière frontale, les étudiantes restent silencieuses, ne veulent pas trop s'engager sur ce terrain. Plusieurs relances sont formulées pour les encourager à se prononcer mais cela est vraiment difficile de les faire parler. Les questions et les relances qui leurs sont posées portent sur la reconnaissance d'un partage de l'expérience sensible et de leur participation subjective dans cet échange comme l'expriment les extraits suivants :

Vous avez retracé un souvenir qui était personnel et après ça vous l'avez aussi partagé, communiqué avec les autres. Il y a eu comme des échanges à ce niveau-là. Est-ce que vous avez remarqué que dans les expériences, les vôtres, celles des autres, est-ce que vous avez remarqué des points communs, de rencontre, des similitudes? Quelque chose qui se passait chez vous et chez les autres?

Est-ce que vous sentiez que vos réactions pouvaient ressembler à celles des autres? Juste toi, quand tu as essayé ta maquette par exemple et que tu regardais les autres l'essayer, est-ce que tu sentais qu'il y avait une réception ou un impact sensible?

Je ressens une grande difficulté et un blocage chez les étudiantes. La question d'une possibilité de partir de sa propre expérience subjective pour éclairer l'expérience de l'autre les embarasse. Il n'y a pas de réponses spontanées, plutôt comme un malaise flottant dans l'air. Une étudiante pose l'idée que ce n'est pas sûr que ce qu'elle aime ou n'aime pas soit adéquat pour l'autre :

Ève : Je sais que moi je ne supporte pas la lumière blanche, ça me donne mal à la tête. Je n'aime pas ça, c'est personnel mais après je me dis que ce serait mieux une lumière plus chaude, pour être plus à l'aise mais je ne sais pas si c'est la meilleure manière d'intégrer la lumière à l'environnement. C'est juste un goût personnel.

Interrogée sur la manière dont l'expérience sensible subjective peut orienter les manipulations de design et faciliter la transposition dans le projet, une autre étudiante réfute la possibilité que l'expérience subjective facilite la conception pour l'autre, l'expérience de l'autre :

Marine : Pas nécessairement. J'aurais eu tendance à dire avant cette expérience que oui ça allait être plus facile si on représentait notre expérience à nous mais en fait c'est plus compliqué à cause de toute la notion de subjectivité. On a vécu un événement et on a toujours envie d'en rajouter plus et de me dire oui il y avait ça, il y avait ça. Je pense que ce n'était pas nécessairement plus facile de partir de notre expérience à nous parce que c'est teinté de nos émotions et de comment on l'a vécue. C'est sûr que c'est plus subjectif.

Le subjectif apparaît ici comme une entrave au passage vers l'autre dans l'intervention de design et est considéré avec méfiance, comme un frein à la créativité. Je perçois, dans l'attitude des étudiantes durant la discussion, que le subjectif n'est pas valorisé ni encouragé dans l'éducation en général (et en éducation du design) et qu'elles ont appris à s'en méfier et à s'en détacher. Le subjectif comporte une connotation péjorative et cela n'est pas quelque chose qu'elles semblent avoir rencontré avant ni appris à exploiter et à considérer comme étant « valide » dans l'activité pédagogique. Ce champ de savoir, ce que je sens, ce qui me touche, ce que j'exprime, est écarté de leur discours en ce qui a trait au processus du projet, même s'il est bien présent dans l'équation. Cette manière de penser le projet, en se détachant de lui, en le

considérant comme une entité extérieure à soi est bien ancrée chez les étudiantes. Elles ont vécu le rapport de soi à l'autre et la possibilité de partager un champ d'expérience commun à l'aide des maquettes-portables mais dans leur manière d'en parler, elles ne reconnaissent pas explicitement ce passage ni la possibilité d'ancrer les bases du projet à partir de soi afin de le diriger vers l'autre. Elles ne veulent pas (encore) assumer clairement ce passage.

Mémoire sensible incarnée : l'expression du soi et le retentissement chez l'autre

Le retour sur l'expérience d'expérimentation des maquettes-portables permet de faire émerger des observations d'intérêt sur la question de la mémoire du corps. Les propos des étudiantes expriment une reconnaissance de la présence d'une mémoire sensible qui emmagasine des sensations dans le corps. Cette étudiante exprime cette idée dans le passage qui suit :

Florence : Premièrement moi ça m'a vraiment fait réaliser à quel point la dimension sensible est plus présente que ce qu'on peut penser et que ce qu'on peut remarquer. Et à quel point sans qu'on le sache, c'est comme si notre corps emmagasinait différents souvenirs et différentes sensations. À quel point le corps emmagasine ces sensations-là sans qu'on soit nécessairement au courant et que avec tout ça là aujourd'hui on expérimentait les maquettes de tout le monde puis en premier lieu, sans qu'on soit au courant de l'histoire du lieu ou du souvenir de l'autre personne bien nous automatiquement tous ces souvenirs-là qu'on avait emmagasinés on pouvait les projeter dans l'expérience d'aujourd'hui. C'est comme mon corps, si par exemple je suis dans une boîte noire, bien là automatiquement une expérience de mon corps que j'avais emmagasiné dans le passé, je la projetais dans ce moment-là.

Le dernier propos illustre l'idée que les souvenirs emmagasinés dans le corps peuvent être projetés dans de nouvelles expériences, qu'ils constituent une forme de bagage sensible « accessible ». Les sensations d'expériences passées peuvent donc surgir dans l'expérience actuelle, par un contact « vécu » avec les éléments de langage du design. Dans ce processus, c'est le corps qui, en ressentant, enclenche cette mémoire dans l'expérience, y a recours pour se superposer d'une certaine manière à l'expérience dans son actualité. Un passage se crée entre sensations passées/emmagasinées et sensations actuelles et cette activation de la mémoire sensible se fait naturellement, sans y penser.

Une autre observation d'intérêt liée à l'expérimentation des maquettes-portables repose sur une impression d'immersion et d'intériorité décrite par plusieurs étudiantes. Ces dernières décrivent la sensation d'entrer dans l'univers de l'autre, tel qu'illustré dans les extraits suivants :

Ève : Pour les maquettes, on plongeait dans le souvenir de chacune, on sentait les couleurs chaudes, et tout. Ça met vraiment dans le souvenir de la personne et du lieu. On peut revivre carrément une situation qui a été vécue.

Alicia : Mais le fait qu'on a essayé chaque maquette et qu'on a expérimenté ça nous a mis vraiment dans la peau de la personne qui était en train de nous montrer leur souvenir.

Mélissa : Le fait qu'on peut entrer dans la maquette, d'habitude on ne peut pas vraiment nous mettre directement dans la place de quelqu'un et autant faire vivre le moment exact qu'on a vécu.

Alicia : Moi j'ai aimé qu'on puisse expérimenter beaucoup d'ambiances en très peu de temps, c'était comme un speed dating (!). Que les autres nous montrent leur univers, entrer dans la tête des gens.

Il est intéressant de relever de ces propos que cet exercice a permis aux étudiantes d'entrer, plonger dans le souvenir de l'autre, de le vivre et de le comprendre. D'après les observations décrites par les étudiantes, il apparaît que l'objet de la maquette est identifié comme une extension de la personne à l'origine de sa conception. L'objet est doté de qualités personnelles, il se personnifie et devient sujet dans l'expérience médiatisée. La maquette devient, dans ce contexte, la porte d'entrée qui permet d'accéder au monde intérieur de l'autre, à ce qui n'est pas accessible habituellement.

En plus d'avoir la sensation d'entrer dans l'univers de l'autre, il ressort de la discussion de groupe que chez certaines étudiantes, l'expérimentation des maquettes a également eu pour effet d'activer un souvenir personnel. Un lien direct émerge ici entre l'utilisation de la maquette-portable et l'activation de la mémoire sensible incarnée. La maquette-portable médiatise le passage entre le soi et l'autre. Les extraits suivants sont explicites à cet égard :

Frédérique : Moi je peux dire que j'ai aimé la façon qu'on a fait, dans le sens qu'on ne s'est pas vraiment expliqué, des fois on se l'expliquait un peu mais quand on ne se l'expliquait pas du tout et qu'on faisait juste le vivre, je trouvais que ça me ramenait droit à mes souvenirs. Comme le premier que j'ai vu était

celui de Mélissa et ça me faisait juste penser à mon camping parce que c'était le coucher de soleil. J'étais dans son souvenir mais ça nous replonge dans les nôtres et dans ce qu'on associe dans le fond à ça.

Ashley : Moi j'ai eu beaucoup de plaisir à essayer les maquette de chacune, c'était vraiment super. Et je suis pas mal d'accord avec Frédérique, dans le sens que j'ai trouvé ça vraiment intéressant d'avoir ces deux interprétations. C'est-à-dire quand on n'a pas vraiment d'explications sur la maquette, c'est une expérience très subjective et ça provoque des souvenirs personnels.

Les étudiantes reconnaissent, à la lumière des derniers extraits, la pertinence et l'intérêt de ne pas avoir d'explication avant d'expérimenter les maquettes-portables. L'expérience de porter ces maquettes sur son corps permet d'activer la mémoire sensible personnelle et la remémoration du souvenir à soi. L'appropriation ressentie par les étudiantes au contact des maquettes des autres fait également apparaître l'idée qu'il est possible de partager une expérience subjective et personnelle avec l'autre. Et surtout, qu'une appropriation de cette expérience est possible, même si elle a été formalisée depuis un point de vue singulier. Cette expérience ne reste pas enfermée dans la subjectivité mais devient intersubjective en reliant les êtres entres eux. Il devient dans cet esprit pertinent de conduire l'exercice tel qu'il l'a été pendant la période d'expérimentation des maquettes-portables, c'est-à-dire de faire vivre l'expérience sans explication et d'en discuter par la suite.

2.3.1.3 Les retombées

Nouveaux potentiels de la maquette

L'utilisation fréquente du mot « entrer » dans le retour sur expérience comporte un grand intérêt pour la présente recherche et l'enseignement de l'atelier-laboratoire. Cela fait apparaître des potentiels porteurs au niveau de l'outil de la maquette. À la lumière des observations des étudiantes, il apparaît que l'impression « d'entrer » ressentie lors de l'expérimentation des projets est permise par l'entremise de la maquette-portable et de l'immersion que son format provoque, spécialement dans le cas où elle est à porter sur la tête et qu'elle sollicite plusieurs sens à la fois. La maquette devient ici à la fois un outil d'expression et d'extension du soi, et un outil pour entrer dans l'expérience de l'autre. Dans cette expérience, le langage de design agit comme manière d'engager un rapport intérieur avec le projet, et non

pas extérieur. La volonté de placer l'étudiant.e à l'intérieur de son processus de conception représente l'un des objectifs de la présente recherche et de l'approche d'enseignement qui y est développée. De ce fait, il est intéressant de constater que cet effet d'intériorité est ressenti dès le premier exercice de l'atelier-laboratoire grâce à la maquette-portable et une manipulation abstraite du langage de design. Les extraits de discussion présentés ci-dessus permettent d'envisager que le langage de design engage une compréhension du sensible qui est commune et partagée entre les individus, une possibilité pour le subjectif de devenir intersubjectif, et cela, par l'entremise de la maquette-portable.

Le rôle joué par la maquette-portable dans le passage entre le souvenir-à-soi vers le souvenir-de-l'autre, tel que mis précédemment en lumière lui confère de nouveaux potentiels. Elle devient, dans cet esprit, outil de médiation de l'expérience. Outil d'expression du soi et de retentissement chez l'autre, la maquette agit ici comme générateur de mémoire, en soi puis chez l'autre qui l'expérimente, et cela, par l'entremise de l'engagement corporel qu'elle engage. La maquette-portable, en devenant extension du corps, se présente comme outil de compréhension partagé. Elle facilite le transfert entre l'expérience vécue par le corps (la mienne) vers celle qui sera reçue par le corps de l'autre. Sa formalisation abstraite facilite ce passage où, au souvenir à l'origine de sa création, se superpose un souvenir qui se déclenche à son contact. Elle possède un caractère transformable et adaptable. La maquette-portable est, dans cet esprit, un trait-d'union entre les êtres et un moyen de formaliser la nature intersubjective du phénomène perceptif. Il s'agit ici d'une découverte d'importance et de grand intérêt pour la présente recherche, en ce sens que la maquette révèle de nouvelles possibilités pour l'enseignement, devient beaucoup plus qu'un outil de représentation extérieure du projet. Elle revêt une dimension ontologique qui matérialise des notions théoriques phénoménologiques et qui permet d'en favoriser la compréhension.

Ouverture théorique : l'image poétique chez Bachelard

Cette idée de retentissement du souvenir exprimé suite à l'expérimentation de la maquette-portable offre des rattachements solides avec la notion de l'image poétique développée par le philosophe français Gaston Bachelard. En tant que ce concept théorique ne faisait pas partie du cadre conceptuel mobilisé initialement par la thèse ni inclut dans la conception de l'exercice 1, il est apparu à la lumière de l'enseignement pratique. L'image poétique propose ici des pistes de compréhension porteuses pour éclairer les phénomènes observés lors de l'expérimentation des maquettes-portables. L'arrivée de l'image

poétique dans le cadre conceptuel de cette recherche représente une retombée majeure pour l'enseignement de l'atelier-laboratoire en l'enrichissant de manière significative d'un ancrage théorique découvert *par* et *dans* la pratique pédagogique et un retour réflexif sur cette dernière.

Phénoménologie de l'imagination et image poétique chez Gaston Bachelard

Dès les premières pages de son ouvrage *La poétique de l'espace* (2004), Gaston Bachelard nous enjoint à « être présent à l'image dans la minute de l'image » pour aborder « les problèmes posés par l'imagination poétique » (p.1). Chez Bachelard, l'imagination poétique représente un champ d'investigation philosophique qui impose au.à la chercheur.se qui s'y intéresse de rompre avec toutes ses habitudes de recherche scientifique acquises au préalable (Bachelard, 2004, p.1). Cette mise à l'écart des savoirs est nécessaire selon Bachelard pour pouvoir s'intéresser à l'image poétique dans le présent et l'actualité de son apparition à l'intérieur de l'être. L'approche scientifique positiviste ne saurait éclairer cette actualité et cette nouveauté de l'image poétique. Selon Bachelard, elle serait plus une nuisance qu'autre chose pour arriver à la saisir. Il faut donc un regard neuf pour étudier le phénomène de l'image poétique qui apparait ici comme « relief du psychisme » (Bachelard, 2004, p.1). Même si Bachelard identifie l'affiliation entre l'image poétique nouvelle et un archétype dormant au fond de l'inconscient, il précise qu'elle n'est pas la résultante de quelque chose qui la fait émerger mais plutôt le déclencheur d'un écho qui résonne à l'intérieur de l'être. Comme l'écrit Bachelard à ce sujet :

L'image poétique n'est pas soumise à une poussée. Elle n'est pas l'écho du passé. C'est plutôt l'inverse : par l'éclat d'une image, le passé lointain résonne d'échos et l'on ne voit guère à quelle profondeur ces échos vont se répercuter et s'éteindre. (Bachelard, 2004, p.1)

N'étant pas le fruit d'une poussée externe et survenant d'une relation directe et actuelle, l'image poétique se comprend comme une poussée dotée d'un mouvement propre, d'une énergie intrinsèque qui lui permet de se présenter d'elle-même à la conscience dans une dynamique immédiate. Cette caractéristique de l'image poétique qui comporte sa propre impulsion renvoie à une perspective

ontologique qui trouve une affiliation directe avec le monde interne et subjectif de l'être. Bachelard affirme en ce sens que « dans sa nouveauté, dans son activité, l'image poétique a un être propre, un dynamisme propre. Elle relève d'une *ontologie directe* » (Bachelard, 2004, p.2). Apparaît ainsi l'idée que l'image poétique n'est pas réfléchie d'avance mais émerge et prend place dans la nouveauté et l'actualité d'une image et d'une expérience. Elle est réaction immédiate, imprévue et inattendue qui se manifeste différemment en chacun.e, qui manifeste l'individualité et la singularité de chacun.e, qui est expression du soi. Ici réside l'idée que dans l'expérience sensible, le contact avec une image actuelle, un effet de lumière par exemple, enclenche un mouvement qui sollicite la mémoire sensible de l'être, qui en éclaire des zones en quelque sorte. À cet égard, Bachelard propose « une étude du phénomène de l'image poétique quand l'image émerge dans la conscience comme un produit direct du cœur, de l'âme, de l'être de l'homme saisi dans son actualité » (Bachelard, 2004, p.2).

L'image poétique comme langage

Chez Bachelard, l'image poétique s'exprime également comme un langage partagé qu'il n'est pas nécessaire d'expliquer au préalable pour être compris. Ce dernier écrit à ce sujet que « l'image, dans sa simplicité, n'a pas besoin d'un savoir. Elle est le bien d'une conscience naïve. En son expression, elle est jeune langage » (Bachelard, 2004, p.4). Le fait que l'image poétique se propose comme langage participe à la compréhension du caractère intersubjectif de l'expérience sensible. Une étude de l'image poétique permet d'éclairer l'apparition d'une résonance personnelle au contact d'une expression conçue par l'autre, du mouvement d'appropriation qui survient de ce contact. Cette possibilité de partage et d'appropriation est décrite par Bachelard par le biais de la notion d'adhésion. Ce dernier propose que l'image poétique provoque un sentiment d'adhésion chez l'individu en s'ancrant en lui. Ce mouvement engage activement l'être dans la réception de l'image poétique, il y participe entièrement. Cette adhésion survient sans explication préalable ni information sur les origines de la création de cette image. Elle n'a pas besoin d'être expliquée pour être saisie et ressentie en soi. Bachelard propose qu'il n'est pas nécessaire d'expliquer le caractère inattendu de l'image nouvelle, non plus que l'adhésion qu'elle suscite dans une âme étrangère au processus de sa création. Dans cet esprit, il donne l'exemple du poète qui « ne me confère pas le passé de son image et cependant son image prend tout de suite racine en moi » (Bachelard, 2004, p.2). Ici, Bachelard prend pour appui le poème comme expression créatrice du soi qui

provoque l'adhésion chez l'autre. De plus, il insiste sur la nature profonde du mouvement d'appropriation qui survient au contact de l'image poétique en écrivant que

cette image que la lecture du poème nous offre, la voici qui devient nôtre. Elle prend racine en nous-même. Nous l'avons reçue, mais nous naissons à l'impression que nous aurions pu la créer, que nous aurions dû la créer. (Bachelard, 2004, p.7)

Cette relation entre l'image poétique et le poème participe à la compréhension du langage de l'image poétique qui agit comme générateur de retentissement chez l'autre. À la lumière de ces extraits, on comprend que l'image poétique permet d'ouvrir un passage entre soi et l'autre et que ce passage enclenche expression du soi et adhésion. La question de l'intersubjectivité de l'expérience sensible se trouve ici éclairée par la compréhension du phénomène de l'image poétique. Bachelard est explicite à cet égard lorsqu'il écrit qu'« en recevant une image poétique nouvelle, nous éprouvons sa valeur d'intersubjectivité. Nous savons que nous la redirons pour communiquer notre enthousiasme » (Bachelard, 2004, p.8).

Retentissement de l'image poétique (résonance vs retentissement)

Bachelard propose de distinguer les phénomènes du retentissement et de la résonance engendrés par l'image poétique en tant qu'ils n'engagent pas l'être de la même manière. Selon le philosophe, la résonance provoque un éveil et une réaction sensible mais qui reste plutôt en surface et ne permet pas l'appropriation profonde que provoque le retentissement. À cet égard, Bachelard affirme que

les résonances se dispersent sur les différents plans de notre vie dans le monde, le retentissement nous appelle à un approfondissement de notre propre existence. Dans la résonance, nous entendons le poème, dans le retentissement nous le parlons, il est nôtre. Le retentissement opère un virement d'être. Il semble que l'être du poète soit notre être. (Bachelard, 2004, p.6)

Dans cet esprit, c'est le retentissement qui génère une adhésion chez l'être et qui permet un ancrage profond à son monde intérieur. Bachelard identifie également le retentissement comme mouvement premier de l'image poétique. Le retentissement précède ainsi la résonance qui en devient comme un résultat, une manifestation. C'est ainsi qu'il affirme que « c'est après le retentissement que nous pourrions éprouver des résonances, des répercussions sentimentales, des rappels de notre passé. Mais l'image a touché les profondeurs avant d'émouvoir la surface » (Bachelard, 2004, p.7). C'est grâce au retentissement que les échos du passé peuvent résonner et apparaître à la conscience. Mais avant cela, une poussée immédiate et dynamique touche l'être en profondeur et permet que remontent à la surface des souvenirs en lien avec l'image expérimentée. Ce mouvement, cette volonté autonome de la conscience qui fait apparaître l'image poétique serait bien ici la manifestation de l'être dans l'originalité de son rapport au monde. Dans ce retentissement, l'image poétique n'est pas seulement mouvement *de soi* et *en soi*, elle comporte aussi une sonorité qui singularise chacun.e., une sonorité d'être (Bachelard, 2004, p.8).

Le langage de design comme langage poétique

Un constat d'intérêt survient à la lumière de l'éclairage théorique de l'image poétique et de sa mise en dialogue avec les observations issues de l'atelier-laboratoire. Il s'agit de la reconnaissance des éléments de langage du design comme langage poétique du corps, un langage vécu et compris par le corps dans l'expérience sensible perceptive. En effet, l'engagement corporel requis par la maquette-portable favorise le retentissement du soi par le biais d'un outil conçu par l'autre. Cela se réfère au poème chez Bachelard qui agit de la même façon car il est mis en forme par soi et a le pouvoir de faire retentir l'autre et de générer un sentiment d'adhésion. Dans cet esprit, le langage du design peut être vu comme un langage poétique, comme expression poétique du corps qui touche l'être dans ce qu'il a de plus profond. L'outil de la maquette-portable se pose en ce sens comme matérialisation de ce poème. La création de la maquette-portable et la découverte de ses nombreux potentiels, principalement ceux reliés à sa dimension ontologique et intersubjective, représente une découverte significative sur les plans didactique et pédagogique qui éclaire la place du corps dans l'enseignement du design en atelier. L'exercice « Description d'un vécu et sa formalisation » a mené à reconnaître le rôle central du corps dans l'expression de soi et dans le partage de l'expérience avec l'autre au moyen de la manipulation sensible

des éléments de langage du design. C'est par le corps qui est sujet que le souvenir d'un lieu marquant a pu être remémoré et c'est également par ce dernier que la maquette-portable a pu être formalisée. Cela a conduit à l'expression d'un langage formel du corps pour le corps qui a été expérimenté, vécu, et compris par l'autre. En ressort des pistes porteuses pour enseigner le caractère intersubjectif de l'expérience sensible et l'importance d'adresser cette dimension dans les projets en design d'intérieur. La question du corps, par le biais du langage poétique, acquiert ici une pertinence renouvelée dans l'enseignement universitaire du design, et plus particulièrement dans l'enseignement du projet en atelier. Le corps (re)place l'être subjectif qui crée le poème (projet) au centre de l'expérience conçue pour l'autre. Il légitimise la prise de parole personnelle dans le projet et en éclaire l'importance pour toucher l'autre et le faire retentir au plus profond de son être.

CHAPITRE 3

PHÉNOMÉNOLOGIE DU CORPS ET PRATIQUES DU DESIGN

3.1 Exploration théorique

3.1.1 Le corps méprisé

« Comment l'architecture peut-elle être attentionnée au corps existant, au corps de chair, en lui donnant un lieu d'être approprié? Comment architecturer un sens dynamique en résonance avec notre présence corporelle expressive ? » (Younès, Nys, Mangematin, 1997, p.7) Lancées dans le cadre du colloque « Architecture au corps » de 1996⁵⁶, ces questions reflètent celles qui taraudent plusieurs architectes et philosophes au tourant du 21e siècle. Le croisement des regards de l'architecture et de la philosophie, particulièrement de la phénoménologie offre une piste porteuse pour faire le point sur la pratique architecturale à l'heure de la contemporanéité et la débarrasser des effets persistants du dualisme cartésien, notamment sur la question du corps. En effet, la « dissociation opérée entre le corps perceptif et la raison, transportée dans le siècle des Lumières, trouve encore son écho aujourd'hui dans plusieurs disciplines reliées au corps, notamment en architecture » (Lévesque, 2008, p.122). Si le développement effréné des sciences modernes et des technologies a permis l'acquisition d'une multitude de connaissances et de réponses « raisonnées » sur le monde, force est de constater, pour certain.es, qu'il a aussi contribué à détacher l'humain du rapport sensible qu'il entretenait anciennement avec ce dernier. En ayant désormais quasi exclusivement affaire à d'autres humains ou à des technologies produites par ces derniers, les rapports de réciprocité avec le milieu naturel qui prévalaient se sont vus progressivement effacés (Abram, 2013, p.16). Cette rupture avec le monde sensible s'attribue à la conception de la science dont se réclament les positivistes qui affirment que connaître un phénomène, c'est expliquer comment il se comporte sous l'effet d'une loi nécessaire et intangible (Zask, 2015, p.15). Cette approche scientifique nécessite de poser un regard extérieur et distant sur les choses et de se couper de leur réalité concrète et de leur expérience. Car ce qui est négligé par ces lois immuables et ces certitudes scientifiques, c'est bien l'expérience ordinaire et quotidienne du monde qui nous entoure (Abram, 2013, p.56). Une expérience de relation constituante de toute pensée, explication ou raisonnement mais qui pourtant s'efface dans un

⁵⁶ Colloque organisé par l'École d'Architecture de Clermont-Ferrand et le Collège International de Philosophie (CIPh).

effort d'atteinte de vérité et de connaissance. Dans la volonté d'objectivation scientifique du monde moderne, le corps devient le lieu depuis lequel s'opère la rupture avec le monde sensible. Dans une étude portant sur l'esthésie de l'homme moderne, Le Breton (1992) remarque que

dans la société occidentale, le corps est le lieu de césure, en tant que « coupure du sujet avec les autres (une structure sociale de type individualiste), avec le cosmos (les matières premières qui composent le corps n'ont aucune correspondance ailleurs), avec lui-même (avoir un corps, plus qu'être un corps). (p.8)

Mais le corps, contrairement à l'idée véhiculée par le courant positiviste, permet d'entrer en relation et de nous lier à ce qui nous entoure. Comme le rappelle le philosophe américain David Abram, « les humains sont faits pour la relation. Les yeux, la peau, la langue et les narines, autant de voies d'accès par où ce qui est autre nourrit notre corps » (Abram, 2013, p.15). En détachant le corps de l'esprit pensant, René Descartes ne fait pas qu'affirmer la supériorité de l'esprit sur l'organisme corporel, il le réduit à une matière mécanique dénuée de pensée. Ainsi dévalué, le corps se voit retiré toute intelligence, créativité et pouvoir, tandis que l'esprit se voit relié à l'apanage exclusif des humains et de Dieu (Abram, 2013, p.74). Ainsi, la tendance à expliquer le corps comme un objet détaché du sujet pensant contribue à l'éloigner de la richesse de l'expérience sensible et du lien charnel qui l'unit au monde. Sous l'influence de la pensée de Descartes, le corps est un objet de la pensée, plutôt qu'une entité incarnée autonome. C'est ce que le philosophe Merleau-Ponty dénonce lorsqu'il écrit que « dès lors, l'expérience du corps se dégradait en « représentation » du corps, ce n'était pas un phénomène, c'était un fait psychique » (Merleau-Ponty, 1945, p.111).

Dans la pratique architecturale, les effets de la scission cartésienne de l'esprit et du corps se manifestent principalement par le peu d'égard qui est accordé à l'expérience du corps à partir de la modernité ainsi que par une prégnance du visuel qui en signe, en quelque sorte, l'appauvrissement sensible. L'architecte et enseignant finlandais Juhani Pallasmaa offre en ce sens une critique sans équivoque de l'état de l'architecture contemporaine lorsqu'il écrit que

l'architecture de notre temps se transforme en art rétinien de l'œil. L'architecture au sens large est devenue un art de l'image imprimée et fixée par l'œil de la caméra. Le regard lui-

même tend à s'aplatir dans une image et à perdre sa plasticité; au lieu d'éprouver notre être au monde, nous le voyons de l'extérieur comme spectateurs d'images projetées à la surface de la rétine. (Pallasmaa, 1994, p.29)

« Le centrisme oculaire dénoncé ici qui privilégie une appréhension visuelle de l'espace construit au détriment des autres sens » (Lebois et Laburte, 2016, p.302) reflète directement la méprise du corps telle qu'opérée par le courant positiviste et plus particulièrement le courant fonctionnaliste en architecture. Comme il l'a été mentionné dans le chapitre précédent, la phénoménologie, et plus particulièrement les travaux de Merleau-Ponty sur le corps, réfute cette conception dualiste en réunissant le corps au sujet, et en plaçant l'expérience sensible comme étant centrale dans la manière de comprendre le monde. En effet, du point de vue de la phénoménologie, l'expérience sensible est un processus aussi vital que la procréation, la respiration ou la croissance » (Merleau-Ponty, 1945, p.16). En posant l'expérience sensible subjective comme primat de la connaissance, la phénoménologie appuie l'architecture dans l'affirmation de son discours autour de la valeur du rapport direct, incarné et émotif qu'elle mobilise, ainsi que de la centralité du rôle joué par le corps dans cette dernière. De ce rapprochement disciplinaire émerge la notion d'expérience architecturale, entendue comme « l'aventure multidimensionnelle que constitue la rencontre, in situ, avec des œuvres architecturales, mineures ou majeures, contemporaines ou historiques, de grande ou de petite échelle » (Bonnaud, 2012, p.13). La rencontre entre la phénoménologie et l'architecture est ainsi à l'origine d'un important corpus de recherche auquel contribuent des enseignant.es, chercheur.es et praticien.nes depuis la fin des années 90 (Böhme, 2017; Bonnaud, 2012, 2018; Griffero, 2019; Lévesque, 2008, Pallasmaa, 2005, 2006, 2009; Pallasmaa, Perez-Gomez, Holl, 1994, 2006; Wolf, 2019, Younès, Mangematin, 1997, Zumthor, 2008, 2010). S'il s'agit ici d'affirmer le rôle du corps dans l'expérience architecturale (et son importance), c'est bien que, comme mentionné plus haut, la question d'expérience s'est trouvée évacuée de la plupart des discours entourant la discipline depuis l'ère industrielle. Le fait de prendre l'expérience du corps au sérieux à nouveau représente une forme de renaissance de la discipline qui reprend là où s'était arrêté un développement entrepris par les historiens de l'art au 19e siècle (Böhme, 2017, p.82)⁵⁷. Dans un article de 2016 intitulé *The Sixth Sense : The Meaning of Atmosphere and Mood*, Juhani Pallasmaa avance que la résonance ou l'harmonisation de l'humain avec le cosmos était une qualité essentielle de l'architecture à partir de

⁵⁷ Traduction libre de "Nevertheless, that the human body is currently taken seriously again represents a renaissance in architecture, resuming a development going back to the end of nineteenth century when it was initiated by art historians".

l'Antiquité jusqu'à l'ère industrielle. En valorisant principalement l'expressivité de la forme et le caractère objectif de la réalisation architecturale, le courant architectural fonctionnaliste a ainsi contribué à l'évacuation de la question de la qualité sensible et de l'expérience du corps dans la pratique. Si la question de l'harmonisation de l'humain au cadre architectural bâti revient au-devant de la scène, ou du moins s'inscrit comme point de mire d'un champ phénoménologique de l'architecture, il s'agit d'un tournant important qui signe un changement de paradigme en architecture. Ce tournant repose principalement sur un glissement du bâtiment vers le corps, de l'objet vers le sujet qui invite à aborder la conception architecturale comme une intervention sur l'espace, plutôt que comme la construction d'un objet (Böhme, 2017, p.83). Dans cet esprit, ce ne seraient pas les murs en soi qui seraient d'intérêt, mais plutôt l'espace créé entre ces derniers. Il s'agit bien ici « de penser l'architecture non pas uniquement à partir d'une vision formelle, structurale ou fonctionnaliste mais dans sa réalité anthropologique, éthique et esthétique » (Younès, Nys, Mangematin, 1997, p.8).

L'architecture comme expérience

L'architecte et enseignant danois Steen Eiler Rasmussen affirme, dès 1957 dans l'ouvrage *Découvrir l'architecture*, qu'«il ne suffit pas de voir l'architecture; il faut la ressentir» (Rasmussen, 2002, p.46). Il s'agit d'un appel à revenir à une conception de l'architecture qui s'ancre dans la relation vécue entre la personne et les éléments qui l'entourent. En se basant sur les travaux de Merleau-Ponty, Rasmussen soutient que l'architecture s'éprouve, bien avant d'être réfléchi, et qu'elle prend racine dans l'expérimentation sensible et directe de notre environnement. L'architecte propose ainsi d'envisager l'expérience de l'architecture depuis la simplicité et la concrétude qui caractérise la relation que nous entretenons avec le monde, et ce, depuis l'intérieur de ce dernier. Il incite à revenir à la vérité des choses, à revenir aux choses telles qu'elles se présentent à nous dans l'expérience quotidienne. Dans cet esprit, l'apprentissage des qualités architecturales passe par l'expérimentation directe, par la manière dont nous entrons en relation avec le monde et les choses avec notre corps et par les sensations qui en découlent. Pour mettre cette idée en lumière, l'architecte donne l'exemple de l'enfant qui découvre son environnement en se mesurant à ce dernier :

De la même façon l'enfant se familiarise avec toutes sortes de jouets ce qui augmente pour lui les occasions d'expérimenter les alentours. S'il suce son doigt et le pointe en l'air, il découvre à quoi ressemble le vent dans les couches inférieures de l'air où il se tient. Mais un

cerf-volant lui fera ressentir comment est l'air plus haut dans l'atmosphère. Il ne fait qu'un avec son cerceau, sa trottinette, sa bicyclette. Par la diversité des expériences, il apprend entièrement d'instinct à apprécier les choses selon leur poids, leur solidité, leur texture, leur pouvoir conducteur de la chaleur. (Rasmussen, 2002, p.29)

L'expérience architecturale s'apparente ici à un événement familier d'une grande simplicité qui puise son évidence dans les gestes posés quotidiennement. L'apparente banalité de ces expériences n'en n'exclut cependant pas le caractère fondamental et l'importance de leur rôle dans la découverte et la compréhension de notre environnement. Les disciplines du design sont, en ce sens, intimement liées à la vie quotidienne de l'individu, et cela, à travers toutes les étapes de sa vie. En ce sens, Rasmussen affirme l'importance que l'architecture puisse être facilement compréhensible pour tous en étant produite par des gens ordinaires, pour des gens ordinaires » (Rasmussen, 2002, p.25). Et pour ce faire, il s'agit d'explorer le rapport concret, direct et sensible qui unit l'individu avec ce qui l'entoure et qui est vécu au quotidien. Il est intéressant de se rappeler que l'objet épistémique du design et des disciplines du projet est précisément le quotidien. La vie quotidienne et ordinaire représente ainsi l'objet de connaissances et le terrain vivant dans lequel interviennent ces dernières dans le but d'améliorer l'habitabilité du monde.

Tout comme chez Rasmussen, l'expérience de l'architecture est, pour l'architecte Peter Zumthor, un événement ordinaire qui s'inscrit dans la familiarité du quotidien. En effet, dans son ouvrage *Penser l'architecture* (2010) ce dernier affirme que depuis l'enfance, nous assimilons les qualités des lieux et des choses avec lesquelles nous entrons en relation quotidiennement. Nous comprenons la réalité des choses en nous mesurant à elles au quotidien, en y habitant, en les touchant, en les traversant, en les percevant. Lorsque Zumthor parle de l'architecture et de l'expérience qu'il possède de cette dernière, il évoque des souvenirs d'enfance et des sensations de lieux inscrits dans sa mémoire corporelle et sensible. À ce sujet, il écrit :

Je me rappelle le temps où je faisais l'expérience de l'architecture sans y réfléchir. Je crois sentir encore dans ma main une poignée de porte, une pièce de métal arrondie comme le dos d'une cuillère. C'est celle que ma main saisissait quand j'entrais dans le jardin de ma tante. Aujourd'hui encore, cette poignée-là m'apparaît comme un signe particulier de l'entrée dans un monde fait d'atmosphères et d'odeurs diverses. (Zumthor, 2010, p.7).

Les sensations relatées ici ne sont pas de l'ordre de l'extraordinaire mais du banal, et pourtant, ce genre de souvenirs est marquant et s'imprègne profondément en soi. Ces mémorisations sensibles témoignent de la manière dont les expériences sensibles et directes forment des couches de compréhension qui se superposent et s'accumulent en nous. Ces expériences ordinaires forment un bagage qui découle de la relation profonde qui nous unit au monde et aux choses que nous côtoyons tous les jours. Zumthor est explicite à cet égard lorsqu'il affirme que

nous avons tous fait l'expérience de l'architecture avant de connaître le mot lui-même. Les racines de notre compréhension de l'architecture plongent très loin dans nos expériences passées : notre chambre, notre maison, notre rue, notre village, notre ville, notre campagne, que nous avons perçues inconsciemment dès le plus jeune âge et plus tard comparés à d'autres paysages, d'autres villes et d'autres maisons qui sont venues s'y ajouter. (Zumthor, 2010, p.65)

Pour Zumthor, comprendre l'expérience architecturale ne nécessite pas des connaissances préalables ni ne demande à être réfléchi d'avance. L'expérience de l'architecture se déploie autour de nous et en nous à mesure de nos interactions avec le monde, et ce, depuis l'enfance. L'architecture, à cet égard, « entretient avec la vie une relation particulièrement physique » et incarne un écrin abritant nos manières d'être et d'agir. « C'est un arrière-plan pour la vie qui passe, un subtil réceptacle pour le rythme des pas sur le sol, pour la concentration au travail, pour la tranquillité du sommeil » (Zumthor, 2010, p.12). Dans cet esprit, l'expérience architecturale s'inscrit dans la banalité du quotidien, mais elle ne s'y efface cependant pas. Pour Zumthor, l'architecture, dans sa présence discrète, doit donner une impression de « déjà-là ». Elle doit offrir des points de familiarité aux personnes qui en font l'expérience pour susciter en elles l'impression de la reconnaître même si elles la découvrent pour la première fois.

L'idée que l'expérience de l'architecture soit imbriquée dans *la vie qui passe* résonne avec les propos de Rasmussen lorsque ce dernier invite à revenir aux choses elles-mêmes, telles qu'elles se présentent à nous dans l'expérience qu'on en fait. Zumthor évoque en ce sens la réalité de l'architecture. Selon lui, la pratique architecturale ne peut se détacher de la manière concrète dont elle *prend corps* et dont elle sera mesurée, ressentie et habitée par corps. De ce fait, il importe pour lui de faire confiance aux choses propres et essentielles à l'architecture, soient le matériau, la construction, le ciel et la terre. Mais aussi d'accorder un soin particulier aux espaces créés qui seront habités par un souci à l'égard « de la matérialité

qui les constituent, de la lumière, de l'air, de l'odeur, de leur aptitude à l'accueil et à la résonance » (Zumthor, 2010, p.33). Un recours aux choses réelles qui nous sont proches et qui nous entourent est primordial dans sa pratique architectural. L'expérience de l'architecture réside dans ce qui est familier et quotidien, dans les choses elles-mêmes. Elle tient sa réalité de la relation vécue entre la personne et l'espace architectural. Zumthor est explicite en ce sens lorsqu'il écrit que

l'architecture est toujours une matière concrète. L'architecture n'est pas abstraite mais concrète. Une esquisse, un projet dessiné sur le papier, ce n'est pas de l'architecture, c'est une représentation plus ou moins lacunaire de l'architecture, comparable à une partition de musique. La musique a besoin d'être interprétée. L'architecture a besoin d'être interprétée. C'est alors que naît son corps. Et il est toujours du monde des sens. (Zumthor, 2010, p.66)

Envisagée sous cet angle, l'expérience architecturale place la question de la corporéité au cœur de cette dernière et affirme le rôle primordial du corps en tant que sujet sentant qui entretient une relation profonde avec les environnements qu'il côtoie. Dans cet esprit, le corps permet d'entrer dans une activité de prise de mesure et de calibrage qui permet à l'individu d'apprendre à qualifier ce qui l'entoure et à s'ancrer dans son environnement. Carole Lévesque, chercheuse et enseignante en design, met bien en évidence cette idée lorsqu'elle écrit que

parce que l'architecture serait notre premier instrument pour nous placer en contact avec l'espace et le temps, l'architecture est en soi multi-sensorielle : son expérience se fait à travers les qualités de la matière qui la constitue, son échelle et son rapport au monde. Elle est mesurée par l'œil, mais aussi par l'oreille, par la peau, par le nez, par les muscles et le mouvement. (Lévesque, 2008, p.121)

Dans cet esprit, l'expérience architecturale représente un événement constitué d'une multitude de possibilités sensibles et perceptives qui s'activent dans la rencontre entre la personne et le lieu. Que ce soient des sensations tactiles provenant de surfaces polies ou texturées des matériaux, de ressentis provenant de l'expérience de la lumière en mouvement, de perceptions d'odeurs et de sons, l'architecture entrevue de cette manière présente l'espace construit comme lieu phénoménal (Pallasmaa, 1994, p.41).

Les éléments de langage du design ne sont ainsi pas seulement des objets. Ils agissent comme phénomènes qui seront saisis, ressentis et vécus par le corps dans l'expérience architecturale. La fécondité des liens unissant l'architecture et la phénoménologie s'exprime dans la manière dont les environnements construits s'adressent directement au corps et ont le pouvoir de mobiliser l'engagement des sens, provoquer des émotions et favoriser un ancrage concret au monde. « C'est en ce sens que la notion d'expérience architecturale est riche : elle interpelle avec une particulière efficacité notre rapport au réel » (Bonnaud, 2012, p.160). L'œuvre architecturale se vit et se saisit avec tout le corps donc, le corps dynamique qui se déplace, rencontre, perçoit, se détourne et ressent. Et surtout, elle se vit depuis l'intérieur de la relation qu'elle engage, et pas, comme certain.es tendent à le croire, depuis la position distante et extérieure du regard du spectateur. L'architecture, d'un point de vue phénoménologique, convoque le caractère immédiat de nos perceptions sensibles. En ce sens, elle s'oriente vers une harmonisation et un accordage entre le corps et l'espace construit afin de créer des expériences humaines engageantes. Elle est « écoute et accueil à l'égard de l'homme pour produire, dans un façonnement réciproque, un juste corps-à-corps avec le monde » (Younès, Nys, Mangematin, 1997, p.7). En d'autres mots, la rencontre entre phénoménologie et architecture met en lumière le lien profond unissant l'être aux lieux architecturés qu'il habite au quotidien ainsi que l'importance du corps grâce auquel cette relation d'expérience peut advenir.

3.1.2 Le corps perceptif

Avec la notion de perception, la phénoménologie, et particulièrement les travaux de Merleau-Ponty (1945), propose l'éclairage de l'étroite relation vécue entre le corps et l'environnement bâti dans l'expérience architecturale. La réciprocité, qui caractérise la perception chez Merleau-Ponty, permet d'envisager cette dernière comme un dialogue continu entre le corps et ce qui l'entoure. Le philosophe précise cette idée lorsqu'il écrit que

ce dialogue du sujet avec l'objet, cette reprise par le sujet du sens éparé dans l'objet et par l'objet des intentions du sujet qui est la perception physionomique, dispose autour du sujet un monde qui lui parle de lui-même et installe dans le monde ses propres pensées. (Merleau-Ponty, 1945, p.154)

En affirmant que le monde parle avec l'individu, et en reconnaissant aux objets une présence animée, Merleau-Ponty met en évidence la manière dont le monde et les éléments qui le composent agissent comme des interlocuteurs actifs dans la relation sensible. Cette reconnaissance de la vie animée des choses est centrale dans la compréhension de la perception en phénoménologie. Elle permet de mettre en lumière la dimension réciproque de la relation qui nous unit à ce qui nous entoure, mais également l'effet de coupure et de mise à distance engendrée par une négation de la propriété communicative des choses. Dans cet esprit, « définir un autre être comme un objet passif ou inerte, c'est nier sa capacité à entrer en rapport actif avec nous, à provoquer nos sens » (Abram, 2013, p.83). Et dès que nous le faisons, nous bloquons les possibilités de relation avec le monde, nous nous extrayons de cette relation et nous en devenons spectateur, plutôt qu'acteur. On sent bien ici la manière dont, dans l'expérience perceptive, la personne agit activement sur le monde et celle dont le monde agit sur elle en retour. Ainsi, « ni ce qui perçoit, ni ce qui est perçu ne sont pleinement passifs dans l'événement de la perception » (Abram, 2013, p.80). D'ailleurs, pour Perez-Gomez (2016), aborder la perception comme une action et non pas comme une simple réception passive, représente un important changement conceptuel (p.14). Dans l'expérience sensible, cette relation dynamique qui prend la forme d'un échange ouvert, permet un renouvellement constant des perceptions et une réactualisation des sensations au gré des échanges qui surviennent entre le corps et ce qu'il perçoit. Ainsi, la qualité des objets perçus s'active et prend vie au contact du corps qui les découvre, elle n'est révélée que dans une relation d'interdépendance. Merleau-Ponty qualifie cet échange comme un ensemble de questions et de réponses dans lequel le corps est sollicité par le sensible et le sensible est réciproquement sollicité par le corps. À ce sujet, il écrit :

Ainsi un sensible (tel que le ciel) qui va être senti pose à mon corps une sorte de problème confus. Il faut que je trouve l'attitude qui va lui donner le moyen de se déterminer, et de devenir du bleu, il faut que je trouve une réponse à une question mal formulée. Et cependant, je ne le fais qu'à sa sollicitation, mon attitude ne suffit jamais à me faire voir vraiment du bleu ou toucher vraiment une surface dure. Le sensible me rend ce que je lui ai prêté mais c'est de lui que je le tenais. (Merleau-Ponty, 1945, p.248)

Une conversation donc, dans laquelle la participation active et conjointe du *percevant* et du *perçu* est nécessaire à son événement. Il en va de même dans la rencontre avec l'espace architecturé où une question est posée au corps par la présence d'un élément sensible, le corps y répond par la perception qui se déclenche, il interroge à son tour le lieu par ses sens en éveil, en devenant plus attentif, le lieu répond

avec un nouvel élément à percevoir, par une légère transformation de ce qui avait été déjà perçu, qui devient une nouvelle question posée au corps, et ainsi de suite. La détection de ces multiples variations inscrites dans l'échange perceptif permet d'entrer en accord avec le lieu, de s'y sentir ancré et présent.e dans la relation. Comme le rappellent Valérie Lebois et Dominique Laburte (2016), « une ambiance est ténue, fragile; elle peut à tout instant subir de légères ou d'importantes transformations. Ce sont ces variations qui nous font sentir la pulsation d'un lieu, qui nous renseignent sur la manière dont le temps s'y déploie (p.18). En tant que le corps perçoit une infinité de variations à travers l'expérience sensible, il s'avère pertinent d'envisager que la perception de la qualité architecturale peut véritablement enrichir l'échange entre le corps et le lieu. En prenant activement et entièrement part à cet échange, le corps peut percevoir les moindres soubresauts qui animent le lieu, comme le passage d'un nuage à travers une ouverture, la brillance discrète d'une pierre dans l'ombre, ou le reflet de la lumière qui danse sur l'eau.

L'expérience des Thermes de Vals

Parmi les architectes contemporains ayant contribué significativement au champ phénoménologique de l'architecture, se démarque Peter Zumthor dont la pratique est exemplaire en regard de l'importance qu'il accorde à la dimension perceptive et expérientielle de ses projets. En se questionnant sur la qualité architecturale, Zumthor propose de l'envisager comme la manière dont un bâtiment suscite une émotion. Pour lui, « il ne peut s'agir de qualité architecturale que si le bâtiment le touche » (Zumthor, 2008, p.10). L'architecte relie ainsi directement les éléments qu'il manipule comme la matérialité, la lumière, et le volume avec des sensations et des effets perceptifs. Il s'intéresse par exemple à la présence matérielle, à la température des matériaux, leur sonorité et la manière dont la lumière se dépose sur les choses⁵⁸. Mais plus encore, il est crucial pour l'architecte d'instiller du sens à travers la manipulation des matériaux en réfléchissant à leur signification dans un contexte architectural donné, à ce qu'ils vont y « dire ». Ainsi, en entrant en résonance dans leur contexte, les matériaux peuvent revêtir des qualités poétiques (Zumthor, 2010, p.10). Dans la pratique de Peter Zumthor, ces considérations deviennent des guides pour manipuler les éléments de langage du design et permettre ainsi d'en atteindre la qualité, soit la capacité à toucher et émouvoir l'individu qui va en faire l'expérience. L'acuité sensible dont fait preuve Peter Zumthor dans sa pratique est impressionnante et visiter un de ses bâtiments, c'est prendre toute la mesure de la force

⁵⁸ Principes tirés de l'ouvrage *Atmosphères Environnements architecturaux-ce qui m'entoure* (2008).

de présence de l'architecture avec son corps⁵⁹. Le projet des Thermes de Vals, réalisé en 1994, s'inscrit comme expression vivante de l'approche particulière de l'architecte. D'apparence dénudé et constitué essentiellement de quartzite, une pierre locale, et d'eau, ce projet n'en propose pas moins une expérience sensible et spatiale forte qui sollicite tous les sens à la fois. À travers l'expérience du bâtiment, les variations de textures de la pierre, tantôt polie et tantôt brute, sont perçues par le mouvement du corps dans l'eau, le regard, et le contact tactile sur la peau. La température des différents bains est ressentie simultanément avec une sonorité particulière et une ambiance lumineuse mouvante. Par exemple, l'écho, dans un bain contigu et sombre, s'entend par tout le corps et s'intensifie par la chaleur de l'eau, il devient davantage présent. Dans l'expérience des Thermes de Vals, la perception simultanée de plusieurs sensations met en lumière la manière dont les sens s'entrelacent et s'enrichissent mutuellement dans l'expérience, et l'impression d'épaississement du réel qui en résulte. Les sons ont plus de texture, les odeurs plus de chaleur, les goûts plus de couleur. Cette observation trouve un écho particulier avec la phénoménologie où la perception est présentée comme un événement synesthésique duquel il n'est pas possible de séparer ou de hiérarchiser la participation des sens. Dans cet esprit, la compréhension de la perception sensible repose à la fois sur l'entrelacement entre la personne et le lieu, et celui de tous ses sens (Abram, 2013, p.89). Si le phénomène représente un sujet couramment étudié par la neuroscience contemporaine, il est cependant dépeint comme une expérience rare ou une pathologie expérimentée par peu de personnes. Bien au contraire, pour Merleau-Ponty, « notre expérience primaire, préconceptuelle est intrinsèquement synesthésique » (Abram, 2013, p.87). Il ne s'agit pas ici de nier que les sens présentent des caractéristiques qui les différencient entre eux, mais plutôt d'éclairer la manière dont ils s'unissent dans l'expérience perceptive et font partie d'un corps unique. La notion de synesthésie affirme donc l'inséparabilité des sens dans l'expérience sensible et la capacité du corps à saisir plusieurs champs sensoriels simultanément. C'est pour cette raison qu'on peut parler d'un son aigu, d'un bleu froid, d'une lumière chaude, etc. (Böhme, 2017, p.93)⁶⁰. Et telle qu'expérimentée aux Thermes de Vals, cette unification des sens dans l'expérience contribue à renforcer l'impression de présence et de participation au lieu. Dans la perspective de notre mode préreflexif de présence au monde, « des phénomènes tels que la perception synesthésique trouvent leur sens en tant qu'amplification ou intensification d'expériences

⁵⁹ Les observations qui suivent sur le projet des Thermes de Vals proviennent d'une visite effectuée par la chercheuse en juin 2023 et portent sur son expérience.

⁶⁰ Traduction libre "The term *synaesthesia* is usually taken to mean sensory qualities that belong to multiple sensory fields at once; thus one can speak of a sharp sound, a cold blue, a warm light, and so on."

parfaitement ordinaires, toujours en train de se produire » (Abram, 2013, p.88). Dans l'expérience des Thermes de Vals, véritable bâtiment pour le corps, l'olfactif, le sonore, le thermique, le tactile, le visuel et même le gustatif sont mobilisés et permettent de saisir toute la richesse de l'expérience perceptive et la participation du corps dans cette dernière. Cette architecture de pierre et d'eau propose un cadre de résonance sobre propice à la prise de parole du sensible et à la création d'un dialogue vivant avec le corps.

Figure 3.1 Les Thermes de Vals, photos personnelles, visite juin 2023.



Atmosphères architecturales

Entremêlement, accordage, ambiances et harmonisation sont des termes fréquemment rencontrés dans la littérature quand il est question de l'expérience architecturale et de la phénoménologie de l'architecture. Ils expriment la dimension relationnelle de cette dernière, le caractère réciproque de la perception et les possibilités d'ancrage sensible du corps au cadre bâti. En éclairant l'étroite relation existant entre le corps comme sujet et l'architecture, ces termes se relient naturellement à la notion d'atmosphère. Tirant ses origines du Grec (ἀτμός=vapeur et σφαῖρα=sphère) le terme atmosphère est traditionnellement affilié à la météorologie dans laquelle il désigne l'enveloppe gazeuse qui enveloppe la planète. Au cours du 18e siècle, le sens du terme est élargi et indique les conditions dans lesquelles la vie réelle ou imaginaire pourrait s'épanouir (Gandy, 2017, p.355)⁶¹. De nos jours, le terme est fréquemment

⁶¹ Traduction libre "In meteorology, it denotes the gaseous envelope surrounding our planet and only in the eighteenth century it began to metaphorically indicate "the conditions under which real or imaginary life might flourish."

utilisé pour décrire l'impression ou la qualité perçue de l'espace, comme par exemple l'atmosphère tendue d'une salle d'audience, ou bien l'ambiance joyeuse d'une journée d'été ensoleillée (Perez-Gomez, 2016, p.16). Le philosophe allemand Gernot Böhme, qui a consacré une part importante de ses travaux à l'étude de l'atmosphère en esthétique, définit le concept comme un phénomène hybride entremêlant l'être objectif et l'être subjectif qui découle de la présence corporelle au monde. Selon ce dernier, les atmosphères ne peuvent pas se définir objectivement, comme de simples qualités que possèdent les choses qui nous entourent. Mais elles ne peuvent pas non plus se définir subjectivement, comme simples états psychiques. Le philosophe propose que les atmosphères sont les deux à la fois. Elles empruntent aux choses (thing-like), dans le sens où elles rendent possibles la présence qualitative des choses et parallèlement, elles s'apparentent aux sujets (subject-like) dans le sens où elles sont ressenties par l'entremise de la présence corporelle qui conduit à la sensation d'être des sujets dans l'espace (Perez-Gomez, 2016, p. 16-17)⁶². Les atmosphères prennent corps dans la relation réciproque qui unit l'individu à son environnement. Elles relèvent autant de l'un comme de l'autre et prennent vie dans la conversation continue, animée et dynamique qui les relie dans l'expérience sensible. Un retour vers l'expérience des Thermes de Vals décrite plus haut permet d'exemplifier le caractère hybride des atmosphères tel que soutenu par Böhme. Non seulement, comme il l'a été mentionné précédemment, l'expérience du lieu a permis d'expérimenter la dimension synesthésique de la perception, mais elle a également conduit à celle d'une impression générale liée à l'expérience des différents espaces de laquelle il semblait impossible de départager l'apport du sensible et l'apport du ressenti. Les sensations de rugueux, chaud, étouffé, amer ou filtré, perçues dans l'expérimentation des différents espaces des Thermes Vals ne sont pas reçues séparément ni distinctement. Elles n'apparaissent pas dans un ordre établi qui permettrait de saisir d'abord la chaleur, ensuite la noirceur, ensuite la résonance des sons, puis, pour finir la teinte rougeâtre des murs. De plus, les différents états émotifs qui se manifestent tout au long de la visite ne présentent pas comme un tracé clair qui permettrait de dire : je vois cela, alors je me sens comme cela, ensuite j'entends cela, et je ressens cette émotion précise. Les perceptions et les ressentis sont confondues dans l'expérience pour former un tout sensible et délivrer un message unique, une atmosphère particulière, une compréhension particulière. C'est ainsi que l'expérience de certains espaces fait surgir une impression d'ouverture, de repli, d'évasion, de quête, de détente ou bien de tension. La notion d'atmosphère se

⁶² Traduction libre "Böhme concludes that atmospheres are neither something objective, mere qualities that things possess, nor something subjective, mere psychic states. They are "thing-like," in that they make possible the qualitative presence of things, and also "subject-like," in that they are sensed in bodily presence by human beings, and this sensing is at the same time a bodily state of being of subjects in space."

réfère ici à cette sensation *une*, englobante, qui réunit toutes les qualités physiques et toutes les sensations perçues dans l'expérience, mais aussi toutes les émotions ressenties pendant cette dernière. Dans cet esprit, l'atmosphère agit comme synthèse sensible qui brouille les limites entre « l'architecture et la vie, entre l'espace et ce qui y est vécu » (Zumthor, 2010, p.51).

Fréquemment rencontré dans la littérature en architecture, le concept d'atmosphères ou d'ambiances architecturales se comprend comme sensation qui n'est pas réfléchi ni pensée mais qui est plutôt saisie immédiatement au contact d'un lieu, et ce, par tout le corps. L'architecte suisse Peter Zumthor précise que l'atmosphère

est une perception d'une rapidité inouïe (...), une compréhension immédiate, une émotion immédiate, un rejet immédiat. Quelque chose d'autre que cette pensée linéaire que nous possédons aussi et qui nous permet de penser intégralement le chemin de A à B. (Zumthor, 2008, p.12)

Pour l'architecte finlandais Juhani Pallasmaa, cette impression immédiate, qui engage l'être qui est un corps, « se perçoit de manière diffuse et périphérique plutôt que par une observation précise et consciente » (Pallasmaa, 2014, p.19). L'atmosphère se vit et se ressent depuis l'intérieur de la relation de l'être au monde. Ce dernier ne peut pas s'en détacher car il y est entremêlé et relié corporellement à tout instant. Le caractère immédiat de l'expérience des atmosphères est associé en ce sens à un mode d'expérience à prédominance émotif et pré-réflexif qui sous-tend l'acte de connaître (Pallasmaa, 2016, p. 132). Cette idée rejoint la thèse du « monde de la vie » (*Lebenswelt*) élaborée par le philosophe Edmund Husserl dans son ouvrage *Méditations cartésiennes* (1966) qui insiste sur la primauté des savoirs tirés de l'expérience immédiate et concrète du monde sur les connaissances scientifiques. Par le développement de ce concept, Husserl tend à retrouver le fondement originaire des sciences et à en éclairer la relation à l'expérience vécue. Pour lui, il y a « nécessité à revenir au monde originalement perçu sans lequel la constitution du monde, dans ses multiples aspects particuliers, demeure aveugle » (Housset, 2000, p.234). Réalité vivante, « le monde de la vie est le monde de notre expérience immédiate vécue *telle que* nous la vivons, avant toute pensée à son sujet » (Abram, 2013, p.65). Ce qui veut dire que ce monde toujours « déjà-là », depuis lequel nous entrons en relation et en expérience avec les choses est aussi celui qui nourrit nos conceptions et nos représentations, qui en est la base. Il est le sol fertile sur lequel germent

les pensées et les activités que nous entreprenons quotidiennement. Inscrites dans l'expérience du quotidien, les ambiances ou atmosphères architecturales sont donc de l'ordre du banal et de l'ordinaire et c'est pour cette raison que nous n'y portons pas toujours attention. Pourtant, nous vivons et nous évoluons depuis l'intérieur des atmosphères et elles affectent continuellement nos ressentis et nos émotions, elles ont un effet psychosomatique sur l'individu (Böhme, 2017). C'est pourquoi, selon Gernot Böhme, il faut prendre au sérieux les effets des atmosphères, et ce, pas seulement dans le cas d'occasions spéciales comme le tourisme par exemple, mais pour l'ensemble des environnements que nous vivons au quotidien (Bohme, 2017, p.91)⁶³.

Dans l'ouvrage *Atmosphere and Aesthetics: A plural Perspective* (2019), Tonino Griffero met en évidence l'engouement actuel suscité par le concept d'atmosphère dans de nombreux champs disciplinaires. La reconnaissance de ce concept par un nombre grandissant des disciplines des « humanités » (architecture, urbanisme, art, théâtre, design, etc) représente, selon l'auteur, un changement de paradigme qu'il qualifie de tournant atmosphérique (*atmospheric turn*). Inscrite dans l'émergence d'une réflexion contemporaine entourant la relation de l'être avec le monde, la question des atmosphères n'est néanmoins pas nouvelle et s'exprime comme reformulation d'un phénomène abordé de manière récurrente à travers le temps. Griffero est explicite en ce sens lorsqu'il affirme que

l'essor actuel des atmosphères pourrait aussi n'être qu'une tentative d'exprimer la même chose en d'autres termes, à savoir l'omniprésence d'une harmonisation fondamentale qui, s'ouvrant sur le monde, influence la situation et le bien-être de chacun tout en préstructurant les expériences des choses et du monde. Les atmosphères s'inscrivent dans la lignée de concepts affectifs tels que l'aura, la *Stimmung*, l'ambiance et le *genius loci*. (Griffero, 2019, p.17)

Dans son expression contemporaine, le concept d'atmosphère serait bien une tentative de (re)donner crédit à l'expérience sensible en tant qu'elle est constituante de notre rapport au monde. La nature intersubjective et le fait que l'atmosphère architecturale soit un phénomène partagé par des individus socialement impliqués explique aussi l'engouement actuel autour de cette notion. En effet, Teresa

⁶³ Traduction libre de "That is why we need to take atmospheric spatial effects seriously — not only for special occasions, as in tourism, but also for our everyday work, traffic, and livings environments".

Brennan, dans son ouvrage *The Transmission of Affect* (2004), met de l'avant la manière dont l'expérience de l'atmosphère d'une pièce s'inscrit immédiatement en soi, tout comme en ceux et celles qui la partagent. Selon cette dernière, « l'atmosphère ou l'environnement pénètre littéralement dans l'individu » (Brennan, 2004, p.1). Elle suggère que lorsque plusieurs personnes sont présentes dans un même lieu et partagent la même atmosphère, une transmission d'affect peut s'opérer entre soi et les autres. Ainsi, « l'état affectif d'une personne se transmet contagieusement aux autres, signifiant que la situation sociale comporte le potentiel de modifier la constitution biologique de chaque individu » (Borch, 2014, p.61). Une émotion ressentie par un individu peut s'imprégner aussi chez l'autre et se partager à un plus grand nombre, devenir exponentielle. Les individus, dans le ressenti de leurs affects, sont perméables entre eux et une atmosphère particulière peut ainsi affecter la sphère sociale et collective. La notion de *transmission affective* évoquée par Brennan met en lumière des enjeux importants en regard des atmosphères et « l'idée que la coprésence dans un lieu particulier puisse modeler l'état affectif d'un individu soulève immédiatement des questions relatives au pouvoir et à la politique » (Borch, 2014, p.61). Cet aspect peut mener à considérer la conception d'atmosphères architecturales comme une forme de pouvoir qui va agir sur les comportements et les expériences des personnes sans que ces dernières n'en soient nécessairement conscientes. La dimension politique des atmosphères fait d'ailleurs l'objet d'une attention récente dans les théories sociales et a notamment été abordée dans les travaux du philosophe allemand Gernot Böhme. En plus de s'intéresser au phénomène des atmosphères architecturales en tant qu'expérience vécue, ce dernier a soulevé la manière dont elles peuvent être produites intentionnellement dans certaines pratiques telles que la scénographie, le design, l'architecture et la publicité (Böhme, 2020), mais aussi dans le cas de typologies architecturales de contrôle et celui de l'orchestration d'événements de masse (Böhme, 2016).

Pour les disciplines du design, et spécialement celles qui interviennent sur l'environnement bâti, le concept d'atmosphère revêt une importance particulière. En effet, ce dernier offre un cadre conceptuel pour éclairer le phénomène d'accordage qui a lieu entre la personne et l'espace architecturé dans l'expérience de ce dernier. Pour Pérez-Gomez (2016), une bonne architecture devrait fondamentalement offrir une possibilité d'harmonisation, un espace qui accorde (*attunement*) les actions et les habitudes humaines en

les améliorant tactilement (Griffero, 2019, p.12)⁶⁴. Selon cette idée, une bonne architecture offrirait des espaces où le corps peut avoir prise, se mesurer et entrer en dialogue avec ce qui l'entoure, et ce, de manière sensible. Cette idée propose aussi que les atmosphères peuvent être orchestrées dans le cadre d'une pratique architecturale qui prend en compte le caractère dynamique et réciproque de la relation unissant la personne au lieu architecturé, ainsi que par une manipulation sensible de la qualité des éléments de langage du design. Le projet des Thermes de Vals est ici un bon exemple et il nous enseigne que, si les atmosphères peuvent dans certains cas passer inaperçues, elles peuvent aussi revêtir une force de présence remarquable dans l'expérience d'un lieu. Avec ce projet, Zumthor nous enseigne que le secret du bien-être et de la résonance humaine avec l'espace architectural réside dans ses attributs atmosphériques et leur qualité. Dans cet esprit, la production d'atmosphères et d'ambiances s'envisage comme une composante du processus de conception de l'espace architecturé pouvant être intégrée dans l'activité d'apprentissage du design.

La relation entre les atmosphères et l'enseignement esthétique a d'ailleurs été mise en lumière par le philosophe Gernot Böhme (2017). En s'interrogeant sur l'existence de *compétences atmosphériques*, ce dernier relève le nombre important de disciplines concernées par la question des atmosphères et celle de leur manipulation, que ce soit l'art, la scénographie, le design d'intérieur ou l'architecture. Böhme soutient en ce sens la pertinence du développement de telles compétences et en prône un enseignement qui se déploie en deux temps. En tant que phénomène vécu quotidiennement, les atmosphères ne sont pas toujours perçues consciemment. Il importe donc, dans un premier temps d'orienter leur enseignement vers une prise de conscience en regard de ces dernières, ainsi que vers le développement d'une capacité à les percevoir. Böhme identifie cette prise de conscience des atmosphères comme « premier appel d'une éducation esthétique » (Böhme, 2017, p.119). Les compétences acquises au niveau de la perception des atmosphères conduisent ensuite vers le développement de compétences liées à leur manipulation et leur production. Böhme est explicite en ce sens lorsqu'il affirme qu'

⁶⁴ Traduction libre de "In general, it appears that a good architecture fundamentally should offer a possibility of attunement, that is, a space of appearance consonant with people's actions and habits (Pérez-Gómez 2016), tacitly improving them."

il existe donc des compétences atmosphériques qui consistent en la capacité de percevoir les atmosphères, d'une part, et la capacité de les créer, d'autre part. La toile de fond du développement explicite de ces compétences est cependant le fait que nous vivons toujours déjà dans des atmosphères. Nous savons principalement nous y retrouver et découvrons, en travaillant avec elles, que nous disposons même d'un vocabulaire riche pour les nommer. (Böhme, 2017, p.120)⁶⁵

Cette citation met en évidence la nature tacite des savoirs à la base des compétences atmosphériques, ainsi que la possibilité de s'en nourrir afin de les transposer vers un développement explicite. Cette idée met en avant la participation active de l'étudiant.e dans son apprentissage de compétences atmosphériques en tant qu'elle il connaît déjà les atmosphères par expérience. Lorsque Böhme décrit la découverte d'un « vocabulaire riche » qui émerge en cours de travail, il propose que les atmosphères représentent un savoir tacite acquis par expérience et inscrit dans l'action de chacun.e. En mobilisant ces savoirs à travers l'enseignement, Böhme envisage qu'ils peuvent être développés par la pratique et s'affirmer comme compétences à part entière. À cet égard, il admet la possibilité « que la production d'atmosphères fasse l'objet d'une (re)connaissance explicite » (Böhme, 2017, p.37). Ces idées trouvent un écho particulier avec la théorie du praticien réflexif de Donald Schön, où, de la même manière, ce dernier reconnaît la valeur d'un savoir-faire pratique spécifique caché dans l'action des praticien.nes. À l'instar du caractère quotidien des atmosphères, les savoirs tacites chez Schön représentent un type de savoir de l'ordinaire acquis par l'expérience et l'engagement actif de l'individu. La mobilisation de ces savoirs pratiques n'est pas pré-réfléchie mais apparaît plutôt en cours d'action en engageant une réflexion par les mains, c'est-à-dire où corps et esprit travaillent conjointement. Ce savoir qui s'acquiert *par* la pratique et *dans* la pratique permet à la personne de s'ajuster en cours d'action devant le caractère imprévu et instable des situations vécues. Si Schön ne reconnaît pas clairement le rôle du corps dans sa théorie du praticien réflexif, Böhme, en contrepartie, le place au cœur de son plaidoyer pour une éducation esthétique en le reliant directement aux retombées positives d'une telle approche éducative. En effet, il soutient que l'apprentissage des atmosphères permet l'enseignement de la présence corporelle et de son importance dans notre relation au monde. Cet apprentissage, qui repose sur une (re)découverte de l'engagement corporel et une connexion au ressenti incarné est particulièrement pertinent aujourd'hui

⁶⁵ Traduction libre "There are, thus, atmospheric competencies consisting of the ability to perceive atmospheres, on the one hand, and the ability to make them, on the other. The backdrop to the explicit development of these competencies is, however, the fact that we always already live in atmospheres. We principally know our way around them and discover in our work with them that we even have a rich vocabulary to name them."

pour une génération de jeunes gens qui en sont plutôt coupés en raison de leur grande utilisation des interfaces numériques (Böhme, 2017, p.121). Dans cet esprit, mieux comprendre l'expérience de son propre corps comporte le potentiel de mener vers la compréhension de celle de l'autre. Böhme soulève la valeur éthique des atmosphères en proposant que leur apprentissage peut permettre à chaque individu de participer de manière critique et de contribuer au monde dans lequel il vit (Böhme, 2017, p.212). En regard des enjeux liés au pouvoir et à la politique des atmosphères soulevés un peu plus haut, il apparaît également qu'un tel apprentissage peut permettre à l'étudiant.e de prendre conscience de sa responsabilité en tant que designer, ainsi que de la manière dont ses interventions ont le pouvoir d'affecter les personnes les expérimentant. L'apprentissage des atmosphères offre dans ce contexte une « occasion de réfléchir sur la discipline, comme d'une activité foncièrement éthique, d'y réfléchir mais d'y agir aussi, d'y prendre part » (Lévesque, 2008, p.356). La question de l'enseignement des atmosphères en architecture et en design représente un sujet de réflexion actuel qui se trouve au centre de nombreux travaux de recherches ainsi que d'événements dédiés à leur communication. Entres autres, un récent numéro de la revue scientifique *Plateia* se dédie entièrement à la question de la pédagogie des ambiances en architecture⁶⁶ et le 5^e congrès international sur les ambiances propose une session sur l'enseignement des atmosphères en interpellant directement les architectes et les designers sur leurs manières de transmettre ces notions dans le contexte de la pédagogie du projet⁶⁷. Cet intérêt autour du partage des stratégies d'enseignement des atmosphères laisse supposer que si leur valeur d'apprentissage est reconnue dans les disciplines du design, leur enseignement par contre, continues de poser des défis pédagogiques qui, pour être adressés, demandent de revisiter les approches traditionnelles.

3.1.3 Entre corps vécu et corps projeté

La présente exploration théorique a mis en lumière comment certaines pratiques et discours provenant des disciplines du design s'orientent vers la reconnaissance de la centralité du rôle du corps dans l'expérience de l'environnement bâti. Dans cet esprit, la pratique ne vise pas que la construction d'un cadre fonctionnel et une réussite formelle mais aussi, fondamentalement, la création d'un cadre de

⁶⁶ Voir la Revue annuelle de l'École nationale d'architecture de Strasbourg, *Plateia*, no. 4, 2024, Presses universitaires de Strasbourg.

⁶⁷ Le 5^e congrès international sur les ambiances qui se tiendra du 8 au 11 octobre 2024 à Lisbonne propose une session consacrée à l'exploration de l'enseignement des atmosphères (Teaching the ambient project).

relation qui puisse favoriser un ancrage sensible du corps. L'importance du rapport subjectif mis ici en lumière comporte pourtant certains écueils et « il y a en effet un risque à penser l'expérience sensible comme une expérience égocentrique qui entretient une sorte de relation univoque avec l'espace » (Lebois et Laburte, 2016, p.9). Il est à cet effet important d'insister sur le caractère relationnel de l'expérience sensible et plus particulièrement de celle de l'environnement bâti. Cette dimension relationnelle implique une volonté de toucher l'autre, d'orienter la pratique vers un rapport à l'altérité qui vise l'atteinte d'un rapport harmonieux entre le corps et l'environnement bâti. Son corps à soi, mais aussi le corps des autres. Dans cet esprit, le projet de design s'envisage dans son caractère médiatisé et s'oriente vers une réception. Cependant, si l'on prend en compte que l'expérience sensible subjective est constituante du rapport singulier qu'entretient l'individu avec le monde et les autres, que ce que je sais du monde et des autres, prend initialement racine dans le rapport direct et sensible que j'entretiens avec ce qui m'entoure, comment alors, en tant que praticien.ne, dois-je procéder pour opérer ce passage entre moi-même et les autres dans le projet de design? Comment est-il possible de rejoindre l'altérité à partir de sa propre expérience vécue? Comment ce qui est vécu peut servir de matériau pour projeter, pour devenir expérience pour l'autre? Ce passage du soi vers l'autre est-il vraiment envisageable? Et si oui, comment s'articule-t-il? Que met-il en jeu?

Intersubjectivité en phénoménologie

La phénoménologie permet ici d'éclairer la question du passage de soi vers l'autre et du caractère partagé de l'expérience sensible avec le concept d'intersubjectivité. Du point de vue phénoménologique, ce concept s'offre en réponse aux critiques formulées à l'endroit des travaux d'Husserl et du développement de la phénoménologie. En effet, l'insistance d'Husserl sur le caractère mental de la réalité phénoménale et sur l'immatérialité de la réalité subjective lui vaut des critiques qui mettent en lumière le caractère solipsiste de sa méthode et le danger qu'elle comporte d'enfermer le phénoménologue dans sa propre expérience et le rendre incapable de reconnaître quoi que ce soit en dehors de son propre esprit (Abram, 2013, p.61). En guise de réponse à ces critiques, Husserl propose le corps comme structure importante du champ phénoménal qui permet à l'être subjectif de reconnaître la réalité d'autres « moi », d'autres sujets de l'expérience. Le corps est ainsi associé au caractère partagé de l'expérience sensible. Ainsi, Husserl avance qu'il y a le corps du sujet, mais aussi d'autres corps, d'autres entités dans le champ

phénoménal du monde qui se comportent et se meuvent sur un mode similaire. Et que, « par une « empathie » associative, le sujet incarné en vient à reconnaître ces autres corps comme d'autres centres d'expérience, d'autres sujets » (Husserl, 1966). Ainsi, en côtoyant ces autres corps, le sujet en ressort l'impression que comme lui, ils perçoivent et entrent en relation avec le monde. Les éléments qui constituent le monde sont ici envisagés comme des phénomènes intersubjectifs, c'est-à-dire que leur expérience est partagée par plusieurs sujets. Ce qui veut dire que ce que je ne perçois pas directement peut être cependant perçu par l'autre qui occupe une situation différente de la mienne. Le côté de l'arbre qui n'est pas accessible à ma vision par exemple, le sera pour un autre, et j'ai l'intuition que même si je n'y ai pas accès, ce côté existe et fait partie du monde phénoménal. Il peut être présent pour moi, tout autant que pour les autres et nous partageons ces présences. Dans cet esprit, la « rencontre avec d'autres êtres percevant m'assure sans cesse qu'il y a plus dans toute chose et dans le monde que ce que moi-même je peux en percevoir à un moment donné » (Abram, 2013, p.64). L'intersubjectivité propose ainsi que la dimension incarnée de l'expérience situe l'être dans le monde. Cette situation est subjective car elle dépend de la position du corps du sujet. L'expérience est en ce sens toujours située et est partagée par la reconnaissance de la situation des autres autour de soi. Et inversement, mon corps peut être vu et situé depuis l'expérience des autres sujets, ce qui rend possible l'intersubjectivité. Comme le souligne Merleau-Ponty à ce sujet, « le Cogito doit me découvrir en situation, et c'est à cette condition seulement que la subjectivité transcendantale pourra, comme le dit Husserl, être une intersubjectivité » (Merleau-Ponty, 1945, p.VII). L'expérience concrète et sensible du monde n'est pas une expérience close et statique. Mais plutôt une expérience de relations, qui entremêle solidement subjectif et intersubjectif, moi et l'autre, qui partageons un même environnement, un même champ phénoménal perceptif.

Cette idée fait écho au concept d'atmosphère et à sa dimension partagée qui s'ancre dans la relation profonde unissant le perçu et le percevant. Dans l'ouvrage *Atmospheric architectures, The Aesthetics of felt space* (2017), le philosophe Gernot Böhme soutient que les atmosphères brouillent les limites entre ce qui se passe à l'intérieur du sujet, et ce qu'il perçoit, ce qui est à l'extérieur de lui. Dans l'expérience, les émotions ressenties au contact du lieu, mais aussi les expériences passées emmagasinées se superposent aux caractéristiques sensibles perçues. Il va en résulter un mouvement intérieur, un surgissement ou une résonance chez le sujet qui provient de cette imbrication entre monde intérieur et monde extérieur dans l'expérience. De ce point de vue, le concept d'atmosphère tend à proposer que « notre vie affective dépasse la vie intérieure et subjective » (Griffero, 2019, p.17). Ce que nous sentons et vivons dans notre relation quotidienne avec le monde se projette vers ce qui nous entoure et nous

revient, dans un mouvement d'échange continu qui nous unit aux choses et aux autres, plutôt qu'il nous en détache. Cette relation est intersubjective en tant qu'elle reconnaît que l'expérience des atmosphères est partagée et vécue par d'autres sujets qui évoluent dans le même champ d'expérience et qui, par conséquent influencent mon expérience tout comme je peux influencer la leur. Le caractère partagé et intersubjectif des atmosphères propose aussi d'envisager que l'expérience de l'autre peut être associée emphatiquement à la mienne, et que cette compréhension est permise par le corps que je suis, et que l'autre est aussi. Dans la compréhension du concept d'intersubjectivité, le corps revêt donc un rôle central en étant ce qui permet au sujet de ressentir et d'entrer en expérience, mais aussi de comprendre que l'autre, comme lui-même, a la possibilité d'entrer en expérience par le biais de son corps. Dans cet esprit, l'engagement corporel s'envisage comme point d'articulation entre soi et l'autre, comme manière d'atteindre l'altérité depuis sa propre expérience.

Prise de conscience corporelle et pratique

Peter Zumthor est l'un des rares architectes à avoir écrit sur la part de subjectivité qui guide et anime sa pratique, ainsi que son influence directe sur cette dernière. Pour lui, cette part de subjectivité est la marque de la créativité des architectes. Cependant, elle fait « rarement l'objet d'une formalisation explicite » (Lebois et Laburte, 2016, p.302) dans la pratique. La dimension personnelle qui tient lieu de fondement aux projets reste très souvent enfouie et évacuée du discours abordant la conception. À cet effet, l'architecte Peter Zumthor écrit :

Ce que les architectes disent de leurs bâtiments ne correspond souvent pas exactement à ce que ces bâtiments nous racontent. Cela tient probablement au fait qu'ils nous disent beaucoup de choses sur les aspects réfléchis de leur architecture, mais nous dévoilent peu les passions secrètes qui donnent véritablement une âme à leur travail. (Zumthor, 2010, p.21)

En rupture avec cette tendance, Peter Zumthor met en avant la manière dont son travail en tant qu'architecte est teinté par ses expériences, ses souvenirs et ses goûts personnels. L'ouvrage *Atmosphères: Environnements architecturaux-ce qui m'entoure* (2008), présente les principes qui illustrent les particularités de son approche de l'architecture et de son intérêt pour la création

d'atmosphères. Ces principes ne sont pas des lois scientifiques immuables et leur rattachement à des observations personnelles et à un regard introspectif est annoncé d'entrée de jeu par l'architecte. En effet, il fait l'annonce du recours à sa subjectivité lorsqu'il écrit que « ce sont des réponses très personnelles, très sensibles, individuelles. Je n'en ai pas d'autres. Ce sont des sensibilités, des sensibilités personnelles qui me conduisent à faire les choses d'une certaine manière » (Zumthor, 2008, p.21). Il est intéressant de constater comment Zumthor se sert de sa propre expérience sensible, du rapport incarné vécu qu'il entretient avec les lieux pour en tirer des observations, des apprentissages et des éclairages qu'il met à profit dans ses projets. Pour ce faire, il revisite l'expérience d'un lieu qui lui a particulièrement plu en en décrivant les éléments, ce qu'il a senti, ce qui l'a touché dans ce lieu, dans cette expérience. Ce retour sur expérience lui sert de fondement pour ancrer son questionnement, pour se demander comment il peut arriver à son tour à créer des lieux qui touchent les autres autant qu'il est touché lui-même. Il formule cette interrogation comme suit :

Puis-je comme architecte créer quelque chose qui constitue véritablement une atmosphère architecturale, cette densité, cette ambiance unique, ce sentiment de présence, de bien-être, de cohésion, de beauté? Ce qui à un moment donné fait la magie du réel et sous le charme de quoi j'éprouve, je vis quelque chose que sans cette qualité, il ne me serait jamais donné de vivre, cela se peut-il créer? (Zumthor, 2010, p.85)

Chez Peter Zumthor, la manière d'illustrer les enseignements qu'il tire de son propre engagement corporel et de la qualité d'expérience qu'il est possible d'en retirer passe par le terme de « magie du réel ». Il s'agit pour lui d'une compréhension tirée de son propre vécu et de ses expériences qu'il projette ensuite dans sa pratique et qui en devient un des objectifs principaux. La magie du réel évoque « cet enchantement qu'exercent sur lui un environnement architectural ou naturel, un certain milieu » (Zumthor, 2010, p.83). En s'intéressant à la provenance de cet enchantement et en observant ses différentes manifestations, Zumthor l'associe à des matériaux qu'il manipule dans le cadre de sa pratique et par le concours desquels il pressent qu'il peut arriver à faire advenir cette magie chez les autres. C'est ainsi qu'il définit la magie du réel comme l'« alchimie » de la transformation des substances matérielles en sensations humaines, ce moment particulier d'appropriation ou d'assimilation de matière, de matériau et de forme dans un espace architectural » (Zumthor, 2010, p.85). Il s'agirait d'opérer une métamorphose des substances matérielles en sensations humaines, sensibles, qui touchent et parlent au corps dans

l'expérience architecturale. Et ces sensations humaines projetées, Zumthor les connaît d'une prise de conscience de ses propres sensations, de son propre rapport sensible aux matières et aux lieux, de la manière subjective dont il fait l'expérience du monde avec son corps.

Valérie Lebois et Dominique Laburte, tous deux enseignants à l'École supérieure d'architecture de Strasbourg, examinent la valeur de l'engagement corporel subjectif dans la pratique architecturale. Dans l'article *Corps enquêteurs et lieux performés : enseigner l'expérience sensible de l'architecture* (2018) qui relate une expérience pédagogique, les auteur.es identifient l'engagement corporel comme base à « la mise en mouvement de la pensée architecturale » (Lebois et Laburte, 2018, p.21). En effet, pour ces derniers, « le passage de la conscience d'être, ici et maintenant, à la pensée d'une action est un moment de flottement entre la subjectivité et des connaissances partagées » (Lebois et Laburte, 2018, p.21). Ainsi, une prise de conscience corporelle subjective pourrait mener à développer le projet de sorte qu'il engage une conscience corporelle chez l'autre. Ce passage entre le vécu par soi vers le vécu projeté, ce moment de flottement, s'envisage chez les enseignant.es par la manière dont l'engagement corporel nous unit à l'autre. En d'autres mots, pour eux, le fait de prendre conscience de son propre engagement corporel permettrait aussi de prendre conscience de la manière dont l'autre entre en expérience avec son corps. Chez les enseignant.es, cette saisie actuelle de l'expérience du corps favoriserait le déclenchement de la pensée architecturale, elle serait une source de conception. L'engagement corporel subjectif, dès l'instant qu'il est porté à la conscience, commencerait à se transformer, à quitter la subjectivité et à se projeter vers le territoire partagé de l'environnement bâti, occupé par l'autre. À l'instar de Peter Zumthor, on sent ici la manière dont la pratique architecturale peut être influencée par une reconnaissance du sensible vécu par soi qui va permettre de tirer des apprentissages sur l'expérience sensible et ainsi donner des pistes pour manipuler et développer la proposition de design. L'expérience corporelle et la sensibilité permettent ici de relier l'être subjectif à la base d'une conception à l'autre « car l'expérience sensible est un moyen de véritablement vivre l'architecture projetée » (Lebois et Laburte, 2018, p.22). À cet égard, les matériaux et éléments de langage sensibles manipulés dans le cadre de la pratique architecturale deviennent l'expression formalisée de ce passage, ils sont agents de médiatisation. Afin d'engager cette médiation sensible, certain.es architectes, notamment Peter Zumthor et Jean Verville fabriquent des maquettes à grande échelle qui permettent au corps de s'y projeter. Dans le cas de Zumthor, ces grandes maquettes sont réalisées avec la « vraie » matérialité du projet, soit celle qui fera concrètement partie du futur bâtiment afin d'offrir la possibilité de s'y projeter corporellement (Lebois et Laburte, 2018, p.22). Les maquettes de Zumthor rendent compte de la présence des éléments sensibles manipulés dans le projet et permettent d'entrer en expérience avec ce dernier. Elles sont aussi un moyen pour l'architecte de

valider certains aspects du projet au niveau de la qualité des atmosphères et de l'expérience sensible projetée. Il peut s'y engager corporellement et aussi permettre au public de le faire avant que le bâtiment ne soit construit. De son côté, l'architecte et enseignant montréalais Jean Verville mobilise la « maquette-habit » dans le cadre de sa pratique. Faisant partie intégrante de son processus de conception, ces maquettes à enfiler comme un vêtement permettent de matérialiser les interactions entre l'espace architectural et le corps (Verville, 2018, p.253). Lorsque portées et expérimentées par des participant.es lors de performances organisées par l'architecte, ces maquettes nourrissent sa compréhension en regard de la manière dont le corps entre en relation avec l'espace. Verville apprend ainsi au contact de l'autre qui bouge en espace. L'observation directe des participant.es qui « projettent leur conscience corporelle à l'échelle de la maquette-habit, lui permet d'établir des relations entre les intuitions spatiales, les perceptions sensorielles engendrées par les manipulations et l'appréciation de l'expérience vécue » (Verville, 2018, p.253). En offrant un contact corporelle direct, les « maquettes-habits » de Jean Verville entretiennent des liens étroits avec les maquettes-portables réalisés dans le cadre du premier exercice de l'atelier-laboratoire présenté dans le chapitre précédent. L'observation du port de ces maquettes sur les étudiantes et le retour sur expérience qu'elles en ont fait a permis d'enrichir la compréhension autour de notions théoriques phénoménologiques telles que l'intersubjectivité. Autant chez Verville que dans le cadre de cette recherche, la maquette quitte son rôle de représentation distante du projet pour devenir extension du corps et manière d'investiguer la relation sensible et corporelle.

En somme, il apparait clairement à la lumière de ces exemples, qu'une prise de conscience de sa propre expérience corporelle peut permettre de nourrir et enrichir les pratiques en design. Ils permettent d'envisager le corps *à soi* en tant que médium pour explorer l'espace architectural et transmettre une expérience sensible et incarnée à travers la pratique architecturale. « Par conséquent, la compréhension de la manière dont l'architecture affecte le corps est liée à son apprentissage. C'est là que réside l'importance de la mobilisation des savoirs du corps pour anticiper les expériences futures dans le processus de conception architecturale » (Voigt, 2023, p.3)⁶⁸. Car l'expérience sensible n'est pas un événement unique, solitaire et enfermé dans le monde intérieur du sujet mais est plutôt partagée et médiatisée car elle advient dans un monde de relations où se côtoient plusieurs sujets qui sont des corps et qui dialoguent avec ce dernier. Pour reprendre les mots très justes de Myriam Lemonchois, chercheuse

⁶⁸ Traduction libre "Accordingly, the precise knowledge of how architecture affects the body is linked to the learning of how to design from this knowledge. Herein lies the importance of the bodily knowledge for the capacity to anticipate future experiences in the process of architectural design."

et professeure en didactique des arts de l'Université de Montréal, « l'expression subjective dans la création poétique n'a pas pour but l'affirmation du moi, mais au contraire de permettre de comprendre en quoi l'expérience intérieure dans toute son unicité, rejoint l'espèce » (Lemonchois, 2003, p.182). Une prise de conscience de l'expérience sensible subjective et de l'engagement corporel chez les designers présente ainsi des potentiels pour enrichir les pratiques. Elles ouvrent vers la possibilité que l'être, dans toute sa sensibilité, puisse faire le projet d'un espace de résonance pour l'autre.

3.2 Démonstration pratique

Dans la poursuite de cette exploration théorique qui investigate les liens existant entre la phénoménologie du corps et les pratiques en design, il est maintenant intéressant de se pencher de manière plus approfondie sur des cas de pratiques où la compréhension et la prise en compte de l'expérience sensible du corps est au cœur de la conception architecturale et où le corps même du concepteur devient un outil de conception en soi. À cet égard, les pratiques des architectes, artistes visuels et philosophes Arakawa et Gins et du designer et artiste montréalais Jacques Bilodeau seront abordées dans la présente partie. Les approches particulières d'Arakawa et Gins et de Jacques Bilodeau seront chacune à leur tour regardées à travers un projet d'habitation et une installation exposée en galerie afin de mettre en lumière que ces pratiques pour le corps se destinent à être partagées.

3.2.1 Arakawa et Gins, le corps architectural

La pratique architecturale radicale de Shusaku Arakawa et Madeline Gins présente un important corpus de recherche portant sur l'interaction entre le corps humain et l'environnement bâti. Un des concepts centraux développé dans le cadre de leur travail est celui du *Corps Architectural* qui représente la fusion entre ces deux entités. Arakawa et Gins affirment que le corps-propre et l'environnement architectural sont indissociables dans l'expérience du lieu et qu'à travers leur relation, naît le *Corps Architectural*. Entrevu comme une entité dynamique qui détient son pouvoir propre, le corps agit en s'ajustant constamment à son environnement. Pour reprendre les mots d'Arakawa et Gins (2005), le corps « tâtonne pour un maintien en place ». À travers cette conversation dynamique, le corps humain ne cesse de se réharmoniser avec les éléments architecturaux qu'il rencontre et développe ainsi une conscience de son

environnement direct. Via ce processus d'harmonisation, le corps acquiert des connaissances et devient à la fois plus fort et habile (Lambert, 2014, p.15).⁶⁹ Dans cet esprit, l'environnement architectural doit placer le corps en déséquilibre, en favoriser la conquête par ce dernier, qui dans l'effort, exploite son plein potentiel. Leur manifeste *Le corps architectural* est éloquent à ce sujet :

Reprenons. Faites en sorte que l'environnement architectural lui-même, en vertu de la manière dont il est configuré pose directement des questions au corps. L'unité de réflexion, celle qui est censée être mesurée et évaluée, devrait être le corps dans son environnement. (Arakawa et Gins, 2005, p.28).

Arakawa et Gins sont clairs à l'effet que c'est seulement dans l'effort que le corps peut arriver à s'harmoniser à son environnement, et que c'est seulement à travers un environnement qui le sollicite en le déstabilisant qu'il peut réagir et développer son plein potentiel. Car ce dont il est question chez Arakawa et Gins, c'est le développement et le maintien des pouvoirs du corps à travers sa relation à l'environnement architectural pour en empêcher la dégradation physique et éviter la mort. Arakawa et Gins opposent ainsi un refus absolu au confort moderniste et au fonctionnalisme qui en découle qui selon eux, participe à déclencher un processus d'affaiblissement du corps qui diminue sa puissance. Au contraire, leur architecture interpelle le corps en le mettant en danger et le laissant sans autre alternative que de réagir à cette situation délicate (Lambert, 2014, p.15)⁷⁰. Il va sans dire que les environnements architecturaux développés par Arakawa et Gins n'ont rien d'habituel et qu'ils présentent un langage formel et des éléments plutôt déroutants qui confrontent la notion de domesticité. Sols bosselés, tranchées pratiquées à même le sol, plans inclinées et volumes géométriques colorés composent leur vocabulaire architectural atypique. Bien que plusieurs critiques relient leur pratique radicale plus à l'art qu'à l'architecture, certains de leurs projets, comme c'est le cas pour celui des Lofts Mitaka de la Fondation de la Destinée Réversible (2005) sont habités et vécus au quotidien.

⁶⁹ Traduction libre de "The human body keeps re-harmonizing its parts in relation with the architectural parts and thus develops a conscience of its direct environment. Via this process of harmonization, the body learns and becomes both stronger and skillfull."

⁷⁰ Traduction libre de "On the contrary, their architecture challenges the body, puts it in danger and leaves it without any other alternatives than to react to this delicate situation."

Lofts Mitaka de la Fondation de la Destinée Réversible

Ce projet d'habitation s'inscrit directement dans la philosophie de l'architecture développée par Arakawa et Gins qui vise, à travers un travail sur l'espace architectural, à défier et à stimuler les sens en offrant au corps la possibilité de découvrir son plein potentiel. Situé à Mitaka, dans la banlieue de Tokyo, le projet de logement collectif se compose de neuf unités dont les intérieurs sont conçus dans le but de solliciter l'engagement du corps au quotidien.

Figure 3.2 Vue extérieure des Lofts et schéma de configuration intérieure.

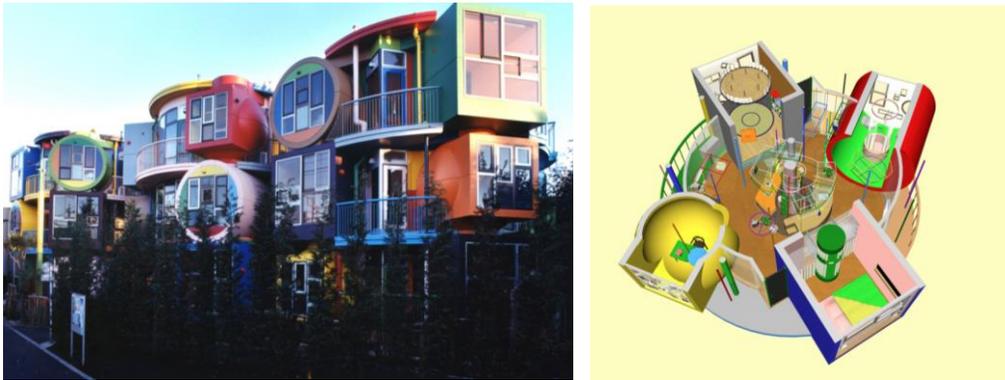


Photo par Masataka Nakano tirée du site <https://www.designboom.com/>

Ainsi, chaque appartement comprend une pièce circulaire avec une cuisine centrale encastrée dans le sol, comme un cockpit, depuis laquelle rayonne des pièces de vie insérées dans des volumes colorés. Un tube accueille l'espace sanitaire, une sphère abrite un espace polyvalent et des boîtes proposent d'autres espaces à vivre qui peuvent être occupés de différentes manières. Dans une entrevue accordée par un ancien résident d'un de ces lofts⁷¹, ce dernier raconte que les différentes pièces sont comme des parcs où l'on peut dormir, mais aussi jouer et les occuper de manière très variée et que leur expérience quotidienne donne l'impression d'être dans la forêt. Toujours dans le but d'offrir au corps un terrain d'expérimentation qui le mette au défi, les appartements présentent des éléments atypiques comme des sols bosselés et irréguliers, des poteaux verticaux pour aider à se déplacer dans l'espace et des crochets au plafond pour permettre de ranger des meubles. Il est aussi intéressant de noter la prédominance de plusieurs couleurs vives dans les espaces intérieurs et extérieurs des lofts. Pour Arakawa et Gins, cette utilisation intensive de la couleur renvoie à une volonté de recréer la sensation d'être dans la nature et de renouer avec une relation ancestrale qui unissait profondément l'humain à son environnement. Un point d'intérêt ressorti

⁷¹ Consultée à l'adresse <https://vimeo.com/422935103>

d'un témoignage livré par un résident actuel d'un de ces lofts porte sur le fait que dans l'expérience de cet environnement, la vision devient moins importante dans la compréhension de l'espace; ou plutôt, la vision ne s'inscrit plus dans un schéma hiérarchique où elle commande le reste du corps (Lambert, 2014, p.56). Ce résident donne comme exemple l'expérience de la pièce sphérique dans laquelle le son est plus écho que dans le reste de l'appartement. De plus, il mentionne que le fait de marcher sur les bosses du plancher procure une sensation tactile accentuée sous la plante des pieds. Les lofts offrent ainsi une variété perceptive qui interpelle le corps tout entier, un corps qui perçoit et rencontre le monde par tous ces sens.

Figure 3.3 Vues intérieures d'un Loft.



Photo par Masataka Nakano tirée du site <https://www.designboom.com/>

Ubiquitous Site X

Issues d'une collaboration qui s'étale sur pas moins de cinq décennies, les recherches menées par Arakawa et Gins présentent un riche et foisonnant corpus multidisciplinaire qui allie architecture, peinture, dessin, poésie, philosophie et écrits théoriques. Pour eux, l'architecture représente un médium privilégié pour explorer leurs idées et partager le fruit de leur réflexion entourant la question de l'expérience du corps dans l'environnement construit. À partir de dessins et de maquettes, le passage à l'échelle architecturale leur permet de développer et d'éclairer leur théorie sur le *Corps Architectural* et d'éventuellement informer une application plus permanente dans l'espace habité. L'architecture, chez Arakawa et Gins, est entrevue comme hypothèse et manière d'investiguer la relation particulière unissant le corps au cadre bâti, de « chercher à comprendre comment se constitue une personne » (Arakawa et Gins, 2005, p.55). À cet égard, leur travail comporte aussi des installations architecturales présentées au public dans le cadre d'expositions.

L'exposition *Building Sensoriums 1973-1990* présentée à la galerie Ronald Feldman Fine Arts de New York en 1990 représente une première opportunité pour Arakawa et Gins de partager leurs idées entourant l'apprentissage par l'expérience de l'architecture. Dans ce contexte, l'installation *Ubiquitous Site X* est intéressante à mentionner ici. Composée d'un sol présentant différentes inclinaisons et d'une pièce de tissus suspendue le recouvrant entièrement, cette installation engage une interaction directe avec le corps en mouvement. À mesure que le corps bouge, « l'espace s'ouvre, se referme et retombe, en même temps que le tissu. Expression de l'habitation, celle-ci n'est pas finie, elle est en devenir; ce sont les mouvements de son corps, ou de toute autre personne se trouvant à côté qui lui donnent ses volumes » (Arakawa et Gins, 2005, p.55).

Figure 3.4 Ubiquitous Site X, 1987-91.



Photo par Norihiro Ueno tirée du site <https://www.damnmagazine.net/>

L'expérimentation partagée de cette installation permet à Arakawa et Gins d'avancer l'hypothèse du *Corps Architectural* qui propose qu' « environnement, corps et organismes prennent forme ensemble, en même temps » (Arakawa et Gins, 2005, p.33). Ils écrivent à cet effet que

cette construction (ouvrage architecturé) qui ne révèle véritablement sa nature et sa fonction que lorsqu'on y pénètre et qu'on l'utilise, corrobore cette hypothèse. Construite pour exister sur le mode du « *et si...* » elle se présente comme fondamentalement provisoire, remplaçant la création d'une forme définie par la forme hésitante, la notion de structure durable à celle de structure adaptable. (Arakawa et Gins, 2005, p.55)

Le cas de la pratique d'Arakawa et Gins est pertinent à étudier dans le cadre de la présente recherche car il se rattache directement à une conception phénoménologique du corps, soit du corps comme sujet qui

présente un pouvoir propre, une manière dynamique d'entrer en relation avec l'environnement bâti. Arakawa et Gins abordent la question de la conception des espaces de vie par le rapport réciproque vécu par le corps en regard de son environnement. Ce corps est décrit comme « organisme-qui-personne », qui n'est pas passif dans son expérience sensible, mais qui s'ajuste constamment, qui cherche, qui pose des questions, qui « tâtonne ». La reconnaissance du corps comme puissance animée permet à Arakawa et Gins de développer des propositions spatiales alternatives, des environnements pour le corps qui confrontent radicalement les modèles habituels. La pratique d'Arakawa et Gins présente aussi des liens forts avec la présente recherche dans le sens où ces derniers encouragent la tenue des pratiques de recherche sur le territoire des espaces de vie quotidiens. Ils affirment que « l'endroit où l'on vit doit devenir un laboratoire où l'on fait des recherches sur le corps vivant lui-même, sur sa propre personne en tant qu'habitant procédant à la formation du monde » (Arakawa et Gins, 2005, p.29). Ils exposent ainsi la pertinence de sonder l'expérience subjective comme manière de se questionner sur le monde, ainsi que celle de prendre l'expérience corporelle quotidienne comme base d'une pratique de recherche en design.

3.2.2 Jacques Bilodeau, le corps intranquille

La pratique architecturale atypique de Jacques Bilodeau est également pertinente à étudier pour une discussion sur le corps dans l'espace architecturé car elle propulse l'expérience corporelle au premier plan de la conception de l'environnement habité. Basée sur les concepts de la *Fonction Oblique* et du « *sol à vivre* » théorisés par Claude Parent et Paul Virilio dans les années 60⁷², la pratique multidisciplinaire de Jacques Bilodeau propose l'effort du corps comme condition pour l'appropriation et l'habitation de l'espace bâti. À ce sujet, Bilodeau affirme que

c'est ça que je retiens de la fonction oblique. Tout ce que je fais vise à garder le corps en éveil. Un espace est un corps vivant qu'il faut s'approprier, pour l'habiter. L'effort qu'on doit fournir pour y arriver mobilise le corps en le déstabilisant, ce qui a pour effet de le projeter dans l'espace engagé. C'est un indicateur qui nous signale que nous sommes en vie. (Le Coguiec, 2008, p.120)

⁷² En 1964, les architectes français Claude Parent et Claude Virilio établissent un manifeste architectural qui se résume par une action d'inclinaison du sol qui remplace et questionne l'assemblage traditionnel des plans horizontaux avec des plans verticaux. Ils nomment cette approche la Fonction oblique.

Dans cet esprit, « l'effort garde en éveil, et s'oppose au confort qui endort l'homme » (Perron, 2008, p.31). La notion de péril exprime le caractère *intranquille* présent dans toute l'œuvre de Bilodeau. Elle se formalise dans l'habitation par la présence de dispositifs spatiaux flexibles à manipuler, à enjamber et à traverser qui peuvent sembler incongrus dans le contexte de l'architecture domestique, plutôt associée à la notion de sécurité et de confort. Au fil des années, « son travail toujours plus audacieux, glisse vers des sculptures habitables, oscillant entre installation, objet et mobilier, pour mieux confronter les usages et expériences de la vie domestique » (Verville, 2020, p.129). Le travail de Bilodeau, qui reconnaît un pouvoir propre au corps, s'oppose au courant moderniste en architecture qui privilégie la vue au détriment des autres sens. En opposition, « ce qu'il retient, c'est une qualité énergétique, un être énergétique, car il sait que le corps *voit*, que son déplacement dans l'espace suscite inmanquablement une forme de perception, sensible, nullement réduite au regard » (Perron, 2008, p.31). Ce que Bilodeau poursuit surtout, c'est la mise en lumière de l'action du corps dans sa rencontre avec l'espace construit et une prise de conscience « de gestes naturels, ordinaires et quotidiens, qui amène à reconsidérer leur apparente banalité » (Verville, 2020, p. 139).

Figure 3.5 Sculptures habitables, les projets Maison Carillon (1986) et Studio Poitevin (1999).



Photo par Jacques Perron, tirée de Perron, J. (2008). *Jacques Bilodeau : Habiter/Inhabited*. Montréal : Éd. du Passage, p.34.

La pratique de Bilodeau est singulière et radicale : il habite sur ses chantiers de construction, des bâtiments qu'il acquiert pour son propre usage, et qui sont mis en vente une fois le projet complété. Cette manière de procéder peut sembler périlleuse sur le plan financier, mais pour Bilodeau, il s'agit d'une opportunité de développer ses projets librement et sans contraintes, et de s'adonner à une approche plus intuitive qui peut exiger de nombreux changements pendant la construction (Phillips, 2001, p.54). Chez Bilodeau, le

chantier est abordé comme un laboratoire d'expérimentation afin de tester l'hypothèse de la fonction oblique initiée par Parent et Virilio. Bilodeau en vérifie la pertinence et les possibilités en mettant à l'épreuve son propre corps, en se mesurant corporellement à l'espace bâti. « Tout se passe comme si les expérimentations auxquelles il se livre se matérialisent comme une projection fantasmagorique de son propre corps » (Perron, 2011, p.23). Le savoir-faire architectural de Bilodeau se traduit par une simultanéité entre la réflexion et l'action. « Pour Bilodeau, penser est indissociable de bâtir. C'est en bâtissant qu'il pense, avec sa main, avec son corps » (Perron, 2008, p.52). Il met en œuvre un savoir qui se révèle en cours d'action, au gré de son engagement corporel direct, qui lui permet de s'ajuster aux imprévus qui surviennent lors de la réalisation du projet. Il tire une compréhension du lieu de son engagement direct avec ce dernier, compréhension de laquelle il élabore la conception et la réalisation. La singularité et l'intérêt de la pratique de Bilodeau dans le cadre de cette recherche réside dans le fait qu'il utilise son corps comme outil de mesure sensible et spatiale pour orienter la direction de ses interventions. Ses projets sont ainsi conçus « en direct » et ne découlent pas de plans dessinés d'avance. À ce sujet, Bilodeau explique que

les espaces comme les objets que je fabrique ne sont pas conçus à partir de dessins, mais sont le résultat d'expériences sur le lieu, ce qui implique un engagement total de ma part, y compris du corps. Je ne sépare pas la conception de la réalisation. La conception s'élabore pendant la réalisation. Ce sont des maquettes à échelle réelle. (Coguiec, 2008, p.116)

La pratique de Bilodeau présente ainsi une heuristique dans laquelle le chemin se trace au gré des expérimentations et du temps qu'il passe sur les lieux. Cela est très inhabituel dans les pratiques en design où la conception précède habituellement la construction et où les plans sont validés avant de lancer la phase de réalisation. Sa pratique prend plutôt la forme d'une recherche où le projet agit comme véhicule pour éclairer les questions qui sont au centre de sa pratique. « On peut avancer qu'il ne travaille pas avec la théorie, mais qu'il la fait travailler » (Perron, 2008, p.31). De ce fait, les réalisations architecturales de Bilodeau se présentent comme des expérimentations qui questionnent la relation entre le corps et l'espace habité. Cela dit, malgré leur dimension expérimentale et le processus de conception très personnel duquel ils découlent, les projets d'habitation créés par Bilodeau sont destinés à être habités, il les offre en partage. Ils ne restent pas figés dans le vécu du designer mais se projettent en dehors de lui

et deviennent des espaces de vie à proprement parlé. « Non seulement ses projets résidentiels ont-ils toujours été ouverts au public et parcourus par nombre de gens pour toutes sortes de raisons » (Perron, 2008, p. 93) mais dans la majorité des cas, ils ont été acquis par des acheteurs et ont été habités. C'est notamment le cas du projet Studio Cormier qui sera présenté dans la partie suivante.

Studio Cormier (2003).

Le Studio Cormier est un ancien bâtiment industriel du quartier Rosemont de Montréal reconverti en atelier-résidence pour l'architecte paysager Claude Cormier. D'apparence sobre à l'extérieur, le projet affirme cependant son caractère unique à l'intérieur. En effet, le volume intérieur présente une articulation spatiale forte présentant un plan incliné en noyer aux allures de carapace qui protège une béance ouverte à même le sol. Ici, le travail du sol incarne les concepts centraux qui alimentent la pratique de Bilodeau depuis ses tout débuts : il est à la fois surface pour marcher, mobilier et pièce à vivre. Dans ce projet, « le sol-mobilier s'élanche comme une vague déferlant dans l'espace. Bilodeau aborde de front la fonction oblique, mais en l'interprétant d'une façon originale tout en respectant ses qualités essentielles : mobiliser l'énergie du corps en le déstabilisant et multiplier l'espace » (Perron, 2008, p.31). Ce plan incliné sur lequel on peut grimper ou tout simplement se poser n'est cependant pas fixe. Il se soulève par l'action d'un piston hydraulique et révèle la cuisine dissimulée dessous. Ce soulèvement du sol-mobilier module et transforme radicalement l'espace. « Ce qui était plancher devient plafond, la surface se transforme en sous-face, et l'étonnement croît à la vue des miroirs qui la tapissent » (Perron, 2008, p.31). Le comptoir de la cuisine et la table pour manger sont au niveau du plancher, qui devient mobilier et se transforme par la relation du corps avec l'espace. Le geste spatial fort du sol n'a pas d'utilité à proprement parlé. Il est plutôt conçu pour engager un dialogue soutenu avec le corps de l'occupant en l'invitant à grimper, à se dissimuler dans une cavité ou bien à s'exposer. « En résulte une habitation qui permet de bouger et de vivre au-delà des situations spatiales traditionnelles » (Perron, 2008, p.31). Dans une entrevue réalisée avec Claude Cormier, ce dernier souligne que la manière dont Bilodeau célèbre l'inconfort et l'inutile dans son travail permet à *quelque chose* d'autre d'émaner de la maison, de favoriser l'expérience du corps dans l'espace. Pour Cormier, cela lui donne l'impression de vivre dans des lieux qui réveillent son corps au lieu de l'endormir.

Figure 3.6 Configurations du sol-mobilier, Studio Cormier.



Photo par Martin Beaulieu, tirée de Perron, J. (2008). *Jacques Bilodeau : Habiter/Inhabited*. Montréal : Éd. du Passage, p.41.

La pratique de Jacques Bilodeau s’inscrit dans une dimension phénoménologique du corps, subjective dans un premier temps, qui transite ensuite vers l’intersubjectif. Ses projets d’habitations ouvrent sur des manières alternatives de penser et concevoir l’espace domestique, préfigurent des espaces pour que le corps des futur.es occupant.es puisse s’exercer et trouver sa place dans l’intranquillité. À travers la mise en forme de dispositifs spatiaux transformables, il projette l’expérience de l’autre depuis sa propre expérience. Depuis la prise de mesure de l’espace architecturé par son propre corps. Jacques Perron est explicite en ce sens lorsqu’il écrit que

les habitations de Bilodeau deviennent prothèse, extension ou prolongement du corps de l’artiste. Le sol devient mobilier et vice versa : le plancher se transforme en table qui se transforme en lit, ou se déplace pour laisser apparaître une baignoire; le lit se métamorphose en fauteuils qui dérivent dans l’espace, encourageant une forme de nomadisme sur place. Bref, tous les projets architecturaux de Bilodeau se prêtent à de multiples configurations et visent à une intensification de la réceptivité ou des possibilités du corps, l’ouvrant ainsi à de nouvelles perceptions et sensations. (Perron, 2011, p.26)

Au fil des ans, le fruit des recherches de Jacques Bilodeau sur le rapport du corps et de l’espace habité s’est vu faire l’objet de différentes expositions⁷³. Ces événements sont des occasions pour Bilodeau de

⁷³ Ces expositions ont eu principalement lieu entre 2004 et 2016 à la galerie montréalaise Joyce Yahouda qui représente Jacques Bilodeau.

partager ses découvertes avec le public et de l'inviter à entrer en résonance corporelle avec son travail et le faire sien.

Faire son trou (2007)

Avec *Faire son trou* (2007), Bilodeau poursuit sa réflexion sur le principe de déstabilisation du corps présent dans son travail depuis ses débuts et affirme la nécessité d'explorer la relation profonde liant le corps à l'objet, autre principe majeur de sa pratique. Cette installation se compose d'énormes sacs de feutre suspendus au plafond dont la hauteur d'installation permet au corps d'y entrer. Une fois installée à l'intérieur, la personne peut se saisir d'une poignée et actionner un moteur pour changer la forme du sac, et donc par conséquent celle de son corps. Le corps modifie la forme de feutre en s'y installant et en y bougeant et réciproquement, le mouvement motorisé de la forme modifie celle du corps qui y est installé. Cette proximité du corps avec la matière et la forme permet d'engager un dialogue sensible et senti *par corps*. Les visiteur.ses sont invité.es à faire corps avec l'œuvre. Il n'est pas question ici d'une expérience visuelle mais plutôt tactile et haptique en tant qu'en étant enserré par le feutre et blotti dans la noirceur, il n'y a rien à voir, mais tout à toucher. « Se présentant bel et bien comme une deuxième peau, une extension ou un prolongement du corps, cet étonnant dispositif offre, plus que jamais dans l'œuvre de l'artiste la possibilité de se dérober au monde » (Perron, 2008, p.97). Bilodeau cherche ici à représenter l'expérience d'entrer dans un trou et d'y faire sa place. Il est intéressant de souligner que le trou fait partie intégrante du vocabulaire formel et spatial préconisé par le designer dans ses différents projets, qu'ils soient résidentiels ou installatifs. « Le trou, c'est l'espace du dedans qu'on ne peut percevoir qu'avec les mains, le toucher, la peau tout entière. Creux, tranchée, excavation, cavité, encastrement, dénivellation, béance, autant de formes de trous repérables dans ses travaux » (Perron, 2008, p.77). Chez Bilodeau, il s'agit d'un espace trouble et énigmatique qui comporte une symbolique forte qui se rattache à l'expérience du refuge et qui favorise le retour vers soi, l'être avec soi. Avec *Faire son trou*, Jacques Bilodeau propose de revisiter l'expérience habituelle de la galerie d'exposition et d'en détourner les conventions. Ce qu'il recherche, c'est la « possibilité d'une expérience, d'une expérience relationnelle entre le visiteur et l'objet » (Perron, 2011, p.28). Engageant bien plus qu'une contemplation visuelle distante, cette installation invite le public à entrer en relation tactile avec l'œuvre, à s'y plonger, à prendre corps et à faire corps.

Figure 3.7 Faire son trou, Galerie Joyce Yahouda, 2007.



Photo tirée du site <https://www.joyceyahoudagallery.com/>

3.3 Discussion à travers l'enseignement

3.3.1 Récit d'atelier 2 : L'expérience du corps au quotidien.

3.3.1.1 Le contenu

L'exercice pratique

Le deuxième exercice de l'atelier propose d'augmenter l'échelle d'intervention en s'intéressant à la relation vécue entre le corps et le lieu quotidien. À cet égard, la Faculté de l'aménagement devient le territoire d'observation pour cet exercice en tant qu'elle est vécue, traversée et occupée quotidiennement par les étudiant.es. La partie A de l'exercice repose sur l'expérimentation directe de lieux choisis dans la Faculté. À cet effet, les étudiantes sont regroupées en équipe de trois ou quatre et chaque équipe se voit attribuer un lieu sélectionné au préalable par l'enseignante. Pour cet exercice, trois lieux distincts sont sélectionnés en raison de leurs caractéristiques spatiales variées et des ambiances différentes qu'ils proposent : un corridor bruyant qui surplombe le hall d'entrée principal, un escalier caché baigné de lumière, un coin sombre sous un escalier situé au sous-sol. Une fois les lieux attribués, il est demandé aux équipes d'aller s'y installer et de procéder à la description spontanée de ce qui s'y passe. Les étudiantes sont invitées à documenter leurs observations et à décrire les sensations, les sons, les odeurs, les mouvements, les éléments qui le composent, les gens qui passent, les matériaux, la lumière et l'ombre,

l'échelle, etc. Il s'agit de qualifier l'expérience sensorielle des lieux, d'en faire un relevé sensible. Pour ce faire, elles doivent s'inspirer de l'ouvrage *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de George Pérec (1975) lu au cours de la période de lancement de l'exercice. En plus de l'écriture, il est demandé de documenter le lieu par la photo, la vidéo, le dessin et la captation sonore. Suite à cette première immersion au lieu, il est demandé aux équipes de retourner y passer du temps et d'en faire l'expérience à différents moments de la journée afin d'en dégager le plus d'observations possibles. Cette première étape invite les étudiantes à *faire corps*⁷⁴. La séance d'atelier suivante porte sur des tests d'usages et d'occupation des lieux et engage les étudiantes à y varier les activités (discuter, jouer, écouter de la musique, lire, rêver, dormir, etc.) ainsi que les positions corporelles (assis, debout, allongé, immobile, en marchant, etc.). À travers l'immersion directe sur les lieux et l'adoption de postures inhabituelles, il s'agit de favoriser l'engagement corporel pour reprendre contact avec une gestuelle devenue machinale (Lebois et Laburte, 2018, p.304). Cette étape porte sur la mise en lumière de la manière dont le lieu invite les étudiantes à l'occuper et à ce qui semble cohérent d'y faire à partir de la relation avec ce dernier. Elle les invite à *prendre corps*⁷⁵.

Dans une volonté de formalisation et de partage des perceptions sensorielles et des expériences relevées sur les lieux pendant la partie A, la partie B propose la conception et la réalisation d'un dispositif spatial « pour le corps », qui permette d'engager ce dernier dans une expérience sur le lieu. Ce dispositif est entrevu comme une manière de soutenir, d'appuyer et de permettre une installation du corps sur le lieu. L'installation produite doit, en quelque sorte, *donner corps*⁷⁶ aux perceptions sensibles vécues sur le lieu à travers les contacts répétés des étudiantes. Le rendu de l'exercice porte sur la création d'une maquette/prototype à l'échelle 1:1 fabriquée avec des matériaux de récupération ainsi que sur un document écrit regroupant l'ensemble des notes d'observations, des photos et autres documents visuels produits par chacun des membres de l'équipe. Il est à noter que cet exercice se déroule sur une période relativement courte et que les étudiantes disposent de deux séances d'atelier pour l'observation et les tests d'usages et de trois séances pour développer, construire et installer leur dispositif *in situ*.

⁷⁴ Ces étapes font référence à trois postures de recherche présentées par Rachel Thomas (2013) dans son article *Marcher en ville : faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*. Ces expressions s'inspirent des travaux de J.-P. Thibault (2003) et sont citées par les enseignants et architectes Valérie Lebois et Dominique Laburte dans un article de 2018: « Corps enquêteurs et lieux performés. »

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

À l'instar de la présentation de l'exercice 1, celle de cet exercice propose d'expérimenter les dispositifs de chaque équipe et d'en noter des observations issues de leur expérience, et ce, sans en avoir d'indications préalables sur la manière de les utiliser ou d'informations sur l'origine de leur conception. Encore ici, il faut vivre afin d'expliquer. Une fois les dispositifs expérimentés, les équipes présentent et expliquent leur projet devant leurs collègues pour les informer de leurs observations et de ce qui a mené à la création de leur dispositif.

L'objectif principal de l'exercice « L'expérience du corps au quotidien » repose sur une prise de conscience de la manière dont l'étudiant.e entre en relation avec les lieux au quotidien et sur une compréhension du rôle du corps dans cette dernière. Très simplement et sans artifices, ce projet invite à questionner et investiguer le rapport concret et direct à l'environnement bâti. Il s'agit d'apprendre à regarder ce qui est *déjà-là* et tirer profit de cette connaissance pour la faire entrer en dialogue avec le projet en vue de développer une réflexion sur la manière d'aménager les lieux quotidiens. En termes d'apprentissages, cet exercice vise le développement de la capacité de l'étudiant.e à manipuler des éléments de langage du design, de manière abstraite, dans le but de concevoir des expériences engageantes et de reconnaître la manière dont elle.il y participe directement.

Lecture d'un texte

Pour appuyer le lancement de l'exercice, un extrait du livre *Tentatives d'épuisement d'un lieu parisien* de Georges Perec (1975) est donné à lire aux étudiantes. Cet extrait illustre la manière spontanée d'observer et de décrire un lieu à adopter pour l'exercice. Il va s'agir de noter, sans réflexion ni ordre préétabli les choses qui se passent sur le lieu. Le but n'est pas d'organiser les observations, mais plutôt de se laisser porter à noter ce qui est perçu et les effets sur soi, dans un dialogue qui n'a pas à faire de sens. Ce texte présente aussi une grande variété d'observations et de détails sur le lieu qui y est décrit et donne un bon exemple de tout ce qui peut être noté par les étudiantes elles-mêmes au cours de leurs séances d'observations. Il est possible d'entrer en profondeur dans la description d'un lieu et de son expérience et c'est ce qui est visé dans le cadre de cet exercice.

La discussion de groupe/retour sur expérience

Une discussion de groupe suivant la présentation des projets est prévue pour permettre aux étudiantes de s'exprimer sur la manière dont elles ont vécu l'exercice à travers ses différentes étapes (l'observation, la conception, l'expérimentation). Il s'agit ici de recueillir à chaud les impressions des étudiantes concernant l'exercice et de les inviter à se raconter dans un format de discussion informel. Elles sont encouragées à prendre la parole à tour de rôle et à réagir aux propos de leurs collègues si elles le souhaitent. Cette discussion se déroule sous forme d'échange et de partage et offre un espace libre et sans pression qui favorise la prise de parole spontanée.

La présentation théorique

Pour conclure ce deuxième bloc d'activités, une séance théorique portant sur la notion d'atmosphère en architecture est présentée au groupe. Cette séance propose d'introduire les étudiantes à ce concept par un rattachement direct à l'exercice pratique qu'elles viennent de terminer et les constats et observations soulevées pendant la discussion de groupe. Par exemple, le caractère immédiat et multisensoriel des atmosphères est présenté en lien avec l'expérience de l'exercice pratique, en le prenant en exemple pour faciliter la compréhension des étudiantes et leur permettre d'en comprendre l'ancrage au niveau de leur pratique de design. Cette présentation porte aussi sur l'inscription de la notion d'atmosphère dans un changement de paradigme en architecture qui reconnaît l'importance de l'expérience sensible du corps comme inhérente à la pratique. En présentant des auteurs et praticiens comme Juhani Pallasmaa, Gernot Böhme et Peter Zumthor, cette séance tend à introduire les étudiantes à un corpus de travaux provenant de la discipline du design qui traite des sujets centraux de l'atelier, soit l'expérience sensible et la relation du corps aux lieux construits. À ce stade de la session, la notion des atmosphères propose une bonne manière de synthétiser les apprentissages réalisés depuis le début du semestre, ainsi qu'un bon trait d'union avec le dernier bloc d'activité qui suit cet exercice .

3.3.1.2 Les observations

L'exercice pratique (déroulement)

Les étudiantes se lancent avec beaucoup d'enthousiasme dans l'exercice. Elles sont motivées par ce dernier et vont directement sur leur lieu une fois les consignes expliquées. Les deux séances d'atelier

accordées à l'observation directe et à la description se déroulent très bien. Au cours de ces dernières, les étudiantes varient les activités sur leur lieu. Elles écrivent, parlent entre elles, rient, écoutent de la musique, se reposent, dessinent, etc. Toutes semblent à l'aise avec l'activité d'observation directe et la documentation du lieu.

La partie suivante de l'exercice qui repose sur la conception d'un dispositif « pour le corps » dans le lieu observé représente toutefois un certain défi pour l'ensemble des étudiantes. Dès la première séance d'atelier destinée à la conception du dispositif, il est observé que les équipes vivent des blocages et des difficultés en regard du passage à l'action. Le court délai accordé à la conception et à la réalisation du dispositif représente un enjeu et demande des réflexes de conception qui ne semblent pas évidents à adopter. Une équipe est particulièrement coincée dans l'inaction, les étudiantes essaient de trop sur-réfléchir le projet et de projeter le résultat final avant de commencer. Ce qui est souhaité ici est que les étudiantes adoptent une démarche qui s'oriente sur la recherche et l'expérimentation « en faisant » et qu'elles quittent la « position surplombante à laquelle elles sont généralement habituées au cours de leur formation » (Lebois et Laburte, 2018, p.21). Cela semble assez difficile pour la plupart et va à l'encontre de leur manière habituelle de travailler dans laquelle elles ont besoin d'une direction claire avant de se lancer dans l'action. Une autre équipe met particulièrement du temps avant de se lancer et de poser un geste dans le lieu. Elles passent de longs moments à réfléchir, à faire des croquis et à parler avant de se décider à agir. Et au moment de passer à l'action, elles ressortent du lieu d'intervention et viennent en atelier pour mesurer et tester leur idée « hors contexte ». Elles agissent vraiment comme si elles veulent être « certaines » avant d'agir. C'est très révélateur d'une posture de conception qui veut valider avant d'agir. L'enseignement de cet atelier demande plutôt de valider en même temps qu'elles agissent, d'utiliser l'engagement corporel comme moyen de validation. À la fin de cette première journée, certaines étudiantes rapportent être figées par le besoin de tout planifier avant de se lancer et que ce qui est demandé est très inhabituel pour elles. En ressort la constatation de l'ancrage de la certitude comme moteur de l'action chez les étudiantes. Elles sont habituées de savoir ce qu'elles vont faire avant de le faire, et elles ne comprennent pas l'action dans un but de recherche et de découvertes, mais plutôt dans celui de la réalisation d'une idée conçue et décidée d'avance. Au cours de cette première journée de conception, plusieurs raisons sont exprimées de la part des étudiantes pour justifier le manque de passage à l'acte : l'idée n'est pas assez claire, le matériau de réalisation n'est pas choisi, les détails techniques ne sont pas développés, etc. L'état de blocage vécu par certaines équipes à cette étape est clairement exprimé dans les propos suivants :

Frédérique : Au début on s'est vraiment bloquée sur la manière qu'on allait faire le dispositif. Je pense que c'est pour ça que ça a été aussi long à démarrer.

Léa : Nous notre contrainte c'était quel matériau utiliser. On s'est dit du bois, après du plastique...Ça nous a démotivé un peu de ne pas trouver la réponse tout de suite. C'est comme s'il fallait qu'on le résolve au complet pour savoir dans quelle direction aller.

Le constat de ces difficultés fait ressortir que les étudiantes ont besoin de plus d'encadrement pour apprendre l'expérimentation et la réflexion en action qui est préconisée dans l'exercice. L'enseignement se réajuste et la séance d'atelier suivante débute par une discussion autour de la différence entre la pensée *avant* l'action et la pensée *en* action. Afin de bien faire comprendre les potentiels de cette dernière, un court exercice de « réchauffement » et d'application est donné dans lequel il est demandé aux étudiantes de dessiner un carré, puis très rapidement d'en dessiner un autre modifié, puis un autre modifié, et ainsi de suite plusieurs fois et très rapidement sans leur laisser le temps de penser. Cet exercice tend à exprimer que dans l'action, il est possible de découvrir des choses en cours de route, sans anticipations et que de cette façon, on ouvre la porte à l'inattendu, la découverte et l'imprévu. Au niveau de la conception des dispositifs, un déclic se produit quand les étudiantes commencent à apporter du matériel sur leur lieu d'intervention et à essayer plusieurs choses. Par exemple, une équipe qui a l'idée de faire une assise transportable pour s'installer dans un escalier, prend du carton de récupération pour fabriquer sommairement un prototype en grandeur réelle. Les étudiantes testent ce prototype sur le lieu, en engageant leur corps et commencent à développer leur idée :

Frédérique : Ensuite, on a changé d'endroit pour s'installer pour faire des croquis et des petites maquettes mais on a été vite bloquées. On est alors retournées sur notre lieu et on a fait une maquette qui épousait un des coins du palier d'escalier. Et c'est de là qu'on a commencé à jouer avec cette maquette qui était flexible et qui nous permettait d'adapter les positions du corps.

Ici, c'est en bougeant et en s'engageant corporellement sur le lieu, à l'aide d'un prototype à l'échelle du corps que les projets prennent forme pour les trois équipes. Cette idée est exprimée par les étudiantes dans les extraits suivants :

Frédérique : Mais en le faisant en vraie grandeur, on a pu établir des vraies dimensions qui rendaient vraiment l'assise confortable. Aussi juste le fait de bouger dans l'espace ça nous a vraiment aidé parce

qu'on prenait peut-être trop pour acquis que les idées qu'on avait en tête étaient figées. Et c'est vrai qu'en essayant, en bougeant ça nous a permis de mieux comprendre. Et le fait qu'Asmaa bouge d'une autre façon et qu'on la regarde faire nous donnait d'autres idées.

Léa : Mais qu'au final c'est en essayant que les réponses sont arrivées pour la matérialité et comment construire le dispositif.

Ces propos expriment comment le passage à l'acte et les tests directs sur le lieu à l'aide de prototypes grandeur réelle permettent aux étudiantes d'orienter le projet et de le mener vers son aboutissement. Elles mesurent et calibrent le lieu avec leurs corps et en tirent des pistes pour la conception de leur dispositif. L'arrivée de ces prototypes à l'échelle du corps (maquette-corps) représente aussi un élément porteur au niveau de l'enseignement. En effet, ils favorisent la transmission de notions et leur compréhension à travers leur manipulation. Et cela, autant entre les étudiantes pendant le développement de leur projet, qu'entre elles et l'enseignante pour répondre à des interrogations en cours de travail. C'est le cas pour une équipe qui ne sait plus quoi faire avec son prototype, qui croit être allé au bout de ce qu'il pouvait faire :

Florence : Et c'est vraiment Marie quand tu es venue nous voir et qu'on était un peu découragées, on t'a vu rouler, faire du yoga, te faire un bureau et là on a débloqué (rires). C'est vraiment après ça qu'on a passé l'heure qui a suivie à essayer plein de trucs.

Les derniers extraits mettent en lumière l'idée que dans le cadre de cet exercice, le mouvement, le fait de bouger soi-même et de regarder l'autre bouger avec la maquette à l'échelle du corps, permet d'éclairer l'action et de guider les étudiantes dans le processus de conception de leur dispositif. Apparaissent ici les potentiels de ce type de maquette, la maquette-corps, comme outil didactique pour appuyer l'enseignement. C'est une découverte importante qui enrichi l'usage de la maquette dans le projet et dans son enseignement. Dans cet esprit, la maquette prend une toute nouvelle dimension en devenant un outil de conception et d'enseignement *vivant*, partagé et compris par soi et par l'autre, qui appui et éclaire la recherche du corps dans le lieu, qui formalise en quelque sorte la relation entre corps et lieu.

L'exercice pratique (présentation)

Vivre avant d'expliquer

Au moment de la présentation, chaque équipe installe son dispositif et invite l'ensemble du groupe sur son lieu afin de lui faire expérimenter ce dernier. Pendant les présentations, il apparaît que le fait d'essayer les dispositifs sans recevoir d'indications préalables quant à leur utilisation permet aux étudiantes d'entrer dans des explorations libres qui mènent à des découvertes. Par leur corps, elles doivent « activer » les dispositifs et réfléchir en bougeant, n'ont pas le choix d'entrer en action, de se positionner, d'essayer et de tester. Elles sont surprises par les découvertes de manipulation qui en ressortent, autant celles issues de l'expérimentation du dispositif des autres, que celles que les autres font de leur propre dispositif :

Frédérique : Ça nous a permis de faire évoluer le projet et de trouver d'autres façons de le faire et même quand vous êtes venues, j'ai été surprise que voir que vous l'avez utilisé de manières auxquelles je n'avais jamais pensé. On dirait que même quand on l'a essayé cinq minutes avant, on a encore trouvé d'autres trucs à faire. On dirait qu'il n'y a pas de fin et qu'on se laisse vraiment emporter.

Mélissa : On remercie l'autre équipe qui a trouvé le « pare-soleil »! Puisque vous aviez expérimenté tellement avec votre dispositif, vous êtes arrivées sur le lieu et on a vu pleins d'autres configurations auxquelles on n'avait même pas pensé. On était habituées à voir notre dispositif d'une manière et quand les autres sont venues l'essayer, ça donnait une autre perspective.

Encore ici, le fait de voir les autres essayer et engager leur corps dans le dispositif en éclaire la compréhension et en enrichi l'utilisation. Le dispositif n'est pas une fin en soi mais il continue de se développer et de proposer des nouvelles possibilités par l'entremise des expérimentations et de l'action des corps qui s'y engagent. Cela amène l'idée que le fait de ne rien indiquer ni prescrire quant à l'utilisation du dispositif, permet de mettre en marche une forme de recherche par le corps et d'activer une créativité qui se manifeste dans sa rencontre avec le lieu. J'observe aussi que le fait que les trois dispositifs présentent un langage abstrait et n'empruntent pas la forme d'un artefact figuratif, une chaise par exemple, permet la formulation d'une question ouverte qui agit comme une invitation lancée au corps, qui engage une recherche. Les propos de cette étudiante illustrent cette idée :

Ève : Parce que je me dis imagine si une équipe avait fait un banc où tu viens juste te poser...ok, cool, merci...c'est tout. Alors que là, on pouvait trouver plus qu'une position instinctivement et il y avait plus de choses à faire. C'est instinctif en fait, et l'exercice était plus vivant de devoir chercher à chaque fois.

L'utilisation du mot « vivant » se relie ici au caractère dynamique du corps et laisse suggérer qu'un dispositif qui interagit et favorise le vivant et l'action du corps *offre plus* qu'un dispositif qui ne favorise pas ou très peu la recherche du corps et l'action. Il s'agit d'une observation intéressante et d'un apprentissage porteur pour les étudiantes qui éclaire la manière dont les projets qu'elles conçoivent, à partir de leur expérience, sont vécus et utilisés par les autres. Elles constatent directement que le projet peut continuer d'évoluer et de se transformer au contact de l'autre et la manière dont il engage son corps et en ressort de nouvelles possibilités. Il apparaît que concevoir le projet d'aménagement comme une interrogation et une invitation lancée au corps de l'autre peut en enrichir l'expérience et permettre l'activation d'une créativité corporelle à l'œuvre dans la relation du corps au lieu construit. Le passage entre soi et l'autre est très riche et pertinent à reconnaître dans cet esprit. Ces observations éclairent considérablement la pratique de l'enseignante en tant qu'elles ouvrent vers des nouvelles manières de discuter du caractère intersubjectif de l'expérience, du rôle du corps et de la reconnaissance de la participation du soi dans la conception pour l'autre. La constatation du caractère vivant et « jamais fini » révélé dans l'expérimentation des dispositifs ramène vers la notion de perception chez Merleau-Ponty, du caractère dynamique et réciproque de cette dernière et du fait qu'elle engage activement l'individu dans une activité de question/réponse dans sa relation avec le monde, les autres et les choses. Percevoir apparaît ainsi comme s'engager dans une conversation avec le monde qui n'est pas figée mais qui évolue et où les choses nous dévoilent continuellement des nouveaux aspects parce qu'on les active en bougeant, en les touchant, en s'y engageant, etc. Dans le contexte de l'exercice 2, c'est la maquette qui bouge avec le corps qui formalise cette conversation et qui génère une grande variété de possibilités et de découvertes avec les dispositifs. L'activité du corps génère des possibilités qui ne sont pas réfléchies d'avance, pas prescrites mais qui apparaissent dans l'action. Ces observations issues de la présentation de l'exercice permettent d'arrimer la pratique du design avec une notion théorique phénoménologique, soit la perception, de mieux comprendre comment cette dernière se manifeste concrètement et met en lumière des aspects de la relation corps et lieu. Cela est très riche et précise la manière dont cet exercice pourra être enseigné dans le futur, et sur quelles notions théoriques il peut s'appuyer pour favoriser l'instauration d'un dialogue encore plus fécond entre théorie et pratique.

Figure 3.8 Recherche et créativité corporelle pendant la présentation des maquettes-corps.



Le jeu

Comme pour le premier exercice, le contexte de conception et le format de présentation incitent une attitude de jeu chez les étudiantes. Une fois qu'elles laissent tomber leur volonté de planifier le résultat d'avance, les étudiantes démontrent du plaisir dans l'activité de tester des prototypes avec leur corps, d'ajuster des éléments sur le corps des autres, de rajouter, enlever, bouger, voir tout s'écrouler, recommencer, et surtout trouver, découvrir. Par l'esprit de jeu, elles entrent en collaboration, deviennent complices et définissent leur projet en relation avec le lieu. Le fait de concevoir le projet en essayant et testant directement sur le lieu et celui de faire vivre le dispositif aux autres sans l'expliquer semble faciliter l'instauration d'un contexte de liberté et de jeu comme l'expriment les propos suivants :

Ève : Moi j'avais l'impression qu'on était comme des enfants dans une aire de jeux et qu'on devait essayer des trucs.

Ashley : C'était tellement instinctif comment on a fait notre projet, c'était fou. On a suivi notre ligne directrice du début à la fin et on a joué avec les blocs. C'était comme un jeu de lego et un puzzle.

Le jeu est intéressant à ressortir de cette expérience d'enseignement car, de par sa nature libre et informelle, il semble permettre la mise en œuvre spontanée de la créativité des étudiantes et libérer une forme de curiosité qui nourrit l'action et engage les expérimentations. J'observe que le jeu représente un réel vecteur d'apprentissage et recèle un potentiel indéniable pour la pédagogie en design. Il serait ainsi

intéressant de l'intégrer à part entière dans le contenu et la présentation de l'exercice pour faciliter la compréhension des étudiant.es envers le processus de réflexion en action qui est préconisé dans sa conduite. Aussi, le jeu peut favoriser l'adoption d'une attitude de recherche *par les mains* qui semble moins naturelle pour les étudiant.es et leur permettre de laisser de côté leur penchant à la planification d'un résultat pensé d'avance.

L'exercice pratique (les réalisations matérielles)

Les dispositifs créés dans le cadre de l'exercice présentent des caractéristiques formelles et matérielles qui sont pertinentes à relever ici. Premièrement, le court délai accordé à la réalisation des dispositifs ne permet pas aux étudiantes de présenter des projets dans le format « fini » dont elles ont l'habitude. Réalisés avec des matériaux de récupération, principalement du carton, ces derniers tiennent plus du prototype expérimental qui formalise l'état de la réflexion de chaque équipe. C'est intéressant car les dispositifs permettent ainsi de porter l'attention sur l'expérience qu'ils proposent, au lieu de miser sur leur aspect esthétique. Ils expriment, par le design, des potentiels et des pistes prospectives concernant notre manière d'entrer en relation avec le lieu construit. Ces projets ne sont pas des fins en soi, ils agissent comme des manifestes en quelque sorte.

Modularité et flexibilité

De prime abord, ce qui est frappant de constater est que les trois dispositifs conçus dans le cadre de l'exercice sont modulaires, flexibles et transformables. Ce n'était pas prévu ni demandé dans les consignes. Cela s'est juste produit chez chacune des équipes. En effet, chacun des trois dispositifs propose d'engager le corps dans une démarche de recherche pour se trouver une position sur le lieu. On peut les bouger avec soi, les déplacer, les empiler, les rouler ou bien les transporter, ils ne sont pas fixes. Tous les trois suivent aussi les mouvements du corps et permettent l'adoption de différentes postures sur le lieu. Ainsi, l'équipe du hall d'entrée propose une série de boîtes à déplacer et replacer pour s'installer, s'asseoir, s'accoter ou s'allonger. L'équipe du sous-sol propose un long ruban flexible que l'on peut plier, rouler et tourner avec soi et qui crée tour à tour différents supports (matelas, dossier, assise, tablette). L'équipe de

l'escalier caché propose quant à elle des éléments transportables et légers qui, en les dépliant, s'adaptent au lieu en proposant différentes installations (dans le coin, dans les marches, sur le palier).

Figure 3.9 Dispositifs de l'équipe du hall, du sous-sol et de l'escalier caché



Tous les dispositifs offrent une appropriation personnelle en étant grandement flexibles et cette flexibilité fait que le corps « cherche » et finit par « trouver » une manière d'occuper le lieu. Cela est vraiment intéressant en regard du questionnement de l'atelier qui explore la relation entre le corps et le lieu et qui pose la question : Comment concevoir des espaces intérieurs pour le corps? À cet égard, les projets réalisés proposent une piste de réflexion en regard de la flexibilité, la malléabilité et la transformation comme manières de formaliser la relation entre corps et lieu. Dans les dispositifs développés, la flexibilité ne provient pas de gestes gratuits ou pensés à l'extérieur du projet mais se fonde sur un travail en contexte, d'une expérience vécue depuis l'intérieur de la relation des étudiantes sur leur lieu. Ces réalisations proviennent de l'expérience du corps et de sa manière particulière et dynamique d'entrer en relation avec le lieu, ils mettent le corps en action, lui permettent de répondre à l'invitation/question lancée par le lieu en s'ajustant par rapport à lui. Entrevue dans cette perspective, la flexibilité est très riche et ouvre sur des manières alternatives de penser l'aménagement des espaces intérieurs dédiés aux corps. La flexibilité du dispositif permet de donner corps au caractère hésitant, ouvert et indéterminé de l'installation du corps dans le lieu construit. En résonance directe avec le travail installatif *Ubiquitous Site X* d'Arakawa et Gins présenté précédemment, la maquette-corps se présente comme dispositif provisoire et transformable, à la forme indéfinie qui prend son sens dans son activation par le corps (Arakawa et Gins, 2005).

Adoption d'un langage formel par la manipulation

À la lumière des réalisations matérielles, un autre fait intéressant apparaît : chacune d'elles propose un langage de design distinctif (l'empilement pour l'équipe du hall, l'enroulement/pliage pour celle du sous-sol, et le pliage/transportable pour l'équipe de l'escalier caché). Ces langages proviennent directement des manipulations faites sur le lieu par chacune des équipes. Il apparaît que c'est par la manipulation directe et exploratoire du matériau (carton) sur le lieu et l'échange dynamique entre ce dernier et le corps que ces grands gestes ont naturellement émergés dans le processus de conception. Cette idée est exprimée dans les propos d'étudiantes suivants :

Ève : Au début notre projet devait être soit une assise ou soit une table. Mais quand on a commencé à expérimenter avec le carton on a réalisé que ça pouvait faire tellement plus de choses. On a découvert aussi qu'avec le pliage, ça permettait de changer la disposition et l'utilisation du dispositif. C'est notre expérimentation sur le lieu avec le carton qui nous a poussées à faire un truc pliable.

Marine : Au début on avait l'idée de reproduire une vague mais on avait pleins de boîtes de carton et le fait de les empiler et de jouer avec comme un puzzle c'était hyper ludique et hyper satisfaisant. C'est au fur et à mesure des manipulations qu'on se rendait compte que cette boîte-ci empilée avec celles-ci ça rendait bien. On découvrait pleins de configurations possibles.

Dans les extraits cités ci-haut, c'est le matériau qui donne au corps des pistes perceptives, selon ses caractéristiques tactiles, physiques et le corps le manipule en ce sens (question/réponse). C'est ce processus de dialogue qui mène à des découvertes et aux choix formels du prototype final. Cet échange porte sur des gestes très simples qui s'ancrent directement dans le contexte et dans le contact du corps avec le matériau sur le lieu. Ces gestes de design ne sont pas décidés d'avance, ils émergent plutôt de la relation vécue entre le corps et le lieu où la maquette-corps agit comme médiateur (corps-lieu). Cela arrive par la manière de « construire » la relation, de chercher l'installation du corps sur le lieu et cela, appuyé par le concours d'un matériau qui médiatise cette installation. S'ouvre ici l'idée que la manipulation de la maquette à l'échelle du corps, la maquette-corps, permet de trouver un « grand geste » de design pour diriger la conception du projet. Il s'agit d'une nouvelle compréhension de ce type de maquette qui, en appuyant le développement de la réflexion en action et en suivant les mouvements du corps *qui cherche*, permet de donner une direction formelle claire au projet. Les intentions de design s'en trouvent considérablement précisées et la manière de les formaliser éclairée. Cette étudiante exprime cette idée en relatant :

Marine : Le fait de rajouter des boîtes ça permettait aussi de préciser notre structure. On savait à quel endroit placer les éléments, à quelle hauteur et le nombre de boîtes à empiler pour y arriver.

On sent bien que la prise de mesure directe sur le corps avec les boîtes pendant le développement du dispositif favorise la précision des gestes et des détails de l'installation. En tant que matière malléable, flexible et légère, le carton a permis, dans le cadre de cet exercice, de poser les bases d'une réflexion autour de la relation entre le corps, le matériau et l'installation sur le lieu. Il serait intéressant d'explorer d'autres matières dans l'avenir pour concevoir la maquette-corps afin de poursuivre et d'enrichir cette réflexion.

Figure 3.10 Le corps comme outil de prise de mesure dans la conception des dispositifs.



Reconnaissance de création de contenu original

Les dispositifs conçus et réalisés dans le cadre de l'exercice représentent des créations originales qui ont émergées de l'expérience singulière de chacune des équipes sur leur lieu. Elles ne sont pas le résultat de recherches d'images sur Pinterest (comme c'est souvent le cas en atelier) mais de celui d'une recherche incarnée sur le lieu. Le prototype découle directement de l'expérience directe et vécue des étudiantes, il a été pensé en faisant, en action. À la lumière des projets réalisés, les étudiantes expriment leur étonnement et leur fierté en regard du fait qu'ils ne ressemblent en rien à ce qu'elles auraient fait en

temps normal. Elles reconnaissent l'impact de la dimension vécue sur l'originalité de leur travail dans l'extrait suivant :

Florence : En temps normal, si on avait reçu la commande de créer un dispositif pour une cage d'escalier, je suis pas mal certaine que ce n'est pas ça qui en serait ressorti. Il en serait sorti, je ne sais pas quoi mais clairement pas un truc aussi interactif et modulable. Ça c'est sûr que non parce qu'on ne l'aurait pas vécu.

Il ressort de cet extrait que le fait de concevoir le projet en s'y engageant, d'en avoir une expérience directe et de calibrer le lieu avec son corps favorise la création de contenu original. Dans cet esprit, l'engagement corporel se dessine comme un moteur à la création qui incite les étudiantes à explorer des nouveaux territoires créatifs et à sortir des réflexes habituels. C'est très porteur au niveau de l'enseignement en atelier où la dimension formelle des propositions de design se basent souvent sur des recherches d'images d'inspiration. L'engagement corporel offre ici une piste intéressante pour favoriser l'élaboration de propositions innovantes, et prospectives plutôt que la reprise de codes esthétiques largement diffusés sur internet.

Le retour sur expérience

Le vécu pour favoriser la compréhension

Dès les premiers moments de la discussion qui suit la présentation des dispositifs, les étudiantes se prononcent assez unanimement sur la reconnaissance des potentiels de la dimension vécue pour favoriser une compréhension du lieu d'intervention. Cela se manifeste notamment par une comparaison entre la séquence habituelle suivie dans les projets et celle expérimentée au cours de l'exercice :

Florence : C'est rare qu'on a vécu nos projets et nos concepts. Je ne me rappelle pas avoir déjà fait ça. Je ne me rappelle pas un projet scolaire que j'ai vécu et j'en ai fait pleins.

Mélissa : On ne fait pas tellement des projets qui prennent en compte le corps. D'habitude, on choisit les meubles, on les place et ce qui se passe, se passe. Il faut juste que ça rentre dans l'espace et que ça soit

confortable. Il n'y a pas d'essais qui se font directement, on n'a pas le temps de passer du temps sur le lieu pour le comprendre.

Ces extraits mettent en lumière que la dimension sensible est souvent évacuée du processus de conception des étudiantes, et que c'est plutôt la dimension fonctionnelle et calculée qui prédomine. Pourtant pleins de choses échappent à la compréhension du lieu lorsqu'il est abordé de manière déconnectée et détachée. Et qu'avec le fait *d'être là*, le lieu dévoile des caractéristiques qui n'auraient pas pu être perçues ni comprises par la seule lecture d'un plan par exemple. Les étudiantes reconnaissent explicitement la valeur de cette forme de compréhension du lieu issue de l'expérience directe et de l'engagement corporel pour informer et orienter l'aménagement de ce dernier. Cette compréhension, qui requiert un investissement physique sur le lieu et une attentivité *nouvelle* en regard du phénomène quotidien, permet au lieu de se dévoiler au fur et à mesure des interactions vécues avec ce dernier.

Qualifier le lieu à partir de l'expérience

Avec le fait d'y passer du temps et d'y faire des activités, les étudiantes développent aussi une compréhension du lieu qui porte sur les actions qu'il engage naturellement, de par ses caractéristiques spatiales. C'est particulièrement le cas pour les étudiantes de l'équipe du hall d'entrée qui exprime comment le lieu induit rapidement des comportements chez elle :

Ashley : Nous quand on a expérimenté le lieu, instinctivement on s'est placées près de la rambarde. C'était plus près de l'action et dès qu'on entendait un truc, on se retournait toutes pour regarder.

Mélissa : C'est vraiment un lieu d'observation. C'est ça qu'on a réalisé.

Le fait du passer du temps sur le lieu permet donc aux étudiantes de le qualifier et de commencer à y définir des usages et des activités qui sont cohérentes avec ses caractéristiques. Par exemple dans ce cas-ci, l'usage qui découle de l'expérimentation directe des étudiantes est l'observation. Cela favorise la compréhension du lieu chez les étudiantes et éclaire le développement de leur proposition : elles veulent créer un dispositif près de la balustrade pour observer ce qui se passe dans le hall. La même chose se

produit chez les autres équipes et le fait de tester et s'engager dans des activités sur le lieu les amène à le qualifier par un usage :

Asmaa : Et quand on a commencé à jouer aux cartes, on a vraiment senti qu'on était en train de « skipper » les cours.

Ève : Quand on était assises à cet endroit-là, on avait tendance à parler de tout et de rien comme si on était en soirée pyjama. On rigolait et on discutait et on était vraiment dans notre bulle.

Ici c'est par l'expérience du caractère caché de l'escalier où elles interviennent que les étudiantes de cette équipe en arrivent à définir leurs intentions par rapport à leur dispositif et à vouloir qu'il en soit un pour « skipper » les cours. De là va découler la volonté de créer un dispositif transportable qui s'installe et s'enlève facilement et qui peut permettre le rassemblement spontané (et interdit) dans le lieu. L'équipe du sous-sol quant à elle s'oriente vers la conception d'un dispositif qui puisse faire oublier le sentiment de malaise et d'étrangeté qu'elle ressent sur le lieu :

Florence : Pour nous, le but ultime c'était d'oublier le cafard qu'on ressent quand on arrive sur le lieu. D'oublier que c'est sombre, sale et pas invitant. D'oublier aussi que c'est un peu bizarre d'être là finalement.

Ainsi, au cours du retour sur expérience, les trois équipes qualifient leur dispositif en regard d'une expérience qu'elles ont dégagé par leur expérimentation directe :

-dispositif pour oublier (équipe du sous-sol);

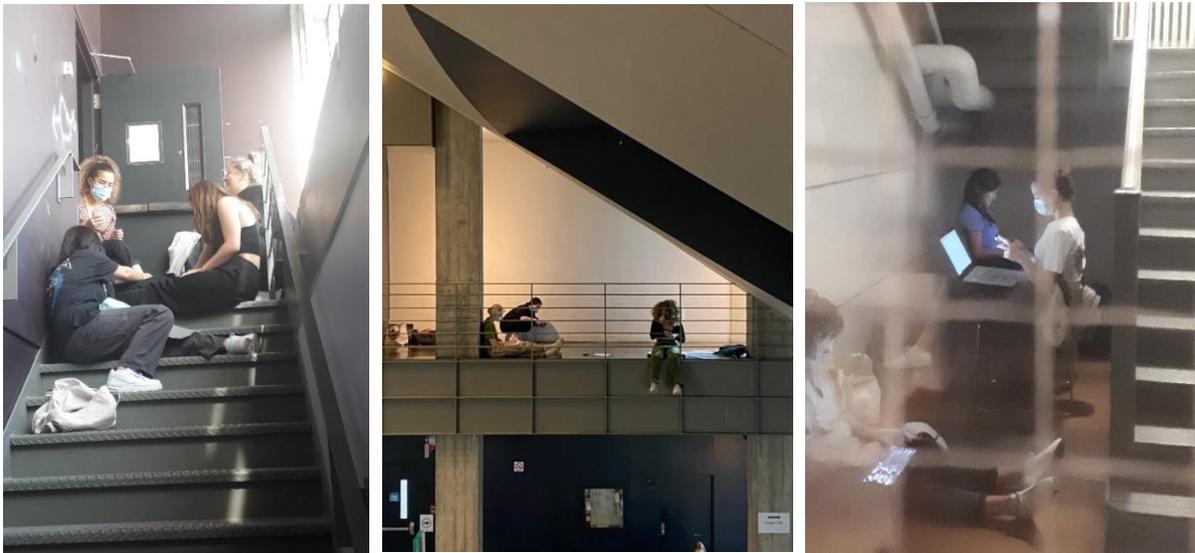
-dispositif pour skipper les cours (équipe de l'escalier);

-dispositif pour savoir ce qui se passe en bas (équipe du hall d'entrée).

C'est une différence assez marquée par rapport au schéma de travail habituel dans l'atelier. Le lieu n'est habituellement pas qualifié en regard d'une expérience vécue/projetée par les étudiant.es mais est plutôt analysé par des critères comme la dimension, la configuration, la proximité/accès à d'autres espaces, les besoins, les fonctions, etc. C'est sans contredit une piste porteuse pour l'enseignement du projet et une

manière d'enrichir la compréhension d'un lieu en vue d'une intervention d'aménagement intérieur. Cela représente une *autre* forme de compréhension qui n'est pas calculée, programmée ou bien fonctionnalisée mais qui est vécue et relationnelle. Dans cette rencontre, le corps agit comme un outil de mesure sensible du lieu architectural, il s'y accorde et en retire une compréhension.

Figure 3.11 Qualifier le lieu à partir de l'expérience directe.



Les savoirs incorporés inscrits dans l'action

La discussion de groupe met aussi en avant la relation existant entre savoir et expérience de façon assez explicite. Les étudiantes expriment dans leurs mots le fait qu'elles ont eu recours à des savoirs issus de leur expérience, incorporés en cours d'action, dans l'expérimentation des dispositifs. En effet, il ressort que la manière dont chaque équipe s'est engagée physiquement dans le développement de son propre dispositif a influencé directement la manière de manipuler ceux des autres. En d'autres mots, les étudiantes avaient encore l'expérience de leur dispositif *dans leurs mains* et elles ont mis spontanément à profit ce savoir pour expérimenter le dispositif des autres :

Asmaa : Moi je trouve que vu leur dispositif et le nôtre se pliait, j'avais l'impression que c'était plus facile pour nous de le manipuler. On était déjà habituées à un dispositif qui se plie.

Gabrielle : On a trouvé pleins de manières de manipuler votre dispositif. On dirait que c'était plus facile vu qu'il ressemblait au nôtre.

Cela se relie directement avec la notion de pratique réflexive développée par Donald Schön (1983) et le savoir tacite incarné à l'œuvre dans l'action qu'elle convoque. Chez Schön, l'activité pratique permet la construction d'un savoir d'action, d'un savoir pratique ordinaire qui provient de l'expérience quotidienne. La mise à profit de ce savoir n'est pas réfléchi d'avance, il apparaît spontanément et se déploie à travers un mode de réflexion en cours d'action. Les situations décrites par les étudiantes se réfèrent aux savoirs acquis par le corps en action qui sont mobilisés spontanément dans la pratique. L'activation de ces gestes ne découle pas d'une réflexion préalable à leur endroit mais survient spontanément par l'engagement corporel. Ils font appel au savoir-faire des praticien.nes acquis par expérience et par son engagement direct *avec* et *dans* le monde. Cela révèle le potentiel de favoriser la mise à profit de ce type de savoir dans les exercices pratiques de l'atelier pour permettre aux étudiant.es de *pratiquer* la pratique réflexive, de prendre conscience de son rôle (et de celui du corps) dans le contexte de leur mode d'agir comme designer.

Savoirs incorporés dans l'habiter

La question des savoirs inscrits dans l'habiter et issus des expériences passées apparaît aussi au cours de ce retour réflexif lorsque les étudiantes relatent leur expérience sur leur lieu d'intervention. En effet, les échanges font apparaître qu'elles y ont agi de manière assez instinctive et cela, en raison des caractéristiques spatiales qu'elles y ont reconnues. L'extrait suivant met en lumière cette idée :

Ashley : Toujours bizarrement dans le même endroit, on avait vraiment tendance à rester au niveau de la rambarde. On aurait pu se mettre au fond, dans le coin, et même au niveau de la fenêtre mais on sentait plus de se mettre au niveau de la rambarde. Et je pense que c'est parce que c'est vraiment ouvert sur tout l'espace du premier étage qui est comme le cœur de notre faculté. De là on avait une vue plus dynamique sur le mouvement des gens, je ne sais pas on était juste intriguées.

Ici, on sent bien la manière dont les caractéristiques du lieu informent l'installation du corps, en orientent la manière de s'y positionner. Dans cette installation, le corps entre en relation directe avec ces

caractéristiques, en détecte les potentiels et agit comme boussole qui guide vers la découverte d'une occupation « intéressante » qui fait sens. Cette observation nous éclaire sur la manière dont nous nous comportons dans les lieux, ce que nous y cherchons, ce qui nous attire, ce qui nous rend curieux, etc. L'échange avec les étudiantes met aussi en avant que le contact vécu et direct avec l'espace bâti mène à le caractériser en s'appuyant sur des lieux qu'elles connaissent déjà. La compréhension des lieux investigués dans l'exercice s'est trouvée facilitée par le recours aux souvenirs de symboles et d'images de lieux vécus auparavant. Cela s'illustre de façon explicite dans les propos de cette étudiante:

Mélissa : Ça avait aussi l'air d'un balcon. On observait discrètement de notre balcon et en même temps si on voyait passer quelqu'un qu'on connaissait, on lui disait bonjour et on l'invitait à nous rejoindre. On interagissait avec les personnes qui circulaient ou bien on restait tranquilles.

Cette dernière citation met en évidence les liens étroits existant entre les apprentissages permis par cet exercice et l'ouvrage *La poétique de l'espace* de Gaston Bachelard (2004). Ce dernier y met en lumière que certains lieux ont le pouvoir d'évoquer en nous des impressions qui nous ramènent à des expériences passées, qui font résonner des expériences spatiales intériorisées. Dans ce cas-ci, c'est l'image du balcon qu'on a déjà vécu et connu qui retentit dans l'expérience du lieu présentant une configuration similaire. Cette référence vécue oriente naturellement la manière dont on se comporte sur un lieu de type « balcon », elle conduit à l'habiter d'une certaine manière. On connaît par expérience le sentiment d'intimité qu'offre le balcon par sa position en hauteur, la retraite qu'il permet en étant en surplomb par rapport à l'action. Mais on connaît aussi son potentiel à s'ouvrir sur l'action quand on veut que ce lieu devienne social, invitant pour les autres. On a le pouvoir d'en faire un lieu d'observation secret, à l'abri des regards, ou bien un lieu de rassemblement duquel on peut révéler notre présence. Ce sont ces possibilités d'expériences, la manière dont on peut l'ouvrir ou le fermer aux autres, qui rendent ce lieu marquant. L'expérience du balcon s'inscrit ainsi en nous, comme savoir incorporé, et surgit dans l'actualité de nouvelles relations. Les souvenirs des balcons vécus refont surface dans l'expérience, ils permettent un cadre de référence pour conduire notre installation car nous en reconnaissons certaines caractéristiques, notre corps *sait* et *connait* les balcons. Dans cet exercice, en plus du balcon, sont apparus les images de la cachette et du coin. Les lieux n'avaient pas été choisis en ce qu'ils symbolisaient mais suite à l'exercice, force est de constater que ce sont des lieux évocateurs d'expériences liées à l'habiter et intéressants à ce niveau dans leurs caractéristiques. Ils se présentent comme des artefacts vécus inscrits dans l'expérience poétique d'habiter. La référence à Bachelard enrichit définitivement l'enseignement de

cet exercice en tant qu'elle va permettre, dans le futur, d'orienter avec plus de précision le choix des lieux d'intervention et qu'elle fera assurément partie de la présentation théorique suivant cet exercice.

L'appropriation comme recherche du corps

Le thème de l'appropriation ressort de façon récurrente de cet exercice et s'est manifesté de différentes manières tout au long de sa réalisation. La section qui suit présente une discussion autour de la question de l'aisance du corps et du sentiment d'appropriation à travers trois sous-thèmes: la modularité, la mesure du corps et la liberté d'action.

L'appropriation par la modularité

Le caractère modulaire des dispositifs met en lumière que la possibilité de pouvoir ajuster le dispositif à son corps dans l'installation sur le lieu permet de s'y sentir bien et de se l'approprier. Cela propose d'aborder l'appropriation comme une activité de recherche du corps qui se déroule par une série d'essais de positionnement en vue d'y trouver sa place. Le dispositif modulaire soutient ici la recherche hésitante du corps dans son installation sur le lieu. Ce qui est ici intéressant est que la nature modulaire et adaptable des dispositifs conçus dans le cadre de l'exercice offre la possibilité à différents corps de décider de la manière dont ils souhaitent occuper le lieu, qu'ils activent la recherche et le mouvement singulier de chacun.e. Cela éclaire la manière dont le corps se comporte dans sa relation au lieu et offre des pistes pour la conception d'environnements intérieurs qui prennent en compte l'activité singulière de ce dernier.

L'appropriation ou faire corps avec le lieu

Il apparaît aussi, à la lumière de cet exercice, que la modularité permise par les différents dispositifs développés permet d'en prendre une mesure corporelle et sensible qui enrichit la compréhension de ses caractéristiques spatiales. En effet, le fait de calibrer le lieu par l'engagement corporel permet de favoriser

la compréhension de ce dernier et l'orientation du processus de conception. Le corps agit ici comme un outil de mesure sensible du lieu architectural qui conduit à l'accordage avec ce dernier. Ainsi, dans le cas de cet exercice, le sentiment de l'appropriation apparaît par l'entremise de la manipulation d'un dispositif modulaire. La maquette-corps, en épousant les éléments physiques du lieu, en prend une mesure vécue et comprise par le corps. Cette écoute corporelle par laquelle émerge une compréhension du lieu oriente ensuite la conception et le développement du projet. À la lumière de ces observations, cet exercice amène à prendre conscience de la manière dont un lieu invite ou n'invite pas la personne en l'expérimentant avec son corps. La proposition de design découle tout naturellement de l'observation directe et de l'expérience du corps qui « mesure ». Elle est cohérente avec la relation corps/lieu, elle n'est pas « extérieure » à elle mais conçue depuis l'intérieur de cette dernière. Cet exercice propose un travail sur l'intervention de l'existant en éclairant la manière de mesurer ce dernier avec son corps pour calibrer l'intervention de design. Cela renvoie directement au travail du designer montréalais Jacques Bilodeau⁷⁷ dont le processus de conception repose sur la prise de mesure de l'espace architectural par l'engagement de son propre corps de laquelle découle l'intervention de design. Bien que conçus à partir de l'expérience corporelle singulière du designer, les projets de Jacques Bilodeau s'adressent au corps de l'autre, s'ouvrent à l'intersubjectivité et visent une expérience de réceptivité amplifiée au niveau des sensations et des perceptions. Son travail issu d'une mesure corporelle de l'espace habité, qui est attentive à sa manière de s'activer et de se comporter, s'adresse ainsi à celui de l'autre et à la manière dont il va habiter l'environnement bâti. Tout comme pour la maquette-corps, les projets de Bilodeau affichent une dimension modulaire qui invite le corps à demeurer en éveil et qui propose une variété de situations spatiales qui stimule la mise en place d'un dialogue entre le corps et le lieu. Émerge ici une manière d'aborder concrètement la possibilité d'opérer un passage entre soi et l'autre dans le projet de design. Comment le corps vécu s'ouvre et transite vers le corps projeté. La prise de mesure du corps sur le lieu d'intervention et la notion de modularité en sont des pistes fécondes pour présenter ces réflexions dans le cadre de l'enseignement de cet exercice.

L'appropriation par la liberté d'action

⁷⁷ Le travail et l'approche particulière de Jacques Bilodeau sont présentés dans la partie dédiée à la démonstration pratique de ce chapitre.

Tel discuté précédemment, la modularité apparaît comme élément facilitant l'appropriation par la grande possibilité de mouvements et d'ajustements qu'elle offre au corps. À travers la modularité, le corps s'active et cherche pour trouver sa place et ainsi s'approprier un lieu. La tenue de cet exercice fait également apparaître la liberté et l'aisance du corps comme condition du sentiment d'appropriation. Dans cet esprit, la liberté de se déployer, de laisser son corps s'activer sur le lieu et de se sentir libre dans cette activité favorise et conduit au sentiment d'appropriation.

La discussion de groupe fait apparaître que les trois équipes ne se sont pas senties libres d'agir dans leur espace de la même manière et que cela a influencé leur manière de se l'approprier. Les deux équipes qui avaient des lieux plus isolés ont eu la sensation de s'approprier le lieu graduellement, moins au début et plus à la fin de la journée en s'y sentant de plus en plus libres d'y agir. Ça a été le contraire pour l'équipe qui occupait l'espace plus ouvert et exposé situé dans le hall principal. Elles s'y sont senti tout de suite bien et se le sont approprié rapidement. Cependant, à mesure qu'elles y ont passé du temps, elles ont ressenti de la gêne à bouger et à expérimenter différentes postures parce qu'elles étaient dans un lieu visible. Le lieu plus exposé a eu des effets sur le comportement des étudiantes qui sont restées au final plus discrètes dans leurs expérimentations et ont vécu un sentiment de désappropriation graduel. Les étudiantes qui étaient dans le corridor secret et dans le sous-sol ont, quant à elles, agi avec de plus en plus de liberté et ont vécu une appropriation graduelle. Cela indique que les pratiques d'appropriation peuvent être influencées par le sentiment d'intimité offert par le lieu. Le sentiment d'aisance et de liberté qu'il offre pour bouger, s'installer et faire des activités. Cela ouvre vers de nouvelles pistes pour enseigner la notion d'appropriation et son lien à l'environnement bâti. Le retour sur expérience conduit avec les étudiantes fait apparaître l'appropriation comme une recherche, une quête du corps qui cherche sa place, qui cherche à s'installer sur le lieu. Dans cette quête, le sentiment de liberté d'action serait garant de l'atteinte d'un sentiment d'appropriation.

3.3.1.3 Les retombées

Nouveaux potentiels de la maquette

Parmi les découvertes permises par l'enseignement de cet exercice, se démarque significativement la découverte de la maquette-corps et de ses nombreux potentiels. Ces derniers ont été présentés tout au

long de ce récit d'atelier mais il apparaît pertinent de les remettre ensemble ici pour en apprécier toute la pertinence dans le contexte de l'enseignement pratique du design. De plus, la mise en lumière de ces potentiels a permis de faire apparaître un nouveau lien théorique qui solidifie la compréhension de la maquette-corps dans son rattachement à la dimension ontologique. Tout comme pour l'exercice précédent, le cheminement d'enseignement inspiré de la recherche-crédation en design permet une ouverture théorique découverte par la pratique qui propose un éclairage renouvelé sur la question à la base de cette recherche. Appuyé par les notions phénoménologique du corps-sujet et de la perception comme participation inscrites dans le cadre conceptuel de la thèse, l'enseignement de cet exercice a permis la découverte de nouvelles affiliations théoriques. Encore, ici, il apparaît que cette structure qui favorise des alternances entre moments de pratiques, retours réflexifs et ancrage théorique permet d'engager un rapport dialogique fécond entre théorie et pratique.

Outil pour rendre visible la recherche du corps

À la lumière de cet exercice, la maquette-corps apparaît comme un outil médiateur pour rendre visible l'action de recherche du corps dans le lieu. Son utilisation permet de mettre en lumière comment il cherche à s'installer et comment cette installation est active et en mouvement. La maquette devient le support de cette recherche, la rend tangible et possible. Elle guide l'action en cours d'action et fait apparaître des pistes de conception qui éclairent la proposition de design, qui la fait émerger depuis l'intérieur de l'expérience du lieu. En s'inscrivant comme intermédiaire entre le corps et le lieu, la maquette-corps apporte un éclairage sur la manière dont on se comporte dans nos relations aux espaces construits, et sur celle dont le corps est engagé dans cette relation. Elle favorise ainsi une prise de conscience envers le phénomène quotidien et permet d'en regarder des aspects auxquels on se s'attarde pas habituellement dans les projets car ils sont de l'ordre du banal et de l'ordinaire. La maquette-corps, en tant qu'expression matérielle de la relation corps et lieu, agit comme moteur pour déclencher le questionnement envers notre rapport au lieu. Et ce faisant, elle permet d'aborder l'aménagement des espaces habités de manière alternative, avec un regard renouvelé.

Outil pour mettre à profit les savoirs tacites inscrits dans l'action

À la lumière de l'enseignement de cet exercice, la maquette-corps se révèle aussi comme outil pour favoriser la mise à profit des savoirs tacites inscrits dans l'action. Son caractère transformable, adaptable et modulable appuie la réflexion en action et engage la mise à profit des savoirs acquis par expérience dans l'activité pratique. Il ressort de cet exercice que la manipulation de la maquette-corps effectuée pendant le développement des dispositifs a permis aux étudiantes d'accumuler un savoir qui se dépose dans le corps et qui a ensuite été mis en œuvre naturellement dans la manipulation des maquettes des autres. Cela représente une découverte très pertinente qui porte un éclairage concret sur la théorie du praticien réflexif de Donald Schön. Pour l'enseignement, il s'agit aussi d'une découverte porteuse qui ouvre sur les manières de permettre l'apprentissage de cette notion par la pratique, d'offrir une opportunité de faire *pratiquer* la pratique réflexive aux étudiant.es.

Outil pour activer la créativité du corps

La découverte du caractère « ouvert » de la maquette-corps qui permet l'apparition de nouvelles possibilités à travers son utilisation est aussi importante dans cet exercice. La modularité qui la caractérise et le fait qu'elle bouge avec le corps génère une grande variété de possibilités et de découvertes d'utilisations qui diffèrent d'une personne à l'autre. Ici, c'est l'action individuelle qui génère des possibilités qui ne sont pas réfléchies d'avance, pas prescrites mais qui apparaissent dans l'action. Ainsi, les personnes à l'origine de sa conception en envisagent l'usage d'une certaine manière, qui se transforme, évolue et fait apparaître de nouvelles utilisations lorsqu'elle est manipulée par les autres. La maquette-corps agit ici comme outil qui favorise la créativité du corps, qui l'engage dans une activité de recherche et de découvertes où les possibilités sont ouvertes. Il apparaît aussi que ce type de maquette offre une piste pour éclairer le passage entre soi et l'autre dans la conception du projet. Cela offre une avenue pour accepter la validité et la pertinence de partir de sa propre expérience pour en concevoir une pour l'autre. Dans le cas de cet exercice, la découverte de la maquette-corps permet de prendre en compte concrètement la manière dont ce qui est pensé et conçu à partir de sa propre expérience continue d'évoluer à travers l'utilisation qu'en font les autres. Cela est plus difficile à faire dans le cadre des projets habituellement réalisés en atelier car ils sont généralement communiqués par des échelles réduites qui n'en permettent pas l'expérimentation directe à l'échelle du corps. Il s'agit ici d'un apprentissage important qui valide la pertinence de travailler avec une maquette qui bouge avec le corps, et qui est en dimension réelle.

Outil de mesure sensible du lieu

Avec son utilisation directe sur le lieu d'intervention, la maquette-corps apparaît aussi comme outil de mesure sensible de ce dernier qui permet de faire corps avec lui. Son caractère flexible et sa facilité de manipulation offrent une manière de saisir et calibrer le lieu avec son corps. On peut en épouser les coins, les creux, les saillis, en expérimenter une occupation selon différentes positions, et l'ensemble de ces mesures mènent à mieux comprendre les caractéristiques spatiales et orientent la conception de l'intervention de design. Le corps devient ici une unité de mesure et de validation des idées et de la proposition développée par la.le designer. La maquette-corps agit comme outil qui brouille les limites entre le corps et le lieu. Elle permet autant au corps de se fondre dans le lieu, qu'au lieu de se fondre dans le corps. Un et l'autre ne forment plus qu'un lorsque le corps trouve sa place sur le lieu et lorsque le lieu s'inscrit avec naturel dans le corps. Cela illustre de manière convaincante l'entremêlement qui survient entre les individus qui sont des corps et les environnements qu'ils habitent. La maquette est, dans cet esprit, l'expression matérielle de la transformation mutuelle qui caractérise cette relation.

Outil pour enseigner les savoirs tacites incarnés

La maquette-corps a également révélé un potentiel porteur au niveau du rôle de l'engagement corporel de l'enseignant.e au cours de cet exercice. En effet, son utilisation spontanée pendant un échange avec une équipe qui ne savait plus quoi faire a permis de faciliter la transmission de notions et la compréhension de ces dernières chez les étudiantes. Outil partagé et manipulé autant par le corps de l'enseignant.e que de l'étudiant.e, la manipulation de la maquette-corps a permis d'expliquer comment chercher en action et engager une réflexion avec ses mains. Dans le contexte de cet exercice, cela représentait une difficulté pour les étudiantes qui ont plus l'habitude de réfléchir d'abord et agir ensuite. La réflexion en action représentait ici une compétence qu'elles n'avaient pas acquise auparavant et qui n'était pas facile à comprendre. De mon côté, réfléchir en cours d'action est quelque chose dont j'ai l'expérience car je fais fréquemment des manipulations exploratoires à l'aide de maquettes dans le cadre de ma pratique. Cela représente un savoir que j'ai dans les mains, qui est difficile à nommer et à verbaliser. La manipulation de la maquette-corps a ainsi permis de montrer par l'action ce savoir tacite inscrit dans l'action. Le fait d'engager mon corps et de bouger avec la maquette m'a permis de formuler une explication par la performance et de montrer aux étudiantes la manière de chercher avec leur corps. Le fait d'enseigner

l'atelier-laboratoire de manière à favoriser l'engagement corporel chez l'étudiant.e transforme conséquemment l'enseignement et le rôle du corps de l'enseignant.e. Les observations relevées au niveau de mon expérience comme enseignante et des changements en regard de mon engagement corporel dans l'enseignement de l'atelier-laboratoire seront discutés de manière plus approfondie en conclusion de cette thèse.

Ouverture théorique : le corps habituel chez Merleau-Ponty

À la lumière de l'exercice, il apparaît que la nature modulable de la maquette-corps et sa facilité de manipulation permettent qu'elle s'annexe au corps, qu'elle soit incorporée dans l'action. En effet, le retour sur expérience tenu avec les étudiantes a permis de mettre en lumière la dimension vivante et animée de cet outil. L'impression que la maquette fasse partie de *soi*, telle que relatée par les étudiantes fait ressortir l'idée que la maquette-corps est expérimentée comme une extension de soi qui s'intègre au corps dans le mouvement. Cet objet accompagne naturellement les mouvements corporels et en appui l'activité de recherche en vue d'une installation sur le lieu. C'est ici que résonne le travail de Merleau-Ponty sur le corps et plus particulièrement celui sur la notion de corps habituel. En effet, pour ce dernier, le corps possède la faculté de s'annexer des objets, de les incorporer pour étendre sa mobilité, pour se dilater dans le monde. Merleau-Ponty utilise l'exemple du « bâton de la personne aveugle » pour illustrer la manière dont le corps étend sa mobilité à travers l'utilisation de certains objets. Il soutient que lorsque le bâton est incorporé au corps, il devient alors une partie de l'habituel : « le bâton de l'aveugle » a cessé d'être un objet pour lui et n'est plus perçu pour lui-même » (Ahmed, 2006, p. 131)⁷⁸. Ainsi, « quand le bâton devient un instrument familier, le monde des objets tactiles recule, il ne commence plus à l'épiderme de la main, mais au bout du bâton » (Merleau-Ponty, 1945, p.177). Un lien direct se crée ici avec la maquette-corps qui, en s'annexant au corps, cesse également d'être un objet perçu pour lui-même. Dans son utilisation, l'attention est détournée de l'objet pour s'orienter plutôt sur ce qu'il permet. La maquette-corps se confond dans l'action qu'elle exécute et c'est ce qui l'arrime le plus solidement à la notion de corps habituel. Cette maquette, en n'étant plus perçue, devient ici objet médiateur au travers

⁷⁸ Traduction libre de "Merleau-Ponty uses as his example objects that enable bodies to extend their motility, such as "the blind man's stick." When the stick is incorporated into the body, then it becomes part of the habitual: "The blind man's stick has ceased to be an object for him, and is no longer perceived for itself. "

duquel s'accomplit la perception. Merleau-Ponty écrit à ce sujet que « les pressions sur la main et le bâton ne sont plus données, le bâton n'est plus un objet que l'aveugle percevrait, mais un instrument *avec* lequel il perçoit. C'est un appendice du corps, une extension de la synthèse corporelle » (Merleau-Ponty, 1945, p.178). À l'instar du bâton de la personne mal-voyante, on peut envisager la maquette-corps comme une extension corporelle, un appendice qui offre plus de possibilité au corps, qui en amplifie et transforme les capacités physiques dans l'activité de perception. À son contact, le corps s'allonge, se dilate, s'assouplit, se replit, etc. Dans cet esprit, cet instrument apparaît comme une expression matérielle de la manière dont le corps incorpore des objets pour se dilater dans le monde. Cette ouverture théorique est porteuse dans le cadre de la présente recherche car elle ancre la maquette-corps, une découverte issue de la pratique, dans un discours phénoménologique qui en favorise la compréhension et qui en éclaire l'enseignement. Dans un mouvement d'éclairage mutuel, l'outil de la maquette-corps favorise la compréhension de la notion de corps habituel, et cette dernière permet de mieux verbaliser l'expérience et les effets de l'outil de la maquette-corps. Dans cet esprit, elle s'exprime comme outil pour étendre la capacité du corps à se dilater dans le monde, objet qui incarne une pensée de design et qui permet d'approfondir la réflexion entourant la relation corps et lieu construit.

La profusion d'observations pertinentes issues de l'exercice 2 présentées dans ce récit d'atelier valide l'intérêt de favoriser l'engagement corporel dans l'enseignement de l'atelier. Et ce, autant celui de l'étudiant.e que de l'enseignant.e. En effet, sa prise en compte recèle une foule d'informations éclairantes pour la pratique des étudiant.es et pour l'enseignement pratique du design. Ainsi, on peut envisager que de partir de l'expérience subjective du corps, de porter un regard sur son expérience quotidienne et sur son rapport au lieu construit rend possible l'émergence des savoirs pratiques *en* design et *par* le design.

CHAPITRE 4

ENGAGEMENT CORPOREL ET RECHERCHE-CRÉATION EN DESIGN

4.1 Exploration théorique

4.1.1 Le corps situé

Avant d'aborder le sujet de la recherche-création en design et d'en explorer la dimension incarnée, il apparaît pertinent de situer cette pratique dans le contexte d'un changement de paradigme en recherche qualitative qui reconnaît la valeur de l'expérience subjective du.de la chercheur.se dans son activité.   l'instar des chapitres précédents où il a été mis en lumière la manière dont la phénoménologie du corps et plus particulièrement les travaux de Merleau-Ponty proposent des éclairages sur l'enseignement et les pratiques en design qui se détachent du courant positiviste scientifique, ce présent chapitre s'intéresse à la question du corps dans le contexte de la recherche en design. Ainsi, en reconnaissant que le sujet qui est un corps rencontre et connait le monde depuis sa situation à l'intérieur de ce dernier et qu'il participe de cette relation de manière réciproque, il apparait nécessaire de dépasser la position positiviste qui véhicule la croyance que le « savoir est scientifiquement acceptable (intelligible, raisonné, activement produit)   condition d'être débarrassé de sa part affective et vécue » (Hert, 2014, p.30). Dans cet esprit, le.la chercheur.se ne peut penser son activité de recherche de manière extérieure et surplombante en tant qu'il.elle y est nécessairement toujours engagé.e subjectivement et ne peut s'en détacher. Tout ce qui est à la base d'une activité de recherche scientifique, les intérêts qui la motive et les choix qui l'orientent tiennent leur source de la part subjective de l'être du.de la chercheur.se. Le philosophe américain David Abram écrit à ce sujet que :

Le scientifique ne choisit pas arbitrairement une discipline ou une spécialisation déterminée mais est attiré par ce champ particulier par un complexe d'expériences subjectives et de rencontres, dont la plupart se déroulent loin de l'atmosphère raréfiée du laboratoire. De plus, il ne réussit jamais à se muer en pur spectateur du monde car il ne peut éviter de vivre dans le monde, humain parmi d'autres humains, créature parmi d'autres créatures et ses concepts et théories empruntent nécessairement certains de leurs traits et de leur texture à cette expérience vécue non théorisée, spontanée. (Abram, 2013, p.57)

Le fait d'aborder l'activité de recherche dans cet esprit induit une posture qui peut sembler fragile vis-à-vis, notamment, des sciences de la nature (Hert, 2014) mais qui peut cependant être soutenue par l'exploration d'une conception alternative du savoir : les savoirs situés.

Les savoirs situés

Principalement issue de la rencontre entre les domaines critiques des *Science Studies* et de la tradition féministe, la notion de savoirs situés (*situated knowledge*) se développe en réaction à l'absence d'un point de vue incarné dans la recherche et à la prétendue neutralité de l'objectivité scientifique. Ce concept provient directement des travaux de la théoricienne féministe Donna Haraway (1988, 2007)⁷⁹ et de sa volonté à « construire une nouvelle pratique épistémologique qui interroge la position du.de la chercheur.se comme sujet producteur de la connaissance » (Michel et Michaud-Trévin, 2022, p. 283). Ce qui est principalement remis en question est le caractère universalisant de la recherche scientifique qui sert trop souvent à imposer un point de vue dominant et à exclure celui de groupes qui se trouvent marginalisés et invisibilisés. Les savoirs situés naissent ainsi de la volonté de revendiquer un savoir produit à partir d'un certain point de vue, et d'une nécessité de multiplier les points de vue dans le but de déconstruire le plus de normes possibles (Fonquerne et Walin, 2016). À cet effet, les travaux de Haraway⁸⁰ (2007) proposent de mettre en lumière « que toute prétention de savoir et d'objectivité scientifique est déterminée par des positionnements matériellement, socialement et historiquement situés » (Hert, 2014, p.30). Il s'agit bien ici d'adopter une posture alternative face à la question des savoirs et de les considérer comme des productions situées qui ont une histoire et qui sont directement liés à un contexte social et culturel dans lequel ils apparaissent (Bernard et Vanlint, 2021, p.249). De plus, les savoirs situés amènent à reconnaître que les expériences, le vécu, les opinions, l'identité de genre et tout ce qui constitue la personne en tant que sujet dans un contexte donné influence son regard sur le monde. De cet angle, le savoir est nécessairement toujours situé et découle d'un certain point de vue qui s'ancre dans une

⁷⁹ Le concept de savoirs situés provient de l'ouvrage de 1988 *Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective*. Ce texte est publié dans une traduction française de Denis Petit en 2007 *Savoirs situés. Le question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle*. Dans *Manifeste Cyborg et autres essais*. C'est à cette traduction que cette thèse se réfère.

⁸⁰ Les travaux de Donna Haraway sont préconisés dans le cadre de la présente recherche en raison de la perspective genrée qu'elle introduit avec les savoirs situés qui se relie naturellement à la question du corps et la dimension incarnée du savoir.

situation vécue (Dorlin, 2008). Il ne s'agit pas pour autant pour le.la chercheur.se de rester enfermé.e dans sa propre subjectivité et de jeter un regard opaque sur le monde. Bien au contraire, le fait d'avoir conscience de ce qui constitue son expérience singulière, lui permet de prendre du recul par rapport aux préjugés qui interviennent dans la formulation de sa pensée. Il.elle adopte un regard critique et réflexif sur son expérience, afin de mesurer en quoi cette dernière influence sa manière d'aborder certaines questions, de se positionner par rapport à certaines situations. Dans cet esprit, c'est par une reconnaissance et une prise en compte de sa situation qu'il est possible de prétendre à une plus grande objectivité. Ainsi, l'objectivité se dote d'un corps, s'incarne dans l'être du.de la chercheur.se et cesse d'être une entité abstraite qui survole le monde. Cette compréhension de l'objectivité est énoncée par Haraway quand elle exprime le souhaite d'avoir « une doctrine d'objectivité incorporée qui accueille les projets féministes paradoxaux et critiques sur la science, objectivité féministe signifiant alors tout simplement « savoirs situés » » (Haraway, 2007, p.115).

Reconnaître sa subjectivité dans son activité de recherche permet de se positionner et d'explicitier sa place dans les rapports sociaux et le contexte particulier dans lequel la recherche s'engage. Dans cet esprit, s'ouvrir au monde et explorer des questions depuis le point de vue qui est le nôtre, c'est reconnaître que l'on est en relation avec ce dernier, que l'on n'y est pas à l'extérieur, que l'on y participe activement en tant qu'être vivant dans un monde tout aussi vivant. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que la posture des savoirs situés conduit à un changement de comportement majeur face à la manière d'aborder la recherche et ses objets. Il ne s'agit plus ici de viser un contrôle et une maîtrise du monde par une attitude conquérante et surplombante mais plutôt de reconnaître que le monde est une entité animée avec laquelle le.la chercheur.se entretient une relation d'échange et de réciprocité. Donna Haraway est explicite à cet égard lorsqu'elle écrit que

la description du monde « réel » ne dépend plus alors d'une logique de la « découverte », mais d'une relation sociale forte de « conversation ». Le monde ne parle pas plus seul qu'il ne disparaît en faveur d'un décodeur maître. Les codes du monde ne restent pas immobiles à attendre qu'on les déchiffre. Dans un sens critique, auquel la catégorie maladroite de social ou de capacité d'action fait sommairement référence, le monde rencontré au cours des recherches est une entité active. (Haraway, 2007, p.131)

En reconnaissant le monde comme une entité active et en abordant la recherche comme une conversation et une relation, la notion de savoirs situés présente des liens solides avec la phénoménologie et les travaux de Merleau-Ponty qui insistent sur la nécessité de « passer d'une connaissance des faits psychologiques et physiologiques à une reconnaissance de l'événement animique comme processus vital inhérent à notre existence » (Merleau-Ponty, 1945, p.104). Ceci dit, la notion de savoirs situés s'inscrit dans un courant de pensée critique qui dénonce le caractère universalisant et neutre du corps chez Merleau-Ponty. Tel que présenté précédemment, des théoricien.nes provenant notamment des champs des études féministes, de la phénoménologie des femmes et de la phénoménologie queer remettent en question l'expérience du monde et la corporéité telles que portées par *La phénoménologie de la perception* en tant qu'elles passent sous silence l'aspect genré, racisé et hétéronormé des corps (Descheneaux, 2014). Les travaux de Haraway et le développement de la notion de savoirs situés résonnent avec la phénoménologie en tant qu'approche relationnelle qui reconnaît la dimension incarnée du sujet et le caractère animiste du monde. Ils vont cependant s'en éloigner en élargissant la compréhension du corps sur les questions de genre et leurs incidences dans le rapport du sujet au monde.

Les savoirs situés comme savoirs du corps

En tant qu'ils proviennent du point de vue incarné du.de la chercheur.se, les savoirs situés font appel à des savoirs du corps, des savoirs acquis par l'expérience vécue depuis l'intérieur du monde. En ce sens, la question du corps revêt une importance considérable dans l'activité de recherche. Tel que mentionné précédemment, c'est parce qu'il est un corps que le sujet peut entrer en expérience et découvrir le monde et les choses qui l'entourent. Les écrits d'Edmund Husserl sur le concept du monde de la vie nous enseignent que l'expérience est toujours située, c'est-à-dire toujours vécue depuis la position occupée par le corps. En d'autres mots, l'expérience du monde est toujours relative de la manière dont nous y sommes situés (Abram, 2013, p.65), elle est toujours en quelque sorte partielle (Haraway, 2007). Donc, en tant que le monde s'offre à mon corps selon ma situation, je ne découvre pas tous les aspects des choses qui m'entourent. « De fait, du point de vue de mes sens corporels, il n'est rien qui apparaisse comme un objet complètement déterminé ou clos » (Abram, 2013, p.76). Certaines facettes des entités qui m'entourent restent cachées à ma perception, ce qui rend leur compréhension vécue différente de leur explication objective. Cela confère à la réalité subjective une mouvance qui ne correspond pas aux faits établis par la science objective en tant « que le propre du perçu est d'admettre l'ambiguïté, le « bougé », de se laisser

modeler par son contexte ». (Merleau-Ponty, 1945, p.18). Ce retour vers la phénoménologie est important ici pour saisir que ce sont ces savoirs d'expérience, tirés de la relation vécue et située au monde qui sont évacués et ignorés par le courant positiviste de la recherche scientifique. Pourtant, ils témoignent de la concrétude de notre rapport aux choses et au monde et sont constituants de notre compréhension de ce dernier. Ces savoirs sont inextricablement liés à l'activité de le connaître. De ce fait, « notre expérience spontanée du monde, chargée de contenus subjectifs et émotionnels, demeure l'obscur et vital fondement de notre objectivité » (Abram, 2013, p.57).

La posture des savoirs situés revendique une conception alternative du savoir qui s'oppose au modèle positiviste en défendant l'idée que l'expérience constitue un point de départ légitime pour construire des connaissances. En d'autres mots, cela signifie de placer l'expérience comme point de départ épistémologique (Fonquerne et Walin, 2016). Cela résonne encore une fois avec la phénoménologie et le concept du monde de la vie en faisant apparaître que toute entreprise qui vise la connaissance scientifique et l'objectivisation du monde s'enracine dans une réalité vivante avec laquelle nous sommes en constante relation et dont nous faisons l'expérience au quotidien en tant que corps. L'idée de l'expérience comme champ primordial à la pensée entraîne avec elle la constatation qu'à force de chercher à obtenir un schéma complet du monde, « les sciences sont devenues terriblement étrangères à l'expérience humaine directe et à ses engagements ordinaires » (Abram, 2013, p.65). Ici, la prise en compte de l'expérience vécue du.de la chercheur.se et celle du point de vue incarné à partir duquel s'articule sa pensée propose une valorisation des savoirs tirés de la vie quotidienne, de la vie ordinaire de tous les jours. On peut ainsi comprendre la question des savoirs situés comme étant enracinée dans l'expérience singulière et subjective des chercheur.ses et constituante du regard qu'elles.ils posent sur le monde. En touchant à l'expérience quotidienne, les savoirs situés peuvent également être compris en tant qu'événement qui s'accomplit dans un lieu et un temps donnés. Tel que vu avec la théorie du praticien réflexif de Donald Schön (1994) et la notion des savoirs tacites inscrits dans l'action, l'expérience quotidienne représente le terrain d'acquisition d'une forme de savoir pratique qui se dépose dans le corps et qui est mobilisée par les praticien.nes dans l'exercice de leur pratique. Cette forme de savoir se pose comme savoirs de l'ordinaire acquis par et dans l'action. Ce lien avec la pratique réflexive de Schön conduit naturellement à relier le propos sur les savoirs situés à la recherche en design et à ses particularités. La notion de savoirs situés, comprise comme un savoir lié à l'expérience quotidienne, trouve ainsi un écho porteur avec la discipline du design, dont l'objet épistémique est le quotidien.

Savoirs situés et design comme théorie située et pratique éclairée

Dans un article de 2006 intitulé *Qu'appelle-t-on « théorie » en design? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design*, Alain Findeli s'interroge sur ce qui constitue le socle intellectuel du design. En tant que le design n'est pas une discipline scientifique à proprement parlé mais une profession, une pratique professionnelle, cela amène à questionner les liens existants entre la théorie et la pratique et conséquemment la manière dont la connaissance en design est produite. La tension entre ces deux pôles est à l'origine de différentes manières de penser les liens que devraient entretenir la *théorie-en-design*, son noyau intellectuel, avec la pratique. Dans le cadre de cet article, l'auteur identifie quatre typologies qui rendent compte de ces différentes articulations entre théorie et pratique observées en recherche et dans l'enseignement du design. Les trois premières typologies identifiées dans l'article présentent des rapports plutôt inégaux entre théorie et pratique et pour différentes raisons, ne permettent pas d'enrichir le noyau intellectuel du design depuis l'intérieur de la discipline. Le premier type, celui de la théorie minimale tente de réduire le discours théorique au minimum et repose essentiellement sur l'idée qu'une « théorie de la pratique s'arrête à une description de celle-ci. Bref, que toute théorie du design ne sera jamais qu'une méthodologie » (Findeli, 2006, p.84). Dans le cas du deuxième type, celui de la théorie comme cadre interprétatif, c'est l'inverse qui se produit. Le discours théorique est poussé au maximum à travers des corpus qui puisent dans des champs théoriques extérieurs au design tels que l'histoire, la sociologie ou la sémiologie pour interpréter la pratique professionnelle et les objets qui en résultent. Pour Findeli le problème avec ce modèle est que les discours théoriques mobilisés ne s'intéressent pas à l'acte de design même ni à comment le féconder. Le troisième type, celui du design comme science appliquée a déjà été présenté de manière plus approfondie dans le chapitre deux de cette thèse. On peut ici rappeler que dans ce modèle, la pratique est considérée comme résultante d'une théorie provenant d'une discipline scientifique et agit comme instrument de résolution de problème, elle n'est qu'outil d'application. À l'instar des types d'articulation précédents, ce modèle échoue à éclairer la manière spécifique dont l'acte de design s'accomplit, comment le designer agit dans le processus de design.

La quatrième typologie identifiée, celle du design comme théorie située et pratique éclairée, invite à l'affranchissement des réflexes induits par la logique positiviste pour permettre un dialogue plus fécond entre la théorie et la pratique en design. Ce dialogue comporte le potentiel de nourrir le « socle intellectuel du design », son champ épistémologique, depuis l'intérieur même de la discipline, par une théorie qui « relève du regard propre au design, c'est-à-dire de la manière dont le design cherche à connaître le

monde » (Findeli, 2006, p.92). Cette idée propose un rattachement fort avec la posture des savoirs situés en tant qu'elle suggère que concevoir le design comme une théorie située et une pratique éclairée, c'est reconnaître le regard particulier que la discipline pose sur le monde et c'est affirmer ses bases épistémologiques et méthodologiques. En effet, comme présenté précédemment, le design s'intéresse à la manière dont l'humain habite le monde, le monde artificiel en particulier, et à la dimension relationnelle qui l'unit à ce dernier dans le but d'en améliorer l'habitabilité. Et la façon de rendre manifeste ce regard singulier est le projet qui singularise le design par rapports aux autres disciplines et qui l'amène à regarder le monde, non pas seulement comme « un objet à connaître, à analyser, à expliquer, à comprendre, mais aussi comme un projet à réaliser : il est à faire et à parfaire » (Findeli, 2006, p.92). Un tel objet épistémique ne saurait seulement se réfléchir à distance mais appelle plutôt à s'y engager et à l'investiguer depuis l'intérieur du monde. Ainsi, « c'est tout autant l'habitabilité du monde extérieur à l'homme qui doit faire l'objet d'investigation, mais également celle de son monde intérieur, individuel et collectif, car ces mondes-en-projet sont dialectiquement liés » (Findeli, 2006, p.92). Apparaît ici les contours d'une théorie « forte » du design qui « croît de l'intérieur même du champ du design, s'appuie sur l'acte même de design; elle pense-en-action, en-projet, c'est une théorie qui se construit en situation et dont le caractère réflexif, en retour, éclaire l'acte » (Findeli, 2006, p.92). En somme, l'acte pratique du projet n'est pas un instrument, mais plutôt la manière singulière et distinctive dont les designers questionnent le monde et cherchent à l'améliorer. Dans cet esprit, cette quête transformative les engage directement, elles.ils y participent en vivant et faisant l'expérience du monde au quotidien. Cette manière d'aborder l'activité de design propose de (re)placer les designers au centre de leur pratique, de reconnaître leur participation et leur expérience subjective dans l'exercice de cette dernière, ainsi que d'envisager une relation plus féconde entre la théorie et la pratique dans une visée d'enrichissement épistémologique. Le design comme théorie située et pratique éclairée propose donc de théoriser l'acte pratique, d'en éclairer la singularité et de développer les connaissances l'entourant depuis l'intérieur même de la discipline du design. Et pour ce faire, le design nécessite la mise en œuvre d'une méthode de recherche qui lui est propre : la recherche-création en design.

4.1.2 La recherche-création en design, corps chercheur et corps créateur

 tat actuel de la pratique

La recherche-création en design, en tant que méthode de recherche qui propose des itérations entre la recherche et le projet, est relativement récente dans le champ du design. D'abord introduit au Québec dans le domaine artistique pour désigner un programme de financement (Bruneau, 2006, Le Coguiec, 2007), le terme recherche-création s'est depuis étendu aux domaines des arts appliqués et du design (L chot Hirt, 2015, p.40). Bien que la recherche-création soit aujourd'hui pensée comme une approche émergente, Hammond et Pichet (2023) mettent de l'avant que l'artiste a depuis longtemps uni sa pratique créatrice à une démarche réflexive dans le but de communiquer le sens de son travail et que les fondements de la recherche-création s'inscrivent dans un « lignage historique discontinu, fait d'interruptions et de r emergences » (Hammond et Pichet, 2023, p.1). Pour le champ du design, l'émergence de la recherche-création survient avec la publication de l'article *Research in Art and Design* de Christopher Frayling (1993). En mettant en lumière la distinction entre la recherche *sur*, *par* et *pour* le design, Frayling ouvrait la voie à une légitimation de l'approche par le projet de design dans une perspective de recherche et de construction de la connaissance. En effet, il s'agissait de reconnaitre et « considérer le design comme une discipline scientifique à part entière, en mesure de dégager des connaissances valides et fiables sur une partie du monde considérée comme un champ qui lui serait propre » (Findeli, 2015, p.50). Trente ans plus tard, la question de la rigueur se situe toujours au cœur des débats entourant la recherche-création en design et réside dans l'engagement nécessairement subjectif qui caractérise le positionnement projectif et diagnostique du designer. « Qu'en est-il de la scientificité d'un tel positionnement » (Findeli, 2015, p.52) ? Cette question revêt une grande importance dans le contexte de la présence des disciplines du design à l'université et de la nécessité pour ces dernières de produire des connaissances qui y seront enseignées. Devant la prolifération des initiatives de recherche alliant activités pratiques et de recherche telles que *research by design*, *practice-based design research*, *practice-led research*, et *practice as research*, certains auteurs soulèvent la confusion qui peut en découler.   cet effet, Friedman (2008) insiste sur le fait que, au lieu de développer des connaissances théoriques à partir de leur pratique, plusieurs designers confondent pratique et recherche en assumant que la pratique est la recherche. En cela réside, selon ce dernier, l'un des problèmes les plus profonds de la recherche en design qui échoue à générer des connaissances théoriques depuis son champ pratique (Friedman, 2008, p.154). Malgré une grande cohabitation entre les pôles de l'argument discursif et du travail de conception

dans la recherche-création en design, ils ne fusionnent cependant pas dans le processus. Les chercheur.ses ont recours à ces deux types de recherche qui conservent leur autonomie mais dont le rapport dialogique permet un enrichissement mutuel des m ethodes et un éclairage du questionnement à la base de la recherche.   ce sujet, L evesque (2008) affirme :

Malgré ce dialogue constant, la relation entre les deux modes d'investigation ne cherche pas à s'identifier sous une seule et même identité : le travail de conception ne peut être considéré comme l'image miroir de l'argument discursif, et à l'inverse. Les deux composantes de la recherche conduisent chacune une investigation critique des idées avancées et la cohérence de la recherche émerge lorsqu'il devient apparent que le faire et le dire s'investissent dans un même système conceptuel. (L evesque, 2008, p.24)

En d'autres mots, pour que l'on puisse parler de recherche-création en design, il est essentiel que le sujet de recherche s'ancre dans un cadre théorique et que le projet entre en dialogue avec les notions et concepts qui en font parties. Il s'agit de montrer comment le projet s'inscrit dans un discours plus large et aussi comment il repose sur le même vocabulaire, est issu des mêmes discours théoriques. Et à l'inverse, il est primordial que le projet puisse remettre en question et élargir le cadre théorique auquel il appartient pour ressortir de sa mise en forme de nouvelles questions, de nouvelles idées qui éclairent le questionnement de base de la recherche. Ainsi, des liens féconds sont construits entre le discursif et le créatif, entre la recherche et la création qui entretiennent un rapport d'enrichissement mutuel⁸¹. C'est dans ce contexte, où projet et argument discursif, dans un mouvement réflexif et itératif, se mettent chacun au service de l'exploration d'un questionnement, que la recherche-création peut être opérationnelle et contribuer à l'enrichissement des connaissances en design. Cette question de la rigueur scientifique représente d'ailleurs le point de litige principal qui oppose deux approches de recherche présentes dans le paysage de la recherche francophone en design : la recherche-projet et la recherche-création. La partie qui suit propose de mettre en exergue les particularités de chacune de ces approches par les écrits de deux chercheur.euses et enseignant.es ayant dédié une grande partie de leur travail au

⁸¹ Les derniers propos proviennent du podcast Cadre Bâti dont Carole L evesque était l'invitée pour l'épisode 34 <https://cadrebati.org/Episode-34-Naviguer-les-terrains-vagues-avec-Carole-Levesque>

développement et au rayonnement de ces approches de recherche en design : Alain Findeli⁸² pour la recherche-projet et Lysianne Lécho Hirt⁸³ pour la recherche-création en design.

Recherche-projet vs recherche-création en design

C'est à partir de l'affirmation de l'originalité de l'objet épistémique du design, la vie quotidienne des gens, et du fait « qu'il n'existe pas de science de l'habitabilité », que Findeli (2006) appelle à la revendication d'une approche par et pour le design : celle de la recherche-projet (p.93). La recherche-projet ou *project-grounded research* est un type de recherche actif, situé et engagé dans le champ d'un projet de design qui résulte d'une transposition aux disciplines du projet des principes de la recherche-action, de la théorisation ancrée, de la recherche participative et de la phénoménologie. Le projet y joue un rôle équivalent au « terrain » du domaine des sciences sociales et au « laboratoire » de celui de la recherche expérimentale et implique une action directe de la part du.de la chercheur.se-designer depuis l'intérieur du phénomène étudié (Findeli, 2015, p.10). Ainsi, la recherche-projet, qui réclame un statut épistémologique propre aux disciplines du projet, considère l'agir, le projet, comme un travail réflexif du.de la chercheur.se dont les portées sont indispensables à l'amélioration de la pratique et à l'enrichissement des connaissances. La validité de la recherche-projet repose sur sa solidité épistémologique, la circonscription claire des savoirs du design, ainsi que sur une rigueur méthodologique qui lui permettent de satisfaire les exigences de la communauté scientifique en recherche. Ainsi, une conduite appropriée d'une recherche-projet présente une question de recherche privilégiant la dimension humaine du design, un objet de recherche qui exprime la relation existant entre individu et environnement construit, des méthodes de recherche qualitatives engagées et situées dans l'action tel qu'on en retrouve dans le répertoire des sciences humaines et sociales et un cadre théorique orienté autour de la condition anthropologique de l'homme-en-projet (Findeli, 2015, p.15). La recherche-projet, telle que définie par Findeli (2006, 2015) et Findeli et Coste (2007) tient à se distancier de la pratique en recherche-création en attribuant à cette dernière la tendance à tourner la partie réflexive de la recherche exclusivement sur le monde intérieur des chercheur.ses et à réduire l'acte de projet à sa dimension créative (Findeli, et Coste, 2007, p.152). Dans cette perspective, la recherche-

⁸² Théoricien du design, Alain Findeli est professeur associé à l'École de design de l'Université de Montréal et professeur Émérite à l'Université de Nîmes.

⁸³ Lysianne Lécho Hirt était historienne du design, chercheuse et enseignante à la Haute École d'Art et de Design (HEAD) de Genève.

projet invite les disciplines du projet à adopter « le cadre théorique et conceptuel de la *praxis*, autrement dit de considérer que l'activité de projet relève de la philosophie pratique (ou éthique) et non plus seulement d'une pratique créative » (Findeli et Coste, 2007, p.153).

La recherche-création en design, tel qu'abordée par Lécho Hirt (2010, 2015) s'oriente quant à elle autour de « l'idée que la recherche en design et en art a pour but la génération de savoirs et de connaissances nouvelles et non la seule production d'œuvres nouvelles ». (Lécho Hirt, 2010, p.39). En cela, cette définition épouse les visées de la recherche-projet. Le plus grand point de divergence avec cette dernière réside dans la reconnaissance de la qualité esthétique contenue dans l'objet de design comme vecteur de savoirs et de connaissances. En ce sens, Lysianne Lécho Hirt affirme qu'« en produisant sa recherche sous forme de création d'objets, le designer mobilise des décisions conceptuelles, constructives, plastiques qui ont des effets sur l'expérience existentielle et cognitive que des publics en feront. Il crée et transmet du savoir » (Lécho Hirt, 2015, p.42). La question des effets sensibles produits par les éléments de langage du design entre ici en jeu et s'affirme comme importante à prendre en compte en tant qu'elle s'oriente autour de la dimension relationnelle de l'objet et de sa valeur comme expérience cognitive. Il est aussi intéressant de soulever que la question de l'incarnation est centrale chez Lécho Hirt (2015). Cette dernière met en évidence que les chercheur.ses portent des intentions qui sont incarnées, incorporées dans des formes qui vont affecter la manière dont cet objet sera reçu et vécu. Selon elle, ces artefacts ont le pouvoir de moduler la relation au monde des individus qui les expérimente. Et quant aux critiques adressées à la recherche-création en lien avec l'acte réflexif qui demeure trop centré sur l'acte créatif des chercheur.ses, Lécho Hirt s'appuie sur le potentiel transformateur et collectif de l'expérience esthétique pour y répondre. Elle soutient que la beauté d'un objet n'est pas vide et ne renvoie pas qu'à elle-même, mais qu'elle engage un dialogue avec les récepteurs et s'inscrit comme rhétorique vécue. Cet échange sensible peut mener autant à une transformation de la personne elle-même mais peut aussi agir sur le changement des représentations culturelles et celui des modes de vie (Lécho Hirt, 2015, p.43). Il ne s'agit donc pas ici de rester enfermé dans le monde intérieur et les méandres mystérieux du processus créatif de l'artiste, mais bel et bien de contribuer, par la recherche-création, à l'enrichissement des connaissances disciplinaires et à leur partage. Ce qui prédomine dans la recherche-création en design, c'est d'abord la reconnaissance du projet comme mode d'interrogation et vecteur de connaissances, mais c'est aussi son caractère expérimental et son cheminement heuristique. Itérative, la recherche-création mène à la construction d'une heuristique dans laquelle les chercheur.ses, situé.es et engagé.es, se trouvent à évaluer successivement, en boucles, des hypothèses provisoires, jusqu'à l'obtention de ce « qu'Herbert Simon

appelle une solution suffisamment satisfaisante » (Lécho Hirt, 2010, p.43). La recherche-création en design, bien que portée par l'atteinte d'une rigueur de recherche, pr esente une structure relativement flexible et une libert e m ethodologique. Ainsi, sur le plan op eratif, il est pr econis e que le travail de création soit appuyée en amont par une question de recherche et une documentation th eorique solide. En dialogue avec le cadre conceptuel de la recherche, l'acte créatif doit aussi être validée en aval par la soumission des r esultats à une revue par les pairs qui peut se formaliser par une publication, une exposition ou une d emonstration. Et « entre ces deux moments de rationalisation, la d emarche créative de recherche est libre pour autant qu'elle soit v eritablement exp erimentale et orientée par un cheminement heuristique » (L echo Hirt, 2010, p.43). On peut d eceler ici l'id ee que la particularit e de la pratique du projet et de la création met en jeu des savoirs tacites propres à chaque designer-chercheur.se, et que ces « m ethodes » sont difficiles à syst ematiser. En effet, le savoir tacite à l'œuvre dans la création, en étant reliée aux aptitudes, aux savoir-faire, aux habilitées et aux intuitions, appartient à la dimension subjective et est difficile à traduire et à prescrire comme mode d'emploi. Si les d efenseur.es de la recherche-projet reprochent son manque de rigueur scientifique à la recherche-création en design, les supporteurs de cette derni ere critiquent la recherche-projet pour son manque d'attentivit e envers la qualit e esth etique des productions de design et à leurs effets dans les probl ematiques d'habitabilit e du monde v ecues par les populations concernées (L echo Hirt, 2015, p.42). La recherche-projet et la recherche-création en design se distinguent donc principalement sur le plan de la validit e de la qualit e esth etique du projet. La premi ere approche tend à éviter de mettre l'emphasis sur cet aspect pour éviter les pi eges d'une exploration trop subjective, la seconde en assume pleinement le caract ere intersubjectif et en reconnaît le potentiel de production de savoir. En somme, la recherche-projet privil egie la forme discursive et la d emonstration par la preuve de la logique, tandis que la recherche-création privil egie une heuristique de la monstration par exp erimentation (L echo Hirt, 2015, p.42). Il n'existe pas encore de consensus autour de la d efinition de la recherche par le projet en design et les deux approches pr esent es ici comportent des  l ements d'int er et qui participent à faire progresser le projet d'une  pist emologie de la pratique en design. Ceci dit, en envisageant le champ d'investigation du design comme mati ere vivante profond ement ancrée dans le quotidien et en mettant en valeur l'aspect créatif, exp erimental et it eratif de la recherche en design, l'approche de la recherche-création en design, telle que soutenue par Lysianne L echo Hirt, comporte de nombreux points de rencontre avec la pr esente recherche. De plus, la recherche-création en design pr esente un mod ele porteur pour inclure et reconnaître le corps dans la recherche en design en tant qu'il adresse clairement la nature incarn ee et incorpor ee des savoirs contenus dans le projet qui se transmettent par l'exp erimentation et l'exp erience. Cette pratique de recherche reconnaît par le

fait-même le caractère partagé et intersubjectif de l'expérience sensible, ainsi que le rôle du corps dans la conception et la réception des qualités esthétiques du projet. C'est donc cette approche qui est préconisée et adoptée pour en appuyer et éclairer le propos.

Recherche-création en design et formation universitaire

Dans le paysage actuel de la recherche en design, la recherche-création se retrouve au cœur de plusieurs programmes de maîtrises et de doctorats au Canada et également de quelques programmes de cycles supérieurs en France. Parmi quelques exemples, on retrouve la maîtrise Design, création et innovation de l'Université de Montréal, la maîtrise en Design de l'environnement et le doctorat en Études et pratiques des arts de l'Université du Québec à Montréal, ainsi que le programme de doctorat en Recherche et Création de l'École Nationale Supérieure d'architecture de Normandie (Ensa). L'Université de Nîmes, notamment, a créé la plateforme Projekt⁸⁴, un regroupement de chercheur.es, d'enseignant.es et de designers qui développent des programmes de recherche-projet dans le domaine de l'innovation sociale. Malgré la popularité grandissante de la recherche-création dans les programmes d'études de deuxième et troisième cycle, il semble que cette pratique n'ait pas encore fait le saut dans l'enseignement du design au premier cycle. La raison de cette situation est probablement attribuable au fait que généralement, les programmes de formation du design de premier cycle sont plutôt axés sur l'acquisition de connaissances et de compétences techniques de base qui permettent de maîtriser les rouages de la pratique professionnelle. Le développement d'un regard critique et la formulation d'un questionnement de recherche font plutôt partie du cursus d'enseignement des deuxième et troisième cycles. En ce sens, Lévesque (2008) dénote une scission entre les cycles de formation universitaire qui s'exprime principalement par la pratique du projet qui y diffère fortement. En effet, le projet, au premier cycle, adresse principalement la dimension technique et son apprentissage s'effectue par une répétition des mêmes gestes et codes enseignés dans la formation. Les cycles supérieurs adressent plutôt la dimension culturelle du projet qui requiert des compétences au niveau de la réflexion critique et de l'expérimentation. Il existe ainsi une coupure académique en design entre des études de nature « professionnelles » dans un premier temps, qui basculent ensuite vers des études de nature « projectuelles » (Lévesque, 2008, p.267). En somme, la recherche-création peut paraître difficile à

⁸⁴ À consulter à l'adresse : <https://projekt.unimes.fr/>

intégrer au premier cycle universitaire puisque cette pratique implique l'expérimentation et la réflexion critique. Ces compétences, bien que moins fréquemment adressées dans le cadre des études de premier cycle universitaire, revêtent des potentiels et une valeur pédagogique observés à travers l'enseignement de l'atelier-laboratoire. Ces dernières seront mises en lumière et discutées de manière plus approfondie en conclusion de cette thèse.

La recherche-crédation en design, une pratique incarnée

À ce stade de la réflexion, les liens unissant l'expérience du corps et la pratique de la recherche-crédation en design sont nombreux. En effet, comme il l'a été mis en lumière précédemment, l'acte pratique, le projet, exprime la manière singulière dont la discipline du design questionne le monde. Et pour mettre en forme ce questionnement, les designers ont recours à des savoirs incarnés, des savoirs tacites qui sont inscrits dans l'action. Selon Friedman (2008), tout type de pratique professionnelle, incluant celle de la recherche, requiert la participation d'un bagage riche de connaissances tacites (p.154). Le recours à un type de savoir incarné à l'œuvre dans l'acte pratique (un savoir caché dans l'agir) entre en dialogue avec des savoirs théoriques dans le processus de recherche-crédation et c'est par ce dialogue, caractérisé par un enrichissement mutuel, que l'éclairage d'une question de recherche est permis. Le lien étroit entretenu entre le faire et le dire, l'acte pratique et réflexif qui caractérise la recherche-crédation en design exprime son rattachement solide à l'épistémologie pragmatique qui affirme l'inséparabilité sujet/objet dans la pratique de recherche (Findeli, 2015, p.52), ainsi qu'à la théorie de la pratique réflexive de Schön (1994). Il s'agit bien d'une tentative claire de s'éloigner d'un héritage positiviste qui considère le monde comme un objet à expliquer et l'acte pratique comme étant séparé et inférieur à l'activité de la pensée. Ce rattachement au pragmatisme, tel que reconnu notamment par Findeli et Coste (2007) et Lécho Hirt (2010), met de l'avant que la recherche-crédation en design est une pratique qui se fait par et avec le corps, en tant que sujet. C'est cette dimension incarnée de l'être (le fait que le sujet est un corps) qui permet aux praticien.nes, tel que vu chez Schön, de réfléchir en cours d'action et sur l'action pour éclairer sa pratique et réfléchir sur cette dernière, de s'ajuster en cours d'action devant l'imprévisibilité des situations et de mettre à profit un savoir du corps inscrit dans l'action. Cette relation entre agir des praticien.nes et savoir incarné est particulièrement mise de l'avant par Hert (2014) pour qui le savoir incarné

indique une forme de pensée, hors représentation, hors langage et insaisissable, qui concerne la capacité à agir dans un monde dynamique, dont les tenants et aboutissants sont changeants, sans pouvoir se baser sur des représentations déjà là de ce qui est attendu. Cette pensée renvoie à un savoir, au sens d'une capacité à agir sur le monde, qui n'est pas à proprement parlé de l'ordre de l'interprétation. (Hert, 2014, p.40)

La capacité à agir sur le monde qui est évoquée ici résonne avec l'acte pratique en design, le projet, qui dans le contexte de la recherche-création, s'oriente justement vers une pratique basée sur l'expérimentation et l'itération, dont la finalité n'est pas connue à l'avance mais se construit en cours de recherche. Il joue ainsi un rôle important dans la démarche de recherche et renvoi à l'idée d'une action dynamique qui place le.la chercheur.se dans une relation d'échange réciproque avec le monde. Les écrits de Lécho Hirt mettent en lumière que l'acte pratique dans la recherche-création vise aussi une production de design dont les qualités plastiques et esthétiques sont importantes à considérer car elles témoignent d'un savoir-faire pratique, de savoirs spécifiques au design qui ont des effets sur les individus. Les projets deviennent en ce sens des objets de médiation et de relation qui transmettent du sens et des savoirs à travers leur expression matérielle, formelle, plastique, et cela, par l'entremise d'une expérimentation directe du corps. La notion de création est importante ici car elle permet de distinguer le projet abordé comme processus de recherche dont le résultat esthétique comme tel n'a que peu d'incidence, d'une compréhension du projet entendu comme « production de raisonnement de design incarné dans des objets » (Lécho Hirt, 2015, p.42). Dans cet esprit, le projet vise une production qui incarne et éclaire le questionnement porté par la recherche, et dont les qualités esthétiques participent à l'enrichissement des connaissances en design. Le projet dans ce contexte rend compte des savoirs pratiques spécifiques à la discipline du design et se relie à un acte de création qui peut être partagé et résonner collectivement. La production de design agit ici comme objet de savoir qui s'incarne et se partage dans la dimension relationnelle et expérientielle. Il s'agirait ainsi d'une manière d'enrichir significativement le « socle intellectuel » du design comme l'affirme Lécho Hirt (2015) lorsqu'elle affirme que

remettre de la création, en tant que production aboutie de formes, au sein de la recherche, remobiliser les compétences techniques, ergonomiques et esthétiques des designers dans la recherche (y compris participative), ne peut que contribuer à préciser collectivement le champ épistémologique propre du design. (Lécho Hirt, 2015, p.42)

Suite à cette mise à jour du discours actuel en recherche-crédation en design et de la mise en lumière de ses affinités avec une pratique qui engage le corps, il semble important de se pencher sur le rôle de ce dernier dans l'acte pratique et créatif en design. Il s'agira de mettre en évidence la pertinence d'envisager la pratique en tant que création et son potentiel comme générateur de connaissances dans le contexte de la recherche-crédation en design.

4.1.3 Le corps à l'œuvre

Le corps comme œuvre d'art

Pour explorer le rôle du corps dans la création en design, la présente partie fait appel à des travaux provenant des domaines de l'art et de la phénoménologie en tant qu'ils comportent des discours féconds qui éclairent cette question et permettent d'aborder l'expérience de création comme une expérience du corps. Il s'agit ici d'assumer la dimension artistique du design et d'explorer ses potentiels dans le champ de la recherche. Pour certain.es, assumer un rapprochement entre le design et l'art représente un terrain glissant qui n'a d'autre choix que de mener directement vers un appauvrissement de sa crédibilité en recherche. Pourtant, il y a des intérêts indéniables pour la discipline du design et la recherche à considérer le projet non pas seulement comme un processus par lequel peut s'atteindre une rigueur scientifique, mais aussi par ses qualités esthétiques et d'expériences qui portent en elles-mêmes des savoirs et participent à l'avancement des connaissances. Et dans cet esprit, le corps et l'expérience qu'il rend possible représente aussi un élément central à considérer. Ainsi, lorsque Merleau-Ponty (1964) cite les propos de Valéry selon lequel « le peintre apporte son corps », il affirme qu'il n'y a pas d'œuvre au sens artistique de la création, qui ne soit traversée par le corps de l'artiste. Un corps vécu à saisir au sens phénoménologique en tant qu'entité unissant l'esprit, l'âme et la chair (Morais, 2016, p.227). Par là, Merleau-Ponty continue d'enrichir la notion de corps-sujet en la mettant à l'épreuve de la création artistique. La relation du corps à la création est déjà présente dans les écrits du philosophe de 1945 lorsqu'il affirme que « ce n'est pas à l'objet physique que le corps peut être comparé, mais plutôt à l'œuvre d'art » (Merleau-Ponty, 1945, p.176). Il fait ainsi référence au fait qu'à l'instar de la parole, du ton et des gestes qui ne sont pas seulement des moyens de révéler la pensée de l'individu, mais bien une expression de sa manière d'être fondamentale, la poésie se comprend essentiellement comme une modulation de l'existence (Merleau-Ponty, 1945, p.176). La mise en lumière du caractère ontologique inscrit dans l'acte

créateur fait apparaître celle de la participation du corps dans ce dernier. C'est dans cet esprit que l'artiste contemporain japonais Lee Ufan affirme qu'aborder la création est pour lui tendre sa pensée en faisant travailler son corps et tout son être, dans une dialectique du corps et de l'esprit. L'artiste reconnaît la centralité du rôle du corps dans la création. En tant qu'entité intermédiaire entre le dedans et le dehors, c'est ce dernier qui permet à l'humain de s'ouvrir plus largement au monde. Ainsi, Ufan n'hésite pas à affirmer que seul son corps lui permet de réaliser une œuvre supérieure à celle qui aurait été conçue en pensée (Ufan, 2002, p.43). En ce sens, le corps peut être comparé à un territoire que l'artiste transporte (Morais, 2016) et qui lui permet d'être en relation avec lui-même mais aussi avec le monde et les autres et de convoquer le bagage d'expériences, de mémoire et de savoirs qui le constitue. On ne saurait ainsi séparer l'œuvre de la personne à l'origine de sa création. « L'artiste s'exprime donc depuis son champ de présence au monde, aux autres et à lui-même. Son corps transporte ce territoire déterminé de son existence, cette intentionnalité, comme un déjà là qui s'active au moment où il crée son œuvre » (Morais, 2016, p.229). En situant l'œuvre d'art comme une expression de l'être, Merleau-Ponty affirme également la centralité de la participation du corps dans la création artistique. Ce dernier va même jusqu'à doter l'œuvre d'art d'attributs vivants et animistes lorsqu'il la décrit par ces propos :

Un roman, un poème, un tableau, un morceau de musique sont des individus, c'est-à-dire des êtres où l'on ne peut distinguer l'expression de l'exprimé, dont le sens n'est accessible que par un contact direct et qui rayonnent leur signification sans quitter leur place temporelle et spatiale. C'est en ce sens que notre corps est comparable à l'œuvre d'art. (Merleau-Ponty, 1945, p.177)

L'œuvre est, dans ce sens à comprendre non pas comme un objet inerte et muet, mais bien comme une entité animée, un être relationnel porteur de sens et de savoir transmissible par l'expérience directe. Cette idée résonne avec les propos de Lysianne Lécho Hirt sur la prise en compte de la qualité de la production de design en recherche-création qui ouvre la possibilité de créer et de transmettre un savoir à travers son expérimentation et la relation qu'elle engage. Ceci dit, malgré les points de similitudes rapportés ici, l'œuvre d'art et la production de design créée dans le cadre d'une recherche-création ne sont pas à confondre. En effet, contrairement à l'œuvre d'art, l'artefact créé dans le cadre d'une recherche-création n'agit pas comme entité autonome mais s'inscrit dans un processus d'investigation plus large. La création de design, dans cet esprit, représente une partie de l'investigation qui dialogue

avec ses autres composantes et qui prend tout son sens dans ce dialogue. Sortie du contexte de la recherche à laquelle elle appartient, elle perd son pouvoir dialectique qui permet de porter un éclairage renouvelé sur la question de recherche. La dimension sensible et corporelle de la création en recherche-crédation n'en demeure pas moins un élément central à considérer dans l'idée de partage et de rayonnement de la réflexion de design qu'elle incarne. Comprise de cette manière, la reconnaissance d'une recherche qui se présente dans des productions créatives de design assumées comme telles n'a rien d'insignifiant ni de frivole, mais incarne et communique un type de savoir singulier, propre à la discipline du design et à son champ épistémologique. Dans le contexte de la recherche-crédation en design, le rôle joué par la création, objet, artefact ou projet d'aménagement, s'oriente vers la construction et la transmission de savoirs qui s'adressent à la dimension relationnelle, perceptive et expérientielle qu'ils engagent. Si la partie discursive de la recherche va plutôt convoquer une compréhension raisonnée de la recherche et du questionnement qui la sous-tend, la partie dédiée à la création va quant à elle s'adresser à une réception sensible qui ne peut se réaliser qu'avec le corps dans l'expérience. « Ainsi, tout concourt dans cette expérience pratique et esthétique, existentielle et cognitive : couleurs, lignes, poids, matériaux, odeurs, sons, signes extérieurs et astuces d'assemblage invisibles » (Lécho Hirt, 2015, p.39). La valorisation des effets et de la qualité des éléments de langage du design comme constituants de l'expérience propose une voie afin de légitimer la prise en compte de la dimension sentie contenue dans les créations de design en recherche-crédation. Afin de mieux comprendre et d'appuyer la manière dont s'opère la réception et la relation avec ces productions, il sera maintenant intéressant d'explorer la notion d'expérience esthétique telle que développée par le philosophe américain John Dewey.

L'expérience esthétique

L'ouvrage *L'Art comme expérience* (2010) du philosophe pragmatiste américain John Dewey représente une référence incontournable dans le domaine des théories sur l'art qui résonne à plusieurs niveaux avec la recherche-crédation en design. L'idée centrale de cet ouvrage repose en effet sur la volonté de restaurer la continuité entre les œuvres d'art et les événements banals et ordinaires du quotidien qui sont constitutifs de l'expérience esthétique. En affirmant que la plus grande œuvre d'art acquiert son statut esthétique dans l'expérience qu'on en fait, Dewey déconstruit l'idée de l'art pour l'art et propose qu'« afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer à la chercher

dans la matière brute de l'expérience » (Dewey, 2010, p.31). Dewey propose ainsi que pour comprendre l'expérience de l'art et développer une théorie à ce sujet, il lui faut aller chercher ailleurs que dans le domaine de l'art, en retrouver les fondements et les origines afin de pouvoir y revenir avec un regard éclairé. Il est explicite à ce sujet lorsqu'il écrit qu'

afin de comprendre la signification des produits artistiques, nous devons les oublier pendant quelque temps, nous détourner d'eux et avoir recours aux forces et aux conditions ordinaires de l'expérience que nous ne considérons pas en général comme esthétiques. Nous devons arriver à une théorie de l'art en empruntant un détour. (Dewey, 2010, p.30)

Il s'agit ici de rendre accessible et désacraliser l'expérience de l'art, en la sortant de l'intérieur du musée et de l'œuvre d'art elle-même, et en l'étendant au territoire du quotidien. « Du coup, l'art devient pluriel et sort des musées pour revenir se loger dans la vie quotidienne où il trouve une résidence tout aussi appropriée que dans les grandes collections » (Zask, 2015, p.68). Ainsi, l'expérience esthétique n'est pas seulement un événement réservé à une élite instruite ni inhérente à l'œuvre d'art seule, mais réside dans l'ancrage concret de notre rapport quotidien au monde. De cette façon, Dewey met en lumière que la séparation des objets artistiques des conditions de leur origine et de leurs effets expérientiels conduit à une opacité quant à la compréhension de leur signification globale. Il en appelle plutôt à les relier à leurs fondements afin d'en faire émerger cette signification, à laquelle s'intéresse principalement la théorie esthétique (Dewey, 2010, p.29). Pour expliciter l'idée que l'expérience esthétique peut résider dans les gestes et activités les plus banals, Dewey donne l'exemple que l'homme occupé à tisonner le bois dans l'âtre peut considérer que son action a pour but utilitaire d'attiser le feu ; « mais il n'en reste néanmoins qu'il est fasciné par ce drame coloré du changement qui se joue sous ses yeux et qu'il y prend part en imagination. Il ne demeure pas indifférent à ce spectacle » (Dewey, 2010, p.32). C'est ce « prendre part », cet engagement sensible et cette sollicitation de l'être qui ressent dans une expérience qui définit l'expérience esthétique. Dans cet esprit, cette dernière est issue de la relation réciproque et dialogique existant entre l'être et le monde et peut surgir de différents contacts, situations ou événements du quotidien. Chez Dewey, « la vie et le destin d'un être vivant sont liés à ses échanges avec son environnement, des échanges qui ne sont pas externes mais très intimes » (Dewey, 2010, p.46). De ce fait, l'expérience esthétique naît de la dimension relationnelle de l'existence humaine, des relations

constantes qui unissent l'individu à son environnement. Car l'être n'évolue pas seulement dans un environnement, mais avec ce dernier, dans un rapport entre-actif avec lui. Dewey affirme la possibilité de vivre des expériences esthétiques par la mouvance et le caractère dynamique de ces relations qui se construisent et se déconstruisent constamment. Ainsi, à certains moments, il y aurait atteinte d'un accordage et d'une harmonisation de l'être avec son environnement. Un moment précis où ce dernier s'aligne, se confond et s'entremêle à ce qui l'entoure en provoquant un sentiment de satisfaction et de plaisir. Dewey rend compte de l'expérience esthétique comme une harmonisation de l'être au monde lorsqu'il affirme que :

Parce que le monde réel, celui dans lequel nous vivons, est fait d'une combinaison de mouvements et de points culminants, de ruptures et d'unions reformées, l'expérience de l'être vivant est susceptible de posséder des qualités esthétiques. L'être vivant perd et rétablit de façon récurrente l'équilibre qui existe entre lui et son environnement. Le moment où il passe du trouble à l'harmonie est un moment de vie extrêmement intense. (Dewey, 2010, p.51)

Ce processus de re-harmonisation continu qui caractérise le rapport de l'individu avec le monde tel que soutenu par Dewey, entretient des liens puissants avec la phénoménologie et la notion de perception définie comme participation qui se déroule par des actions d'ajustements constants et des échanges dynamiques entre la personne qui est un corps et son environnement. À la lumière des écrits de Dewey sur la nature de l'expérience esthétique, des liens apparaissent aussi avec le concept d'atmosphères tel que discuté précédemment. À cet effet, Böhme (2017) affirme la dimension esthétique des atmosphères en mettant en lumière qu'une sensation d'agitation et de bouillonnement de soi peut survenir (*stirring arise*) dans le cadre des interactions vécues quotidiennement entre l'individu qui est un corps (*bodily presence*) et son environnement. Dans ce contexte, l'atteinte d'une harmonisation peut favoriser une émotion qui s'incarne dans la relation entre l'être du sujet et ce qui l'entoure, qui fait retentir sa présence avec plus de force, l'ancre plus entièrement dans l'expérience concrète du monde. C'est ainsi dans ce même ordre d'idée que l'artiste japonais Lee Ufan affirme qu'« avant d'être des expériences esthétiques rationnelles, la haute montagne ou la mer déchaînée sont des éléments extérieurs dont la puissance incommensurable, impressionnant directement notre corps, fait pour ainsi dire « vibrer » nos sens comme une corde » (Ufan, 2002, p.56). L'on sent bien ici la manière dont l'expérience esthétique advient par le concours de la présence incarné de l'être au monde et du caractère dialogique de sa relation à ce dernier.

Cela dit, elle n'est pas réduite à un seul individu et ne reste pas enfermée dans l'être. En effet, en tant qu'elle se produit en relation et par l'interaction de l'être avec son environnement, l'expérience esthétique est toujours en train de le lier à lui-même et au monde dans un mouvement réciproque. Cela contribue à la fois à la transformation du vécu individuel mais aussi à celle des expériences collectives desquelles il est dépendant. Dewey insiste sur la dimension partagée de l'expérience esthétique et sur son rôle dans la construction de soi au sens individuel mais aussi collectif quand il écrit qu'

au lieu de signifier l'enfermement dans nos propres sentiments et sensations, elle signifie un commerce actif et alerte avec le monde. À son plus haut degré, elle est synonyme d'interpénétration totale du soi avec le monde des objets et des événements. Au lieu de signifier l'abandon au caprice et au désordre, elle fournit l'unique manifestation d'une stabilité qui n'est pas stagnation mais mouvement rythmé et évolution. Parce que l'expérience est l'accomplissement d'un organisme dans ses luttes et ses réalisations dans un monde d'objets, elle est la forme embryonnaire de l'art. Même dans ses formes rudimentaires, elle contient la promesse de cette perception exquise qu'est l'expérience esthétique. (Dewey, 2010, p.55)

L'art, en incarnant cette promesse d'expérience esthétique et en étant issu du quotidien, revêt ainsi la fonction de l'améliorer. D'en améliorer la qualité des relations vécues à travers des créations, des œuvres, des artefacts qui ont le pouvoir de toucher et faire résonner l'être en lui-même mais aussi avec le monde. De fait, la notion d'expérience esthétique rejoint directement la recherche-crédation et le champ épistémologique du design. D'un côté, on parle d'améliorer le quotidien, et de l'autre, d'améliorer l'habitabilité humaine. Et dans les deux cas, l'expérience du quotidien représente le terreau fécond sur lequel s'ancre la pratique et par l'interaction duquel est possible l'activité de création et de réception. Ici, la compréhension de la manière dont l'expérience esthétique opère à la fois sur l'individuel et sur le collectif et améliore le quotidien, trouve un écho porteur avec la recherche-crédation en design. En effet, cette idée résonne avec les propos de Léchat Hirt (2015) au sujet de l'expérience des productions en design qui portent en elles le potentiel de modeler et moduler la relation de l'être au monde, et d'agir sur les modes de vie et les comportements (p.39). Cette visée n'est cependant pas exclusive à l'approche de la recherche-crédation. En effet, la recherche fondamentale en design, aussi connue sous les appellations « recherche *sur* le design » (Findeli, 2006), « *research into design* » (Frayling, 1993) ou « *research about design* » (Jonas, 2007) poursuit également l'objectif d'agir sur les modes de vie et d'en améliorer l'expérience au sens collectif (Raïche-Savoie, Déméné, 2022, p.12). Ce qui particularise ici

la recherche-création et ce qui en constitue un élément d'intérêt majeur dans cette recherche est la présence d'une dimension supplémentaire, indicible et incalculable, qui sollicite l'expérience vécue et la relation au corps à travers le projet. Cette dimension sentie comporte le potentiel d'être partagée et de résonner collectivement, comme il l'a été vu précédemment chez Dewey. De plus, la dimension partagée de l'expérience sensible renvoie aussi à la notion d'intersubjectivité en phénoménologie et à la reconnaissance « par empathie » que tout comme moi, l'autre perçoit le monde avec son corps, et que ces expériences perceptives sont vécues depuis le même champ phénoménal et sont donc communes. C'est cette possibilité de partage et de médiation qui relie ici la recherche-création en design à la notion d'expérience esthétique et qui propose un rattachement fécond avec la question du corps et son rôle dans l'activité de recherche.

Il ne s'agit pas ici d'affirmer que le design est de l'art à proprement parlé, mais simplement d'assumer que la réception de ces créations, productions et projets comporte une dimension esthétique qui s'adresse à la sphère relationnelle et expérientielle de l'existence humaine. En permettant un partage par l'expérience, ces objets permettent aussi de percevoir les relations qui unissent les individus aux choses et au monde qui les entourent. Ces rattachements au pragmatisme et à l'expérience esthétique offrent une voie porteuse pour prendre en compte la qualité des créations issues de la recherche-création en design et accepter la validité des savoirs pratiques qu'elles transmettent. Par cette avenue, la recherche-création en design trouve un terrain légitime pour se déployer sans nuire au projet de scientificité et de rigueur épistémologique du design dans le contexte de la recherche. Pour cela, il s'avère important de déconstruire l'idée que la réflexion est réservée au scientifique et l'émotion à l'artiste, et plutôt accepter la validité d'une pensée incarnée à l'œuvre dans l'action dont a recours le chercheur.se. Ainsi, le designer « a ses propres problèmes et réfléchit au fur et à mesure qu'il travaille », sa pensée est incarnée dans l'objet de façon plus immédiate » (Dewey, 2010, p.49). Ce type de réflexion incarnée dans l'objet matériel contient une forme de savoir transmissible, en tant que la « pensée de design » est incorporée dans l'objet ou le projet crée. Le fait d'élaborer sa pensée à travers des moyens d'expression qualitatifs permet ainsi aux designers de transposer un questionnement dans une forme matérielle et tangible et de le rendre intelligible sur le plan esthétique pour qu'il soit partagé et expérimenté par l'autre. En lien direct avec Merleau-Ponty pour qui l'œuvre d'art s'apparente à une modulation de l'existence, une expression de l'être, la création en design se propose aussi comme une modulation de l'existence qui entre en résonance avec d'autres existences par le biais de l'expérience. Il apparait ici que l'engagement du corps joue un rôle central, autant dans l'incorporation de la pensée de design dans l'objet crée, que dans sa

réception, en tant que ces expériences sont vécues par des sujets incarnés, qui sont des corps et qui entretiennent une relation réciproque avec le monde charnel qui les entoure. Il est ainsi intéressant de concevoir le projet, dans le contexte d'une pratique en recherche-création, comme un potentiel pour incarner un questionnement autour de la relation personne-environnement, ainsi qu'un véhicule de diffusion et de partage des réflexions de design qu'il incarne. L'exploration de la notion d'expérience esthétique qui vient d'être conduite valide en quelque sorte et légitimise ce type de savoir sollicité et transmis dans le contexte d'une recherche qui synchronise ses parties discursive et créative. Afin de regarder concrètement la manière dont la recherche-création en design propose l'épanouissement mutuel de ces deux types d'investigation, le travail de la chercheuse-créatrice Katherine Lapierre sera abordé dans la partie suivante.

4.2 Démonstration pratique

4.2.1 Le travail en recherche-création de Katherine Lapierre : dialectique entre habitation théorique et projetée.

Architecte de formation et professeure à l'École de design de l'Université du Québec à Montréal, Katherine Lapierre présente une pratique en recherche-création qui propose un exemple convaincant du potentiel et de la richesse singulière de cette approche de recherche. En effet, le travail de Katherine Lapierre illustre de manière explicite comment un questionnement est à la fois exploré par les modes discursif et créatif, par le dire et le faire, et comment la recherche peut ainsi se déployer et se nourrir de ces deux territoires qui entrent en complémentarité et qui s'enrichissent mutuellement. La partie qui suit porte sur la présentation de l'exposition *Outsider* (2018) qui s'inscrit dans le sillage d'une recherche doctorale conduite par la chercheuse au programme en Étude et pratique des arts à l'Université du Québec à Montréal⁸⁵, ainsi que celle du projet *Villa Tekhnai* (2021-2023).

⁸⁵ Lapierre, K. (2015). *Catalogue raisonné d'architectures outsiders: repères historiques et théoriques accompagnés d'un parcours non exhaustif, au Québec, en France et en Belgique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7583/>

Exposition *Outsider*, présentée à la Maison de l'architecture du Québec, 2018.

L'exposition *Outsider* est issue d'une réflexion autour d'enjeux contemporains reliés à la pratique architecturale et au travail de l'architecte. Dans le contexte environnemental et social actuel, où la conception de l'habitation peut être générique, en perte de signification et dévastatrice pour l'environnement, ce qui anime Katherine Lapierre est l'exploration de pratiques qui favorisent la participation directe de l'individu à son projet d'habitation et « qui permettent une réappropriation des espaces dans la conception de l'intérieur domestique » (Lapierre, 2020, p.132). Ainsi, l'habiter, dans sa dimension ontologique et existentielle, représente le matériau de base de sa réflexion qui propose d'en investiguer les formes élémentaires. Le travail de Katherine Lapierre porte également sur une recherche sur l'architecture en tant qu'œuvre d'art dans le rapport esthétique et la relation d'expérience qu'elle propose. En ce sens, ce qui importe ici est de convoquer l'irrationnel en architecture, de laisser de côté son caractère utilitaire et fonctionnel et d'en explorer le vague et l'inutile qu'elle peut engager pour ouvrir vers d'autres possibilités qui mettent en jeu l'expérience et l'étroitesse des liens qui nous unissent à l'environnement bâti. En valorisant un retour vers une pratique collaborative entre sculpteur et architecte, son travail explore les potentiels de ce dialogue des pratiques pour projeter de nouveaux modèles architecturaux, de nouvelles images de maisons. Des espaces de rêverie et de rencontre avec soi. En ce sens, le travail de recherche de Katherine Lapierre propose « une prise de position qui confronte l'idée d'intégration des arts à l'architecture, revendiquant, pour l'individu, une place en tant que créateur qui dépasse le schéma d'un simple dialogue entre l'œuvre et l'espace architectural » (Lapierre, 2020, p.132). En interrogeant notre rapport vécu à l'espace habité, le travail de Katherine Lapierre laisse entrevoir ce questionnement : *Pouvons-nous penser autrement l'habitation et la conception des lieux destinés à nous accueillir en tant qu'êtres rêvants et imaginants?*

Architecture outsider

Les différentes maquettes réalisées par Katherine Lapierre et présentées dans le cadre de l'exposition *Outsider* se rassemblent autour de la notion d'architecture outsider qui a été largement investiguée par cette dernière dans le cadre de sa recherche doctorale. Cette pratique architecturale « non-officielle » et marginale propose des manières alternatives de concevoir et habiter l'espace domestique. En effet, les constructions issues de l'architecture outsider rendent compte d'une participation active de ses auteurs.

et ce, tant dans leur conception, leur construction que leur habitation. À cet égard, elles sont souvent vues comme des entreprises qui frôlent la folie et l'irrationnel et qui matérialisent l'idée obsessionnelle d'un individu.⁸⁶ En impliquant directement et activement son auteur.e, et ce, à toutes les étapes du projet, l'architecture outsider se présente comme architecture du soi, qui relie un être à son rêve d'habiter de manière inextricable et fusionnelle. Cette pratique s'amorce sur un rêve, se matérialise par un engagement incarné et quotidien, et résulte en un habité qui formalise cette implication de l'être dans son projet d'habiter. Ainsi le travail de recherche de Katherine Lapierre explore cette implication du soi dans la conception architecturale et ses répercussions sur l'intérieur domestique et son expérience.

Symbolique de l'habiter

Concrètement, le corpus de productions présentées dans le cadre de cette exposition présente une sélection de photographies portant sur une étude d'architectures outsider ainsi qu'une installation comprenant trois prototypes de maisons représentées sous formes de dessins et de maquettes grande échelle (1 :20) : *Bulles*, *Tour* et *Blocs*.

Figure 4.1 Bulles, MAQ, 2018.



Photo tirée du site <https://www.katherinelapierre.com/outsider.html>

⁸⁶ Un exemple patent de l'architecture outsider est le Palais Idéal, œuvre monumentale d'un facteur du nom de Ferdinand Cheval qui a idéalisé et construit un monument hors normes avec des pierres ramassées sur le chemin et assemblées à la chaux sur une période de 33 ans.

Figure 4.2 Tour, MAQ, 2018.



Photo tirée du site <https://www.katherinelapierre.com/outsider.html>

Figure 4.3 Blocs, MAQ, 2018.



Photo tirée du site <https://www.katherinelapierre.com/outsider.html>

Tel que mentionné précédemment, ces maquettes s'inscrivent dans une recherche plus large, entrent en dialogue avec le paysage conceptuel exploré par Katherine Lapierre dans sa recherche doctorale, et en poursuivent la réflexion sur le terrain du projet. Les études créées portent en elles-mêmes ces questionnements, les incarnent en proposant des fictions et des scénarios alternatifs d'habiter. Dans un fort dialogue avec des notions théoriques empruntées notamment à la phénoménologie et à l'œuvre de

Gaston Bachelard, « chaque prototype est une version du rêve d’habiter qui puise dans les images matérielles (Gaston Bachelard), comme dans les « proto-images » (Jean Dubuffet) que sont la coquille, le cocon, le nid, le terrier » (Lapierre, 2020, p.133). Ces maquettes/maisons sont en conversation directes avec ces notions théoriques, et en proposent une discussion par le biais de l’acte créatif du projet. En empruntant aux images symboliques résonantes d’habiter telles que développées par Gaston Bachelard dans *La poétique de l’espace* (2004), le prototype *Tour* se présente notamment comme habitation qui reprend l’idée de la coquille d’escargot. Dans cette manière de sonder les fondements et les origines de l’habiter humain, le travail de Katherine Lapierre emprunte à l’image archétypale afin de favoriser des expressions du bâti qui rendent manifestes les comportements originels dans l’habitation. Cette approche n’est pas sans rappeler le travail des architectes et artistes Arakawa et Gins présenté précédemment qui s’inspire également de symboles comme l’escargot pour illustrer l’étroitesse des liens unissant l’individu à son environnement habité. En relatant l’expérimentation d’un prototype de maison expérimental (Ubiquitous Site X, 1987-91), Arakawa et Gins affirment que « dans la configuration « escargot », toutes les pièces de la maison sont produites par vos seuls mouvements. Au stade « escargot » en effet, la sensation de la maison et même son poids moulent votre corps. La maison agit sur vous comme un moule et initie vos gestes » (Arakawa et Gins, 2005, p.60). Dans cet esprit, le corps et l’environnement architectural ne font qu’un, ils ne peuvent être pensés l’un sans l’autre. Tout comme chez Arakawa et Gins, Katherine Lapierre poursuit la volonté de faire émerger d’autres modèles d’habiter par une approche expérimentale qui investigate le rapport intime et relationnel qui relie le corps à l’espace domestique.

Entre architecture et art

Oscillant entre architecture et sculpture, chaque prototype est une opportunité de croiser des éléments se référant aux champs de l’architecture et de l’art. Katherine Lapierre met ainsi en dialogue des références à des courants artistiques, des éléments architecturaux historiques, des typologies construites, des œuvres monumentales iconiques et des notions théoriques dans la mise en forme de ses maquettes. Dans leur expression formelle, ces croisements participent à créer des constructions qui interrogent les modèles actuels et poussent à en envisager de nouveaux. Ces croisements s’opèrent de différentes manières dans les trois prototypes présentés dans l’exposition *Outsider*. Ils s’expriment parfois par une mise en tension qui tend à opposer une expression plus figée et normée à une plus libre. C’est le cas de *Bulles* dont la mise en contraste de deux langages formels distincts participe à renforcer la présence de l’un

et l'autre et à questionner leur qualité respective ainsi que combinée. Parfois, les croisements entre architecture et sculpture opèrent en étant complètement imbriqués l'un dans l'autre comme c'est le cas de *Tour* qui propose une sculpture-habitable, une archi-sculpture sans fonction apparente qui ouvre à un champ de possibilités sur le vide et l'inutile des espaces domestiques (Lapierre, 2020, p.137).

Engagement corporel et recherche incarnée

Ce qui est exemplaire des maquettes réalisées par Katherine Lapierre est leur valeur et leur qualité sur le plan esthétique. En effet, son travail, notamment sur la plasticité des matériaux, engage une expérience de réception sensible qui permet de convoquer les sens et l'être dans un rapport esthétique, haptique, un rapport de relation. C'est dans cette relation de réception que l'objet parle son propre langage et amène la recherche plus loin, investit de nouveaux territoires. La grande échelle des maquettes est intéressante au niveau de leur réception en tant qu'elle permet de percevoir les différents effets de textures, de lumière et d'y plonger suffisamment le regard pour s'y sentir à l'intérieur. Ces maquettes expriment avec force l'intériorité des espaces créés et provoquent la sensation d'entrer en relation avec ces derniers, d'y projeter tout son corps. L'échelle des maquettes est également d'intérêt dans une visée de partage, de communication de la recherche en s'adressant à la dimension vécue et à l'expérience que chacun.e pourra faire de ces espaces prospectifs qui interrogent la notion d'habiter. Les prototypes *Bulles*, *Tour* et *Blocs* agissent ici en posant de nouvelles questions qui éclairent la théorie, qui ouvrent vers l'exploration d'autres idées. Ils incarnent une pensée de design qui, en dialoguant avec la recherche, permet de découvrir de nouveaux territoires et faire émerger de nouvelles connaissances en lien avec l'habitabilité humaine, son amélioration et son maintien pour le futur. Les prototypes permettent d'ouvrir une discussion sur l'amélioration de l'habiter humain en regard d'une prise en compte de la dimension rêvée et imaginée qui relie la personne à son habitation.

Projet *Villa Tekhnai*, 2021-2023.

Tel qu'abordé précédemment, les réalisations de Katherine Lapierre engagent un rapport sensible dans leur réception et mobilisent le corps et les sens dans une expérience esthétique par le biais des qualités

des éléments du langage de design manipulés. Il est aussi intéressant de se pencher sur la manière dont la chercheuse-créatrice engage son propre corps dans la création de ses maquettes et comment ce dernier y est mobilisé entièrement et participe à la réflexion et à la mise en forme du projet. Cela se révèle particulièrement avec le projet *Villa Tekhnai*, un des plus récents projets de Katherine Lapierre où son processus de conception l'a amené à collecter des fragments de matières brutes, notamment des roches de la région des Éboulements dans Charlevoix, où l'impact d'une météorite a produit un cratère. Les roches qui intéressent Katherine Lapierre sont celles qui ont été créées ou modifiées par la chaleur, qui portent encore aujourd'hui les marques du feu. Cette collecte de matières minérales s'inscrit dans la volonté de Katherine Lapierre d'explorer les potentiels de typologies architecturales primitives et symboliques qui sollicitent l'individu de manière poétique et imaginaire. Pour cette dernière, la grotte et l'habitation troglodyte comportent un intérêt en ce sens qui est ignoré par la pratique architecturale contemporaine.

Pour ce projet, le processus de design de Katherine Lapierre l'a amené à entrer en relation directe avec la matière et le site exploré. Elle a choisi des fragments selon leurs qualités, ce qu'elle a ressenti à leur contact et ce, en s'engageant de manière sensible et incarnée. Elle a cherché avec son corps. De plus, la collecte d'artefacts l'a amené à marcher de longues distances, à considérer l'horaire des marées et à rencontrer des spécialistes de la géologie de la région. Son travail de recherche, à ce stade, a reposé sur un dialogue avec l'environnement et la matière, et ce, par l'engagement de son corps.

Cap-aux-Oies, le premier prototype du projet *Villa Tekhnai*, propose une architecture hybride non conventionnelle qui fusionne roche et habitation typique. En effet, la maquette de *Cap-aux-Oies* présente l'amalgame d'une roche, qui a été numérisée et dont l'échelle a ensuite été augmentée, à la forme régulière d'une habitation typique de Montréal. La typologie qui en ressort propose d'explorer un mode d'habiter qui puisse engager l'être par l'imaginaire et la rêverie, qui sollicite un rapport inscrit dans la primitivité. Katherine Lapierre est explicite en ce sens lorsqu'elle écrit :

C'est l'image première d'habiter la grotte qui est mise de l'avant dans l'idée d'habiter l'intérieur de la roche. Il s'agit de l'augmentation d'échelle d'un caillou qui m'a fait rêver d'une architecture au moment de sa découverte. Il témoigne d'un passé remontant à 500

millions d'années et des formations géologiques de cette partie du cratère du secteur de St-Irénée, à Cap-aux-oies.⁸⁷

Engageant la chercheuse de manière subjective, le prototype *Cap-aux-Oies* est néanmoins ancré profondément dans un cadre conceptuel largement investi par cette dernière dans les dernières années. Ce cadre théorique s'articule autour de notions comme celles de l'architecture outsider et des images premières reliées à l'habiter humain, telles que le feu et l'eau, le nid et la coquille, notamment développées par le philosophe Gaston Bachelard (2004). En numérisant une figure minérale brute, en changeant l'échelle et en l'annexant à une figure résidentielle connue, Katherine Lapierre formalise un questionnement de recherche nourri par ce cadre théorique ainsi que par la relation directe qu'elle entretient avec la matière, par l'expérience qu'elle vit depuis l'intérieur de cette relation.

Figure 4.4 Extérieur et intérieur du prototype Cap-aux-Oies, échelle 1:20, 2023.



Photo tirée du site <https://www.katherinelapierre.com/villatekhnai.html>

Cette implication directe et incarnée est un aspect particulièrement intéressant de l'approche de Katherine Lapierre au niveau du rôle joué par le corps dans l'activité de création en recherche-création. L'objet créé permet d'élargir la réflexion qui y est contenue et d'en faire un élément de la recherche qui se partage dans l'expérience. Le corps est ainsi au centre de cette pratique, il est le moyen par lequel la chercheuse entre en relation et en contact avec son terrain de recherche, se projette et

⁸⁷ Citation tirée du portfolio en ligne de Katherine Lapierre consulté à l'adresse : <https://www.katherinelapierre.com/villatekhnai.html>

s'engage dans son projet, et matérialise sa réflexion en proposant un objet à rencontrer avec le corps. On sent bien ici que le corps, dans le travail de Katherine Lapierre, ne revêt pas seulement une fonction utilitaire et n'est pas qu'un instrument au service du projet à réaliser. Il en est plutôt un acteur important et son engagement est de nature ontologique, existentielle et expérientielle. De ce fait, il apparaît pertinent de relier la recherche-crédation en design au champ de la recherche incarnée (embodied research) dont la réflexion générale s'oriente autour de la question : Qu'est-ce que le corps peut? Dans cet esprit, poser cette question veut dire que le sujet premier des investigations liées à ce champ de recherche repose sur l'exploration des potentiels et des possibilités du corps, individuellement et collectivement, dans sa relation à l'environnement (Spatz, 2017, p.5). Ainsi, le corps n'est pas un outil de second plan et il ne s'efface pas derrière l'action à accomplir : il est le sujet premier de la recherche et l'exploration de son expérience y est centrale. Dans cet esprit, la question posée par le prototype *Cap-aux-oies* pourrait s'articuler ainsi : Que fait (au corps) habiter l'intérieur d'une roche, d'une grotte?

Le travail de Katherine Lapierre démontre bien la valeur de faire cohabiter les modes discursif et créatif, le dire et le faire, dans le contexte d'une recherche-crédation en design. Loin de nuire à la scientificité de la recherche, la partie création contribue à ce que l'investigation se déploie et s'épanouisse sur le terrain vivant du projet, qu'elle adopte un langage autre qui ouvre de nouvelles perspectives et enrichit la réflexion. Dans le cas du travail en recherche-crédation présenté ici, il apparaît que le projet fait partie intégrante du processus de recherche, qu'il est inscrit dans une investigation plus large et qu'il explore le cadre théorique qui circonscrit cette dernière. Le travail de Katherine Lapierre met en évidence la manière dont le projet, à travers son expressivité formelle, matérielle et esthétique, acquiert une dimension critique qui permet de remettre en question et d'élargir ce cadre théorique en ouvrant sur de nouvelles possibilités et sur de nouvelles questions.

4.3 Discussion à travers l'enseignement

4.3.1 Récit d'atelier 3 : Le projet-question : engager une expérience sensible à travers la conception d'un espace scénographique.

4.3.1.1 Le contenu

L'exercice pratique

Le troisième et dernier exercice de l'atelier-laboratoire porte sur l'introduction d'une forme alternative du projet créée dans le cadre de cette recherche : le projet-question. Dans le cadre de l'atelier, le projet-question s'inscrit dans la poursuite des exercices précédents en tant qu'il propose l'exploration de la relation du corps avec l'espace intérieur par une prise de conscience corporelle et un engagement direct. Ce qui singularise le projet-question est qu'il représente une initiation à la recherche par le projet en invitant à adopter un processus interrogatif et prospectif. La séquence du projet-question chamboule ainsi complètement celle qui est adoptée habituellement en atelier en tant qu'au lieu de partir de l'inconnu (le problème de design) et aller vers le connu (la réponse), il propose de partir du connu (ma relation à la lumière et à l'espace) et aller vers l'inconnu (la question de design). Le projet est entrevu ici comme un moyen de questionner et d'éclairer, plutôt que comme réponse à un problème donné. Ainsi, ce qui est proposé est de formuler progressivement une question qui apparaît de l'engagement corporel subjectif et qui est explorée et définie par le projet. La séquence propose donc en ce sens un étirement de la phase exploratoire qui va prédominer afin d'approfondir un questionnement. Compte tenu de la nouveauté et du caractère inhabituel de ce type de démarche au premier cycle universitaire, le projet-question se présente comme voie porteuse pour introduire les étudiant.es à la recherche par le projet et favoriser l'apprentissage du questionnement par le design. En adoptant une structure inspirée de la recherche-crédation, le projet-question propose aussi une première rencontre avec cette pratique de recherche en invitant un mouvement itératif entre une question, une exploration pratique et un ancrage théorique.

Concrètement, le projet-question vise la conception d'un dispositif scénographique qui s'implante dans une travée d'atelier du 3^e étage de la Faculté d'aménagement. Exploratoire, il s'articule autour d'un travail de recherche sur la production d'atmosphères qui engage des manipulations directes des éléments du langage de design comme la lumière, la matérialité, la couleur, l'échelle, etc. Il est ici question de sonder les effets sensibles des éléments manipulés afin d'observer leurs effets sur le corps, d'en retirer un

questionnement et de développer un dispositif spatiale qui propose une formalisation de ce dernier, une expérience à vivre de cette question.

En guise d’amorce au projet-question, il est demandé aux étudiantes de faire un relevé sensible de l’espace d’intervention, soit une travée d’atelier de la Faculté d’aménagement. En plus de prendre les mesures du lieu, il est demandé de porter attention à la lumière, aux ombres, à l’atmosphère particulière du lieu, aux perceptions sensibles, et aux impressions ressenties. Il est également suggéré aux étudiantes de venir sur le lieu à différents moments de la journée afin d’en vivre les variations d’ambiance. Ces observations sont consignées par l’écriture, le dessin, la captation sonore, la photo et la vidéo. Chaque équipe formée de 2 étudiantes réalise ensuite une maquette de travail du lieu qui servira à l’exploration de différents scénarios d’aménagement et d’ambiance tout au long du processus de conception. Il est à noter que l’outil de la maquette est préconisé dans le cadre de ce projet et ce, tant dans la phase d’exploration que pour la représentation et la communication du projet. Les visuels 3D ne sont donc pas requis.

Suites à ces observations directes, le travail est organisé en trois temps et vise l’émergence d’une proposition de design « qui questionne » et qui tire ses bases de l’expérience sensible vécue par les étudiantes.

Le premier temps du projet propose de *rencontrer la lumière*. Un atelier de manipulation est offert afin de proposer une prise de contact directe et de favoriser la compréhension de la lumière comme phénomène vécu. Cet atelier se compose de différentes stations où les étudiantes peuvent manipuler librement la lumière et s’engager dans des expériences au contact de cette dernière. Plusieurs types de matériaux, sources d’éclairage (naturel et artificiel) et objets sont mis à la disposition des étudiantes pour favoriser la création d’effets sensibles. Les explorations engagent le corps en entier et sont conduites en grandeur réelle. Il est demandé aux étudiantes de noter les observations et les ressentis issus des manipulations et de documenter visuellement (photos, vidéo) ces dernières. Un deuxième atelier de manipulation est offert quelques jours suivants le premier et se tient au Laboratoire Formes, couleurs et lumière de la Faculté d’aménagement. Les différentes sources et équipements d’éclairage du Laboratoire proposent aux étudiantes la possibilité de s’engager dans de nouvelles rencontres avec la lumière et de faire des tests d’ambiances au moyen de leur maquette de travail de l’espace d’intervention réalisée au début du projet. Ce premier temps invite les étudiantes à rencontrer (de nouveau) la lumière et à prendre

conscience de phénomènes qui passent souvent inaperçus dans l'expérience quotidienne. Il s'agit de regarder autrement.

Le deuxième temps du projet propose de *découvrir la lumière*. Il est ici demandé aux équipes d'identifier une manipulation/expérience issue de l'étape précédente qui s'avère marquante et intéressante sur le plan sensible. Les étudiantes sont invitées à continuer à investiguer ce thème-question au moyen d'explorations directes qui engagent l'utilisation d'échantillons de matériaux, de la lumière tant naturelle qu'artificielle, la maquette d'étude et l'engagement corporel. Il s'agit ici d'expérimentations orientées qui explorent de manière plus approfondie un sujet afin d'en ressortir des découvertes. Encore ici, il est demandé de consigner le processus de recherche par la prise de notes, la photo, la vidéo et la captation sonore.

Le troisième temps du projet propose de *formaliser l'expérience de la lumière* investiguée à l'étape précédente. Dans cet esprit, il est demandé de développer un dispositif scénographique qui propose une expérience sensible avec la lumière et qui formalise le thème-question investigué à l'étape précédente. Le thème-question devient ici expérience-question qui s'incarne dans l'expression matérielle, formelle et lumineuse de la proposition. La mise sur pied du projet se nourrit directement des expériences et des recherches exploratoires conduites par les étudiantes qui deviennent le moteur pour formaliser le questionnement exploré. Une mise à l'échelle des intentions au lieu d'intervention est nécessaire ici afin de bien s'arrimer au contexte d'implantation et développer une proposition qui entre en dialogue avec le lieu.

Le rendu demandé à l'issue de ces trois temps est une maquette de la proposition à échelle réduite qui puisse permettre de bien comprendre le dispositif scénographique, sa relation au lieu d'implantation et l'expérience proposée. Ainsi, il est demandé que la maquette soit constituée de vrais matériaux (pas de carton ou autre matériau de substitution), qui offrent concrètement les effets de lumière tels qu'ils apparaîtraient en réalité. Pour bien communiquer la dimension sensible et expérientielle des dispositifs, les équipes sont invitées à développer des outils de communication alternatifs qui sortent des standards graphiques habituels comme les plans, les coupes ou les perspectives. L'utilisation de photos et vidéos de maquette, de bandes sonores et de collages réalisés avec des matériaux est encouragée en ce sens. Il est également demandé de remettre un document présentant les étapes de la recherche et mettant en lumière les principales découvertes issues des expérimentations.

Pour ce projet, la présentation se passe devant jury et les équipes doivent présenter leur maquette, les éléments de leur stratégie de communication, ainsi qu'une synthèse visuelle de leur processus de recherche et de conception. Il s'agit ici de faire vivre les propositions au jury, de leur partager l'état des questionnements explorés dans les projets et d'en communiquer toute la valeur d'expérience. Un document contenant des dessins d'exécution est remis séparément et ne fait pas l'objet d'une présentation devant le jury.

Lecture de textes

Pour appuyer le lancement du projet et accompagner le relevé sensible du lieu, il est demandé aux étudiantes de lire le chapitre « La lumière naturelle en architecture » tiré du livre *Découvrir l'architecture* de Stein Eller Rasmussen (2002). Cette lecture propose une introduction à la question de la lumière comme phénomène vécu et à celle de la relation étroite existant entre personne et lumière dans l'expérience du cadre architectural bâti. En cours de projet, il est aussi demandé aux étudiantes de poursuivre la lecture du livre *Atmosphères : Environnements architecturaux-ce qui m'entoure* de Peter Zumthor (2008)⁸⁸ afin d'enrichir la compréhension entourant la manipulation des éléments de langage de design à des fins d'expérience, ainsi que la création d'atmosphères engageantes, qui s'adressent au corps et aux sens dans l'environnement bâti.

La discussion de groupe/retour sur expérience

Une première discussion de groupe est prévue suite aux ateliers d'explorations afin de dégager les questions et thèmes de recherche chez chacune des équipes. À l'instar des deux précédents exercices, une discussion de groupe est prévue suite à la présentation des projets pour permettre aux étudiantes de s'exprimer sur la manière dont l'expérience de ce projet a été vécue à travers ses trois temps. En tant que dernière opportunité de rencontre de la session, cette discussion est aussi l'occasion de sonder les étudiantes sur les apprentissages réalisés tout au long de la session et leur appréciation générale de

⁸⁸ Les pages d'introduction de cet ouvrage ont été lues et discutées dans le cadre du premier exercice de la session.

l'atelier. Comme pour les deux discussions précédentes, les étudiantes sont invitées à prendre la parole et à interagir dans un cadre libre et informel.

La présentation théorique

À l'issue des deux premiers temps du projet, une présentation théorique est donnée afin de préparer les étudiantes à la conception de leur dispositif scénographique. La présentation qui a pour titre *Atmosphères architecturales et pratique de la scénographie* a pour but d'introduire la scénographie aux étudiantes en tant que cette pratique n'a pas vraiment été abordée dans leur parcours au baccalauréat. Cette présentation s'oriente aussi vers la mise en lumière des liens existants entre les atmosphères architecturales et la scénographie afin que les étudiantes puissent faire des liens avec des notions déjà abordées dans l'atelier et le présent projet. Ce qui est important de mettre de l'avant est le caractère narratif des espaces scénographiques, la manière dont ils portent une histoire et qu'ils engagent une expérience sensible et vécue, une participation et une relation. De plus, la scénographie entretient plusieurs points communs avec l'atelier en tant qu'« approche de la conception spatiale qui met de l'avant le rapport entre l'espace et le corps, le mouvement et le vivant » (Chatonnier, 2016). Dans cet esprit, la scénographie se pose comme pratique privilégiée pour aborder les espaces de relation et comme approche poétique qui requiert une méthode qui mobilise l'intuitif, le créatif et l'émotif. Il semblait ici pertinent d'orienter le projet vers le dispositif scénographique pour offrir un cadre de création plus libre et dégagé de certaines contraintes fonctionnelles reliées à la pratique habituelle du projet en atelier. En ce sens, le dispositif scénographique s'arrime naturellement avec les méthodes de travail alternatives développées dans l'atelier. En addition à la présentation sur la scénographie, le travail de différents artistes visuels contemporains qui travaillent avec la lumière (Ann Veronica Janssens, Anthony McCall, Daniel Steegmann Mangrané, James Turrell, Olafur Eliasson) est également présenté, ainsi que celui de scénographes qui ont une approche architecturale comme celui d'Annick de la Bissonnière (Université du Québec à Montréal) et de Josef Svoboda⁸⁹.

⁸⁹ Josef Svoboda est un artiste et un scénographe tchécoslovaque (1920-2002).

4.3.1.2 Les observations

L'exercice pratique (déroulement)

1^{er} temps : Rencontrer la lumière

Le premier temps du projet, celui dédié à la rencontre avec la lumière se déroule très bien. Les étudiantes démontrent beaucoup d'enthousiasme à tester et manipuler la lumière, et ce, spécialement lors du premier atelier de manipulation. Un esprit de jeu et de liberté se dégage du local où se tient l'atelier et les étudiantes démontrent beaucoup de créativité dans la manière de créer des effets et de s'engager corporellement avec la lumière. Pensé en stations (filtres, écrans, reflets, couleurs, mouvement) où chacune des équipes est invitée à expérimenter à tour de rôle, l'atelier de manipulation se transforme rapidement en espace de travail collaboratif où l'ensemble des dix participantes travaille ensemble et crée des explorations collectives. Beaucoup d'animation, de variété et de diversité dans la manière d'entrer en relation avec la lumière au cours de cet atelier. Le deuxième atelier de manipulation qui se tient au Laboratoire Formes, couleurs et lumière de la Faculté d'aménagement se déroule également bien. Certains appareils et sources d'éclairage du Laboratoire, comme la lumière UV ou bien l'écran géant de lumière de couleur suscitent l'intérêt des étudiantes et permettent la tenue d'explorations nouvelles qui offrent des pistes porteuses pour certaines. Cet atelier est aussi l'occasion de faire des tests de couleur de lumière en relation avec des échantillons de matériaux et de tester des ambiances lumineuses avec la maquette de travail de l'espace de travée réalisée en début de projet. Ce premier temps de travail se conclut avec une discussion de groupe où chacune des équipes est invitée à faire un retour sur expérience et à identifier une exploration/observation particulièrement marquante. Cette étape est importante en tant qu'elle fait apparaître les premiers contours des thèmes-questions de recherche dans chaque équipe. Le vécu sensible et subjectif en lien avec l'expérience de la lumière a donc conduit chaque équipe à observer un phénomène qui se rattache à la manière dont le corps entre en relation avec la lumière, qui parle de la manière de vivre certains phénomènes quotidiens. Il est ici envisagé, pour la suite, que ce phénomène puisse servir de base à une exploration approfondie d'investigation et de questionnement. Ceci dit, les observations verbalisées par les étudiantes demeurent à ce stade plutôt générales et portent surtout sur des expériences qu'elles « ont aimé » et dans lesquelles elles « étaient bien ». Il est donc demandé, à la séance d'atelier suivante de décortiquer davantage l'expérience identifiée afin d'essayer de comprendre ce qu'elle met en jeu sur le plan perceptif et relationnel.

Figure 4.5 Esprit collaboratif pendant l'atelier 1



Figure 4.6 Explorations lumière avec maquette, atelier 2.



2^e temps : Découvrir la lumière

Cette étape s’amorce par un passage difficile entre les explorations libres avec la lumière conduites à l’étape précédente et la poursuite des recherches autour d’un thème-question. Une incompréhension générale quant à la marche à suivre pour continuer le développement du projet est vécue par les étudiantes. Censées faire des expérimentations orientées par un thème de recherche identifié de leur expérience, ces dernières ne saisissent pas vraiment comment s’y prendre ni comment formuler une

question à partir de leurs observations. Il est demandé de repartir des phénomènes observés lors des ateliers de manipulation et de faire des nouvelles expérimentations physiques avec des échantillons de matériaux et la lumière pour les explorer. Généralement, les équipes se lancent dans des manipulations qui conduisent à révéler une direction quant aux thèmes-questions adressés. Les étudiantes ont cependant de la difficulté à formuler clairement ces questions à partir de leurs explorations. Pour les aider, une rencontre individuelle avec chaque équipe permet de clarifier l'orientation des projets et d'identifier des thèmes-questions et des rattachements théoriques pertinents. Voici les thèmes identifiés au cours de ces rencontres ainsi que le rattachement théorique proposé pour chacun d'eux:

-la relation entre la perception de la lumière en mouvement et le son (synesthésie),

-l'effet rassembleur de la lumière (caractère partagé de l'expérience, intersubjectivité),

-la perception de la couleur et la sensation de température (synesthésie),

-l'illusion de la couleur dans la perception (expérience toujours située par rapport au corps, intersubjectivité),

-l'expérience de la nature dans l'environnement intérieur (perception comme participation et comme dialogue).

Ces sujets de recherche forment la base de la « question » posée par chaque équipe et doit servir de cadre pour orienter la suite du projet. Cela dit, une difficulté demeure dans la poursuite du travail et les étudiantes perdent facilement leurs repères dans les explorations qu'elles conduisent. Elles ne comprennent pas tellement ce qu'elles font, ni pourquoi elles le font. Elles ont du mal à se rattacher à leurs thèmes-questions pour les orienter. Bien que certaines apprécient le processus exploratoire, elles en viennent à s'y perdre comme l'exprime le propos suivant :

Alicia : Au début c'était vraiment intéressant c'est juste qu'avec le temps, plus on poussait et plus on était perdues. On perdait un peu le sens de pourquoi on était en train de faire ça.

La prédominance de l'exploratoire dans le processus du projet engendre aussi de la frustration chez certaines étudiantes qui désirent passer rapidement à la phase d'exécution habituelle. Certaines équipes

expriment même se sentir pénalisées par rapport aux étudiant.es des autres groupes d'atelier qui sont plus avancé.es dans leurs projets.

Ève : Le fait de voir nos amis en train de faire leur projet et être à fond et nous encore à la phase d'exploration, ça a vraiment quelque chose de déstabilisant. On avait juste l'impression d'être très en retard et ne pas pouvoir remettre un bon projet.

Florence : C'est quand même frustrant de voir nos amis en train de monter l'architecture de leur projet et nous on doit expérimenter avec la lumière et nos matériaux...

Cette perte de sens entraîne chez certaines équipes le besoin de passer à la phase d'exécution du projet afin de se raccrocher à quelque chose de connu et pouvoir offrir une représentation de qualité dans les temps. Les propos suivants illustrent cette situation :

Florence : Moi j'étais comme déjà rendue dans les plans, alors j'ai comme eu un creux de motivation à ce moment-là. On dirait que tout le temps où il fallait explorer, je me disais que je pouvais le passer à faire tellement pleins de trucs pour présenter mon projet pour que ce soit clair et bien ficelé.

Gabrielle : Mais on ne comprenait pas la nécessité de pourquoi il fallait continuer. Ce n'est pas à quoi nous sommes habituées.

La référence au processus habituel revient souvent dans les propos des étudiantes et témoigne de l'ancrage solide des habitudes reliées aux étapes du projet chez ces dernières. Cela exprime à quel point ces habitudes sont des points de repères qui les confortent et qu'évoluer sans elles et différemment peut engendrer différentes réactions comme la démotivation, l'insécurité et la frustration. À cette étape, les étudiantes restent attachées à leurs réflexes habituels en situation de projet et ont les mêmes attentes envers la manière de le présenter. Elles n'arrivent pas à l'envisager autrement dans sa finalité. Le thème-question ne représente pas pour les étudiantes un repère solide qui les oriente et les dirige, et ce, malgré des tentatives de les y ramener en cours d'enseignement.

Malgré la richesse des découvertes et de la reconnaissance pour certaines étudiantes de la valeur de l'expérimentation, cette étape du projet commence à faire apparaître chez les participantes un essoufflement et un manque d'intérêt envers l'exploration. Plusieurs étudiantes expriment ce fait en

arguant ne pas saisir la nécessité de devoir continuer à explorer alors qu'elles ont déjà leurs idées concernant leur projet. De plus, même si certaines équipes éprouvent un plaisir évident à expérimenter plusieurs effets et faire des découvertes, elles finissent par se perdre dans la grande quantité d'observations en raison du fait qu'elles ne se raccrochent pas à leur question pour les guider. Les propos suivants illustrent bien cette situation :

Asmaa : Au niveau de l'exploration et tout moi j'avais vraiment trouvé ça cool mais c'est plus qu'on ne savait plus dans quelle direction aller pour arriver à exécuter. Et je pense que comme on n'avait pas de données de projet, on ne savait pas trop comment orienter le projet.

Frédérique : Ce que j'ai trouvé dur c'est de ne pas avoir la fameuse donnée de projet. Dans le sens que ça nous aide quand même à statuer ce dont on a besoin. On l'avait mais ce n'était pas top clair et vu qu'on était obligées de pousser plus d'explorations, on dirait qu'on ne savait pas où finir.

Ces extraits mettent en lumière que les étudiantes reconnaissent le thème-question comme une forme de donnée de projet mais n'est pas suffisamment compris pour être utilisé comme moyen d'orienter le développement du projet. Malgré la perte de repère vécue par certaines étudiantes, cette étape, qui mobilise l'expérimentation directe et la manipulation de matériaux et de lumière, voit naître plusieurs maquettes d'études qui formalisent les questionnements explorés. Ces études matérielles, composées d'échantillons de matériaux, permettent de donner corps aux questions explorées par chacune des équipes et de les transposer sur le terrain du projet. Développées par l'engagement corporel direct des étudiantes, ces maquettes d'étude engagent le corps et une expérience de réception sensible.

Figure 4.7 Explorations des questions par la maquette d'étude.



3^e temps : Formaliser l'expérience de la lumière

En proposant une séquence et des activités de conception à l'opposé de ce que les étudiantes ont l'habitude, la tenue du projet-question fait naître un certain sentiment d'inconfort qui se manifeste assez fortement au cours du troisième temps du projet. De manière générale, les étudiantes se montrent moins enclines à travailler différemment comme ça a été le cas pour les deux exercices enseignés précédemment. Si elles ont accepté de jouer le jeu de l'expérimentation dans le cadre de ces derniers, ce n'est plus le cas pour le projet qui semble ici revêtir un caractère intouchable et dont le fait de le transformer n'est pas facile à vivre et à accepter pour certaines. Une étudiante exprime clairement cette idée en disant :

Ève : Les deux exercices c'était dit que c'était pour nous préparer à ce projet-là donc je ne considérais pas vraiment ça comme le projet. Ces exercices nous ont vraiment aidé et ont vraiment développé quelque chose chez nous. Mais je ne sais pas si c'est parce que nous avons tellement l'habitude que pour nous un projet, ok au début il y a l'exploration, ensuite il y a ça, ensuite il y a ça...et que ça ne changera pas rendu en 3^e année.

Cet extrait laisse transparaître un sentiment d'insécurité vis-à-vis le passage au milieu professionnel qui est imminent pour les étudiant.es de 3^e année du baccalauréat, ainsi que l'importance de continuer à perfectionner la pratique du projet telle qu'entamée dans les deux premières années d'études. Le changement apporté par le projet-question se perçoit ici plus comme une pénalité que comme une opportunité. De plus, l'organisation du travail plus libre provoque de l'insécurité à cette étape du projet. Certaines équipes ne vivent pas très bien le fait de ne pas suivre les mêmes étapes qu'habituellement et de ne pas voir leur travail organisé et orienté par ces dernières. Ces étudiantes expriment clairement le sentiment d'inconfort ressenti en cours de projet :

Marine : Honnêtement j'ai trouvé ça vraiment frustrant parce que je me rends compte que j'ai vraiment besoin de contraintes pour réussir à être investie dans un projet. J'ai besoin d'avoir un calendrier fixe et même si on peut se le fixer par soi-même, le fait que toutes les semaines, on doive faire plus d'explorations ça a mis tellement de temps à me faire entrer dans le projet.

Ève : Peut-être qu'on associe trop la phase exécution au moment où on devient vraiment investies dans le projet. Peut-être que c'est parce qu'on a tellement l'habitude de faire le projet de la même manière depuis

la première année. Pour moi ça aurait été beaucoup plus simple d'avoir un cheminement clair à suivre et un calendrier.

L'enseignement se heurte à une résistance envers des nouvelles manières de faire le projet et à une pression en regard des attentes face à ce dernier. Le cheminement de cet atelier ne conduit pas à quelque chose de tracé et connu d'avance, et même si cela a été annoncé en début de parcours, le fait de le vivre apporte beaucoup d'inconfort chez les participantes. Le thème du calendrier qui revient dans les propos précédents témoigne de la manière dont ces dernières sont habituées de conduire le projet dans un processus plus linéaire dans lequel l'exploration détient une place beaucoup plus minime. L'image du calendrier exprime et symbolise l'inquiétude par rapport au manque de temps, en lien avec le schéma proposé dans l'atelier qui, en offrant une phase exploratoire plus importante, diminue le temps habituellement accordé pour faire l'exécution du projet. Les étudiantes sont habituées de faire des plans et des perspectives 3D et ont une compréhension d'un projet « bien » présenté et des étapes à suivre pour y arriver. Ainsi, avec le projet-question, les étudiantes tentent de projeter leur travail vers l'atteinte du même genre de résultat qu'habituellement. Pourtant, le cadre très différent du projet-question n'est pas compatible avec les étapes et les résultats habituels. Ce troisième temps est définitivement celui qui apporte le plus de défis tant pour l'enseignement, que pour l'apprentissage de cette approche alternative du projet. Le fait que tout au long de la tenue du projet-question, les étudiantes aient eu de la difficulté à revenir sur leur thème-question pour les orienter met en évidence les difficultés que j'ai moi-même éprouvées dans l'enseignement de ce dernier. Complètement nouveau tant pour les étudiantes que pour moi, l'enseignement du projet-question m'a demandé de nombreux ajustements en cours d'action à mesure qu'il faisait apparaître des situations imprévues. J'ai été surprise en cours de route par l'apparition de situations et de difficultés inattendues auxquelles je n'ai pas pu réagir de manière toujours éclairée. Ainsi, à la lumière de cette expérience, je réalise que j'ai eu de la difficulté à identifier les moments opportuns pour ramener les étudiantes vers leur thème-question et les aider à y voir plus clair dans leur processus de projet. J'en ressors un apprentissage qui m'éclaire sur la manière dont je pourrai encadrer le projet-question à l'avenir pour éviter que les étudiant.es ne se perdent dans le processus, et ne perdent ainsi leur motivation. Le fait d'avoir expérimenté ce type d'enseignement une première fois m'a permis de reconnaître l'importance d'insister sur un retour fréquent vers la question auprès des étudiant.es en tant que cela représente l'aspect le plus difficile à intégrer. Cette articulation théorie-pratique ne se fait pas naturellement et pour en faciliter la compréhension, il faut qu'elle soit présentée clairement en début de projet et rappelée fréquemment dans la conduite de ce dernier.

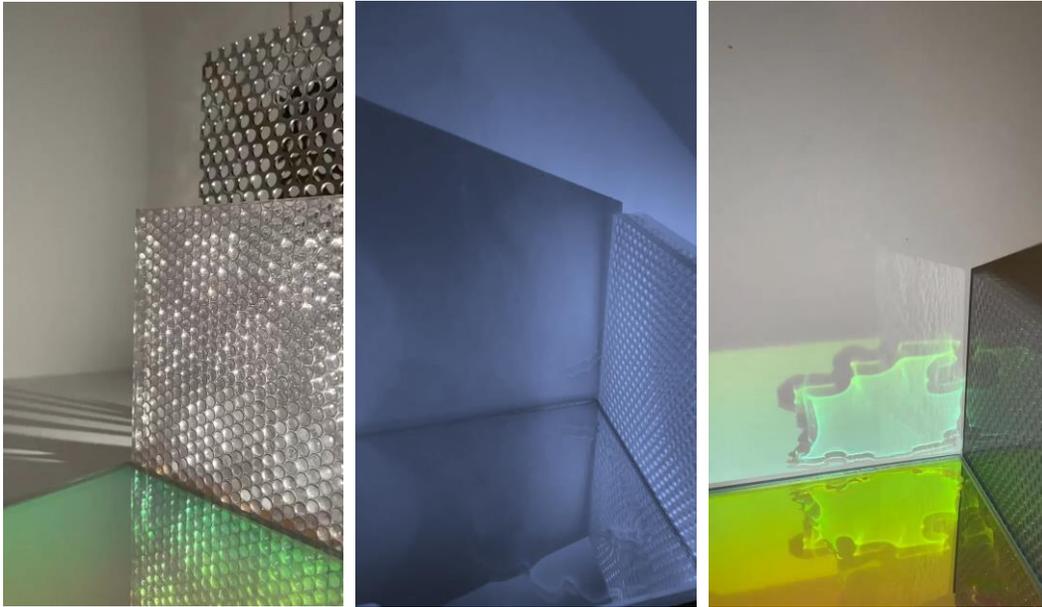
L'exercice pratique (les réalisations matérielles)

Incarner la question de design

Tel que présenté au début de cette section, le rendu demandé à l'issue du processus du projet-question porte sur une maquette réalisée en « vrais » matériaux ainsi que sur celui de contenu visuel alternatif qui puisse bien exprimer la qualité d'expérience des propositions. Ce qui est intéressant des réalisations matérielles produites par chacune des équipes est qu'on sent bien qu'elles découlent directement des explorations conduites en cours de processus et qu'elles tirent leur expression formelle des questionnements explorés par les équipes. Malgré le fait que les étudiantes aient éprouvé de la difficulté à revenir vers leur thème-question dans le processus de développement de leur projet et se soient ainsi senties perdues, elles ont tout de même réussi à les transposer à l'artefact conçu dans le cadre du projet-question. Dans cet esprit, les réalisations matérielles permettent d'entrer en contact et en expérience avec un questionnement portant sur des aspects de la relation vécue avec la lumière. Les maquettes réalisées, les maquettes-matières, deviennent le moyen d'incarner les questions de design et celui par lequel il est possible de les partager et les communiquer. Pour illustrer cela, revenons vers un exemple de projet réalisé à travers la séquence atypique proposée dans le cadre du présent atelier. En expérimentant spontanément et librement avec la lumière et en portant son attention vers les sensations qui en découlent, les étudiantes de l'équipe son/lumière en mouvement ont identifié un phénomène qui les a interpellées, celui d'une correspondance de sensation entre le son et la lumière en mouvement et de l'impression que l'on entend avec les yeux et que l'on voit avec les oreilles dans l'expérience sensible. Plutôt basé sur une intuition, ce phénomène a ensuite servi de point de départ à une investigation plus orientée pour creuser la relation de perception impliquant le sonore et le visuel. De plus, le phénomène à l'étude a été rattaché au concept de synesthésie en phénoménologie afin de l'inscrire dans un discours commun et de nourrir les manipulations exploratoires. Les nombreux tests impliquant le son et la lumière en mouvement conduits avec des échantillons de matériaux ont permis à cette équipe de constituer un corps de recherches sensibles et matérielles sur lequel s'est appuyé la conception du dispositif scénographique final. À travers ces tests, les étudiantes ont exploré les effets de la correspondance perceptive entre le son et la lumière en mouvement par des manipulations de prototypes filmées qui présentent différents scénarios. Par exemple, un mouvement rapide de la lumière synchronisé à une

musique au rythme rapide, et ensuite un mouvement lent de lumière synchronisé à la même musique rapide⁹⁰.

Figure 4.8 Explorations son, lumière et matérialité



Le rendu final pour cette équipe est une maquette réalisée dans les mêmes matériaux que ceux utilisés lors de certaines explorations (le métal perforé principalement) ainsi qu'une vidéo⁹¹ qui présente des effets de lumière en mouvement synchronisés avec une bande sonore. La vidéo nous amène à visiter le dispositif scénographique qui présente un espace tout blanc dans lequel est déposée une boîte dont les parois sont composées de différents plans de métal perforés qui se superposent et dont la taille des trous et des finis varient. Coulissantes, ces parois glissent pour nous laisser entrer à l'intérieur de la boîte dont le mur du fond et le sol sont recouverts de métal poli. Le coulissement très lent des parois perforées fait apparaître des effets de lumière qui sont accompagnés d'une musique lente et atmosphérique. Tout au long de la vidéo, les changements d'effets de lumière sont perçus de manière synchronisée avec les changements de rythme de la musique. Cela provoque l'impression que réciproquement, l'espace est interprété par la musique et que la musique est interprétée par l'espace. Et que le corps est partie prenante de cette interprétation mutuelle, il y participe en étant engagé directement dans l'expérience

⁹⁰ Des courtes captations vidéos de ces explorations sont disponibles aux adresses suivantes: <https://vimeo.com/manage/videos/952892622> et <https://vimeo.com/manage/videos/952892631>

⁹¹ Il est possible de consulter la vidéo à l'adresse suivante : <https://vimeo.com/manage/videos/950061701>

sensible. Ce qui est intéressant du visionnement de cette vidéo est qu'elle permet la découverte d'un nombre très varié d'effets perceptifs et de qualités de lumière et ce, malgré un langage de design très sobre. La multiplicité des effets perceptifs est rendue possible par une variété de changements de positions de la lumière projetée par rapport aux parois ajourées, de rythme de mouvement de la lumière et de la musique, ainsi que de la position du corps dans l'espace. La variété de ces effets permet de composer un vocabulaire de design singulier, étoffé et nuancé qui donne l'impression, par moments, que la lumière est soufflée, chuchotée, saccadée ou que la musique est éclatante, floutée et évanescence.

Figure 4.9 Variété des effets de la maquette-matière, Frédérique Lapointe et Asmaa Malek, 2021

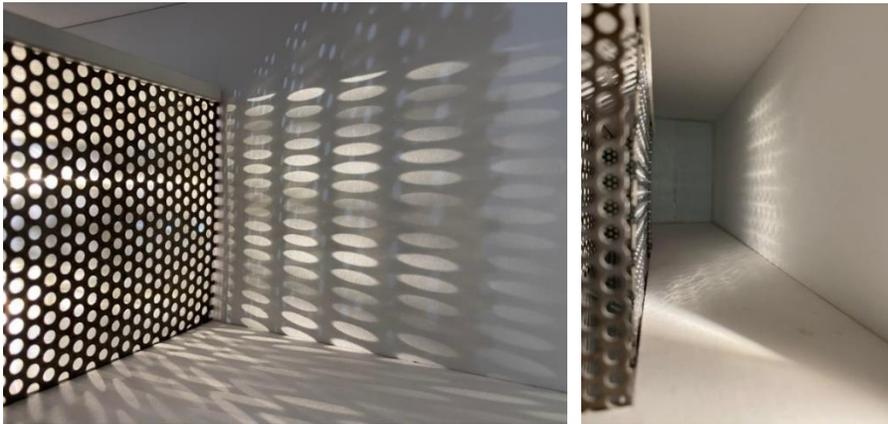
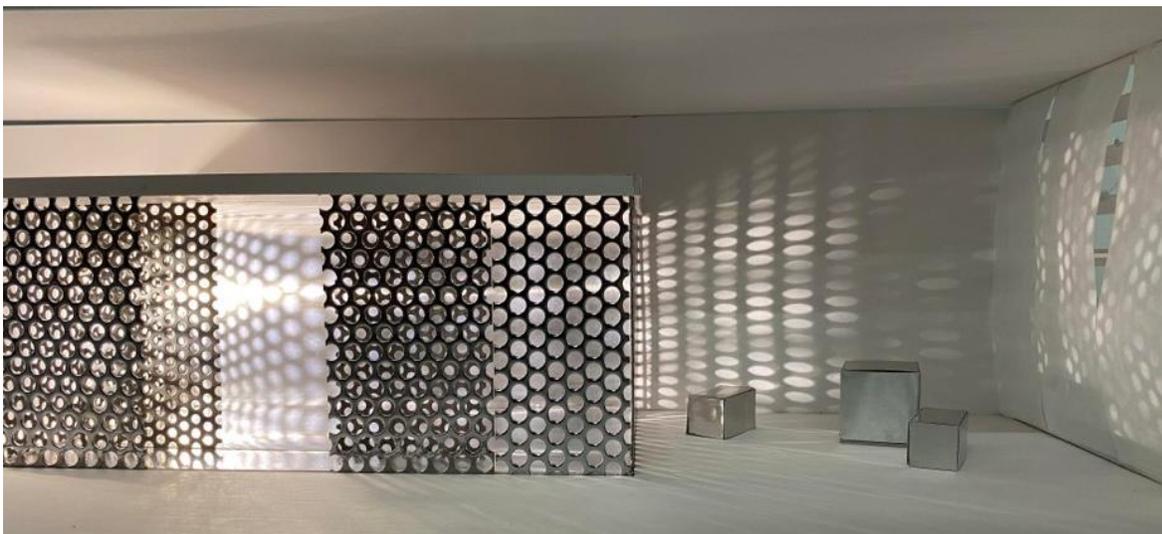


Figure 4.10 Maquette-matière et variété des effets perceptifs, Frédérique Lapointe et Asmaa Malek, 2021



L'expérimentation de cette vidéo permet d'engager une expérience qui fait vivre le questionnement exploré, soit la relation de perception entre la lumière et le son. Le choix de la vidéo comme mode de

présentation de ce travail provient directement des explorations conduites avec des matériaux, la lumière et la musique qui ont été réalisées en mouvement. Dès le début du processus, les étudiantes ont exploré les correspondances entre perception du son et de la lumière en bougeant les échantillons de matériaux, la lumière et leur corps. La musique comme telle est également en mouvement et cette dimension vivante et changeante s'est rapidement révélée comme étant intrinsèque à leur projet. Le choix de faire une captation vidéo de la maquette est ainsi apparue comme manière de partager et de faire vivre l'expérience son/lumière développée. La vidéo devient à cet égard un médium de diffusion de l'investigation et un outil de partage de la recherche. Elle est un objet qui incarne une réflexion *de design par le design*. Par ce partage, ce projet propose d'ouvrir le questionnement en regard du phénomène perceptif de la synesthésie par un regard alternatif sur la manière de concevoir l'espace intérieur. Dans sa forme « finale » le projet n'apporte pas de réponse définitive à la question formulée par les étudiantes, soit : Comment entend-on la lumière et voit-on le son dans l'expérience sensible? La proposition, au départ basée sur un questionnement, demeure interrogative, elle est une hypothèse qui ouvre le chemin à d'autres recherches sur le sujet qui pourraient porter par exemple sur le concept d'atmosphères en architecture par l'exploration de la corrélation perceptive entre musique et espace bâti.

La présentation de ce projet illustre les potentiels du projet-question et des étapes de son processus pour initier les étudiant.es à la recherche par le projet dans l'atelier. Il est important de mentionner ici que la recherche et le questionnement apparaissent dans le projet réalisé, de manière incarnée, et que cette apparition est permise par la conduite d'explorations sensibles avec la lumière et la matière. Ceci dit, cela s'est fait de manière plutôt inconsciente de la part des étudiantes, qui dans leur processus, ont agi plutôt dans le but d'engager leur corps dans les explorations et de générer des expressions sensibles, que dans celui d'explorer une question et une hypothèse. Cette articulation entre pratique et question ne s'est pas fait en toute conscience, mais a tout de même finit par s'incarner dans les projets réalisés.

Découverte de l'outil de la maquette-matière

Le court temps accordé à la phase de réalisation et de communication du projet, et les consignes entourant la nécessité de présenter une maquette réalisée en « vraie » matérialité, conduit à l'apparition d'un nouveau type de cet outil : la maquette-matière. Hybride entre la planche de matériaux et la maquette traditionnelle, la maquette-matière se compose d'échantillons de matériaux assemblés pour représenter

la proposition dans sa dimension spatiale, matérielle, haptique et expérientielle. Elle permet de communiquer les effets concrets de l'interaction entre la lumière, les textures et les volumes qui caractérisent les propositions. La maquette-matière s'adresse ainsi aux sens et au corps perceptif, elle engage ce dernier dans un échange réciproque qui rend manifeste les variations de qualité des éléments du langage de design, ainsi que la manière dont elles s'activent dans la perception. Cet outil n'apparaît pas seulement à l'étape de représentation et de communication des projets et tire ses sources des séances d'expérimentation conduites en cours de processus. À cette occasion, les échantillons de matériaux ont été grandement utilisés dans les explorations et ont été assemblés pour créer des effets spécifiques. Ces assemblages préliminaires, de plus en plus précis, sont presque dans tous les cas les bases formelles et structurantes des dispositifs scénographiques présentés. Afin de préserver l'authenticité des effets sensibles développés, les étudiantes conservent naturellement les assemblages de matériaux dans leur maquette finale. La maquette-matière s'offre aussi comme outil privilégié pour prendre des photos et faire des vidéos des propositions depuis l'intérieur de ces dernières. Il s'agit d'un moyen rapide de créer des perspectives, sans recourir aux représentations 3D, qui offrent une grande qualité dans une économie de temps et de moyens. À leur contact, on en retire le sentiment d'être vraiment à l'intérieur de l'espace en raison de l'expérimentation de la lumière réelle, des couleurs réelles, des textures réelles. Les visuels réalisés par l'intermédiaire de cette maquette offrent une qualité sensible indéniable qui communique clairement la dimension d'expérience des projets. La maquette-matière représente aussi un outil pour s'immerger dans l'expérience-question proposée par le projet. Elle peut être manipulée et bougée pour activer les effets sensibles et engager ainsi les sens de la personne qui la découvre. Elle comporte la double utilité d'agir tant comme représentation spatiale de la proposition que comme représentation de l'expérience sensible et subjective. La maquette-matière permet en ce sens de relier les effets des matériaux avec leur sensation vécue dans l'espace en combinant la maquette et la planche de matériaux qui sont habituellement présentés séparément.

Figure 4.11 La maquette-matière comme hybride entre la planche de matériaux et la maquette.



Les réalisations matérielles issues du processus atypique du projet-question présentent des caractéristiques d'intérêt dans le cadre de la présente recherche et des découvertes pédagogiques qui seront mises en lumière dans la partie qui suit.

Précision des intentions

Les réalisations matérielles présentées à la fin du projet font apparaître une grande précision en regard des éléments composant les différents dispositifs scénographiques et leurs effets. Le projet de chacune des équipes découle de plusieurs manipulations et de recherches qui ont contribué à préciser considérablement les intentions en regard des éléments de langage du design. Ces explorations ont porté vers une définition poussée de la qualité de ces éléments et un calibrage fin des effets sensibles perceptifs. Ainsi, le fait de manipuler directement pendant le processus de conception conduit les étudiantes à bien définir leurs intentions et à savoir précisément comment réaliser les effets à produire. À travers les réalisations présentées, les étudiantes démontrent une expertise et une maîtrise en regard des éléments composant leur projet. Par exemple, le projet de l'équipe qui travaille sur la relation entre la perception de la lumière en mouvement et celle du son présente un niveau très abouti en regard de la composition du dispositif scénographique. Constitué de différents plans de métal perforé superposés, la distance qui sépare chacun d'eux, leur fini qui varie de lustré à brossé et la dimension des perforations représente le

résultat d'un travail d'étude minutieux qui a mené vers une exactitude pour atteindre les effets proposés. Les membres de l'équipe savent avec précision quelle échelle de perforation doit être combinée avec quelle échelle de perforation, elles savent aussi précisément quel fini de panneau doit être placé devant quel autre fini et surtout, elles savent où doivent être placées les sources lumineuses pour activer les effets travaillés. Une étudiante de cette équipe reconnaît l'apport de l'expérimentation dans le résultat de leur proposition :

Asmaa : Je pense qu'on a découvert beaucoup de choses. Moi je n'aurais jamais pensé qu'avoir deux métaux avec des finis différents ça allait donner un ombrage de cette manière-là. Je pense que si on n'avait pas exploré les matériaux avec une certaine lumière et avec une juxtaposition de pleins de matériaux, on n'aurait pas découvert ça.

C'est aussi le cas pour l'équipe qui a exploré le caractère illusoire de la perception et dont la maquette propose un placement précis d'éléments translucides de couleur afin que les effets s'activent et fonctionnent tels qu'explorés par les étudiantes. Il s'agit d'une observation de grand intérêt pour l'enseignement dans le sens où les projets présentés en atelier présentent rarement un tel niveau de précision en regard des éléments de langage de design et du raffinement de leur qualité. Si les projets présentent habituellement avec précision l'aménagement intérieur projeté par les plans et les rendus 3D, les intentions quant au travail fin des éléments de langage et leurs effets à des fins d'expérience restent souvent flous. Ici, les expérimentations directes conduites avec la lumière et les matériaux pendant le processus de design informent directement la conception du projet et précisent les intentions. De plus, cette précision au niveau des intentions de design facilite le passage vers la réalisation de dessins techniques en tant que la conception se voit bien développée et maîtrisée par les étudiantes.

La simplicité

L'ensemble des maquettes réalisées dans le cadre du projet présentent aussi toutes un langage relativement simple et proposent des espaces composés de peu d'éléments. Encore ici, les nombreuses explorations conduisent les étudiantes à prendre conscience que la lumière, dans sa relation avec les matériaux, revêt une présence forte dont l'expérience ne requiert pas d'éléments superflus. Au contraire,

un cadre environnant simplifié permet une rencontre plus riche entre personne et lumière. Les propos suivants illustrent cet apprentissage :

Frédérique : Aussi, tu te rends compte que quand tu as la lumière tu n'as pas besoin de grand-chose pour que l'expérience soit vécue. Quand on fait l'aménagement habituellement, on ne pense pas trop à la lumière mais si on y pensait un peu avant dans notre processus ça nous aiderait à peut-être épurer ou enlever des choses qui ne sont pas nécessaires.

Mélissa : Tous les projets sont simples et n'ont pas beaucoup d'éléments et c'est quasiment une expérience plus grande en fait...

Ces extraits démontrent que les étudiantes ont fait l'apprentissage de la simplicité et reconnaissent son impact dans la manière de vivre l'expérience d'un lieu. Le fait de travailler en simplicité comporte le potentiel de créer un terrain d'échange sensible propice pour favoriser le dialogue entre le corps et les choses et pour en capter les plus infimes variations. Cela renvoie à l'expérience vécue aux Thermes de Vals décrite précédemment dans le chapitre trois et à l'observation que le cadre dénudé de l'environnement bâti est propice au déploiement et à la perception des nombreuses variations de lumière, de textures, de couleurs, de sonorités et de température. Dans le cadre de l'atelier, il est intéressant de constater que l'apprentissage de la valeur de la simplicité dans le projet provient directement des expérimentations conduites par les étudiantes et qu'il a été permis par la manipulation de matériaux et de la maquette-matière qui se pose ici comme un outil didactique porteur. En effet, sa manipulation conduit à l'éclairage de savoirs concernant la manière dont le corps entre en relation avec la lumière et les matériaux et quelle disposition est favorable pour enrichir cette relation. Ici, c'est la simplicité qui ressort comme disposition pour laisser chanter la qualité des éléments de langage du design manipulés et permettre au corps d'y participer.

Engagement corporel et formulation d'une question

En plus des apprentissages en regard de la précision des intentions et de la valeur de la simplicité du langage de design dans le projet, cet exercice fait apparaître le rôle de l'engagement corporel dans l'apparition et la formulation de questions. En effet, les expérimentations directes conduites pendant

l'exercice ont permis de faire émerger des questionnements chez les étudiantes. C'est en étant directement engagées que les étudiantes ont identifié des phénomènes liés à la relation perceptive et sensible avec la lumière. La poursuite des explorations a permis de sonder ces phénomènes, de les interroger et d'articuler des questions avec plus de précision. J'ai ainsi pu constater qu'au cours du processus et des manipulations, la question explorée par la plupart des équipes s'est précisée et s'est matérialisée avec de plus en plus de clarté. Dans la séquence d'enseignement proposé, les étudiantes ont d'abord relevé un phénomène sensible depuis leur propre relation corporelle et perceptive. Ce phénomène s'est matérialisé de manière très préliminaire par des assemblages d'échantillons de matériaux et des manipulations avec la lumière. Le phénomène observé a ensuite été précisé par d'autres manipulations exploratoires qui ont conduits à la réalisation de différentes maquettes d'études. En précisant les impressions liées au phénomène adressé, les étudiantes ont pu graduellement formuler leur question par le langage de design. Finalement, la conception de la maquette-matière et dans certains cas, sa captation vidéo, a permis de préciser encore davantage la question et de l'amener à un plus grand niveau de clarté à travers une formalisation plus aboutie. Les questions qui ont découlé de cet exercice sont des interrogations qui tirent leur origine de l'engagement corporel des étudiantes. Ce sont des questions du corps, vécues par corps et adressées à celui de l'autre dont le partage est permis par la maquette-matière. Cette dernière agit en ce sens comme véhicule de diffusion de l'état de l'investigation qui incarne des réflexions de design. Ces questions interrogent les relations vécues entre la personne et l'environnement où elle évolue. On peut ici entrevoir le potentiel de l'engagement corporel dans l'investigation et l'enrichissement du champ épistémologique du design

4.3.1.3 Les retombées

Penser versus donner

Toujours dans la reconnaissance d'acquisitions de compétences en regard des matériaux et de la lumière, les étudiantes expriment leur pensée à ce sujet en opposant les termes « penser » et « donner » comme l'illustrent les extraits suivants :

Frédérique : Honnêtement, habituellement, je ne pense même pas à ce que ça va donner comme éclairage ou comme ombre.

Florence : Et même là au final, le look du matériau ne nous intéressait même pas, on s'intéressait plus aux effets et à ce que ça donnait.

Mélissa : Si ça avait été un projet normal et que j'avais décidé de prendre le métal perforé, je n'aurais pas pensé à des choses comme le taux de lustre, ni à ce que ça donne comme impact si tu en juxtaposes deux à telle distance. En temps normal, je ne serais pas allée aussi loin avec le matériau et je n'aurais pas pensé à tous les effets qu'il peut donner.

À travers cette mise en tension entre le pensé et le donné, les étudiantes reconnaissent que lorsqu'elles « pensent » les éléments de langage du design dans le projet, elles n'ont pas accès à toutes leurs possibilités, seulement une partie en surface, et qu'elles sont coupées de plusieurs découvertes au sujet des matériaux notamment. Elles n'en exploitent habituellement pas assez le potentiel. À la lumière des découvertes issues des expérimentations conduites dans le présent atelier, elles réalisent qu'elles peuvent mieux utiliser les matériaux dans le projet et se sentir plus en contrôle de cette dimension. Le fait de faire l'expérience directe des matériaux favorise leur compréhension de ces derniers et des nombreuses subtilités et variations de perception qu'ils peuvent provoquer, offrir dans l'expérience. Elles entrevoient plus clairement le potentiel de la variété des effets pour stimuler le dialogue entre la personne et les matériaux qui se déroule par une suite de questions-réponses dans l'expérience sensible. À travers leurs explorations, elles ont connu les matériaux et la lumière de manière différente, de façon plus intime. Elles se sont laissées affecter par ces derniers et ont été impliquées dans cette rencontre et ce dialogue. Les matériaux ne sont plus seulement des choses belles mais muettes. Ils se sont animés au contact de la relation vécue et ont commencé à parler et à révéler leurs potentiels perceptifs et sensibles. Cette observation se relie directement à la perception telle que définie par Merleau-Ponty qui implique une participation conjointe et réciproque entre l'individu et les choses qui l'entourent. Dans ce rapport dynamique, les choses ne sont pas inertes, elles parlent à l'individu et s'animent dans la conversation, autant que l'individu qui parle avec elles. Et penser ces choses comme des entités inanimées entraîne une coupure de la relation, une posture d'observateur distante qui coupe toute possibilité d'échange. Dans cet esprit, l'expérience perceptive reconnaît la présence animée du corps et des choses.

L'apparition de l'opposition entre le « pensé » et le « donné » dans la discussion du retour sur expérience est très pertinente dans le cadre de la présente recherche. En effet, elle invite à envisager que quand les effets des éléments manipulés dans le projet sont testés et expérimentés par le corps, le projet s'oriente

vers le donné, vers l'autre et la manière dont il peut les recevoir. Selon le dictionnaire le Robert, donner veut dire « mettre à la disposition, à la portée de quelqu'un »⁹². Offrir quelque chose, accorder, donner, c'est reconnaître qu'il peut y avoir réception et que ce que j'ai ressenti avec mon corps peut être ressenti et partagé avec les autres. Dans ce sens, le « donné » renvoi au geste de design qui est posé, formalisé et offert dans le monde et qui reconnaît la possibilité qu'il soit perçu et reçu par l'autre dans son expérience. En ce sens, il se relie directement à la signification du terme « phénoménologie » qui veut dire « l'étude des phénomènes, c'est-à-dire de cela qui apparaît à la conscience, de cela qui est « donné » » (Lyotard, 2011, p.7). Quand le projet est pensé, on ne l'oriente pas vers la même direction. On pense que c'est beau, on pense un résultat, on ne pense pas à ce qui sera vécu. On n'est pas dans le donné, dans l'effet, la chose-même, la réception et le passage entre moi et l'autre est compromis au niveau sensible. Il s'en trouve moins évocateur et moins fort. Lorsqu'on explore un matériau selon les effets qu'il va « donner », on explore son plein potentiel expérientiel et on tire profit de sa substance sensible, vibratoire et communicative. On reconnaît qu'il est un être animé avec lequel le corps entre en dialogue. Dans cet esprit, le « donné » s'oriente vers l'autre, il exprime ce passage qui va s'opérer entre moi qui perçois la qualité sensible en tant que corps et l'autre qui a la possibilité de la recevoir dans sa propre expérience. Faire apparaître le « donné » des matériaux, de la lumière et des éléments de langage du design c'est favoriser la matérialisation de ce passage entre moi et l'autre et révéler son existence et sa concrétude. Il s'agit d'une observation de grand intérêt pour l'enseignement de cet atelier en tant qu'elle fait apparaître de nouvelles manières d'aborder la question de l'intersubjectivité et de celle de la possibilité de s'appuyer sur sa propre expérience sensible pour concevoir le projet destiné à l'autre. Le fait de nuancer « penser » et « donner » dans le processus de design peut apporter un éclairage porteur pour montrer aux étudiant.es que certaines dimensions du projet ne doivent pas être seulement pensées, mais qu'en tant qu'elles sont des dimensions vécues, elles doivent être pensées par le corps pour arriver à tirer profit de leur potentiel expérientiel et relationnel.

La maquette-matière comme outil du « donné »

Parmi les découvertes issues du projet-question, la maquette-matière comporte de nombreux potentiels tant comme outil d'apprentissage que comme outil d'enseignement. Ainsi, l'emploi de cette maquette

⁹² Définition consultée en ligne sur le site dictionnaire.lerobert.com

aux différentes étapes du projet a révélé qu'elle peut permettre l'éclairage et la compréhension subjective, en l'expérimentant seul, mais également qu'elle peut permettre d'éclairer mutuellement ma compréhension et celle de l'autre par une utilisation partagée. Jusqu'ici, ces caractéristiques ne diffèrent pas tellement de celles des maquettes utilisées habituellement pour développer les idées dans le projet. La richesse de la maquette-matière réside dans la manière dont elle engage un rapport intime avec les dimensions tactile, matérielle, lumineuse et expérientielle de la proposition. Cet outil permet au regardeur de quitter sa position d'observateur distant et d'entrer au cœur de la relation sensible qui se joue entre la personne et les différents éléments de design mis en place. L'effet de réalité sensible qui caractérise l'expérimentation de la maquette-matière provient du décalage d'échelle qu'elle propose. En effet, elle combine dans le même objet l'échelle réduite de l'espace d'intervention avec l'échelle en grandeur réelle des textures et des matériaux utilisés. Cela permet au corps de s'engager et de se projeter dans le lieu avec les effets et les sensations tels qu'ils seraient vécus en réalité. Ce qui est intéressant est que sur le plan logique, cette maquette n'est pas « correcte » car selon les conventions, l'échelle des matériaux devrait être similaire à celle du lieu. Mais sur le plan sensible, elle est tout à fait représentative de l'expérience perceptive et tout à fait adéquate pour exprimer cette dimension du projet. Au contact de la maquette-matière, on peut ainsi prendre toute la mesure de la qualité de variation et de perception d'une proposition de design, et ce, au moyen du corps qui entre en dialogue avec cette dernière. Ce qui est aussi particulièrement intéressant de ce type de maquette réalisé en « vraie » matérialité, est qu'en plus d'exprimer la dimension sensible et vécue d'une proposition, elle permet aussi d'en faire vivre sa réception à l'autre, d'incarner son caractère « donné ». Cette sensation d'immersion et de réception sensible est attribuable au fait que la maquette-matière s'offre en outil de perception complet, c'est-à-dire que la personne qui en fait l'expérience en tire une compréhension globale par l'entremise d'un seul outil de représentation. Dans une présentation de projet habituelle, la communication de la dimension vécue du projet se matérialise en pièces détachées où les plans, les échantillons de matériaux, les visuels 3D et la maquette de l'espace agissent séparément et ne permettent pas de ressentir cette sensation « une » qui m'implique directement en tant que corps dans un lieu. La maquette-matière est en ce sens, une expression vivante de l'atmosphère et des ambiances du projet. Loin de remplacer les différents outils de représentation et de communication du projet, la maquette-matière se propose comme outil complémentaire dont la démonstration pourrait précéder celle des visuels plus explicatifs sur les plans fonctionnels et techniques dans la séquence de présentation. Et ce, dans le but de faire vivre l'expérience du projet avant de l'expliquer. C'est ici un lien direct avec les concepts du monde de la vie d'Edmund Husserl et celui du corps-sujet chez Merleau-Ponty qui insistent sur le caractère primordial et préreflexif

de notre rapport subjectif au monde et aux choses qui constitue le sol fertile sur lequel se fondent nos connaissances.

Le projet-question comme introduction à la recherche-crédation en design

À l'issue de cette expérimentation pédagogique, il apparaît que le projet-question comporte les potentiels de favoriser l'apprentissage du projet comme mode de questionnement en design, l'adoption d'une posture réflexive et critique chez l'étudiant.e et la reconnaissance de la situation singulière et subjective depuis laquelle s'initie le projet. Cela représente une découverte très riche dans le cadre de la présente recherche en tant que la séquence de projet, telle que suivie dans cet atelier, éclaire à la fois la manière d'enseigner le sensible par l'engagement corporel dans le projet de design, mais aussi celle d'enseigner une attitude interrogative et de recherche chez l'étudiant.e. La découverte la plus importante réalisée à l'issue de l'enseignement du projet-question porte sur la possibilité d'introduire aux étudiant.es l'opportunité de faire du projet un questionnement de design, par le design, et ce, à partir de l'expérience sensible subjective. En effet, chaque projet de dispositif scénographique réalisé dans le cadre du présent atelier interroge à sa manière un aspect de la relation sensible que nous entretenons avec le monde et les choses, et plus précisément avec la lumière et la matérialité dans l'environnement bâti. Le projet-question explore un phénomène depuis sa dimension vécue, l'investigue, le formalise et le rend manifeste pour soi comme pour l'autre au moyen des éléments de langage du design. Dans cet esprit, il apparaît que le projet-question permet de dégager, de préciser et de formuler une interrogation tapie dans la dimension relationnelle de l'expérience humaine. Il permet de mettre en lumière des phénomènes quotidiens dont nous ne prenons pas toujours conscience. Il circonscrit une question et permet de lui donner une forme pour qu'elle puisse rejoindre l'autre, être partagée et vécue de manière intersubjective. Et ainsi, rejoindre le territoire de l'habitabilité humaine et celui du champ épistémologique du design.

Des liens se tissent ici entre cette approche et celle de la recherche-crédation en design. En effet, en tant que le projet-question prend forme par un processus de recherche par la pratique qui se relie à un discours théorique, et que cette recherche explore l'objet épistémique du design soit le quotidien, l'approche développée par le projet-question propose une forme de cheminement vers la recherche-crédation en design. Elle introduit les étudiant.es à la posture de recherche en design et leur permet d'apprendre que le projet peut aussi permettre l'éclairage de questions. Le projet-question propose de circonscire et

incarner une question de design qui porte le potentiel d'être ensuite explorée de manière approfondie par une recherche-crédation. En ce sens, la maquette-matière agit comme outil médiateur qui facilite ce passage envisagé vers la recherche-crédation en tant qu'expression formalisée d'une question de design par les éléments de langage du design. À la lumière de cette expérimentation pédagogique, l'approche du projet-question comporte de nombreux potentiels comme celui de favoriser la fécondité des liens entre la théorie et la pratique dans la conduite du projet, ainsi que celui de développer un regard critique chez l'étudiant.e par l'investigation du rapport vécu et quotidien qu'il engage. Le projet-question s'envisage ainsi comme manière de remettre en question les pratiques en regard de l'enseignement du projet en atelier en proposant une approche de conception de l'espace qui s'ancre dans la relation vécue et corporelle subjective et qui génère un questionnement de design qui est investigué par l'artefact matérialisé. Comme il l'a été discuté dans cette section, cette matérialisation s'est opérée à travers une série d'explorations autour d'un thème-question, malgré les difficultés rencontrées en regard de la conduite d'allers-retours entre ce dernier et la pratique. Cette expérience d'enseignement est éclairante sur la nécessité de développer des stratégies pour faciliter le retour à la question dans le processus de projet et ainsi faciliter l'adoption de cette approche atypique et « contre-nature » par les étudiant.es.

Un regard sur mon expérience d'enseignement de l'atelier-laboratoire et la manière dont son cheminement inspiré de la recherche-crédation a contribué à me faire opérer des retours vers ma question de recherche s'impose ici. Il importe de rappeler que le questionnement de la présente recherche s'articule autour de cette question principale:

Comment intégrer la dimension corporelle et sensible dans l'enseignement du projet de design?, et des sous-questions suivantes :

Par quelle avenue favoriser l'instauration d'un dialogue fécond entre les discours en phénoménologie du corps et la pratique du projet dans l'enseignement? Comment transformer les pratiques d'enseignement en atelier pour favoriser la reconnaissance du projet comme question?

Tout au long de l'enseignement de l'atelier-laboratoire, le fait de m'engager dans une expérimentation pédagogique, de ne pas savoir d'avance où cela allait mener, m'a conduit à être plus attentive à ce qui se passait dans l'atelier et à faire des retours réflexifs fréquents. J'ai ainsi fait des ajustements constants en cours d'enseignement. Mon rapport direct au terrain de l'atelier m'a permis de revenir vers ma question de départ, à mesure des retours réflexifs effectués sur ma pratique et ainsi de réorienter l'enseignement,

l'amener ailleurs et au-delà de l'endroit où j'avais pu le projeter. À la lumière de cet atelier, je peux avancer que ma pratique en tant qu'enseignante m'a permis de faire avancer ma réflexion de recherche. Dans le cas des trois exercices, leur enseignement m'a permis d'approfondir ma réflexion de recherche en tant que la pratique m'a conduit à mieux comprendre les notions théoriques sur lesquelles étaient basés ces exercices. Ainsi la mise en pratique de ces notions théoriques a mené à la création de maquettes qui se sont révélées comme formalisations de ces notions, mais aussi comme outils qui ont rendus possibles la création de nouvelles ouvertures théoriques, de nouveaux liens qui sont venus clarifier et enrichir le cadre conceptuel de départ. Ces allers-retours opérés entre théorie et pratique ont favorisé un éclairage progressif de la question de recherche.

Dans le cadre de l'exercice 1, Description d'un vécu et sa formalisation, les notions théoriques mobilisées pour sa création ont été celles de la qualité architecturale, de la dimension perceptive et sensible et du corps-sujet chez Merleau-Ponty. La réalisation des maquettes-portables mais surtout leur expérimentation a permis de révéler leur potentiel intersubjectif, celui de créer une résonance en soi et chez l'autre. À partir de l'observation de ces maquettes, j'ai pu poursuivre ma réflexion sur le caractère partagé de l'expérience sensible et la manière d'enseigner cette notion. Cela m'a aussi amené à établir un nouveau lien théorique et à relier les maquettes-portables avec la notion d'image poétique telle que développée par Gaston Bachelard (2004). J'en ressors avec une compréhension plus éclairée sur la manière d'enseigner la nature intersubjective de l'expérience sensible à travers le projet. Pour l'exercice 2, L'expérience du corps au quotidien, il en été de même que pour l'exercice précédent. Basé sur des notions théoriques telles que la perception comme participation chez Merleau-Ponty et la mise en évidence de la relation étroite vécue entre le corps et l'environnement bâti, la conduite de l'exercice a mené à la création de la maquette-corps et à la découverte de ses nombreux potentiels. Encore ici, un retour réflexif sur l'enseignement et sur ce type de maquette m'a permis de préciser ma compréhension des notions à la base de l'exercice. Mais surtout, cela m'a conduit à développer de nouveaux ancrages théoriques, tel que le corps habituel chez Merleau-Ponty, qui participe à éclairer ma réflexion de recherche et à clarifier la fécondité réciproque de la théorie et de la pratique dans l'enseignement du projet.

Finalement, avec l'exercice 3, Le projet-question : engager une expérience sensible à travers la conception d'un espace scénographique, les contributions de l'enseignement à l'enrichissement de la réflexion de la présente recherche sont aussi évidentes. Basé sur les notions théoriques abordées dans les deux premiers exercices, le projet-question en a cependant dépassé le cadre en apportant un éclairage renouvelé sur

l'enseignement du projet et surtout, en ouvrant sur des manières d'enseigner le projet de design comme question. La création de la maquette-matière permet ici la formalisation de notions théoriques, matérialise un questionnement et en permet le partage. Cette maquette revêt un caractère intersubjectif qui n'avait pas été prévu à l'avance et qui éclaire ma compréhension au niveau du rôle de l'artefact de design comme médium de partage de la recherche en design. L'enseignement de cet exercice m'a permis de pousser ma réflexion plus loin, d'affiner ma compréhension de la recherche-crédation en design, ainsi que d'envisager une manière de l'introduire auprès des étudiant.es en atelier.

L'enseignement de l'atelier-laboratoire a également contribué à faire apparaître un aspect central de la présente recherche qui n'était pas exprimé clairement dans son questionnement de départ. En effet, la question de l'intersubjectivité, inscrite dans le cadre conceptuel à la base de la recherche, s'est vue éclairée de manière progressive en cours d'enseignement, et ce, à travers les trois exercices de l'atelier. Cet éclairage répétitif a mis en lumière son importance et la centralité de son rôle dans le développement d'une approche d'enseignement du projet qui vise l'intégration de l'engagement corporel. À travers cette expérience d'enseignement, j'ai pu mieux saisir l'intersubjectivité comme phénomène vécu, faire des liens entre cette notion et d'autres concepts théoriques, ainsi que développer des stratégies et des outils pédagogiques pour transmettre cette notion auprès des étudiant.es. On peut dire que le cheminement suivi dans l'enseignement de l'atelier m'a permis de théoriser l'acte pratique, d'opérer un éclairage mutuel entre théorie et pratique et de faire évoluer ma réflexion de recherche.

CONCLUSION

À l'issue de l'exploration conduite par cette thèse, la présente section met en lumière les constats et observations saillants, et discute des possibilités d'ouvertures qu'ils proposent. En guise de rappel, cette thèse s'est intéressée à l'enseignement du projet de design, principalement dans une volonté d'en revisiter les codes par une mise à l'épreuve de l'expérience sensible du corps. De plus, la recherche-crédation y a agi comme modèle structurant pour favoriser la mise en place d'une articulation féconde entre théorie et pratique. De ce fait, la structure de la recherche-crédation a été transposée à celle de la thèse de manière globale, en tant que cette dernière a proposé d'explorer le questionnement à sa base par un dialogue entre une recherche discursive, appuyée sur un cadre théorique provenant principalement de la phénoménologie et du design, et une pratique d'enseignement également en dialogue avec le cadre conceptuel de la recherche. La conduite de cette enquête, qui a rassemblé le discursif et la pratique, a permis de tester les potentiels d'intégrer le corps dans l'enseignement du projet et d'envisager la pratique d'enseignement comme un projet. À cet égard, des pistes sont apparues en regard de croisements possibles entre les pratiques de l'enseignement et de la recherche-crédation en design. Nous reviendrons sur chacun des chapitres composant le corps de la thèse dans un premier temps pour mettre de l'avant des points ressortissants. Les retombées et ouvertures envisagées seront quant à elles discutées en deuxième partie de ce chapitre.

Corps pratique et corps théorique

L'exploration approfondie de la question de l'enseignement pratique du design placée à l'épreuve de celle de l'expérience sensible du corps telle que conduite dans le chapitre 2 a menée à l'émergence d'observations et de constats d'intérêt qui méritent d'être rappelés ici. En explorant le rôle du corps dans l'enseignement du design, le chapitre 2 a fait apparaître que, bien que peu présent dans les modèles théoriques et pédagogiques fondateurs de l'enseignement de cette discipline à l'université, le corps joue cependant un rôle central dans l'activité de connaître. En effet, ce chapitre a révélé l'affiliation de l'acte pratique du design à un acte incarné, réunissant le corps et l'esprit, qui sollicite des savoirs tacites inscrits dans l'action. De plus, il y a été mis en lumière que le corps en tant que sujet, participe activement dans la relation l'unissant au monde et aux autres, qu'il permet de connaître, et qu'il possède une forme de

savoir à l'œuvre dans la pratique. La mise en lumière de notions théoriques issues de la phénoménologie a menée à comprendre que l'expérience sensible du corps représente la base de toutes activités de connaissance. Elle incarne le terreau fertile sur lequel naissent les connaissances et acquiert donc un statut primordial et central dans l'activité d'apprentissage. Cette idée a été mise en lumière par la présentation des travaux du philosophe Maurice Merleau-Ponty ainsi que ceux d'Edmund Husserl sur le concept du monde de la vie. Il a également été vu dans ce chapitre que certains champs disciplinaires scientifiques, comme celui de la cognition, ont reconnu le rôle du corps et replacé ce dernier au centre de leur discours. L'exemple de la cognition incarnée et du concept d'enaction développée par Varela et al. propose d'envisager l'acte de connaître par une combinaison du corps et de la pensée et de reconnaître la dimension charnelle et physique de la pensée qui s'incarne dans un être qui est un corps.

Ce chapitre, en plus de soulever une absence du corps dans les fondements pédagogiques du design et d'en argumenter la valeur et la validité par un appui théorique issu de la phénoménologie, présente en parallèle un changement de paradigme des disciplines du design dans lequel la question du corps s'inscrit au centre des intérêts de plusieurs initiatives pédagogiques. Une sensibilité en regard du corps et de l'événement perceptif a gagné le domaine de l'enseignement du design dans les dernières années et se manifeste par une grande quantité de recherches qui prennent place dans le terrain vivant de l'atelier et de l'enseignement du projet et qui proposent de (re)placer l'expérience sensible au centre de la pratique. Ces initiatives de recherche expriment une volonté de faire du corps le sujet d'étude principal et d'en explorer les relations, les affects, les comportements et expressions. Cela se relie directement au champ de la recherche incarnée (*embodied research*) qui propose le corps lui-même, l'expérience matérielle et physique d'avoir (être) un corps comme sujet et objet de fascination de la recherche (Spatz, 2017, p.5)⁹³. Dans ce type de recherche, au lieu que le corps agisse comme un instrument au service des chercheurs dans l'accomplissement de leur tâche, il est remis à l'avant plan de l'investigation. Le corps ne s'efface pas derrière l'action qu'il accomplit, il est plutôt au centre de la recherche car c'est sur lui et à partir de lui qu'elle est conduite. Les questions qui alimentent la recherche incarnée s'articulent autour de ce que *peut* le corps, ce qu'il vit et ce qu'il est. Poser ces questions ne veut pas dire exclure la question des technologies mais propose que le sujet d'investigation principal repose sur les possibilités et les potentiels du corps,

⁹³ Traduction libre de " Embodied research is a field of research in which the body itself—embodiment, the experience and material fact of having a body—is the central object of fascination and study".

individuellement et collectivement (Spatz, 2017, p.5)⁹⁴. Cette investigation du phénomène sensible depuis l'expérience du sujet (et du corps) a été mise en lumière à travers la présentation du séminaire/workshop *Entanglement of Movement and Meaning: The Architect, Spatial Perception and the Technological Body* de la Harvard Graduate School of Design. Dans cet atelier, ce qui était à l'étude était précisément l'expérience du corps, sa relation à l'espace physique (et virtuel) et l'exploration des possibilités et des potentiels de cette dernière. Cette manière de partir du corps, de l'expérience subjective, d'en explorer des aspects vécus et les interroger a permis l'émergence de projets qui questionnent certains comportements, certaines relations et qui ouvrent sur des questions concernant les manières d'habiter actuelles mais aussi futures. L'exploration de ce workshop a été particulièrement éclairante quant aux potentiels de l'engagement corporel dans l'enseignement et l'apprentissage du design et surtout quant aux possibilités de favoriser le questionnement et le regard critique de l'étudiant.e dans le projet depuis son expérience sensible subjective.

Dans la poursuite de la question des savoirs du corps et de son rôle dans l'activité d'apprentissage, il est important de mentionner que les potentiels de l'engagement corporel dans l'enseignement ont été observés directement dans l'atelier-laboratoire. En effet, il est apparu clairement lors des retours réflexifs de groupe que le fait de vivre et d'expérimenter avec le corps favorisait l'appropriation de connaissances théoriques chez les étudiant.es. Les retours sur expérience pratique ont fait apparaître une facilité de compréhension des notions théoriques phénoménologiques. Notamment, lors de l'une de ces discussions, une étudiante a pu nommer dans ses mots le concept d'intersubjectivité en phénoménologie. Cet événement a mis en lumière que les savoirs pratiques acquis par l'expérience directe et incarnée, avaient posé la base à la compréhension de notions théoriques, qu'ils avaient en quelque sorte menés à lier naturellement les dimensions pratique et théorique. Cela éclaire également considérablement le rôle du corps dans cette articulation théorie et pratique, en ce sens qu'il est le sujet par lequel advient cette inscription et compréhension des savoirs issus de la pratique, et que c'est également par lui qu'advient cette démarche réflexive incarnée qui mène vers la compréhension de la théorie. Ce qui est vraiment intéressant ici est l'observation que ce qui a été connu, su, et porté à l'attention de la conscience par l'expérience du corps, permet d'interroger des phénomènes, d'y réfléchir et de mener vers leur compréhension par la théorie. Cela renvoie à la distinction entre savoirs et connaissances telle que

⁹⁴ Traduction libre de "Asking that question does not mean that technology has to be excluded altogether, but it does mean that the primary objects of investigation are the possibilities and potentials of bodies, individually and together".

présentée par Philippe Hert (2014) dans laquelle il propose les savoirs comme étant issus « de l'expérience du sujet dans sa relation à autrui et au monde », et « les connaissances comme corpus établis, explicites, extérieurs à un sujet » (p.29). La distinction établie ici propose un arrimage à la question des savoirs pratiques, inscrits dans l'action des praticien.nes et leur validité comme champ de savoir caractéristique des disciplines du design. Cette question a été abordée dans le chapitre deux avec la présentation du concept du praticien réflexif de Donald Schön et de la reconnaissance d'une forme de savoirs inscrits dans l'action issus de l'expérience quotidienne, les savoirs tacites. Vial et Caparros-Mencacci (2007) s'inscrivent dans cette lignée par le concept de savoirs investis, des savoirs « incarnés, mis en œuvre, joués de manière unique par chaque praticien » (p. 165). Ils offrent une distinction entre les savoirs qui proviennent de l'agir et de l'expérience interne des praticien.nes et ceux qui proviennent de l'extérieur de l'individu lorsqu'ils écrivent :

Les savoirs investis sont des savoirs purement pratiques, des savoirs du cœur du métier, des savoirs d'une expérience longuement acquise. Ils se spécifient en ce qu'ils sont endogènes, c'est-à-dire générés « de l'intérieur » de l'activité. Autrement dit, ils sont inventés, construits, créés, recréés par les praticiens eux-mêmes. Au contraire de savoirs théoriques, de savoirs académiques, de savoirs savants, ou de savoirs scientifiques, qui eux sont exogènes, générés du dehors, par d'autres personnes, et ils sont donc l'objet d'apprentissage, d'appropriation. (p. 165)

Ainsi, ce qui a été observé en atelier est la manière dont les savoirs investis, les savoirs pratiques, agissent comme facilitants pour l'appropriation des savoirs théoriques. Ce qui est intéressant à la lumière de cette distinction est la relation profonde unissant les savoirs investis et les savoirs théoriques, et leur manière d'opérer ensemble et d'enrichir l'activité d'apprentissage. Il apparaît que stimuler et solliciter ces deux types de savoirs dans un même moment d'enseignement peut favoriser la compréhension de l'étudiant.e en lui permettant de participer activement à son expérience d'apprentissage. Au lieu de dispenser seulement des notions extérieures, la pédagogie qui a été expérimentée dans l'atelier-laboratoire propose un passage préalable par le mode vécu des notions à l'étude qui sont expérimentées par l'étudiant.e et dont l'arrimage avec des notions théoriques et externes se trouve ensuite facilité. Dans cet esprit, il est apparu qu'il est plus facile de réfléchir et discuter d'événements qui ont été vécus au préalable, compris par l'action et l'expérience subjective et de faire ensuite des liens avec des explications théoriques extérieures à soi. En se rattachant directement à la phénoménologie et notamment aux concepts du

monde de la vie et de corps-sujet, ces constats issus du chapitre 2 éclairent la pertinence de favoriser l'engagement corporel dans l'enseignement du design en atelier ainsi que la validité des savoirs issus de l'expérience sensible et subjective en regard de leur complémentarité avec d'autres types de savoirs et de leur rôle dans l'activité de connaître. Le corps (comme sujet) y apparaît comme vecteur et acteur principal de cette articulation entre théorie et pratique.

Corps conception et corps réception

Le chapitre 3 a porté sur la présentation d'un champ de pratique important reliant la question de l'expérience sensible du corps à celle de l'architecture, l'architecture phénoménologique, qui rassemble bon nombre de praticien.nes, d'enseignant.es et de chercheur.ses. La pratique architecturale y est centralisée autour de l'expérience qu'en fera l'individu et s'oriente vers le développement d'espaces qui sollicitent ce dernier dans une visée de relation. Le corps y est envisagé comme une entité active, dynamique et relationnelle qui dialogue avec les environnements qu'il côtoie, et ce, dans le vécu ordinaire et quotidien. L'expérience architecturale ne vise ainsi pas l'événement extraordinaire mais se déploie et se manifeste dans la vie de tous les jours. Elle prend pour matériau les phénomènes vécus qui composent l'expérience quotidienne du monde et des choses. Dans une volonté de revenir aux choses-mêmes, de faire ressurgir « cette atmosphère qui paraît gorgée de l'évidente présence des choses » (Zumthor, 2010, p.8), les projets issus de cette pratique se relient à la concrétude de l'expérience quotidienne et s'adressent à l'être incarné par un langage sensible qui le touche depuis l'intérieur de sa relation aux espaces architecturés. Cette vision de la pratique architecturale, articulée autour de sa dimension relationnelle et vécue, se relie directement au concept de la perception tel que développé par Merleau-Ponty. Ce dernier insiste sur l'échange dynamique qui a lieu entre l'être et le monde et sur la dimension dialogique de ce dernier. Il est ici question d'entrevoir la perception comme un échange de questions et de réponses survenant entre le corps-sujet et ce qui l'entoure, et de reconnaître que les choses et le monde sont des entités animées dotées de langage.

Un constat d'intérêt est ressorti de l'exploration du concept de perception comme une participation et des cas de pratique à l'étude dans ce chapitre. Ce dernier repose sur l'influence de l'action du corps dans l'articulation entre conception et réception du projet de design. En effet, un regard sur certains exemples de pratiques a permis de mettre en lumière que le corps en action peut agir comme un agent important

dans le processus de conception. Parmi ces derniers, les enseignants en architecture Valérie Lebois et Dominique Laburte ont reconnu l'engagement corporel comme manière d'initier le passage à l'action chez l'étudiant.e et la mise en route de la pensée de design (Lebois et Laburte, 2018). Ils soutiennent que solliciter l'action du corps dans le démarrage du projet permet d'engager le processus de conception et la pensée du projet par l'entremise de l'action du corps en mouvement. L'exemple de la pratique du designer Jacques Bilodeau a quant à lui révélé comment le corps peut être mobilisé pour prendre la mesure d'un lieu, en expérimenter les caractéristiques vivantes et en développer une compréhension par une occupation directe et une installation sur ce dernier. En habitant ses chantiers, Bilodeau permettait à son corps de s'activer dans l'espace pour laisser surgir de cette relation une orientation guidant l'intervention spatiale. Le corps et sa relation au lieu agit ici comme moteur principal de la conception. Le cas des architectes Arakawa et Gins a quant à lui été également éclairant sur la prise en compte du corps comme entité dynamique qui pense en action dans le développement de l'espace habité. Les lieux conçus par ces derniers s'adressent au *corps architectural*, une entité dynamique qui entre en relation avec le lieu par des actions d'ajustement, de recherche et de tâtonnements. Dans cette perspective, le corps « tâtonne pour un maintien en place » (Arakawa et Gins, 2005). Cette approche de conception propose des environnements à découvrir avec son corps de manière dynamique, qui sollicitent l'effort de s'ajuster et de dialoguer avec ce dernier pour y trouver sa place. L'enseignement du deuxième exercice de l'atelier-laboratoire a également fait apparaître la manière active et dynamique dont le corps cherche à s'installer sur le lieu. La tenue de l'exercice L'expérience du corps au quotidien, qui a engagé les étudiantes à investiguer un lieu désigné et à concevoir un dispositif pour l'occuper, a permis de mettre en lumière l'activité de recherche du corps lorsqu'il découvre un lieu et cherche à s'y poser. De ce fait, les étudiantes ont expérimenté directement que c'est par le biais de leur corps en action qu'elles ont pris la mesure de ce dernier, qu'elles y ont détecté des potentiels pour se l'approprier et des possibilités pour calibrer leur intervention. Encore ici, l'engagement corporel et l'action du corps a été déterminant dans le processus de conception du projet. En ont résulté des propositions qui témoignaient du rapport entre-actif et dialogique qui relie le corps et le lieu et qui s'adressaient ainsi au corps de l'autre, en sollicitaient l'activité d'installation. Dans cet esprit, l'engagement corporel agit comme élément unificateur entre soi et l'autre. Il constitue une manière d'activer la pensée de design chez soi, qui s'intéresse aux manières qu'a l'humain d'habiter le monde, d'initier la conception du projet et de créer des propositions qui s'adressent au corps de l'autre. Les propositions qui ont émergées d'un tel processus ont sollicité l'action, la recherche et le caractère vivant de l'installation et de la relation au lieu architectural. Ce sont des projets pensés et projetés par corps, reçus et vécus par corps. Ce chapitre a fait apparaître la manière dont la pensée

incarnée, le corps qui pense en action, agit comme moteur pour favoriser l'articulation entre la conception et la réception du projet de design.

Corps partagé et corps recherche

Le chapitre 4 a porté, quant à lui, sur une investigation de la relation entre le corps et la recherche-crédation en design. En s'appuyant sur une perspective phénoménologique, il s'est avéré que plusieurs liens rattachaient cette pratique de recherche à l'expérience sensible du corps. Un lien étroit a été observé dans l'inséparabilité de l'être du.de la chercheur.se et de celui de ses intérêts de recherche qui s'ancrent sur le terrain de ses expériences subjectives dans et avec le monde. Un retour sur le concept du monde de la vie d'Edmund Husserl a permis de rappeler qu'avant d'expliquer le monde avec des connaissances avérées, les scientifiques l'expérimentent depuis l'intérieur de ce dernier, y sont en relation et en accumulent un bagage d'expériences et de savoirs qui orientent leurs intérêts de recherche. Cette idée trouve un écho porteur avec la notion de savoirs situés et la reconnaissance de la subjectivité des chercheur.ses dans les pratiques de recherche. Le concept de savoirs situés propose que toute activité de recherche est située et initiée depuis la position du sujet. Loin de nuire à la validité de la recherche, cela permet plutôt de prendre en compte la multitude de points de vue entourant un sujet et d'ainsi permettre de mieux l'éclairer objectivement. Le rattachement à la question du corps réside ici dans le fait que l'expérience subjective du monde et des choses est toujours située depuis la position de ce dernier. L'être qui est un corps entretient avec le monde un rapport de relation et de participation déterminée par sa situation incarnée. Il participe de cette relation en action depuis l'intérieur du monde et pas en tant qu'observateur distant et détaché. Ces idées font ressortir que les savoirs d'expériences liés à la relation concrète et vécue depuis l'intérieur du monde sont constituants et déterminants dans l'activité de le connaître. Avant d'expliquer le monde, l'être y vit et le connaît de manière incarnée. La reconnaissance de ce mode de savoirs et son rôle dans les pratiques de recherche comporte à cet égard une légitimité reconnue par l'approche de la recherche-crédation en design.

Un regard approfondi sur la recherche-crédation en design par la mise en dialogue de la recherche-projet et la recherche-crédation, a permis de faire émerger un constat d'intérêt quant au rôle du corps dans cette pratique de recherche. Suite à une étude des caractéristiques de la recherche-crédation en design, il est ressorti que la partie dédiée à la création proposait une manière d'incarner une question de recherche,

d'en créer une expression formalisée qui pouvait être reçue, partagée et vécue grâce à sa dimension esthétique. « Loin d'identifier abusivement le processus de création à celui de recherche, cette ambition fait place aux potentiels de découverte et d'invention de savoirs incorporés dans les situations et les objets de qualité construits par le design » (Lécho Hirt, 2022, p. 89). Cette idée met en lumière la validité de solliciter l'expérience esthétique dans la partie projet de la recherche en tant qu'elle permet d'aborder un phénomène depuis la relation vécue qu'il engage. Ce dernier n'est pas seulement étudié depuis l'extérieur, comme un objet « fini » à expliquer mais l'est également depuis l'intérieur, comme un sujet à vivre. La recherche-crédation propose ainsi d'investiguer un questionnement en combinant deux types de recherches qui participent chacun à leur façon à son éclairage. À cet égard, le mode discursif et le mode projet s'articulent autour du même cadre théorique, ils s'investissent dans le même cadre conceptuel (Lévesque, 2008, p.24). En plus de « dire » sur le sujet à l'étude, il s'agit ici de « faire » sur le sujet et de l'aborder autrement. Cet « autrement » est central ici car il se rattache à l'épistémologie du design et aux relations entretenues entre l'humain et le monde et ses manières de l'habiter. Ainsi, en recherche-crédation en design, le projet permet d'incarner le questionnement de la recherche et de le transposer sur un autre territoire pour en dire autre chose, ouvrir sur d'autres hypothèses, d'autres idées, le remettre en perspective et l'éclairer. Le projet se comprend ainsi comme une « production de raisonnement de design incarné dans des objets » (Lécho Hirt, 2015, p.42). Selon Beaubois (2015), les objets conçus par les designers ne sont pas statiques et jouent eux-mêmes « le rôle de réservoir d'images, apparaissant ainsi comme de véritables « objets-images » » (p.52). Ainsi, par leur forme, leur texture, leur couleur, ou leur matériau, les objets-images présentent « une charge potentielle pouvant mettre en mouvement l'action ou la pensée de celui qui l'éprouve » (p.52). Cette idée est d'importance en tant qu'elle valide et valorise la dimension sensible et esthétique du projet dans sa relation à la recherche-crédation. Elle met en avant l'importance de développer des compétences chez les étudiant.es au niveau de la qualité des éléments de langage du design et de miser dans l'enseignement sur l'exploration des effets variés de ces éléments qui enrichissent considérablement l'expérience du projet.

Ce constat et la réflexion l'entourant s'est épanoui à travers un regard sur le travail en recherche-crédation de Katherine Lapierre. L'exploration de ce dernier a révélé la manière dont, les maquettes développées étaient inscrites dans le paysage conceptuel d'une recherche et incarnaient des questionnements de recherche par un langage « autre », vécu et de relation qui permettait d'ouvrir vers de nouvelles voies pour questionner l'habiter et l'espace domestique. Cette idée s'est trouvée fortement consolidée à travers l'expérience de l'atelier-laboratoire et l'enseignement du projet-question. En sont ressortis les

potentiels du projet à formaliser une question *de design par* le langage de design et à agir comme expression vécue qui engage une relation et fait vivre le questionnement à l'autre. L'objet de la maquette-matière, apparu lors de cette expérimentation, s'est inscrit comme marqueur de relation et comme expression vivante de questionnements de design menant à la recherche-crédation en design. Cet *objet-image* propose des potentiels indéniables au niveau de la conception, en tant que l'expérimentation directe qu'il engage a permis aux étudiantes d'explorer leur sujet de recherche, de le préciser et de l'amener vers une forme qui incarne une synthèse de ces recherches. L'objet de la maquette-matière présente également des potentiels au niveau de la communicabilité des questionnements de design explorés en étant façonnés par des éléments de langage sensibles. Il peut ainsi être vécu et expérimenté par l'autre et favoriser la diffusion de la recherche qu'il incarne. Dans cet esprit, l'*objet-image* de la maquette n'est pas qu'un objet de représentation figé mais, dans le contexte du projet de design, agit comme expression vivante et entité animée qui entretient un dialogue dynamique avec la personne. Beaubois (2015) met en lumière cette idée lorsqu'il écrit que « non seulement les maquettes "font des déclarations", mais elles appellent les questions ou y répondent, donnent des informations, formulent des hypothèses, expriment des vœux, rassurent ou alertent, créent des anticipations, annoncent des intentions » (p.53)⁹⁵. La maquette comme outil d'expression du projet est porteuse de sens et de questionnement. Un sens et un questionnement *de design* qui s'initie dans un dialogue avec un cadre conceptuel, s'affine et s'incarne dans le projet pour retentir dans l'expérience de son partage. Il apparaît ainsi que c'est dans la possibilité de partage du projet que résiderait la recherche. À cet égard, s'envisage l'idée que le corps agit ici comme moteur de l'articulation entre expérience et recherche-crédation.

Retombées et ouvertures

La section précédente a permis de mettre en lumière des résultats saillants entourant la pertinence de l'engagement corporel dans le contexte des pratiques de l'enseignement, de la pratique architecturale et de la recherche-crédation en design. L'expérience du corps y a été mise de l'avant ainsi que la valeur de la mobiliser pour favoriser un enseignement du projet plus incarné et l'enrichissement du champ épistémologique du design, de son socle intellectuel (Findeli, 2006). La présente section porte quant à elle

⁹⁵ Traduction libre d'un extrait de l'article d'Albena Yaneva de 2009 : *The Making of a Building. A pragmatist Approach to Architecture*, Oxford : Verlag Peter Lang.

spécifiquement sur les retombées envisagées sur l'enseignement pratique du design et la recherche-création. Tel qu'annoncé en ouverture de la thèse, cette dernière n'est pas une recherche-création à proprement parlé mais s'est plutôt intéressé à ce que la recherche-création peut faire à l'enseignement pratique du design. Il s'agit d'un aspect de la thèse qui a fait apparaître des retombées et des ouvertures porteuses dont la présente section fait état et discute.

Vers l'enseignement de la recherche-création en design

À la lumière du chemin parcouru et plus spécifiquement de l'expérience de l'atelier-laboratoire, émerge la possibilité d'aborder l'enseignement du design en atelier au premier cycle universitaire comme une forme d'enseignement de la recherche-création qui s'appuie sur l'expérience sensible du corps. L'enseignement du projet est envisagé en ce sens comme un cheminement vers la recherche-création dans lequel la phénoménologie du corps agit comme porte d'entrée pour favoriser l'adoption d'une posture de questionnement et de recherche par le projet. Ce constat a émergé directement de la conduite de l'atelier-laboratoire dont la structure des activités s'est inspirée de celle de la recherche-création. En effet, il est apparu que le fait de suivre une séquence d'activités d'enseignement qui propose une alternance et un mouvement itératif entre des moments de pratique, des retours réflexifs et des ancrages avec des notions théoriques ait favorisé une forme d'apprentissage au questionnement envers les phénomènes vécus et perceptifs, ainsi qu'au questionnement par le projet. Dans le cas des trois exercices enseignés au cours de l'atelier-laboratoire, les réalisations se sont exprimées, dans leur forme « livrée », comme une question ouverte adressée au corps et portant sur un/des aspects de la relation sensible liant ce dernier à ce qui l'entoure. Les projets réalisés dans le cadre du premier exercice, « Description d'un vécu et sa formalisation », ont fait apparaître des questionnements entourant la résonance entre l'être et les éléments de langage du design. Les maquettes-portables produites ne présentaient pas une réponse de design finie, mais proposaient plutôt différentes manifestations de résonance sensible qui ouvraient sur des pistes de développement concernant la manipulation des éléments de langage du design et les effets sur le corps en tant qu'être. Les maquettes-corps, réalisées quant à elles dans le cadre du deuxième exercice « L'expérience du corps au quotidien », ouvraient sur des questionnements entourant les manières dont le corps, en tant que sujet actif, s'installe sur le lieu dans une visée d'occupation et d'habitation. Les projets réalisés s'exprimaient comme des questions et des hypothèses entourant la

relation corps et lieu. Ils proposaient des scénarios prospectifs en regard des manières alternatives et de nouvelles possibilités d'aménagement des espaces dédiés au corps. Et finalement, les projets-questions réalisés lors de la troisième étape de l'atelier-laboratoire, proposaient la formalisation de questionnements entourant la relation vécue entre le corps et la lumière dans l'espace intérieur. Issus de la relation sensible et vécue, ces questionnements ont pris forme par l'expérimentation et la recherche par la manipulation directe et ont été exprimés à travers des objets-images, des maquettes-matières qui formalisaient des questions de design et permettaient d'entrer en relation avec ces dernières. Ainsi formalisées, ces questions extraites du champ épistémologique du design permettaient d'envisager une poursuite de leur exploration par la recherche-crédation en design. Cela représente une découverte importante qui permet d'éclairer une manière d'introduire la recherche-crédation dans l'enseignement de l'atelier au premier cycle universitaire. Ainsi, grâce à une approche qui combine la phénoménologie du corps à un processus de conception expérimental, itératif et réflexif inspiré de la recherche-crédation, le projet de design peut être introduit aux étudiant.es en tant qu'opportunité pour réfléchir à quelque chose de plus grand qu'une résolution de problème. Le projet est ici introduit comme manière de poser des questions, d'interroger les choses depuis l'intérieur de sa propre expérience et de la situation de son corps. L'expérience d'enseignement a révélé en ce sens que cette approche a conduit à développer des propositions qui ouvrent sur des scénarios alternatifs et prospectifs et qui formalisent des hypothèses à continuer d'investiguer. En résumé, l'approche pédagogique explorée dans cette thèse propose l'expérience du corps comme vecteur de connaissance du monde et la possibilité de partager cette expérience à travers le projet de design. En invitant l'incertitude et la recherche dans le processus du projet, elle propose d'apprendre à s'interroger soi-même pour favoriser l'attitude d'interroger le monde par le projet, soit enseigner la recherche-crédation en design.

Le recours à l'expérience vécue comme valeur pédagogique

Le recours à l'expérience vécue et à sa description dans le cadre des trois exercices enseignés fait émerger des potentiels importants au niveau de la pédagogie en design. La consigne donnée aux étudiantes consistant à rédiger des notes descriptives suite aux expérimentations directes s'orientait vers la volonté de retourner leur regard vers elles-mêmes, de regarder l'habituel autrement, vers soi plutôt que vers l'extérieur. En d'autres mots, de faire une *epochè* au sens husserlien du terme. Cela a permis de connecter les étudiantes à leur expérience concrète et à les amener à porter leur attention envers des phénomènes

passant inaperçus habituellement. Le recours à la description du vécu représente un aspect important dans l'approche d'enseignement de l'atelier-laboratoire qui renvoie aux méthodes d'explicitation en « première personne » développées dans le domaine des sciences cognitives (Varela et Shear, 1999; Petitmengin et Bitbol, 2009). Ces méthodes visent à investiguer finement l'expérience du sujet, à entrer dans sa granularité afin de recueillir des données précises et rigoureuses qui expriment son point de vue. Les potentiels d'application de ces méthodes au domaine de l'enseignement ont déjà été soulevés par des chercheurs provenant notamment du domaine de la microphénoménologie (Petitmengin, Bitbol, Ollagnier-Beldame, 2015). En effet, Claire Petitmengin est explicite en regard de la valeur de l'application des méthodes d'explicitation dans le contexte de l'enseignement lorsqu'elle écrit :

L'utilisation de l'explicitation dans l'enseignement pourrait avoir d'importantes conséquences pédagogiques. En amenant les apprenants à entrer en contact avec leur expérience, et à prendre conscience de processus cognitifs habituellement non remarqués, l'explicitation pourrait contribuer à promouvoir un enseignement consistant non seulement à transmettre des contenus conceptuels et discursifs de connaissance, mais aussi à développer la capacité d'apprendre. (Petitmengin, Bitbol, Ollagnier-Beldame, 2015, p.69)

Cette citation résonne fortement dans le contexte de la présente recherche en ce sens que dans l'enseignement de l'atelier-laboratoire, le recours à l'expérience vécue a fait apparaître des pistes porteuses en regard de potentiels pour faciliter la prise de conscience corporelle et l'adoption d'une attitude interrogative chez les étudiantes. En effet, il a été observé que c'est à cette étape qu'a émergé les pistes de recherche et de questionnements dans les trois exercices enseignés. Ainsi, le fait de convertir son regard, le retourner vers soi et investiguer sa propre expérience a favorisé un type d'apprentissage alternatif chez les étudiantes, celui d'apprendre à (se) questionner qui engage l'apprentissage de poser un regard critique sur le monde. Cela met en lumière la possibilité de développer des compétences différentes de celles qui sont habituellement visées dans les cursus d'enseignement en atelier et la valeur de miser sur le développement de compétences personnelles pour complémentariser et enrichir les apprentissages des étudiant.es. Dans le contexte de cette recherche, l'étape de la description du vécu a été demandée dans la séquence d'activités de l'atelier-laboratoire mais sans être appuyée ni encadrée par une méthode d'explicitation précise. Les étudiantes ont ainsi été invitées à rédiger librement leurs impressions et ressentis en lien avec les activités de l'atelier. Il apparaît ici qu'un arrimage plus solide

envers la méthode d'explicitation constituerait un outil précieux pour permettre d'aller chercher plus de précision dans les descriptions de vécu des étudiant.es et les aider à identifier et formuler plus aisément des « questions » à explorer par le projet. Ces pistes et ouvertures sont fécondes en regard du développement de stratégies d'enseignement visant l'acquisition de compétences alternatives chez les étudiant.es qui seraient plutôt de l'ordre de celle d'un regard critique et d'un éveil envers la dimension transformative et éthique de la pratique.

Sur l'engagement corporel de l'enseignante

L'objectif de cette recherche n'a pas porté sur l'étude des potentiels de mon engagement corporel en tant qu'enseignante. Pas plus que sur l'exploration de ma pratique d'enseignement à travers celle de mon expérience. Cela dit, des constats ont tout de même émergés en cours de route à ce sujet qui méritent d'être mentionnés ici dans une visée d'ouverture. La nature expérimentale et exploratoire des exercices enseignés et des productions réalisées dans le cadre de l'atelier-laboratoire a entraîné des modifications sur ma pratique d'enseignement et la manière de me comporter dans l'exercice de cette dernière. Le déroulement des séances d'atelier, qui portait essentiellement sur des exercices engageant la manipulation directe de matériaux physiques et de maquettes, a exigé que j'enseigne davantage avec mon corps qu'à l'habitude. Cela a fait apparaître que le fait de montrer, d'engager mon corps dans des expérimentations avec des maquettes, m'a permis de transmettre des notions plus facilement. En effet, j'ai réalisé qu'un contenu portant sur l'apprentissage du sensible et comportant une dimension expérientielle ne peut se dispenser seulement avec des mots. Pour faire comprendre la nature exploratoire des exercices et expliquer comment procéder dans le cadre de ces derniers, il m'a fallu moi-même bouger, agir et faire. À plusieurs moments au cours de l'enseignement de l'atelier-laboratoire, j'ai observé que lorsque je bougeais avec une maquette, que j'éclairais un prototype ou que je manipulais conjointement des matériaux avec les étudiantes, cela facilitait l'enseignement et favorisait la compréhension chez ces dernières. En faisant, en enseignant de manière active, j'ai aussi observé les potentiels de mobiliser les savoirs incorporés, les savoirs inscrits dans l'action dans l'enseignement. Ainsi, pour dénouer des situations d'incompréhension vécues par les étudiantes ou pour répondre à des interrogations en cours d'exercice, j'ai eu recours à la réflexion en action et à un engagement corporel « actif » qui a favorisé la formulation de pistes d'explications incarnées. Rien n'était préparé d'avance et le fait de faire face à des situations imprévues et inhabituelles dans l'enseignement de cet atelier a généré

l'activation d'une forme d'enseignement plus spontanée qui a mobilisé des savoirs du corps inscrits dans mon expérience comme praticienne. J'ai agi comme *enseignante-réflexive* en ayant recours aux savoirs pratiques inscrits dans mon expérience pour m'ajuster devant le caractère inattendu de certaines situations et enseigner l'exploration sensible et l'expérimentation en atelier. Ainsi en m'activant, en bougeant et en réfléchissant avec mon corps, j'ai senti une certaine aisance et une maîtrise envers ce type de manipulation. En plus d'ouvrir sur des pistes pédagogiques porteuses sur le rôle de l'engagement du corps de l'enseignant.e, cette observation m'amène à prendre conscience de mes forces comme enseignante et de la pertinence de l'approche que je développe depuis des années autour de l'exploration du langage sensible dans l'enseignement du projet. J'ai pu expérimenter la valeur des savoirs incarnés que j'ai emmagasiné par expérience et prendre conscience de la pertinence de les mobiliser en situation d'enseignement.

Le fait d'engager mon corps plus activement dans ma pratique d'enseignement m'a aussi permis d'éclairer ma compréhension de certaines notions théoriques en phénoménologie. Ainsi, certains moments de manipulations de maquette et de discussion avec les étudiantes autour de ces dernières m'ont permis de préciser ma compréhension de notions théoriques *en cours d'action*. Je connaissais déjà ces notions pour avoir lu les ouvrages desquelles elles proviennent et en avoir discuté par écrit, mais le fait de les expérimenter directement et d'en prendre la mesure vécue à travers une manipulation de maquette par exemple, a permis d'ajouter une couche à ma compréhension. Je me les suis appropriées *par corps*. En tentant d'expliquer à des étudiantes la notion de perception comme une conversation et une participation, j'ai cherché à formuler ma pensée par un engagement conjoint entre mon corps et ma pensée. J'ai utilisé une maquette, ai bougé et suis entrée en relation avec cette dernière. Cela m'a permis d'en arriver à une nouvelle compréhension, de vivre avec mon corps le déclenchement d'effets sensibles et la nature dialogique de la perception. J'ai mieux compris, en le vivant, l'échange de questions-réponse qui caractérise le phénomène perceptif ainsi que le rôle du corps dans ce dernier. En activant mon corps par rapport à la maquette, la maquette s'est activée par rapport à mon corps, en a sollicité la perception. Cet échange actif m'a permis d'incarner l'explication de la notion de perception, et ainsi d'en clarifier la communication auprès des étudiantes. De nouvelles pistes pour l'enseignement de notions théoriques sont ainsi apparues de mon engagement corporel dans le cadre de ma pratique d'enseignement. Cela laisse entrevoir les potentiels de conduire des études plus approfondies sur le rôle de l'engagement corporel de l'enseignant.e dans l'appropriation et la transmission des savoirs théoriques, ainsi que des

possibilités pédagogiques permises par une telle approche dans le contexte de l'enseignement du projet de design.

L'enseignement inspiré de la recherche-crédation

À l'issue de l'enquête conduite par cette thèse, ont émergé les potentiels de s'inspirer du positionnement de la recherche-crédation pour en articuler les dimensions pratiques et théoriques. Explorant un même questionnement de recherche et partageant un même cadre théorique, les dimensions du « dire » et du « faire » se sont alliées dans l'investigation menée par cette thèse pour s'alimenter et s'enrichir mutuellement. Ainsi, les possibilités de (re)placer le corps dans l'enseignement du projet de design ont été explorées à travers une discussion qui a fait intervenir des notions théoriques provenant des champs de la phénoménologie et du design. Cette discussion a permis de mettre en lumière le rôle du corps et la pertinence du recours à l'engagement sensible dans les pratiques d'enseignement, du projet et de la recherche-crédation. Les mêmes questions à la base de cette recherche ont également été explorées en parallèle par l'entremise de la conduite de l'atelier-laboratoire. En dialogue avec le questionnement et le cadre théorique de la thèse, cette expérience l'a transposé sur le terrain vivant et pratique de l'enseignement pour en faire dire autre chose. Ainsi, les possibilités d'intégrer le corps dans l'enseignement du projet à travers un processus itératif qui invite l'adoption d'une posture de questionnement ont été investiguées par la pratique de l'enseignement. Dans cet esprit, la mise en œuvre de l'enseignement et un retour réflexif sur cette dernière a offert un moyen de contribuer à l'exploration de la question de recherche ainsi qu'à son enrichissement. À travers l'expérimentation pédagogique de l'atelier-laboratoire, l'objectif final n'était pas de rendre compte de cette expérience mais plutôt que cette expérience nourrisse la présente recherche, qu'elle l'éclaire depuis le terrain vivant de la pratique. En revenant vers la question de recherche, l'expérience d'enseignement dépasse ici une stratégie de diffusion créative de résultats et un recours à la création en recherche. Elle agit et prend son sens dans sa relation dialogique avec les autres parties de la recherche. C'est en regard de cette participation conjointe à l'effort de recherche que l'enseignement, dans cette thèse, s'est inspiré et a tiré profit du mode opératoire de la recherche-crédation.

En effet, il est apparu que le dialogue mis en place entre l'expérience d'enseignement et la discussion théorique a permis d'élargir le cadre conceptuel de la thèse et d'en enrichir le propos. À l'issue de son

enseignement, la découverte, par la pratique, de nouveaux ancrages théoriques, est significative en ce sens. Par exemple, l'enseignement du premier exercice, s'est conclu sur l'ouverture d'un lien pertinent à faire avec le concept de l'image poétique développé par Gaston Bachelard et l'affirmation du langage de design comme langage poétique. N'ayant pas été envisagé au début de l'atelier-laboratoire, cette ouverture théorique permet cependant d'enrichir et d'éclairer différemment la question de recherche, ainsi que de proposer une voie porteuse à intégrer dans mes futures activités d'enseignement. L'expérience de l'atelier-laboratoire a ainsi permis de creuser davantage le cadre conceptuel de la thèse, de le remettre en question et de faire émerger de nouvelles pistes théoriques qui proposent de nouveaux éclairages et de nouvelles compréhensions en regard de l'enseignement du projet. Dans ce processus dialogique qui invite la découverte, des liens apparaissent ici avec le concept du praticien réflexif de Donald Schön et la manière dont le designer est engagé activement dans l'activité du projet. Depuis la perspective du praticien réflexif, le designer regarde un problème dont la réflexion en cours d'action revient vers le designer, ce dernier regarde ce qu'il vient de produire, s'ajuste, revient sur le problème, et ainsi de suite. De la même manière, l'enseignement de l'atelier-laboratoire m'a amené à effectuer ces boucles itératives à travers des allers-retours qui ont permis des ajustements, des réflexions critiques et un éclairage graduel de la question de recherche. Ainsi, le fait d'engager ces allers-retours entre la discussion théorique et le terrain de la pratique, de confronter les idées, d'opérer un retour réflexif sur ma pratique et de revenir vers la question a permis un élargissement de cette dernière et l'ouverture vers de nouvelles idées. Grâce à cette pratique d'enseignement, j'ai pu m'approprier et tester directement des hypothèses dans l'atelier-laboratoire et créer de nouvelles stratégies d'enseignement. Dans cet esprit, l'enseignement m'a amené à agir comme *enseignante-designer* en tant qu'à l'instar du processus du designer, j'ai été engagée dans un processus « non directif, ouvert sur l'extérieur et itératif » (Gagné, 2018, p.183).

L'enseignement, en participant conjointement à l'effort d'enquête et agissant dans un système conceptuel commun, a exploré le questionnement central de la thèse et en a proposé un élargissement et une réactualisation. Dans le cadre de cette thèse, je n'ai pas été engagée dans une recherche-crédation à proprement parlé mais le fait d'en avoir fait agir la structure sur celle de la thèse, ainsi que sur celle des activités de l'atelier-laboratoire ouvre des pistes qui mettent en avant les potentiels en regard de ce que la recherche-crédation peut faire à l'enseignement du design. Dans cet esprit, la conduite de cette thèse a fait apparaître que la recherche-crédation peut agir comme manière d'engager l'adoption de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements tant chez les apprenant.es que chez l'enseignante-chercheure. En d'autres mots, que cette pratique de recherche permet d'ouvrir de nouvelles pistes de compréhension

en regard d'une situation habituelle et ancrée, comme l'est celle de l'enseignement du projet de design en atelier.

Limites

La volonté d'explorer les possibilités d'intégrer le corps à l'enseignement du projet par une approche inspirée de la recherche-crédation a conduit à certains choix quant aux orientations de la thèse. Ainsi, pour contextualiser le questionnement à la base de cette recherche, il aurait pu être pertinent de procéder à l'étude approfondie de différents programmes d'enseignement du design à l'université et à faire une étude comparative afin d'y ressortir des constats entourant la place du corps dans les cursus. Il aurait également pu être pertinent de comparer des programmes d'universités canadiennes avec des programmes internationaux. Au lieu d'évaluer et de comparer différents programmes d'enseignement, il a plutôt été préconisé d'adopter une approche historique et d'aller revisiter certains modèles pédagogiques et théoriques fondateurs en design afin d'y situer la place du corps dans l'enseignement de la discipline. Cela a permis d'ancrer le discours de la thèse dans les particularités et les singularités disciplinaires du design à l'université et de son champ pédagogique. Il a également été choisi d'amorcer la réflexion de la thèse sur des observations personnelles provenant de ma pratique d'enseignement et de les mettre en dialogue avec des initiatives de recherches et d'enseignement du projet affichant des points de rencontre évidents. L'idée ici était d'inscrire la thèse dans un changement de paradigme et un champ de pratique partageant des affinités et des questionnements similaires afin de valider la pertinence de soulever les questions au centre de cette dernière. Il est aussi important de mentionner qu'en regard de son rattachement direct à la dimension pédagogique, il aurait pu être pertinent d'appuyer le propos de la thèse sur des discours provenant des champs de la pédagogie et de la didactique. Ceci dit, la thèse en tant que cette dernière visait une contribution à la réflexion entourant l'enseignement du projet en design, il a été choisi de procéder à une enquête faisant agir une expérience pédagogique alternative inscrite dans le champ épistémologique de la discipline. Il s'est agi plutôt d'utiliser l'enseignement comme moyen d'exploration que comme fin en soi. Pensée comme un laboratoire de potentiels, la présente recherche a ainsi adopté une approche exploratoire qui a investi le champ de la pédagogie du projet en atelier et qui en a ouvert des possibilités alternatives. Dans cet esprit, le fait d'avoir enseigné l'atelier-laboratoire seulement une fois peut représenter une faiblesse quant à la validité des résultats observés dans cette recherche. C'est ainsi que cette expérience d'enseignement ne présente pas un modèle pédagogique abouti mais qu'il propose des pistes et des ouvertures fécondes à explorer. Les résultats présentés en fin

de parcours agissent plus comme des perspectives possibles et des ouvertures, des chemins dont le tracé a été amorcé et reste à poursuivre. Ceci dit, la richesse des réflexions qu'ils ont engagée, leur rattachement direct au champ épistémologique du design et les potentiels d'enrichissement qu'ils font entrevoir permettent d'envisager la valeur de l'approche pédagogique et des outils d'enseignement développés dans la thèse. De ce fait, des possibilités d'applications apparaissent à ce stade de la recherche. En plus des applications directes envisagées à l'enseignement en atelier des disciplines du projet concernées par la dimension relationnelle des environnements humains et le projet d'en améliorer l'habitabilité telles que l'architecture, l'architecture de paysage, le design urbain ou le design industriel, l'approche pédagogique explorée dans le cadre de cette thèse présente un potentiel de transfert dans l'enseignement de différentes pratiques artistiques comme la danse, le théâtre ou la musique concernées par l'engagement corporel et investies dans la recherche-crédation comme pratique visant l'enrichissement épistémologique. De plus, en faisant participer l'étudiant.e à son propre projet d'habiter, l'approche pédagogique explorée dans le cadre de cette thèse présente des potentiels d'applications à certaines pratiques participatives en arts et en design qui s'orientent vers la remise en question des modèles et discours dominants par des initiatives qui engagent directement les personnes dont les voix ne sont pas entendues ni prises en compte dans l'espace social. La structure et les activités de l'atelier-laboratoire pourraient ainsi s'envisager comme manière d'engager la participation de populations marginalisées dans le cadre de workshop ou d'ateliers participatifs et comme moyen de leur donner la parole et de leur offrir des possibilités d'action.

À l'issue de cette recherche, il apparaît que l'enseignement du projet comme mode d'interrogation est une pratique qui devrait être valorisée comme approche pédagogique en atelier et qu'il serait pertinent de l'introduire dès le premier cycle universitaire. Cette manière alternative d'explorer le projet propose une approche *par* et *pour* le design qui comporte le potentiel d'explorer des questions propres à la discipline et de générer des connaissances à partir du terrain de la pratique. En remettant en question les modèles établis, cette approche d'enseignement alternative apparaît également comme manière de permettre le développement de compétences « non académiques » chez l'étudiant.e en lien avec une meilleure appréhension du monde et de sa propre pratique en favorisant l'acte réflexif ainsi qu'une (re)connexion avec la dimension sensible et vécue dans laquelle il.elle est directement engagé.e. Pour pratiquer et transformer le monde, les designers devraient préalablement comprendre ce qu'ils.elles mettent en œuvre dans leur pratique. Ils.elles devraient pouvoir comprendre de quelle manière ils.elles entrent en relation avec le monde et les autres. Dans cet esprit, proposer la phénoménologie du corps

comme porte d'entrée à la recherche-crédation s'envisage comme moyen de faciliter l'adoption d'une posture de questionnement chez l'étudiant.e, et l'amener naturellement à ouvrir ce questionnement sur le monde et les autres à travers sa pratique. Selon la chercheuse en microphénoménologie Claire Petitmengin, « retrouver le contact avec notre expérience est le pré-requis qui nous permettrait de retrouver notre lucidité, notre dignité, et le courage de changer de modèle de société » (Petitmengin, 2020, p.1). Dans cette perspective, pour s'attaquer aux enjeux sociaux, environnementaux et politiques actuels, les designers devraient reprendre contact avec la dimension sensible et concrète de leur expérience subjective. Cette (re)connexion leur permettrait ainsi de se connaître eux.elles-mêmes pour mieux connaître les autres. Cette idée résonne directement avec ces propos de Joi Ito, directeur du MIT Media Lab lorsqu'il affirme qu'

en tant que designers participants, nous nous employons à nous changer nous-mêmes et nos façons de faire afin de changer le monde. Dans cette perspective, nouvelle, nous serons en mesure de nous attaquer à des problèmes extrêmement importants qui n'entrent pas bien dans nos cadres académiques actuels : au lieu de designer des systèmes pour les autres, nous allons re-designer notre façon de penser, de travailler et d'avoir un impact sur le monde en ayant un impact sur nous-mêmes. (Scharmer, 2012, p.143)

Le besoin d'adresser des questions et des enjeux qui ne cadrent pas bien avec les modèles académiques actuels appelle à en développer de nouveaux qui pourront permettre des apprentissages alternatifs et le développement de compétences qui sortent des limites des cadres établis. Dans cet esprit, l'incertitude se pose comme piste porteuse pour transformer les pratiques en design et les orienter vers l'exploration de sentiers non battus. La chercheuse et enseignante Sarah Owens est explicite en ce sens lorsqu'elle écrit que

poser des questions qui devraient et doivent être posées nous conduira inévitablement, à un moment ou à un autre, à nous égarer. Inviter l'incertitude, c'est faire confiance à ces questions qui nous orientent vers d'autres voies possibles qui semblaient auparavant inadaptées, indésirables, voire inconcevables. Ce n'est qu'en s'aventurant dans l'inconnu que nos perceptions en design peuvent changer. (Owens, 2022, p.168)

Dans cet esprit, pour apprendre, il faudrait commencer par désapprendre momentanément les réflexes et les façons de faire solidement ancrées en design. C'est seulement une fois que sera surmontée la peur du doute, de l'échec et de l'inutilité, que pourra apparaître la valeur de l'égarement et de l'exploration comme manière de regarder et de questionner autrement le monde qui nous entoure. La conduite de cette recherche aura amené à proposer le corps, en tant que sujet, comme moteur par lequel peut s'enclencher l'action de désapprendre et de remettre en question des modèles dominants dans l'enseignement du design. Dans un monde qui offre de plus en plus de possibilités de vivre des expériences de déconnexion corporelle, la perspective de revenir vers l'être incarné et le rapport concret et charnel qu'il entretient quotidiennement s'envisage non pas comme un refus d'avancer, mais bien comme manière de rester connecté à son humanité et de reconnaître sa participation depuis sa situation à l'intérieur du monde. Peut-être seulement en reconnaissant son ancrage profond au monde et le fait qu'il le partage avec les autres, le designer pourra agir de façon innovante et bienveillante pour inventer de nouveaux scénarios soucieux du bien-être humain dans son projet d'habiter le monde.

ANNEXE A
DOCUMENTS DE COURS-L'ATELIER-LABORATOIRE



Faculté de l'aménagement
École de design
Baccalauréat en design d'intérieur

DEI 3000 – Atelier thématique :
(B) *Environnement et communication*

(Nombre de crédits : 4,5)

Automne 2021

ÉQUIPE PROFESSORALE :

Rabah Bousbaci, *professeur agrégé, Responsable de l'atelier*
Courriel : rabah.bousbaci@umontreal.ca

Marie Tremblay-Laliberté, *Chargée de formation pratique*
Courriel : marie.tremblay-laliberte@umontreal.ca

1. DESCRIPTION DE L'ANNUAIRE DES COURS :

DEI3000-Atelier thématique :

« Cet atelier est centré sur l'apprentissage d'une approche réflexive, créative et pragmatique de la conception d'environnements intérieurs complexes sur des thématiques variables, déterminées en fonction des besoins de l'évolution des pratiques. » (*Annuaire des cours de l'Université de Montréal*)

2. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES :

Les apprentissages de ce cours visent à amener l'étudiant à :

- Acquérir une approche réflexive dans le contexte de la pratique du projet de design d'intérieur
- Développer une compréhension des phénomènes perceptifs liés à l'expérience humaine dans l'espace intérieur et l'appliquer à la conception du projet
- Approfondir le développement d'un aménagement intérieur en démontrant une qualité dans la manipulation des composants fondamentaux du monde sensible : couleur, échelle, lumière, ombre, matérialité, sons, etc.
- Démontrer sa capacité à développer une proposition complète d'un projet de design d'intérieur.

Le cours vise également le développement des habilités suivantes :

- Mener les étudiants à s'investiguer eux-mêmes, comprendre et interroger leurs propres comportements perceptifs et à les confronter aux potentialités de leurs interventions.
- Développer des compétences personnelles et une prise de conscience sur ses propres qualités comme concepteur.
- Développer la capacité à expliquer des phénomènes liés à l'expérience sensible par le biais de concepts théoriques.
- Développer des aptitudes à la recherche par le design.

- a) Activités préliminaires touchant le thème de l'atelier :
 - i. Recherches exploratoires pratiques sur le thème de l'atelier
 - ii. Séances théoriques et discussions de groupes autour des notions à l'étude
 - iii. Analyse et observation directe du contexte d'intervention
- b) Explorations conceptuelles et scénarios d'intervention
- c) Conception finale du projet
- d) Dossier de réalisation technique

3. DESCRIPTION DE L'ATELIER ET FORMULES PÉDAGOGIQUES :

Entrevu comme un laboratoire, cet atelier porte principalement sur une investigation du rapport sensible entretenu entre humain et lieu architectural ainsi que sur la participation du corps et des sens dans cette relation. L'expérience est au cœur de la pratique du design d'intérieur qui intervient sur les environnements destinés à être habités et vécus. Cette profonde relation entre personne et lieu génère des expériences sensibles quotidiennes qui peuvent passer inaperçues tellement elles semblent banales ou ordinaires,

mais qui sont pourtant déterminantes dans la manière dont nous occupons et ressentons les lieux. Il s'agira, dans cet atelier, de porter un regard neuf sur cette relation afin de développer une attention plus consciente envers le phénomène perceptif quotidien. Cette investigation suivra une progression de l'intime au collectif où une attention particulière sera portée sur les potentiels de la connaissance de soi dans le processus de conception pour l'autre. En d'autres mots, il s'agira de commencer par regarder la manière dont vous entrez vous-mêmes en relation avec les environnements que vous côtoyez, de relier ces expériences à des concepts théoriques afin d'y trouver un sens, de les expliquer, pour pouvoir ensuite partager ce langage commun à travers la conception des lieux pour les autres. Construit autour de ces question : **De quelle manière le corps entre-t-il en relation avec l'environnement intérieur? Comment concevoir des espaces intérieurs pour le corps?** cet atelier repose sur une méthode d'enseignement inspirée de la recherche-crédation qui vise à stimuler la réflexion par l'entremise de la production en design. Pour ce faire les différentes séances d'atelier proposeront des activités variées telles que des présentations théoriques, des exercices pratiques et des discussions de groupe afin de cheminer par le design d'intérieur dans une démarche de recherche. L'approche pédagogique déployée ici vise également le développement d'une vision personnelle chez les étudiants à travers des activités qui encouragent l'exploration, la recherche et qui misent sur l'apprentissage par la découverte.

4. MODALITÉS D'ÉVALUATION :

L'évaluation de l'atelier s'appuie sur les critères suivants : la capacité de l'étudiant à évoluer dans son projet où il devra, par ses choix, démontrer son autonomie, sa rigueur et sa créativité tout au long de sa démarche de conception. Les critères portent selon les différentes étapes sur :

- capacité d'observation et d'analyse
- profondeur et pertinence de la réflexion
- niveau exploratoire dans les différentes étapes du parcours
- créativité dans l'ensemble du projet : imagination, originalité et innovation
- créativité et sensibilité de la communication du projet
- qualité générale et intérêt des réalisations

ATTENTION : L'ATELIER COMPTE POUR **75%** DE LA NOTE GLOBALE

LE COURS DE CODE DE CONSTRUCTION COMPTE POUR **25%** DE LA NOTE GLOBALE

Étape	Note	Modalité
a) Exercice 1 : Description d'un vécu et sa formalisation	10 %	Remise d'un document et d'une production
b) Exercice 2 : L'expérience du corps au quotidien	20%	Remise d'un document et d'une production
c) Projet d'aménagement intérieur (à confirmer)	35%	Présentation devant jury

d) Réalisation d'un dossier technique	10%	Remise d'un document
Pondération totale :		75 % de la note globale

N.B. : SVP, les notes de chaque épreuve doivent être communiquées aux étudiants en [format LETTRE](#)

Journal de bord

En complément des modes d'évaluation présentés plus haut, il sera demandé aux étudiants de rédiger un journal de bord hebdomadaire contenant des réflexions et des observations émergents des réalisations effectuées dans l'atelier et du contenu abordé. Le journal de bord accompagnera l'étudiant dans son cheminement en consignnant ses impressions, ses interrogations et ses découvertes tout au long de la session. Il servira aussi de support pour documenter les deux exercices pratiques prévus en début de session, ainsi que pour expliciter le processus de design du projet d'aménagement. Bien que certains exercices soient effectués en équipe, le journal de bord demeure un outil individuel. Il peut bien entendu recueillir des croquis, des dessins ou des photos. Cet outil sera central dans l'atelier et servira à l'évaluation continue de l'étudiant.

5. CALENDRIER ET CONTENU DES SÉANCES :

Lundi PM (Atelier)		Mardi PM (Cours)		Jeudi AM/PM (Atelier)	
				2 Septembre	Lancement de l'Atelier Texte à lire : Atmosphères de Peter Zumthor
6 Septembre	Fête du travail	7 Septembre (Début du cours)	DEI3000 (F)- Code de construction	8 Septembre	Atelier DEI 3000 Exercice 1-partie A
13 Septembre	Atelier DEI 3000 Exercice 1-Partie B (explorations)	14 Septembre	DEI3000 (F)- Code de construction	16 Septembre	Atelier DEI 3000 Remise exercice 1 Discussion groupe + Présentation théorique corps
20 Septembre	Atelier DEI 3000 Lancement Exercice 2 (Visite site et description) Texte à lire : Épuisement d'un lieu parisien, G. Perec	21 Septembre	DEI3000 (F)- Code de construction	23 Septembre	Atelier DEI 3000 Exercice 2 (Observation directe+ documentation)

27 Septembre	Atelier DEI 3000 Exercice 2 (Intervention directe site)	28 Septembre	DEI3000 (F)- <i>Code de construction</i>	30 Septembre	Atelier DEI 3000 Exercice 2 (Intervention directe site)
4 Octobre	Atelier DEI 3000 Exercice 2	5 Octobre	DEI3000 (F)- <i>Code de construction</i>	7 Octobre	Atelier DEI 3000 Remise exercice 2 Discussion de groupe + Présentation théorique
11 Octobre	Congé de l'Action de Grâce	12 Octobre	DEI3000 (F)- <i>Code de construction</i>	14 Octobre	Atelier DEI 3000 Lancement projet
18 Octobre	Semaine de relâche	19 Octobre	Semaine de relâche	21 Octobre	Semaine de relâche
25 Octobre	Atelier DEI 3000 Analyse /Observation site	26 Octobre (Fin du cours)	DEI3000 (F)- <i>Code de construction</i>	28 Octobre	Atelier DEI 3000 Esquisses préliminaires Expérimentation directe

Lundi PM (Atelier)	Jeudi AM/PM (Atelier)
--------------------	-----------------------

1 Novembre	Atelier DEI 3000 Esquisses préliminaires Expérimentation directe	4 Novembre	Atelier DEI 3000 Esquisses préliminaires Expérimentation directe
8 Novembre	Atelier DEI 3000 Développement du concept Manipulation des concepts clé	11 Novembre	Atelier DEI 3000 Développement du concept Manipulation des concepts clé
15 Novembre	Atelier DEI 3000 (Présentation préliminaire informelle)	18 Novembre	Atelier DEI 3000 Raffinement de la proposition
22 Novembre	Atelier DEI 3000 Raffinement de la proposition	25 Novembre	Atelier DEI 3000 Raffinement de la proposition

29 Novembre	Atelier DEI 3000 Communication de projet et rendu final	2 Décembre	Atelier DEI 3000 Communication de projet et rendu final
6 Décembre	Atelier DEI 3000 Communication de projet et rendu final	9 Décembre	Atelier DEI 3000 Présentation finale
13 Décembre	Atelier DEI 3000 Réalisation du dossier technique	16 Décembre	Atelier DEI 3000 Réalisation du dossier technique
20 Décembre	Fin de l'Atelier DEI 3000 Remise du dossier technique		

*Le calendrier et le contenu des séances peuvent être amenés à changer en cours de session. L'enseignant en informera les étudiants si tel est le cas.

6. RÈGLES DE PROCÉDURE :

OBLIGATION DE PORTER UN EPI COMPLET (MASQUE DE PROCÉDURE+VISIÈRE OU LUNETTES DE PROTECTION)

- a) Les présences sont obligatoires durant les journées d'atelier
- b) Les recherches à la bibliothèque ainsi que les visites effectuées à l'extérieur doivent être faites en dehors des heures d'atelier
- c) Le travail fourni et supervisé en atelier fait partie de l'évaluation **continue** de l'atelier
- d) Durant les journées d'atelier, les tuteur(e)s déterminent l'ordre des rencontres avec les étudiants
- e) Les présences sont obligatoires durant les critiques/présentations des projets
- f) Toute absence sans justificatif valable sera sanctionnée et il en sera tenu compte dans l'évaluation
- g) Au terme de chaque présentation ou remise, les tuteurs sont tenus de rédiger un rapport d'évaluation qu'ils doivent faire parvenir par courriel aux étudiants au plus tard le 2^{ème} jeudi suivant les présentations ou remises préliminaires, et au plus tard le jeudi suivant la présentation ou remise finale.
- h) Tout projet qui n'est pas encadré par le/la tuteur(e) sera refusé et aura la note (F)
- i) Chaque journée d'atelier, les tuteur(e)s établissent verbalement pour chaque étudiant la commande des tâches et activités à effectuer pour se préparer à la semaine suivante
- j) Les tuteur(e)s doivent veiller au respect de ces mesures.

Il sera important pour les étudiants d'adopter une bonne éthique de travail, être à l'heure, arriver en atelier préparé pour la séance, avec le matériel demandé ou en ayant fait les lectures préparatoires, en respectant les horaires de l'atelier et en s'engageant activement dans les différentes activités au programme. Dans cette éthique de travail réside le succès de la session!

Canaux de communication :

À noter que les documents relatifs aux séances et aux exercices seront déposés sur Studium dans l'espace réservé à notre groupe.

Afin de partager les informations et questions relatives à l'atelier, il peut être envisagé de créer un groupe Facebook ou autre. Vous pouvez également communiquer avec l'enseignante par courriel pour toute question d'ordre plus personnel.

Matériel :

Chaque étudiant devra se procurer un carnet de notes pour la rédaction du journal de bord et de certains exercices. De plus, certains exercices nécessiteront des matériaux de récupération qu'il faudra avoir en main à des moments précis. Les informations relatives au matériel à apporter en atelier seront données à l'avance aux étudiants.

7. ÉCHELLE DE CONVERSION

École de Design, Faculté de l'aménagement

%	%	NOTE	Points	
100,0	90,0	A+	4,3	Excellent
89,9	85	A	4,0	
84,9	80	A –	3,7	
79,9	77	B+	3,3	Très bon
76,9	73	B	3,0	
72,9	70	B –	2,7	
69,9	65	C+	2,3	Bon
64,9	60	C	2,0	
59,9	57	C –	1,7	Passable
56,9	54	D+	1,3	
53,9	50	D	1,0	
49,9	35	E	0,5	Insuffisant (Échec)
34,9	0,0	F	0,0	
0,0	0,0	(F*) (échec par absence)	0,0	

8. RAPPEL RELATIF À UNE ABSENCE À UNE ÉVALUATION – ARTICLE 9.9 DU RÈGLEMENT DES ÉTUDES

Justification d'une absence

L'étudiant doit motiver, par écrit, toute absence à une évaluation ou à un cours faisant l'objet d'une évaluation continue dès qu'il est en mesure de constater qu'il ne pourra être présent à une évaluation et fournir les pièces justificatives. Dans les cas de force majeure, il doit le faire le plus rapidement possible par téléphone ou courriel et fournir les pièces justificatives dans les cinq jours ouvrés suivant l'absence.

Le doyen ou l'autorité compétente détermine si le motif est acceptable en conformité des règles, politiques et normes applicables à l'Université.

Les pièces justificatives doivent être dûment datées et signées. De plus, le certificat médical doit préciser les activités auxquelles l'état de santé interdit de participer, la date et la durée de l'absence, il doit également permettre l'identification du médecin.

9. INTÉGRITÉ, FRAUDE ET PLAGIAT

L'étudiant est invité à consulter le site <http://www.integrite.umontreal.ca/> Le *Règlement disciplinaire sur le plagiat ou la fraude concernant les étudiants* y est présenté de même qu'une documentation relative aux normes en vigueur pour la présentation des travaux et des conseils pertinents.

11. BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de références :

- Abram, D. (2013). Comment la terre s'est tue : *Pour une écologie des sens*. Paris : La Découverte.
- Arakawa et Gins, M. (2005). Le corps architectural (We have not decided to die). Paris: Éditions Manucius
- Bachelard, G. ([1957] 2004). La poétique de l'espace. Paris: Quadrige / Puf
- Berque, A. (2010). Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains. Paris : Belin.
- Brooker, G. (2017). Adaptation strategies for interior architecture and design. London : Bloomsbury Visual Arts
- Brooker, G. et Stone, S. (2008) Context+Environment. Lausanne: Ava Academia.
- Findeli, A. (2006). Le design: Essai sur des théories et des pratiques. Paris : Éditions du regard.
- Hall, E. T. ([1966] 1971). La dimension cachée. (Traduit par Amélie Petita [américain]). Paris: Éditions du Seuil.
- Holl, S., Pallasmaa, J. et Perez-Gomez, A. (2006). Questions of perception: phenomenology of architecture. San Francisco: William Stout Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Pallasmaa, J. (2012). The Eyes of Skin: Architecture and the Senses. Chichester : J. Wiley.
- Pallasmaa, J. (2016). The Sixth Sense: The Meaning of Atmosphere and mood. *Counterpoint*, 06 (244).
- Perec, G. (1975). Tentative d'épuisement d'un lieu parisien. Paris : C. Bourgeois.
- Rasmussen, S.T. (1962). Experiencing architecture. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Tanizaki, J. (1977). L'éloge de l'ombre. Paris : Publications orientalistes de France.
- von Meiss, P. (2012). De la forme au lieu de la tectonique : une introduction à l'étude de l'architecture. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes
- Zumthor, P. (2008). Atmosphères : Éléments architecturaux, ce qui m'entoure. Bâle (Suisse) : Birkhauser.

Ouvrages spécifiques :

- Brooker, G. et Weinthal, L. (2013). The handbook of interior architecture and design. London: Bloomsbury Academic.
- Mallgrave, H-F. (2018). From object to experience: the new culture of architectural design. New York: Bloomsbury Academic.

DEI 3000

Atelier thématique B- Environnement et communication

Exercice 1 : Description d'un vécu et sa formalisation

Du 9 septembre au 16 septembre 2021

Travail individuel

Évaluation : 10%

La commande

Partie A- En atelier le 9 septembre.

Dans un premier temps, il vous est demandé de retracer l'expérience d'un lieu qui vous a marquée et dont le souvenir est imprégné dans votre mémoire. Vous devrez décrire ce lieu, par l'écriture, en prenant soin de vous y replonger pour faire ressortir les caractéristiques environnantes et leurs effets sur vos sens (la lumière, l'ombre, le son, les textures, la température, l'odeur, etc) ainsi que vos impressions en lien avec cette expérience (votre ressenti, vos émotions, etc).

Partie B- En atelier les 9 et 13 septembre.

À partir de la description faite dans la partie A, il vous est demandé d'identifier l'essence de l'impression laissée par le lieu en vous et de l'exprimer par la création d'une boîte conçue pour une partie du corps spécifiquement. Quel(s) élément(s) issus du langage de design (lumière, matières, ombre, textures, etc) et quel(s) sens (vue, ouïe, toucher, odorat, goûter (?) seront stimulés pour arriver à exprimer la mémoire sensible du lieu décrit ainsi que le ressenti qui vous reste? La boîte peut être expérimentée en y mettant le pied, en y glissant un œil, la tête, les oreilles, etc. L'important est d'exprimer certains effets décrits dans la première partie de l'exercice et d'en offrir une matérialisation qui s'adresse aux sens, qui propose une nouvelle expérience qui peut être vécue par les autres.

Format de remise

Le texte de la Partie A et la formalisation de la Partie B (photo ou vidéo) pourront être remis sous forme de document PDF dans l'espace de dépôt créé à cet effet dans Studium (Remise exercice1).

Critères d'évaluation

Partie A

- Qualité de la description (présence de détails, liens entre l'expérience vécue et les facteurs environnementaux);
- Qualité de l'expression écrite.

Partie B

- Qualité sensible et d'expressivité de la boîte;
- Cohérence de l'expérience proposée par la boîte en lien avec le vécu décrit.

DEI 3000

Atelier thématique B- Environnement et communication

Exercice 2 : Expérience du corps au quotidien

Du 20 septembre au 7 octobre 2021

Travail en équipe de 3 ou 4

Évaluation : 20%

La faculté sera ici explorée comme un lieu vécu quotidiennement afin de révéler et mettre en lumière des manifestations de notre engagement direct et sensible, ainsi que le rôle de notre corps dans ce dernier. Il s'agit de regarder autrement, de suspendre notre jugement, de faire une époque...

La commande :

Partie A

Comment entrons-nous en relation avec les lieux du quotidien? Quelles sont les expériences vécues dans ces lieux qui nous affectent et qui définissent nos comportements mais dont nous prenons très peu ou pas conscience car elles sont acquises, habituelles et banales? Quel impact les lieux vécus ont-ils sur nous? Quel rôle notre corps joue-t-il dans la rencontre avec ces lieux?

Il vous est demandé ici de révéler ces expériences en observant et en portant votre attention sur la manière dont vous les rencontrez. Pour ce faire, un lieu précis de la faculté vous sera assigné. Observez-le, expérimentez-le et prenez le temps de décrire par écrit ce qui s'y passe, les sensations, les sons, les odeurs, les mouvements, les éléments qui le composent, les matériaux, la lumière et l'ombre, l'échelle, etc. Inspirez-vous du texte de Georges Perec, *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* pour faire votre description. Chaque membre de l'équipe procède à la description du lieu, dans son journal de bord. Afin de noter plusieurs choses par rapport au lieu, il devra y avoir plus qu'une période d'observation/description.

Testez ensuite les lieux en variant la position de votre corps (assis, debout, en courant, allongés, immobile, en marchant, etc) et les usages (discuter, jouer, écouter de la musique, lire, rêver, dormir, etc). **Il faut mettre en lumière comment ce lieu vous invite à l'occuper, qu'est-ce qui vous semble cohérent d'y faire à partir de votre relation avec ce dernier.**

Il est important de bien documenter vos observations et explorations (courts textes descriptifs, photos, captations sonores, images en mouvement, dessin, etc).

Partie B

Une fois que vous avez observé et expérimenté votre lieu, transformez-en l'expérience au moyen d'un dispositif « pour le corps » qui propose une nouvelle manière d'occuper ce dernier. Proposez une manière de vivre le lieu autrement par des gestes impactant son ambiance, ainsi que l'expérience du corps et des sens. Vos dispositifs seront créés et installés dans le lieu choisi à l'échelle 1:1 et se présenteront sous forme de prototype dans des matériaux de récupération (carton, papier, plastique, bois, etc). Au moment de la remise, le but sera de faire vivre ces nouvelles expériences aux autres. **Ici aussi, il est très important de**

documenter le processus et toutes les étapes menant à la réalisation et à l'installation du dispositif. Donnez un nom à votre dispositif selon l'usage auquel vous le destinez : dispositif pour rêver, pour se retirer, pour discuter avec ses amis, etc.

Format de remise

L'ensemble des recherches et des traces de documentation générées dans la Partie A et B devra être regroupé en un seul document qui sera déposé sur Studium dans l'onglet Devoir créé à cet effet. Le contenu et le format de remise sont à la discrétion de chaque équipe selon les modes de documentations préconisés pendant les observations.

Critères d'évaluation

- Qualité de la recherche et des observations;
- Établissement de liens avec la théorie;
- Qualité des explorations et diversité des manipulations;
- Sensibilité et créativité de l'ensemble;
- Qualité expérientielle du dispositif final et cohérence avec le lieu d'accueil.

Calendrier de travail :

Lundi 20 septembre : lancement exercice + premier contact sur le lieu (début descriptions et observation)

(possibilité de visite et d'observation entre les séances d'atelier)

Jeudi 23 septembre : am description et observation (suite et fin)

Heure du midi et pm tests « usages » (apporter jeux société, musique, lecture, couverture, etc)

Lundi 27 septembre : élaboration de la stratégie d'intervention (sketchs, maquettes, dessins dimensionnés, etc)

Jeudi 30 septembre : tests des dispositifs dans le lieu (apporter matériel de « construction » et outils)

Lundi 4 octobre : Finaliser les dispositifs

Jeudi 7 octobre : Installation et expérimentation des dispositifs.

DEI 3000

Atelier thématique B- Environnement et communication

Projet : Engager une expérience sensible à travers la conception d'un dispositif scénographique.

Du 14 octobre au 21 décembre 2021

Travail en équipe

Évaluation : 40%

En continuité directe avec les exercices 1 et 2, ce projet poursuit l'exploration de la relation du corps avec l'espace intérieur à travers cette question :

Comment concevoir des environnements intérieurs qui prennent en compte l'expérience du corps? Comment créer des lieux pour le corps?

Pour ce faire, ce projet vise la conception d'un espace de type tiers-lieu destiné aux étudiants qui s'implante dans les travées d'atelier du 3^e étage de la faculté d'Aménagement. Exploratoire, ce projet s'articulera autour d'un travail de recherche sur la production d'atmosphères qui engagera des manipulations directes des éléments du langage de design comme la lumière, la matérialité, la couleur, l'échelle, etc. **Il est ici question de sonder les effets sensibles des éléments manipulés afin de mieux comprendre comment mettre sur pied des expériences sensibles engageantes dans l'espace intérieur et de quelle manière le corps est-il engagé dans ces dernières.** Ce projet vise également le développement d'un regard plus attentif envers le phénomène quotidien et la relation personne et lieu.

Le projet se déroulera à travers des périodes dédiés à l'expérimentation directe qui seront suivies de production matérielles. Ces exercices permettront de faire émerger des découvertes à l'issue des recherches « vécues » et de faire progresser chaque équipe dans la mise sur pied de son projet.

Voici un calendrier du déroulement du projet :

14 octobre : Prises de mesures de l'espace à aménager + observation directe (porter attention à la lumière, aux ombres, aux impressions, aux usages, etc)

Semaine de lecture : Production d'une maquette d'étude de l'espace + lecture Rasmussen

25 octobre-28 octobre-1^{er} novembre : Ateliers de manipulation de la lumière et identification d'un thème-question.

4-8-11 novembre : Ateliers de manipulation et production de maquettes d'études

18 novembre : Présentation préliminaires des recherches en cours

22 novembre au 6 décembre : Raffinement des propositions, conception de la maquette finale et des éléments de la stratégie de communication.

9 décembre : Présentation de l'ensemble des recherches et de la proposition devant jury

Communication du projet

Sur les bases de la nature particulière de votre projet, comment façon allez-vous développer la stratégie de communication? Qu'est-ce qui caractérise le projet? Quels sont les meilleurs moyens pour le présenter? Images, fixes? En mouvement? Collages perspectives? Bande sonore? Montage vidéo? Etc. Pour ce projet, nous sortirons des modes de représentation du projet plus standards comme le plan et la coupe pour explorer des manières alternatives de communiquer des idées sensibles et des expériences. Cet atelier se pose comme laboratoire de recherche alors n'hésitez pas à explorer également du côté des modes de communication pour tenter de dégager des nouvelles manières de présenter le projet.

Critères d'évaluation

- Cohérence de la proposition en lien avec le lieu (5%);
- Sensibilité à l'égard de l'expérience du corps dans la proposition (5%);
- Qualité des explorations, recherches et diversité des manipulations (développement du projet) (15%);
- Qualité du langage de design et de l'ensemble du projet (10%);
- Qualité de la communication du travail (5%).

ANNEXE B
VERSION PRÉLIMINAIRE DE L'ATELIER-LABORATOIRE

Contenu d'enseignement de l'atelier DEI 3000B-Environnement et communication-A2020

Atelier conçu dans une gradation de l'intime au collectif

Ma question : *Est-ce que la prise en compte du corps et des sens dans le processus de conception a un impact sur l'orientation du projet de design par l'étudiant?*

La question posée aux étudiants: *Dans quelle mesure notre expérience sensible et perceptive peut conduire à la conception d'interventions engageantes dans l'espace public?*

Exercice 1 (10%) : Description d'un vécu et formalisation abstraite

(Cet exercice vise l'évaluation de la capacité de transposition d'éléments tirés de l'expérience subjective de l'étudiant en langage de design)

-Retour réflexif et contenu théorique (introduction à la phénoménologie, le concept du monde de la vie chez Husserl, la notion du corps chez Merleau-Ponty, réduction phénoménologique et époque)

Exercice 2 (25%) : Exploration avec fenêtre, capturer le quotidien

(Cet exercice vise l'évaluation de la capacité de l'étudiant à manipuler des éléments du langage de design dans le but de concevoir des atmosphères engageantes dans lesquelles il est lui-même impliqué. Exploration du rapport vécu personne et lieu)

-Retour réflexif et discussion de groupe

Projet (40%) : Conception d'un dispositif engageant pour connecter les gens en temps de pandémie

(Ce projet vise l'évaluation de la transférabilité des notions acquises dans les exercices précédents au projet de design, est-ce que l'investigation sur soi se reflète dans le contexte de la conception pour l'autre?)

-Retour réflexif et discussion de groupe autour des propositions de design et des liens avec la question de l'atelier. Constats, résultats, découvertes...

Constats et découvertes

*La notion d'atmosphère devra être intégrée aux notions théoriques enseignées dans l'atelier.

Exercice 1

Des observations pertinentes sont ressorties de l'échange autour de l'exercice 1 après la remise qui ont permis de valider tôt dans la session l'importance de faire ce genre de retour auprès des étudiants. La période de discussion accordée à chaque équipe a permis l'identification de concepts d'intérêt pour éclairer la question de l'expérience sensible et de l'empreinte laissée en nous par les lieux. Ces concepts sont apparus dans leurs mots ce, avant la séance théorique portant sur le corps phénoménologique.

- 1) Situation vécue forte en émotion serait partagée avec les autres. Plusieurs étudiants avaient noté ce fait dans leur description de vécu...que même si personne ne le disait, ils savaient que les autres avec qui ils partageaient le moment ressentaient les mêmes émotions qu'eux-mêmes.
- 2) Le fait d'être marqué par un lieu précis peut provenir d'un effet de surprise, d'un moment hors du quotidien, qui sort de l'ordinaire et qui permet de prendre conscience de la magie du moment. Certains étudiants ont aussi mentionné qu'ils se sentaient connectés dans le présent.
- 3) Caractère multisensoriel de l'expérience. Le fait que dans l'expérience sensible, ce sont tous les sens en même temps qui captent le moment et l'essence du lieu (synesthésie de l'expérience).
- 4) Les descriptions ont également révélé l'association du corps et de la pensée dans l'expérience sensible vécue (ex. je sentais le vent dans mes cheveux, je me sentais libre). Le fait que le ressenti lié au moment impacte corps et pensée en même temps est ressorti de l'exercice d'écriture et est extrêmement pertinent dans le cadre de l'atelier.

Exercice 2

- 1) La fenêtre a dépassé son statut d'objet ou d'élément figé de la maison. Dans le cadre de l'exercice, elle est devenue plus qu'une ouverture dans un mur. Un élément banal et quotidien peut devenir générateur d'émotions lorsqu'il est vécu, lorsque j'entre en contact avec lui.

- 2) Intériorité vs extériorité. Les images (exploration photos de la fenêtre) ont révélé le sentiment et vécu différent qui survient dépendamment de ma position par rapport à la fenêtre. Sentiment d'étrangeté, d'oppression, d'espionner, d'assister, etc. Le vécu d'une situation en lien avec le rapport au corps, positionnement très important et vecteur d'émotions et de narratifs différents.

- 3) La manipulation de la lumière, des ombres, des textures, du mouvement et des couleurs peut produire des états émotionnels divers et engageants. À la lumière des images présentées (partie B), les étudiants ont observé que les effets captés pouvaient aussi leur servir dans leurs projets, création d'une sorte de banque d'effets sensibles.

Projet

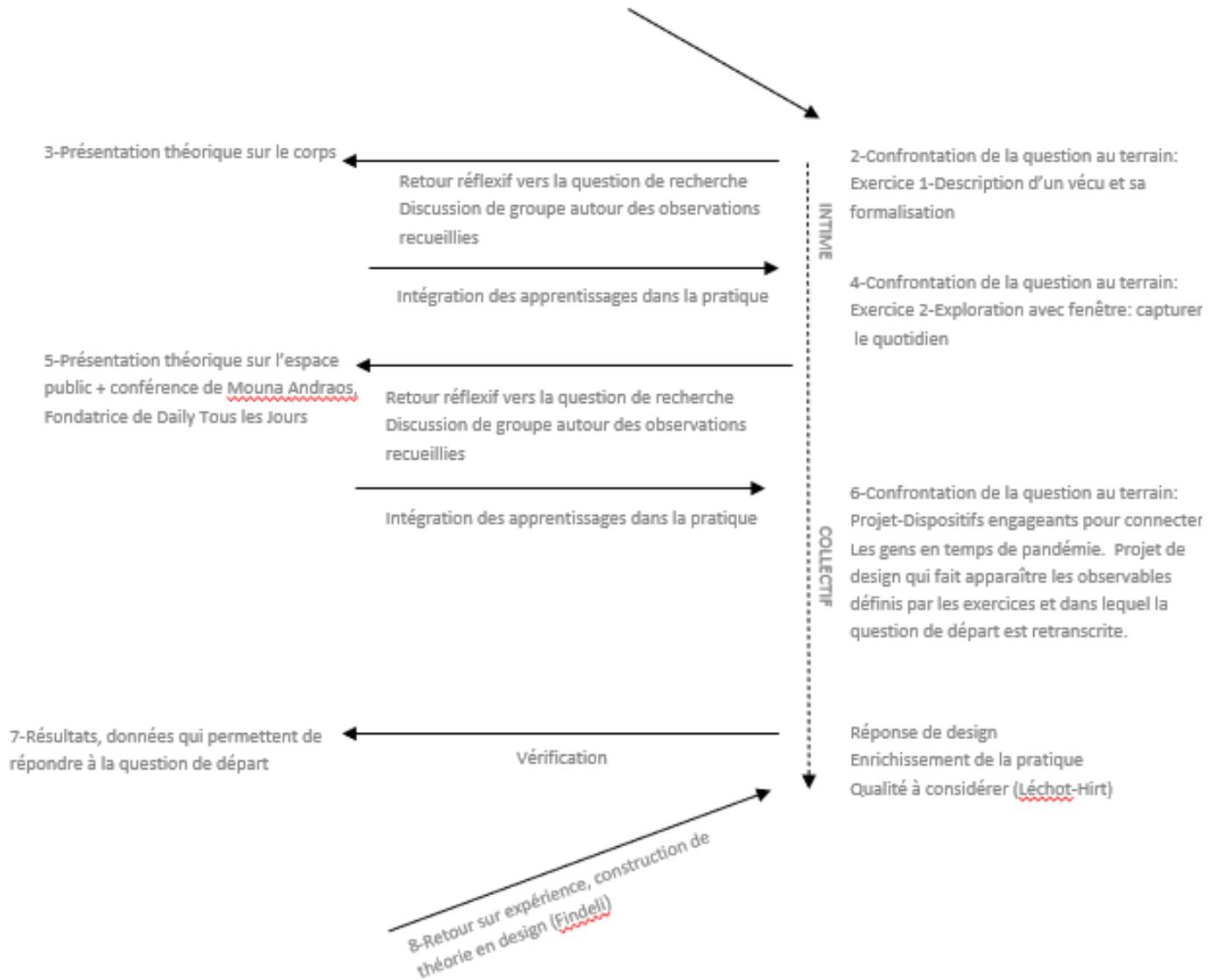
En général, les étudiants ont démontré de la difficulté à appliquer les notions apprises dans les deux premiers exercices dans le cadre de leur projet. Ils n'arrivaient pas à faire des liens directs entre les apprentissages issus des exercices et le sujet du projet. Je pense qu'il faudra que le projet soit encore plus directement relié aux explorations préliminaires pour que les notions s'y transportent plus facilement. Par exemple, peut-être qu'une bonne stratégie serait de lancer le projet au tout début de la session et d'amener les étudiants à explorer graduellement à travers les exercices pour que l'application se fasse plus facilement. Un projet d'exposition pourrait bien marcher dans cet esprit. Je pense que l'échelle de l'espace public avec laquelle les étudiants n'étaient pas familiarisés et la coupure dans le sujet existant entre les exercices et le projet a contribué à la difficulté des étudiants à appliquer les notions apprises. Une équipe sur quatre a tout de même réussi à appliquer concrètement des notions provenant des exercices exploratoires.

Ceci dit, ce qui a bien fonctionné dans le projet est la présence d'explorations « grandeur nature » conduites dans le processus de design. J'ai particulièrement insisté sur cette demande, en en faisant un élément attendu de la remise. Ce qui était demandé était que les étudiants expérimentent directement avec leur corps des éléments sensibles de leurs propositions. Par exemple, de tester des effets de lumière, de texture, l'échelle de certains éléments, ou une position particulière du corps dans une situation. Toujours dans l'idée de centrer le projet autour de la dimension intime de la personne et de la reconnaissance des besoins liés au bien-être du corps et des sens dans l'espace public. C'est à ce niveau que j'ai pu observer les potentiels de l'investigation sur soi-même pour informer la conception pour l'Autre.

L'intégration des explorations à échelle :1 a fait apparaître assez tôt dans le processus de certains étudiants des éléments qui se sont avérés centraux dans le projet. J'ai constaté que ces explorations ont permis, dans certains cas, d'orienter le projet dans une direction et d'avoir une idée claire en ce qui a trait aux intentions poursuivies par le projet. J'ai pu observer que cela a facilité le cheminement des étudiants qui se sont engagés dans les explorations grandeur nature en faisant apparaître des découvertes autour desquelles ils ont pu construire leur proposition. Ayant eux-mêmes testés les effets de leurs gestes de design, ils étaient plus sûrs d'eux dans la conduite du projet.

1-Question/problème de recherche:

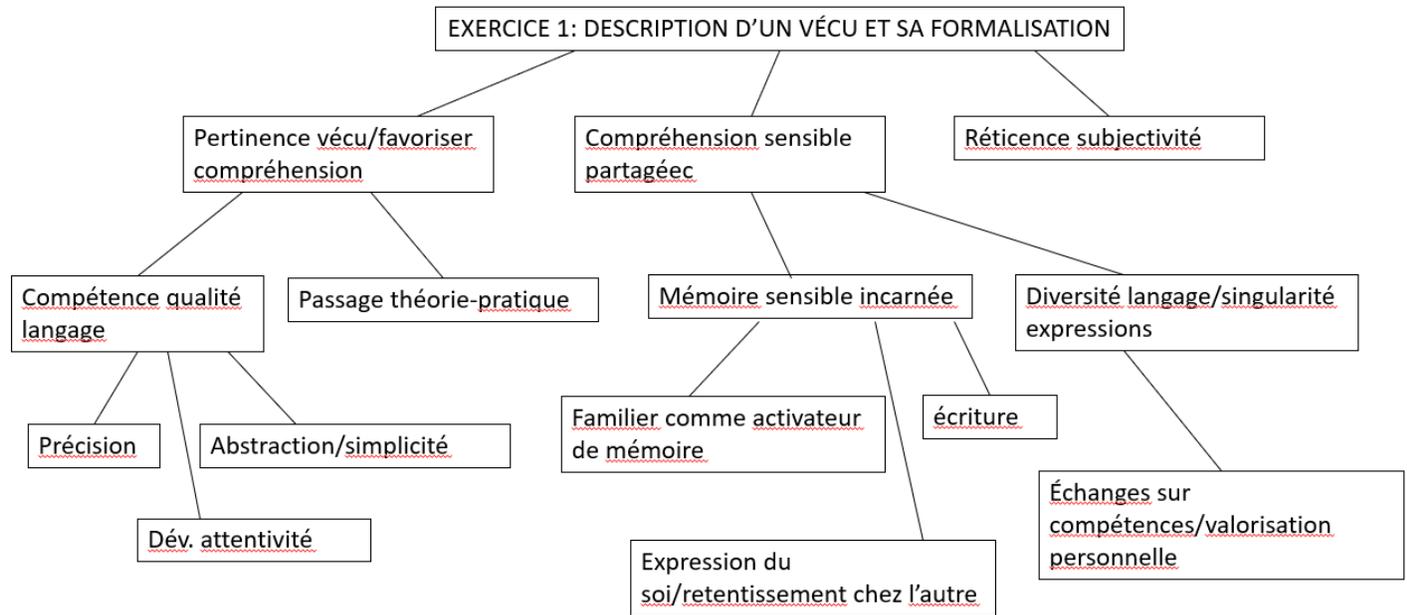
Dans quelle mesure notre expérience sensible et perceptive peut conduire à la conception d'interventions engageantes dans l'espace public?

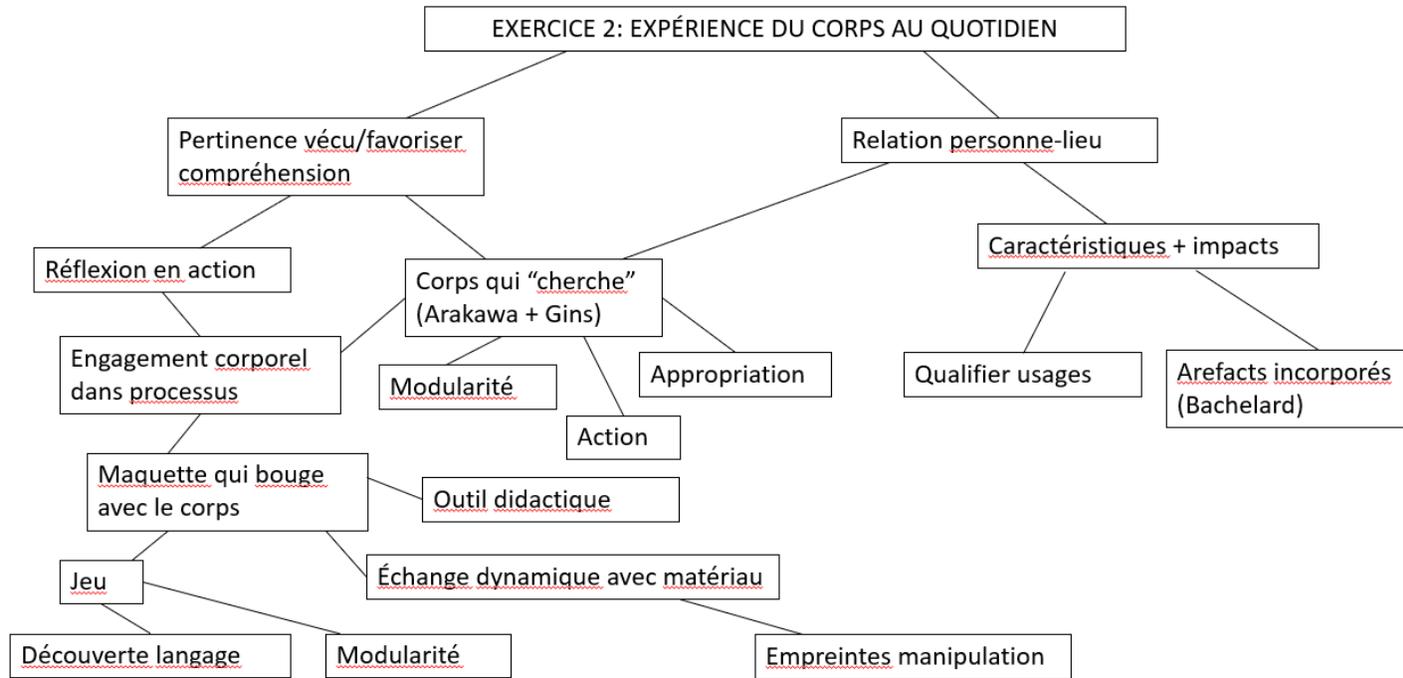


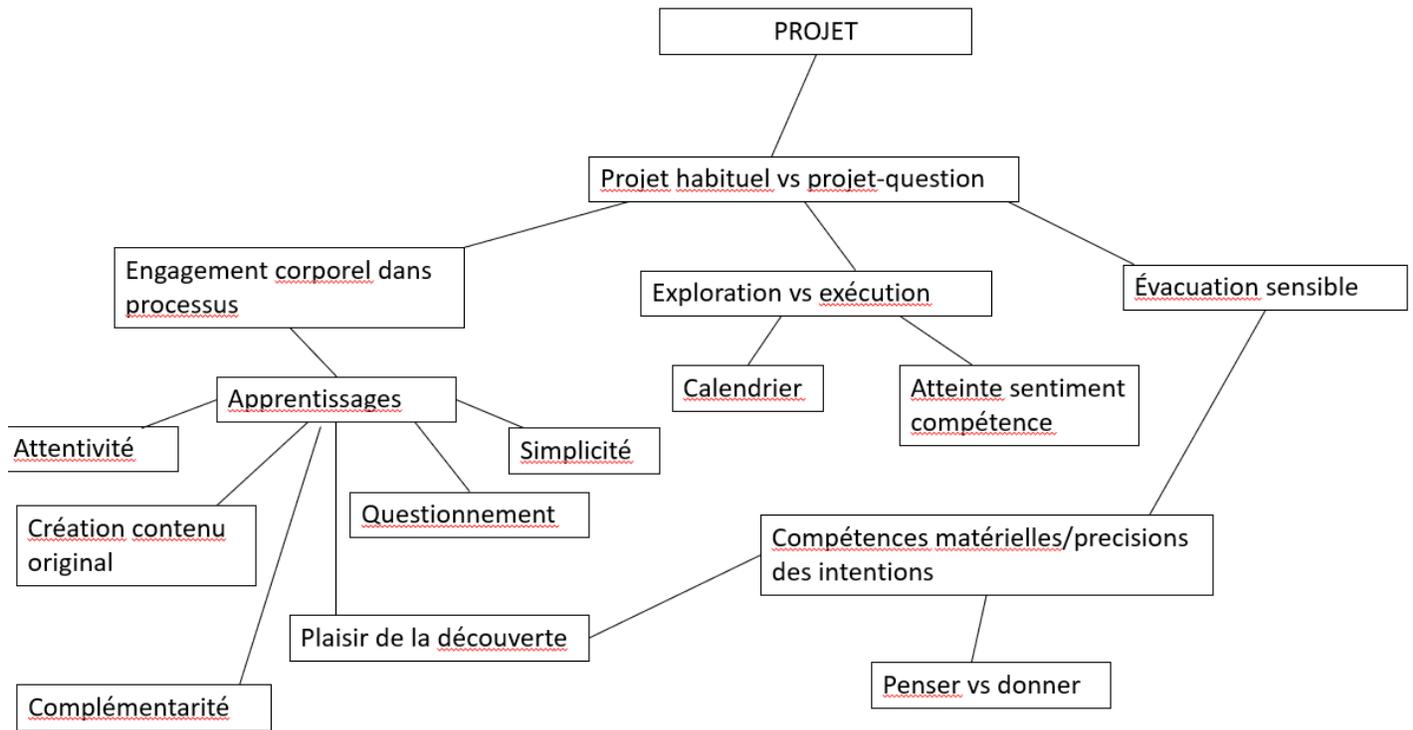
*Selon le modèle de Vitalis, 2020.

ANNEXE C

SCHÉMAS D'ORGANISATION DE L'ANALYSE THÉMATIQUE







ANNEXE D
DOCUMENTS D'ÉCRITURE (VERBATIM ET THÈMES RESSORTIS)

Thèmes

Exercice 1

EXERCICE PRATIQUE (déroulement)

La première partie de l'exercice, celle portant sur la description par écrit d'un souvenir lié à un lieu se déroule sans difficulté. Les étudiantes arrivent toutes à retrouver un souvenir assez facilement et se lancent dans l'activité d'écriture guidée rapidement. Je suis frappée de constater à quel point les étudiantes sont enthousiastes quand on leur demande de travailler sur leur vécu. Le passage à l'action est rapide et la commande de l'exercice ne semble pas occasionner de « blocage ». Pendant le déroulement de la séance d'écriture, j'observe que l'enseignement se trouve facilité par la participation des étudiantes à travers une histoire personnelle. Cela m'amène à penser que le fait de faire travailler les étudiantes sur un contenu qui les touche génère de l'engagement envers l'exercice et favorise la réceptivité envers le travail à faire. Ce qui est intéressant par rapport à l'exercice d'écriture est la facilité pour les étudiantes à retrouver un souvenir et à l'exprimer par écrit. Ce passage, entre senti et langage écrit ne semble pas poser problème à l'expression de l'expérience. Cela semble accessible à toutes et elles ont l'air de se sentir à l'aise dans l'exercice de cette transposition vécu/écrit. Ces propos d'étudiantes expriment l'engagement ressenti envers le travail d'écriture et la connexion avec le souvenir personnel qu'il a permis.

Ève : Déjà moi le texte c'était comme une découverte. Ça m'a permis de réaliser qu'on peut revivre un moment, on peut revivre une sensation, sentir un moment précis juste en écrivant et en se remémorant et plongeant au fond d'un souvenir. Et ça fait vraiment tout remonter à la surface et tout revivre. Moi quand j'écrivais mon texte ça m'a fait sentir tellement contente et tellement apaisée.

Mélissa : Comme si je n'avais pas fait cet exercice, je ne suis pas sûre que je me serais rappelé de chaque petit détail et comment travailler sur ce souvenir. L'écriture permettait de nous remettre dans le souvenir qu'on a vécu.

Ces extraits démontrent le potentiel de l'écriture pour permettre de porter son attention vers l'expérience sensible mémorisée et en faire remonter des détails et des sensations, de retrouver cette expérience et la revivre. Déjà à ce stade de la session, l'exercice d'écriture fait apparaître une prise de conscience sur la manière dont le souvenir de certains lieux peut s'imprégner en nous et sur l'importance du rôle joué par les éléments de langage de design dans ces expériences vécues. En remettant « à jour » ces expériences, en identifiant et en qualifiant les facteurs physiques de cette expérience sensible, les étudiantes ont mis en lumière la dimension vécue des éléments de langage de design et leur rôle dans la relation avec le lieu construit. Il s'agit d'un bon exercice pour casser la glace en début de session et pour introduire les étudiantes aux thèmes de l'atelier.

La deuxième partie de l'exercice, celle où les étudiantes doivent transposer leur souvenir décrit à travers une manipulation abstraite a été plus difficile à comprendre pour certaines. Je pense que c'est le fait de devoir partir d'un souvenir comportant plusieurs éléments et de l'exprimer en langage abstrait qui est difficile pour certaines personnes. Alors que du côté du travail écrit, la transposition entre senti/écrit s'était opérée avec facilité, je sens ici que celle à effectuer entre senti/formel est nettement moins naturelle. C'est normal car il faut être à l'aise avec l'expression plus artistique et sensible et ça, ce n'est pas tout le monde qui le maîtrise. Pendant la séance en atelier dédiée à la formalisation des souvenirs, je constate que certaines étudiantes ont de la difficulté à filtrer leur souvenir et à opérer le passage en élément de langage de design.

Alicia : J'ai trouvé que ce n'était pas facile de prendre le moment qui nous a marqué et de le représenter concrètement dans la boîte. Moi j'ai eu beaucoup de difficulté parce qu'au début j'avais trop d'idées et je voulais trop les interpréter littéralement.

La question du figuratif et de l'abstraction semble être en jeu car certaines étudiantes veulent transcrire tels quels les lieux remémorés et les éléments qui les composent. Par exemple, une étudiante qui travaille sur le souvenir d'une maison s'oriente vers la conception d'une maison en maquette, une autre, qui travaille sur le souvenir d'un coucher de soleil sur une plage veut recréer le paysage en entier dans une boîte avec la mer, le sable, le ciel, etc.

Mélissa : Par rapport à mon expérience en construisant la boîte, je voulais tout mettre ce que je me rappelais du lieu, l'odeur, les reflets, les sons, les couleurs. Mais au final ça faisait trop. C'était juste difficile de choisir sur quoi miser.

Dans la plupart des cas, je remarque que les étudiantes ont tendance à vouloir trop en mettre et à utiliser des éléments figuratifs pour leurs boîtes, comme des coquillages. Cela ne faisait pas tellement partie de la vision de rendu pour cet exercice et au niveau de l'enseignement, cela me démontre que ce que je dis et comprends n'est pas forcément visualisé ni compris comme tel par les étudiantes. J'ai lancé les étudiantes dans un exercice d'abstraction et de manipulation du langage de design comme si j'assumais qu'elles possédaient le bagage pour le faire et qu'elles visualisaient le même résultat que moi pour les maquettes-portables. En cours de travail, je me suis rendu compte qu'il y avait un décalage entre ma conception du travail et la leur. Afin de favoriser la compréhension des étudiantes envers le travail à réaliser dans le futur, je pourrais apporter un exemple de ce que j'entends par une maquette abstraite, un exemple de travail réalisé pour expliciter la demande. Je pourrais aussi ajuster les consignes et demander de travailler à l'aide de deux ou trois matériaux principaux pour éviter la surcharge d'éléments et la dimension décorative que cela peut provoquer.

Pour conclure sur le déroulement de l'exercice 1, je note une observation au niveau de l'ambiance de l'atelier. La tenue des explorations en maquette pour la réalisation des boîtes favorise un climat dynamique et actif dans l'atelier, et ce, très rapidement dans la session. J'aime beaucoup le fait de voir les étudiantes travailler de leurs mains. L'atelier est vraiment utilisé comme un espace de création et c'est beaucoup plus dynamique que si les étudiantes travaillent devant leurs écrans. L'engagement corporel requis pour la conception des maquette-portables brise l'inertie du corps devant l'écran et change l'ambiance habituelle de l'atelier. Aussi, ce qui ressort de cet exercice est qu'il ouvre la porte à l'importance de définir la qualité des éléments de langage de design dans les projets pour provoquer des effets spécifiques qui sont ressentis et vécus. Telle type de lumière ne donnera pas la même impression ou la même sensation qu'un autre type. Comme avec la langue française, il existe toutes sortes de nuances et de variations subtiles en langage de design qui ne « diront » pas la même chose et que ne provoquerons pas la même chose. C'est ce mode de parler expérientiel et sensible qui est travaillé dans cet exercice.

EXERCICE PRATIQUE (PRÉSENTATION)

Diversité du langage de design et singularité des expressions

Marine : Je trouve que c'était vraiment intéressant parce que je me suis rendu compte qu'on avait toutes une manière différente d'exprimer les sens et que ça n'avait pas besoin d'avoir un sens très littéral et que des fois c'était, par exemple je pense à la boîte d'Alicia où au tout départ je me suis dit qu'est-ce que je regarde, ça me dit rien et là quand elle m'a donné l'explication, ah mais oui, ah oui ça fait du sens.

Et de le faire en plus petit, tout le monde arrivait avec différentes interprétations, comme on pourrait tous avoir la même mémoire, le même souvenir mais l'interpréter différemment. Tout le monde avait différentes utilisations de matériaux, la transparence, différentes lumières, c'était vraiment personnel,

Et au niveau des boîtes j'étais très impressionnée par le chacun avait interprété l'idée d'une boîte différemment. Il y avait des casques, des lunettes, une maison. C'était vraiment diverse et ça m'a beaucoup intéressée.

Échange sur les compétences-valorisation personnelle (à mettre en relation avec mes propres observations-journal de bord)

De voir aussi comment les autres ont fait leur boîte, leur côté artistique.

Pertinence de vivre avant d'expliquer

Sentiment de fierté

C'est tellement pertinent de faire la présentation sous forme d'expérience pour aborder la dimension sensible du projet. Ça ne s'explique pas, ça se vit!

J'ai assisté à un grand enthousiasme de la part des étudiantes. Le local s'est rapidement rempli de rires, de bruits de discussions, d'échanges et de complicité pendant les expérimentations. Les étudiantes semblaient très fières et contentes de faire essayer leurs boîtes aux autres. Et par le fait même de partager une partie de leur histoire personnelle.

Ce type de présentation a stimulé les échanges et la rencontre des étudiantes entre elles. En se racontant à travers cet exercice, elles se sont trouvé des points communs, ont même échangé sur des souvenirs semblables etc. Ce genre de discussions est habituellement absent des présentations de projet dont le contenu reste plutôt académique. Mais l'échange personnel contient des apprentissages...

Je remarque une fois de plus que les étudiants apprécient partager des éléments de leur histoire personnelle et de leur vécu, de leur identité. Qu'ils ont besoin de se révéler, qu'on les laisse s'exprimer, qu'on puisse rencontrer leur singularité.

Singularité et expression personnelle

Le sensible comme langage commun et partagé

J'ai aussi vu de la complicité et entendu des échanges plus personnels à propos de la culture respective de deux étudiantes (lieux de cultes). Comme si l'expérience sensible avait permis de créer des ponts entre deux personnes de deux milieux différents mais qui arrivaient à se retrouver sur un territoire commun en parlant de l'effet d'un matériau. L'idée de l'expérience sensible comme potentiel pour créer des liens, comme langage commun et partagé malgré les différences des individus, comme manière de comprendre l'autre...même si différent de moi. Être reliés par le sensible, y prendre place dans un territoire partagé qui montre que l'autre n'est pas si différent de moi après tout, que nous partageons des repères sensibles...

Ici je pense à l'effet de communion ressenti pas les visiteurs du « Weather Project » d'Olafur Eliasson. Dans l'expérience sensible des liens se créent entre les gens qui la partagent, savoir sans avoir à le dire que les autres vivent aussi une expérience, être réunis dans l'expérience qui parle un langage commun, qui peut être partagé.

Le jeu dans l'activité pédagogique

J'ai aussi senti que comme il ne s'agissait pas d'une présentation formelle (pas devant jury), les étudiantes étaient détendues et authentiques. Le courant passait bien entre elles et elles se permettaient d'entrer dans le jeu. Je les ai senti jouer et je pense que c'est ce qui leur a plu de cette manière de présenter. Quelles sont les occasions de jouer à l'université pour les étudiants? Cet aspect a permis l'émergence de réactions spontanées dans un contexte libre.

L'idée du jeu comme stratégie et approche pédagogique n'a pas été pensée et prévue d'avance. Cela est juste apparu au cours de la présentation des boîtes où le format a été propice à « jouer ». Le format assez libre, il fallait essayer avant d'avoir les explications et cela a amené de la curiosité, de la découverte dans la manipulation et dans l'expérimentation, ne pas trop savoir, être libre et dégagée d'impératifs de performance (aucune attente ni atteinte de la bonne réponse)...essayer avec son corps, bouger, sortir du cadre académique habituel, avoir l'espace et le « droit » de rire, bouger, etc. Tout cela a enclenché une forme de jeu chez les étudiantes.

Maintenant que j'ai expérimenté directement la valeur du jeu dans l'activité pédagogique, je vais l'intégrer plus consciemment dans mes activités de cours futures et je vais me renseigner et lire sur cette notion. C'est la pratique qui m'a amené vers un retour réflexif et vers un nouveau lien théorique qui va éclairer et enrichir mes prochaines pratiques (boucles de rc)

EXERCICE PRATIQUE (RÉALISATIONS MATÉRIELLES)

Pertinence du vécu pour favoriser la compréhension

Développement qualité langage de design (apprentissage, comment bien « parler » par le design)

Et je pense que c'est Léa aussi tu l'as mentionné quand je suis allée voir ta boîte mais tu disais qu'en bloquant une partie de la lumière et quand on avait la tête dedans on la voyait mais c'était surtout en se reculant et par la petite ouverture on avait accès à de la couleur plus riche et à des effets lumineux plus prononcés. Je trouve que, là c'est sûr que vous avez expérimenté pas si longtemps mais je pense que dans chacune des boîtes, soit il y avait de la projection de lumière ou de la propagation, ça teintait, je pense à Mélissa où toute la boîte se teintait de rose, la propagation de lumière, de couleur. Moi j'ai quand même détecté des choses assez intéressantes, comme les qualités d'ouverture. Comme dans ton cas, c'était la qualité d'ouverture en fait parce que tu as démontré qu'une grande ouverture ça crée une lumière qui est plus uniforme et dès qu'on rétrécit l'ouverture on a accès à une qualité différente et même toi tu nommais que c'était plus intéressant comme ça.

Mélissa : Je pense que de le faire, avec nos propres mains, parce que d'habitude ce qu'on fait c'est de le mettre sur un logiciel 3D, on n'expérimente pas vraiment la lumière comment elle est. On la voit mais c'est vraiment différent de la faire avec nos mains. Comme on a fait avec la boîte, on a expérimenté la direction, la puissance à, l'endroit d'où la lumière vient, de projeter sur la paroi...

Précision

Expérimentation directe=maîtrise et précision du projet

Sentiment de compétence

Les étudiantes se sont échangé des trucs sur les manipulations qu'elles ont faites pendant les échanges. J'ai entendu plusieurs fois cette question : Comment as-tu fait ça? Le format de présentation a favorisé les échanges et les partages et cela a été riche au niveau pédagogique où les étudiantes agissaient à titre « d'expertes ». Je pense que cela est motivant et valorisant pour elles.

Ici les étudiantes sont actives dans leur activité d'apprentissage, elle ne reçoivent pas passivement des notions mais les mettent en pratique, se les approprient et sont capable de les expliquer.

J'ai aussi assisté à des présentations spontanées du projet. Les étudiantes ont exprimé très simplement et sans stress les éléments centraux de leurs projets, leurs intentions. Le fait que le format soit informel semblait enlever la nervosité associée à la présentation de projet et j'ai vu pleins d'interactions naturelles, d'explications claires, etc. Les étudiantes semblaient en maîtrise de leur sujet et semblaient très à l'aise d'en parler avec les autres. Cela me renvoie au fait que manipuler directement le projet permet une meilleure compréhension de l'objet créé et permet une explication plus maîtrisée.

Ici le potentiel du rapport incarné dans le processus de conception et de communication du projet. Le projet a été vécu « par corps », ses dimensions ont été touchées, vécues, intériorisées et senties. Je crois qu'ainsi, l'étudiant s'approprié de manière plus approfondie son projet et le comprend plus, ce qu'il a fait, etc

Les productions matérielles-maquettes portables (illustrer à l'aide de photos)

Immersion-Plusieurs boîtes pour y entrer la tête et c'est ce qui a été le plus immersif et fort au niveau de l'expérience et de la sensation « d'entrer dans un souvenir ». La lumière- L'apport de la lumière aussi a favorisé l'expérience sensible et les sensations (donner ici l'exemple de la boîte de Marine où la lumière était en mouvement et qui était aussi perceptible les yeux fermés). L'engagement du corps, a aussi participé à donner plus de force à l'expérience (l'exemple de Marine et le fait de devoir s'allonger pour expérimenter la boîte-effet de repos. La variété-Les boîtes qui engageaient plus d'un sens à la fois, par exemple la vue et l'ouïe, permettaient de mieux s'immerger, l'expérience était plus forte. Manipulation de design : Des apprentissages au niveau de la manipulation de design et de la qualité du langage (ici l'exemple de la boîte de Léa et son travail au niveau des ouvertures, les ouvertures plus fines permettaient une diffusion plus forte et plus saturée de la couleur bleue et aussi celle de Mélissa avec un travail en finesse des textures et des variations que cela apportait à la qualité de diffusion de la lumière et de la couleur, travail du lisse, du granuleux, du lustré, etc)

Abstraction et simplicité du langage de design-qualité d'expression

Aussi des fois la simplicité ça donnait vraiment une force. Tsé c'est pas obligé d'être hyper compliqué, mais tu comprenais. Des fois on a tendance à rendre ça trop compliqué un espace avec pleins d'affaires mais c'est pas ça. Quand il y a trop de choses tu viens sur stimulé.

Alicia : Moi je trouve que c'est la simplicité qui rapporte beaucoup. Des fois tu as trop d'idées mais il faut que tu t'en tiennes à une seule et que ça rapporte plus.

Dans ces extraits de verbatim on sent que les étudiantes ont réalisé qu'une simplicité/clarté au langage de design et une expression abstraite véhicule de manière plus forte l'expérience sensible, se transmet et se reçoit avec plus de force. Il s'agit d'un apprentissage au niveau de la manipulation du langage de design et de la réception de ce dernier de ces effets rendu possible grâce à la maquette-portable. C'est une découverte au niveau pédagogique pour moi aussi car c'est une notion que je tente souvent d'enseigner et qu'au cours de cet exercice, j'ai senti qu'il se faisait assez facilement. Ici le potentiel de la maquette pour favoriser les apprentissages et la transmission de notions. Constat que la simplicité et la sobriété du langage de design favorise la perception de nombreuses variations, et d'entrer dans des couches de perception de plus en plus détaillées et profondes (lien avec l'expérience du Therme de Vals)

Ici l'exercice 1 qui porte aussi sur l'abstraction par le langage de design pour renforcer l'expression et la lisibilité d'une expérience...et la rendre plus facile à s'approprier...

Abstraction pour favoriser le passage de soi à l'autre

Alicia : Oui parce qu'au début j'avais trop d'idées et que voulais trop les interpréter littéralement. Des fois c'est mieux de laisser ça flou pour laisser les autres interpréter aussi comme ils pensent.

alors qu'au final c'est l'essence de ce que j'ai ressenti et vraiment les choses auxquelles tout le monde peut se rattacher qui ont fait que l'expérience pouvait vraiment être vécue par tout le monde.

Gabrielle : Savoir filtrer, quels éléments sont plus généraux ...

quelque chose de très intéressant dans cette réponse qui se relie à l'abstraction du langage de design qui communique plus clairement

Développement de l'attentivité envers le sensible

Ève : Et ce matin j'ai réalisé en fait que juste en prenant le temps de faire attention à toutes les sensations ça nous permet d'avoir tous un souvenir.

Par exemple moi, quand je reviens de voyage j'ai peut-être pas tous les souvenirs que j'aimerais avoir par exemple. J'aimerais pouvoir plus ralentir et plus ressentir les choses. Par exemple, ça peut me permettre plus tard, de m'asseoir quelque part et me dire ok je suis, j'entends ça, je vois et comme ça peut-être mieux me rappeler de cet endroit par la suite. C'est ça que j'ai trouvé intéressant de cet exercice-là, donc voilà.

Variété perceptive (à relier avec observations au Therme de Vals)

Gabrielle : Bien j'ai remarqué que plus les sens sont stimulés, par exemple la vue et l'odorat, plus que je vais vraiment être capable de me mettre 100% dans l'expérience.

Gabrielle : Et il y certains sens aussi qui sont plus forts pour moi par exemple, le bruit et l'odorat. La vue oui, mais on dirait que, je vois tout le temps, je vois toujours pleins d'affaires mais je ne suis pas tout le temps à toucher. Il y a certains sens pour moi qui sont plus forts. Aussi quand tu interagissais avec l'espace c'est encore plus. Tu te mettais le coquillage, je l'ai mis sur mon oreille et j'ai entendu, j'ai regardé le feuillage et j'ai senti le feuillage. J'étais dans la boîte, alors c'était ça et c'était le moment présent.

Ici lien entre l'expérience directe-la manipulation du langage de design et l'acquisition de compétence au niveau de la qualité du langage de design et reconnaissance de la valeur de l'engagement corporel directe dans le projet

RETOUR SUR EXPÉRIENCE

Mémoire sensible incarnée et lien avec écriture

Ève : Déjà moi le texte c'était comme une découverte. Ça m'a permis de réaliser qu'on peut revivre un moment, on peut revivre une sensation, sentir un moment précis juste en écrivant et en se remémorant et plongeant au fond d'un souvenir. Et ça fait vraiment tout remonter à la surface et tout revivre. Moi quand j'écrivais mon texte ça m'a fait sentir tellement contente et tellement apaisée.

Mélissa : C'est aussi on avait écrit tous nos textes avec chaque détail et de l'expliquer sans l'écrire je ne sais pas si je pourrais comme...Comme si j'avais pas fait cet exercice, je ne suis pas sûre que je me serais rappelé de chaque petit détail et comment travailler sur ce souvenir.

Tu dis aussi que la partie d'écriture elle permettait de...

Mélissa : Elle permettait de nous remettre dans le souvenir qu'on a vécu.

...mais sans nécessairement que quand je suis dans un endroit je me dise ok mon corps absorbe la lumière et qui que ce soit mais que là, en écrivant le texte, l'endroit me revenait complètement mais sans nécessairement que quand j'étais dans cet endroit-là je me disais ok le sol est comme ça, les gens sont comme ça, la lumière est comme ça, le son est comme ça, etc.

Pertinence du vécu pour favoriser la compréhension et la connaissance

Asmaa : Moi j'ai vraiment aimé ça qu'on peut, qu'on a pu vivre ces moments. J'ai l'impression que des fois quand on explique, quand quelqu'un fait juste expliquer, on comprend pas tout, ben oui on comprend et on essaie d'imaginer dans la tête. J'ai l'impression comme de voir ou de toucher, comme entendre, comme sentir une odeur c'est comme, j'ai vraiment l'impression que, on dirait que moi aussi j'ai expérimenté ça, ce que la personne avait vécu. J'ai trouvé ça intéressant.

Asmaa : Oui je comprenais mieux quand je le vivais. On dirait que j'étais là dans cet endroit-là.

Gabrielle : Oui parce que penser et le vivre ce n'est pas la même chose...

Gabrielle : Tu penses que ça va faire quelque chose mais ce n'est pas ça.

Compréhension théorique par retour sur expérience/intersubjectivité

C'est fascinant d'assister à l'explication de concepts théoriques complexes à la travers la discussion et dans les mots des étudiantes. Cela m'indique que les exercices pratiques renferment vraiment des apprentissages, des savoirs pratiques qui se relie naturellement avec des notions théoriques qui leur sont reliées. Les étudiant.es s'approprient ces notions en les vivant dans la pratique et en revenant simplement sur leur expérience. C'est tellement riche et cela valide la pertinence d'avoir recours à l'expérience pour favoriser les apprentissages.

Et pourquoi tu penses, par exemple tu dis que tout le monde ne le vit pas de la même manière mais que tout le monde vit des émotions, pourquoi tu penses que ça se peut?

Gabrielle : C'est dur à expliquer, je ne sais pas comment l'expliquer, je le sais. C'est par le non verbal. On a toutes des expériences différentes, ça ne peut pas être pareil.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui nous rend semblables?

Gabrielle : La nature

Gabrielle : On vit tous sur la même planète avec des arbres et de la lumière.

Gabrielle : Ben on a tous ça un corps, on a tous des oreilles, des yeux. Il y en a qui, je sais pas, sentent mieux, ou ont l'ouïe plus développée. Moi je pourrais sentir plus de choses que quelqu'un d'autre et tu ne peux pas vraiment le savoir vu que tu n'es pas dans le corps de l'autre.

Non. Mais tu peux savoir que l'autre a une sensation.

Gabrielle : Oui.

Au fur et à mesure que le corps s'accorde et s'ajuste au lieu, il est de plus en plus disposé et réceptif envers des nouveaux éléments de perception. Le lieu se dévoile de plus en plus et le corps perçoit ce dévoilement grâce à l'échange dynamique avec le lieu (question-réponse)

Compréhension sensible partagée ou langage de design commun et partagé

Mémoire sensible incarnée

LE FAMILIER COMME FACILITATEUR D'ÉCHANGE ENTRE MOI ET L'AUTRE

Marine : Je pense que c'était quand même semblable. Je voulais représenter le calme et la sérénité et j'ai l'impression que c'est pas mal le message qui est resté même si c'est peut-être pas tout le monde qui avait l'idée que c'était des arbres. C'était pas forcément ça le plus important, le plus important c'était l'impression de sérénité et qu'à ce niveau-là ça a bien passé.

Ève : Moi pour ma boîte, tout le monde a dit directement c'était quoi. La plage, la nature, la forêt et je pense que parce que chacun peut avoir un souvenir relié à la lumière, aux feuilles, à ce genre de sensations, etc.

Marine : Du coup, c'était vraiment intéressant d'avoir d'abord l'expérience directe immédiate et tout ça, puis ensuite avoir l'explication, je peux la rattacher à quelque chose que je connais.

Marine : Je pense qu'on essaye tous de se rapprocher de quelque chose qu'on connaît, d'un repère et c'est pas forcément quelque chose de concret sur laquelle on peut mettre un mot, ça peut juste être une lumière ou quelque chose comme ça qui nous fait penser inconsciemment à un souvenir ou quelque chose qui nous fait du bien. Je pense que ça nous fait peut-être vivre d'autres émotions mais comme c'est quelque chose qui nous est familier quelque part on le ressent.

Marine : Mais je pense qu'on peut se rapprocher aussi de la lumière à laquelle on a tous accès, c'est-à-dire le soleil et à quel point il nous impacte et à quel point il est familier pour nous.

Ici l'idée que le langage de design agit comme déclencheur de la mémoire sensible incarnée, que la réception et la perception d'un élément comme la lumière active et enclenche la remémoration sensible de l'individu qui ressent par le souvenir d'une expérience subjective incarnée. Subjectivité de l'expression et subjectivité dans la réception. Aussi la perception qui amène à faire résonner du familier et du connu dans l'expérience...on y entre avec un bagage sensible qui est réactivé au contact des éléments du langage de design...Le familier qui fait retentir le souvenir et l'émotion et qui favorise le passage entre soi et l'autre. Dans ce familier, il y a reconnaissance d'un terrain d'expérience commun et partagé...

Ici reconnaissance que les autres peuvent, grâce à un bagage d'expériences communs, saisir un message sensible dans ses grandes lignes, même s'il est personnel...Mais grande difficulté à le dire clairement et à reconnaître le subjectif comme base valide de la conception...difficulté à verbaliser sa propre intervention personnelle comme étant porteuse pour l'autre

Réticence envers la subjectivité (consciente)

Elles ne semblaient pas trop y croire (de partir de sa propre expérience pour concevoir celle de l'autre) en raison du fait que tous ont des besoins différents...

J'ai ressenti une grande difficulté et un blocage sur la question de passer par sa propre expérience subjective pour éclairer la conception des lieux pour l'autre. Il n'y a pas eu de réponses spontanées, plutôt comme un malaise flottant dans l'air. Une étudiante a amené l'idée que ce n'est pas sûr que ce qu'elle aime ou n'aime pas soit adéquat pour l'autre. Je pense que le subjectif n'est pas valorisé ni encouragé dans l'éducation en général (et en éducation du design) et que les étudiantes ont appris à s'en méfier et à s'en détacher. Subjectif rime avec péjoratif. Ce n'est pas quelque chose qu'elles ont rencontré avant ni appris à exploiter et à considérer comme étant « valide ».

Ce champ de savoir, ce que je sens, ce qui me touche, ce que j'exprime, est écarté de leur discours en ce qui a trait au processus du projet, même s'il est bien présent dans l'équation. Cette manière de penser le projet,

en se détachant de lui, en le considérant comme une entité extérieure à soi est bien ancrée chez les étudiantes. Elles ont vécu le rapport de soi à l'autre et la possibilité de partager un champ d'expérience commun à l'aide des maquettes-portables mais dans leur manière d'en parler, elles ne reconnaissent pas ce passage et cette possibilité d'ancrer les bases du projet à soi et de le diriger vers l'autre. Elles ne veulent pas clairement assumer ce passage.

Parce que vous avez retracé un souvenir qui était personnel et après ça vous l'avez aussi partagé, communiqué avec autres. Il y a eu comme des échanges à ce niveau-là. Est-ce que vous avez remarqué que dans les expériences, les vôtres, celles des autres, est-ce que vous avez remarqué des points communs, de rencontre, des similitudes? Quelque chose qui se passait chez vous et chez les autres?

Long silence...

? Que l'autre personne vivait quand même quelque chose mais après on n'a pas accès à ce qu'elle vit. Là vous vous en êtes peut-être parlé mais est-ce qu'on peut s'irer après cet échange-là des boîtes que vous avez pu chacune sentir que quand quelqu'un venait l'essayer il se passait quelque chose sur le plan plus sensible ou émotif. Est-ce que vous pouvez le dire ça???? Ou vous n'en êtes pas certaines... (c'est si laborieux, elles ne veulent pas répondre!!!)

Est-ce que vous sentiez que vos réactions pouvaient ressembler à celles des autres? Juste toi quand tu as essayé ta boîte par exemple et que tu regardais les autres l'essayer est-ce que tu sentais qu'il y avait une réception ou un impact sensible?

Et est-ce que ça vous a aidé dans cet exercice-là de, tsé parce que vous venez de le faire alors comment vous voyez ça ce procédé-là de vraiment, peut-être que vous le faites des fois inconsciemment, là ça a vraiment été conscient de revenir sur une expérience et d'en créer une pour les autres à partir de ça. Qu'est-ce que vous percevez de ça, de ce passage-là? Difficile hein?

Donc de toi, tu étais capable de, à partir de ton expérience à toi il pouvait y avoir une possibilité de pouvoir toucher à la sensibilité des autres.

Silence....

Ève : Je sais que moi je ne supporte pas la lumière blanche, ça me donne mal à la tête. Je n'aime pas ça, c'est personnel mais après je me dis que ce serait mieux une lumière plus chaude, pour être plus à l'aise mais je ne sais pas si c'est la meilleure manière d'intégrer la lumière à l'environnement. C'est juste un goût personnel.

Méfiance envers le personnel pour guider l'intervention de design et subjectivité comme frein à la création

Marine : Pas nécessairement. J'aurais eu tendance à dire avant cette expérience que oui ça allait être plus facile si on représentait notre expérience à nous mais en fait c'est plus compliqué à cause de toute la notion de subjectivité. On a vécu un événement et on a toujours envie d'en rajouter plus et de me dire oui il y avait ça, il y avait ça Je pense que ce n'était pas nécessairement plus facile de partir de notre expérience à nous parce que c'est teinté de nos émotions et de comment on l'a vécue. C'est sûr que c'est plus subjectif.

Préjugé envers le subjectif

Mémoire sensible incarnée

expression de soi + retentissement chez l'autre

Frédérique : Moi je peux dire que j'ai aimé la façon qu'on a fait, dans le sens qu'on ne s'est pas vraiment expliqué, des fois on se l'expliquait un peu mais quand on ne se l'expliquait pas du tout et qu'on faisait juste le vivre, **je trouvais que ça me ramenait droit à mes souvenirs.** Comme le premier que j'ai vu était celui de Mélissa et ça me faisait juste penser à mon camping parce que c'était le coucher de soleil. **J'étais dans son souvenir mais ça nous replonge dans les nôtres** et dans ce qu'on associe dans le fond à ça. Pis j'ai vraiment trouvé ça intéressant.

Ashley : Moi j'ai eu beaucoup de plaisir à observer les boîtes de chacun, c'était vraiment super. Et je suis pas mal d'accord avec Frédérique, dans le sens que j'ai trouvé ça vraiment intéressant d'avoir ces deux interprétations. C'est-à-dire quand on n'a pas vraiment d'explications sur c'est quoi la boîte, c'est une expérience très subjective **et ça provoque des souvenirs personnels.** Et après quand on a cette explication ça nous amène à comprendre les intentions derrière. C'est très intéressant.

Florence : C'est un peu comme tout le monde. Premièrement moi la partie A ça m'a vraiment fait réaliser à quel point la dimension sensible est plus présente que ce qu'on peut penser et que ce qu'on peut remarquer. Et à quel point sans qu'on le sache, c'est comme si notre corps emmagasinait différents souvenirs et différentes sensations À quel point le corps emmagasine ces sensations-là sans qu'on soit nécessairement au courant pis que avec tout ça là aujourd'hui on expérimentait les boîtes de toutes le monde puis en premier lieu, **sans qu'on soit au courant de l'histoire du lieu ou du souvenir de l'autre personne** bien nous automatiquement tous ces souvenirs-là qu'on avait emmagasinés on pouvait les projeter dans l'expérience d'aujourd'hui. C'est comme mon corps, si exemple je suis dans une boîte noire, bien là automatiquement une expérience de mon corps que j'avais emmagasiné dans le passé, je la projetais dans ce moment-là. C'est peut-être pas super clair ce que je dis...

Ève : Pour les boîtes on plongeait dans le souvenir de chacune, on sentait les couleurs chaudes, et tout, c'était mon moment préféré de la journée, j'étais vraiment contente. Par exemple la boîte de Marine j'avais envie de dormir, j'étais trop à l'aise. Ça met vraiment dans le souvenir de la personne et du lieu. On peut revivre carrément une situation qui a été vécue.

mais le fait qu'on a essayé chaque boîte et qu'on a expérimenté ça nous a mis vraiment dans la peau de la personne qui était en train de nous montrer leur souvenir. Je ne sais pas si ça fait du sens.

*C'est intéressant de sentir ici que cet exercice a permis aux étudiantes **d'entrer, plonger** dans le souvenir de l'autre, de le vivre et de le comprendre, et parfois que ça active un souvenir personnel. Un échange a bel et bien eu lieu entre elles grâce au langage de design et à l'expérience sensible qu'il engage.*

Le fait qu'on peut entrer dans la boîte, tsé d'habitude on ne peut pas vraiment nous mettre directement dans la place de quelqu'un et autant faire vivre le moment exact qu'on a vécu.

Moi j'ai aimé qu'on puisse expérimenter beaucoup d'ambiances en très peu de temps, c'était comme un speed dating (!). Que les autres nous montrent leur univers, entrer dans la tête des gens

Léa : C'est très intéressant de pouvoir rentrer dans l'univers d'une personne parce que je peux voir des fois que tu es englobé par l'idée ou que tu la ressens au toucher, et c'est ça.

Potentiels maquette :

Le mot « entrer » a été utilisé à plusieurs reprises par les étudiantes lors du retour sur l'expérience. La maquette pour entrer dans l'expérience de l'autre et de la sienne, le langage de design comme manière d'être à l'intérieur du projet, et non pas à l'extérieur. C'était un des objectifs de ma recherche et de l'approche d'enseignement que j'y développe et c'est vraiment intéressant de constater cet effet d'entrer qui est ressenti dès le premier exercice de la session grâce à la maquette-portable et une manipulation abstraite du langage de design. Ces extraits ramènent aussi au fait que le langage de design permet une compréhension du sensible qui est commune et partagée entre les individus. La maquette qui donne accès à quelque chose de plus...et que le fait de parler d'entrer signifie la reconnaissance d'un passage entre soi et l'autre, un pont qui nous relie et nous permet de partager des expériences, de se retrouver sur un terrain commun et compris.

Ici l'idée de la maquette-portable comme outil d'expression du soi, de la mémoire qui peut générer la remémoration de vécus et de souvenirs chez l'autre. Retentissement du souvenir chez l'autre par l'expression d'un souvenir à moi (de soi à l'autre).

Lien théorique: Bachelard

On peut alors interpréter ce passage de soi à l'autre par le biais de l'expérience du langage de design vécu avec Gaston Bachelard et le concept de l'image poétique.

Image poétique

« L'image poétique n'est pas soumise à une poussée. Elle n'est pas l'écho du passé. C'est plutôt l'inverse : par l'éclat d'une image, le passé lointain résonne d'échos et l'on ne voit guère à quelle profondeur ces échos vont se répercuter et s'éteindre » (p.1).

« Dans sa nouveauté, dans son activité, l'image poétique a un être propre, un dynamisme propre. Elle relève d'une *ontologie directe* » (p.2).

Ici l'idée que l'image poétique provient directement du soi, de l'individu.

« Entendons par là une étude du phénomène de l'image poétique quand l'image émerge dans la conscience comme un produit direct du cœur, de l'âme, de l'être de l'homme saisi dans son actualité ». (p.2)

Idée que l'image poétique, n'est pas planifiée ni pensée d'avance, elle prend place et émerge dans l'actuel et est inattendue. Caractère immédiat, inattendu et imprévisible de l'image poétique

Image poétique comme langage

« L'image, dans sa simplicité, n'a pas besoin d'un savoir. Elle est le bien d'une conscience naive. En son expression, elle est jeune langage » (p.4)

Pas besoin d'expliquer le souvenir à l'autre, pertinence de vivre le souvenir, sans savoir ni connaître toutes les facettes de sa création.

Soi vers l'autre

Adhésion

« ...ne peuvent jamais bien expliquer le caractère inattendu de l'image nouvelle, non plus que l'adhésion qu'elle suscite dans une âme étrangère au processus de sa création. Le poète ne me confère pas le passé de son image et cependant son image prend tout de suite racine en moi » (p.2).

*Cela se réfère à l'idée **d'adhésion** chez Bachelard (la poétique de l'espace) et comment l'image poétique, dont nous n'avons pas à connaître la provenance pour la comprendre, retentit en soi, et fait retentir le soi.*

« Cette image que la lecture du poème nous offre, la voici qui devient nôtre. Elle prend racine en nous-même. Nous l'avons reçue, mais nous naissons à l'impression que nous aurions pu la créer, que nous aurions dû la créer » (p.7)

« Elle devient un être nouveau de notre langage, elle nous exprime en nous faisant ce qu'elle exprime, autrement dit elle est à la fois un devenir d'expression et un devenir de notre être. Ici, l'expression crée de l'être » (p.7).

De soi à l'autre

Participation dans la réception de l'image poétique, mouvement d'appropriation qui engage activement l'être

« En recevant une image poétique nouvelle, nous éprouvons sa valeur d'intersubjectivité. Nous savons que nous la redirons pour communiquer notre enthousiasme » (p.8).

Retentissement de l'image poétique (résonance vs retentissement)

« Dans la résonance, nous entendons le poème, dans le retentissement nous le parlons, il est nôtre » (p.6).

« le poème réanime en nous des profondeurs » (p.6)

« C'est après le retentissement que nous pourrons éprouver des résonances, des répercussions sentimentales, des rappels de notre passé. Mais l'image a touché les profondeurs avant d'émouvoir la surface » (p.7).

Lien avec la remémoration de souvenirs vécue par les étudiantes pendant les expérimentations

Donc engagement corporel par le biais de la maquette agit comme outil qui favorise le retentissement du soi par un outil conçu par l'autre...et tout ça renvoie au poème chez Bachelard qui agit de la même façon...il est mis en forme par soi et a le pouvoir de faire retentir l'autre et l'image poétique...Dans cet esprit, le langage de design peut être vu comme un langage poétique qui touche l'être dans ce qu'il a de plus profond.

*Dans cet esprit, la maquette est vu comme outil de l'expression de la mémoire sensible (personnelle) qui favorise et active la remémoration sensible du récepteur. Le souvenir projeté, **la mémoire devient le trait d'union entre les êtres et le langage de design un moyen pour activer ce trait d'union.***

******Suite à cet exercice, Langage de design comme langage poétique du corps, langage d'être à être, d'âme à âme...Découverte pour l'enseignement pratique du design et aussi potentiel découvert de la place du corps dans l'enseignement du design en atelier! Belle conclusion au chapitre qui explore justement la place du corps dans l'enseignement universitaire du design!***

Récapitulatif de l'exercice 1

Nous avons appris/constaté, dans l'exercice 1, que nous sommes fortement marqué par l'expérience de certains lieux et qu'ils s'inscrivent en nous. Que nous possédons en quelque sorte une mémoire sensible. Nous avons aussi appris que nous avons la possibilité de partager ces expériences avec les autres en ce sens que comme moi, ils ressentent des émotions, des sensations et reçoivent le sensible (intersubjectivité, reconnaissance « empathique » de l'autre comme champ d'expériences).

L'exercice 1 a aussi ouvert la porte à considérer le subjectif, sa propre subjectivité comme un élément « non péjoratif » mais plutôt toujours présent dans ma relation au monde et toutes mes entreprises. Et que nier cette subjectivité c'est nier ma propre nature et celle des autres et nier tout l'apport et la richesse que je peux tirer de ma propre expérience dans le projet pour l'autre. En design d'intérieur, il existe une grande part de subjectivité mais cette dernière permet de prendre des décisions et d'affirmer mon regard singulier pour mettre cela au profit du projet et des autres. Ma subjectivité me permet de mieux comprendre les autres, de mieux m'ouvrir à eux.

L'exercice 1 en somme, est comme une introduction à se familiariser avec sa subjectivité et à en reconnaître le potentiel de rencontre avec l'autre, à travers le projet de design. À lui accorder une validité et à l'accepter comme partie prenante du processus de conception.

Thèmes

Exercice 2-retour sur expérience

*Exercice 2 et maquette-corps comme manière, outil médiateur pour rendre visible l'action de recherche du corps dans le lieu, comment il cherche son installation, la maquette devient le support de cette recherche, la rend tangible et possible...éclairage sur comment on se comporte dans nos relations aux lieux construits, comment le corps est engagé dans cette relation. **Ce qui est important de mettre en lumière pour cet exercice! Relation corps-lieu-maquette.***

LE CORPS CONNAISSANT

Connaissances incorporées

Asmaa : Moi je trouve que vu leur dispositif et le nôtre ça se pliait, j'avais l'impression que c'était plus facile pour nous de le manipuler. On était déjà habituées à avoir comme un dispositif qui se plie. Et sinon, au début, c'est vrai qu'au début quand tu fais juste voir le truc en carton comme ça, on dirait un jeu et tu ne sais pas quoi faire mais après ça, dès que tu te mets dessus, ça devient plus facile à manipuler. J'ai vraiment aimé ça, ça rend le lieu plus attrayant.

Gabrielle : Votre truc à vous était rigide alors je pense que vous vous êtes basé là-dessus dans notre expérience. C'est ça qu'on a remarqué quand on a essayé votre dispositif. Peut-être que vous essayiez de trouver la fonctionnalité de notre dispositif qui était plus intuitif dans la manière de le bouger, il n'y avait pas tellement de solution à trouver.

Gabrielle : Et le prototype ça s'adapte à ce que tu veux faire. Nous par exemple on a trouvé d'autres affaires. On a essayé pleins d'affaires vu que notre prototype c'était ça

Mélissa : Aussi c'est facile à transporter. Vous avez dit on peut juste aller dans le coin, c'est pas quelque chose d'immense à apporter avec nous, c'est léger et il y a tellement de trucs qu'on peut faire avec. Venir tout seul ou en groupe, même si c'est un espace étroit. Et on peut faire pleins d'activités comme travailler ou faire des siestes. Je pense juste que c'est le soleil qui était intense mais que ça doit être différent à d'autres moments de la journée. On remercie l'autre équipe qui a trouvé le « pare-soleil »! Puisque vous

aviez expérimenté tellement avec votre dispositif, vous êtes arrivées sur le lieu et on a vu pleins d'autres configurations qu'on avait même pas pensé. On était habituées à voir notre dispositif d'une manière et quand les autres sont venues l'essayer, ça donnait une autre perspective.

Il est ressorti dans la discussion que la manière dont chaque équipe s'était engagée physiquement dans sa recherche avait impacté la manière dont les étudiantes avaient approché la manipulation des dispositifs des autres. Elles se sont basées sur leur propre expérience corporelle de manipulation (le souple par exemple), leur bagage de connaissances, pour appréhender et « comprendre » par leur corps le dispositif des autres

*Idée que dans l'expérience on met **spontanément** à profit notre bagage de connaissance, la manière dont notre corps « connaît », et que nous sommes influencées par ces connaissances qui nous font agir de telle ou telle manière*

***lien théorique praticien réflexif Shon** et avoir tacite incarné à l'œuvre dans l'action, connaissance acquise par le corps en action qui est convoquée dans la pratique et dans l'action, activation de ces connaissances dans l'action, pas en réfléchissant d'avance mais compréhension qui arrive par l'engagement du corps*

*ici aussi lien avec une facilité pour les étudiants de se relier à des notions théoriques dans leur propres mots et en parlant d'un vécu, d'une expérience (**thème pertinence du vécu pour favoriser la compréhension/connaissance**)*

Pertinence du vécu pour favoriser la compréhension

Réflexion en action

Engagement corporel dans le processus de design/ Maquette qui bouge avec le corps

Réflexion en action

Après on est arrivées, comme on vous l'a montré, avec le prototype en bois qui était notre première idée *(mais développée hors du lieu! C'est intéressant de voir que ça ne « marchait pas»*).

Florence : Au départ les deux morceaux de bois devaient être fixés ensemble mais il était trop grand pour entrer dans la largeur du lieu *(le premier prototype avait été construit hors contexte et déconnecté avec l'expérience du lieu...et il ne fonctionnait pas)*

*Ici l'idée que la conception hors du lieu ne fonctionne pas pour ce type d'exercice et la valeur de la maquette qui peut soutenir la recherche du corps en action sur le lieu **(la maquette qui bouge avec le corps et qui interagit directement avec le lieu)***

Léa : Juste pour compléter, cette étape du projet a été vraiment la plus importante pour nous parce qu'on était encore au début et qu'on essayait de voir comment on pouvait manipuler notre maquette et on l'a fait à l'échelle 1 :1 pour pouvoir la manipuler dans le lieu. Et c'est comme ça qu'on a réussi plus à trouver nos idées. On découvrait en essayant la maquette dans le lieu.

Léa : Mais aussi c'était pas toujours facile depuis le début parce qu'on perdait un peu espoir parce qu'on essayait mais notre maquette n'était pas très solide. Nous notre contrainte c'était quel matériau utiliser. On s'est dit du bois, après du plastique...Ça nous a démotivé un peu de ne pas trouver la réponse et de voir que ce n'était pas très solide. C'est comme s'il fallait qu'on le résolve au complet pour savoir dans quelle direction aller. Mais qu'au final c'est en essayant que les réponses sont arrivées pour la matérialité et comment construire le dispositif.

Donc nous le déclenchement a vraiment été entre l'avant-midi où on s'est rendu dans le lieu avec juste nos crayons et nos sacs à l'après-midi où on a déjà descendu 2 chaises et là notre vision du lieu a complètement changé. On était plus en interaction et aussi juste le fait d'être plus confortables dans le lieu nous donnait plus d'idées (ici lien avec expérience du corps et fonctionnement de la pensée) et plus envie de l'expérimenter différemment

On s'est juste arrêté à observer comment on était disposées physiquement et on s'est rendu compte qu'on avait toujours plus ou moins la même disposition dans l'espace et à peu près la même position. Donc ça nous a donné l'idée de faire un dispositif qui suivrait vraiment notre disposition corporelle. (engagement corporel dans le processus)

Vivre avant de penser

Florence : C'est rare qu'on a vécu nos projets et nos concepts. Je ne me rappelle pas avoir déjà fait ça. Je ne me rappelle pas un projet scolaire que j'ai vécu et j'en ai fait pleins.

Mélissa : D'habitude quand on fait nos projets, on n'a pas toujours le temps de rester sur les lieux pendant comme 2 semaines et de les expérimenter avant de faire l'aménagement, le choix des matériaux. On sait c'est quoi la grandeur, l'espace sert à quoi et ce qu'il y a autour mais on n'est pas là en train d'observer tout tout tout tout. Quand notre objectif c'est juste d'observer, on se rend compte qu'il se passe pleins de choses autour de nous qu'on ne réalise pas habituellement. Comme par exemple l'alarme de la porte, je n'avais pas réalisé qu'elle était là. Si je monte l'escalier à chaque jour, je redescends par là, je ne pense pas qu'on aurait pu réaliser si on n'avait pas été assise sur le lieu

Reconnaissance d'une autre compréhension du lieu issue de l'expérience directe et de l'engagement corporel, connaissances par le corps, forme de savoir alternative, nouvelle forme d'attentivité au lieu, rapport espace-temps différend des projets habituels

Ashley : Je pense que si on n'avait pas eu tout ce travail d'analyse, je ne pense pas qu'on aurait pu faire un dispositif qui ait autant de sens...

Mélissa : Et qui prenne en compte le corps. D'habitude, on choisit les meubles, on les place et ce qui se passe, ce passe. Il n'y a pas vraiment...Il faut juste que ça rentre dans l'espace et que ça soit confortable. Il n'y a pas d'essais qui se fait pendant des semaines avec des gens qui utilisent cet espace d'habitude pour savoir si ça fonctionne vraiment avec l'espace ou non.

la dimension sensible n'est pas prise en compte habituellement, plutôt la dimension fonctionnelle et calculée, pleins de choses échappent à la compréhension du lieu quand on le travaille de manière déconnectée et détachée, quand on est physiquement à l'extérieur du lieu au lieu d'être à l'intérieur du lieu

Gabrielle : Ça allait plus vite que notre logique, il fallait essayer avant de penser.

Florence : Dans le fond c'est le processus normal...

Maquette qui bouge avec le corps

C'était vraiment bien de vivre avec l'objet et de le manipuler, il était souple, on pouvait le bouger avec soi.

Ici l'idée du corps qui tâtonne, qui cherche dans son installation sur et dans le lieu

C'était super facile à manipuler, ça glissait et ce n'est pas super, comment dire, ça bougeait avec soi et quand on bougeait, ça faisait bouger une autre partie, presque comme si c'était en vie. Ça devenait solide à un certain point et c'était possible plus de s'installer en une position mais c'était quand même déstabilisant!

C'est vrai que quand je l'ai vu la première fois, je ne comprenais pas s'il se pliait ou ce qu'on pouvait faire et tout mais après quand on s'est mis à manipuler tous, c'était naturel. Comme Asmaa a dit, comme notre dispositif se pliait aussi on essayait de trouver des surfaces pour s'accoter, pour faire un peu la même chose. C'était vraiment très cool.

Mélissa : Quand on le voit pour la première fois on ne sait pas qu'il se plie autant...

Besoin ici d'engager son corps et d'entrer en relation pour comprendre et connaître

Frédérique : Ça nous a permis de faire évoluer le projet et de trouver d'autres façons de le faire et même quand vous êtes venues, j'ai été surprise que voir que vous l'avez utilisé de manières que moi je n'avais jamais pensé à ça avec le soleil et vous vous l'avez aussi utilisé d'autres façons. On dirait que même quand on l'a essayé 5 minutes avant, on a trouvé d'autres trucs à faire. On dirait qu'il n'y a pas de fin mais c'est aussi que, comment on se laisse emporter.

*ici la maquette qui bouge avec le corps qui génère une grande variété de possibles et de **découvertes**...l'action qui génère des possibilités pas réfléchies d'avance, pas prescrite mais qui apparaissent dans l'action*

ici à mettre en relation avec le commentaire d'Asmaa suite au projet qui a dit que plus elles manipulaient leur maquette, et plus elles découvraient des choses sur leur projet, que c'était vraiment fascinant.

Maquette qui bouge avec le corps

Frédérique : Moi je trouve que ça nous a vraiment aidé parce qu'au début on faisait la maquette et on s'est vraiment bloquée sur la manière qu'on allait le faire. Je pense que c'est pour ça que ça a été aussi long à démarrer. Les maquettes ça nous aidait quand même, c'était comme de l'origami mais en le faisant en vraie grandeur, on a pu établir des vraies dimensions qui rendaient vraiment l'assise confortable. Le confort à échelle humaine et comment ça pourrait fonctionner en réalité. Ça ça nous a aidé et aussi juste de bouger dans l'espace ça nous a vraiment aidé parce qu'on prenait peut-être trop pour acquis que nos idées qu'on avait en tête c'était un peu juste ça. Et c'est vrai qu'en essayant on a comme bougé et ça nous a permis de vraiment voir et juste admettons le fait qu'Asmaa bouge d'une façon et qu'on la regarde faire ben nous on prenait le dispositif après et ça nous donnait d'autres idées.

Florence : Un peu comme la deuxième équipe qui est venue expérimenter, au début on était vraiment à la recherche de prototype tellement fonctionnel que nos intuitions on laissait ça complètement de côté. Et c'est vraiment Marie quand tu es venue nous voir et qu'on était un peu découragées, on t'a vu rouler, faire du yoga, te faire un bureau et là on a débloqué (rires). C'est vraiment après ça qu'on a passé l'heure qui a suivie à essayer pleins de trucs. Ça ne fonctionnait pas la vision de faire une chaise super solide ou une table super solide mais ça fonctionnait complètement pour toutes les intuitions et on a vraiment laissé aller notre imagination et là le déblocage s'est vraiment fait. Au début je pense qu'on était à la recherche d'un prototype à toute épreuve. On n'écoutait pas nécessairement ce que notre intuition nous disait.

Gabrielle : On n'était pas dans l'action.

Le corps qui devient ici une unité de mesure et de validation des idées et propositions

*Au début de l'exercice en voulant trop se concentrer sur la réalisation d'un dispositif « fonctionnel », certaines équipes étaient bloquées et se coupaient de leur expérience sur le lieu. Le rationnel prenait le dessus sur le ressenti et le vécu et ce qu'il y avait à apprendre et à saisir de cette expérience pour guider la conception. **Je dirais que la manipulation de la maquette 1 :1 directement sur le lieu a permis, dans tous les cas, de comprendre la manière d'entrer dans un travail de réflexion en action et à laisser ainsi apparaître les découvertes et les pistes au fur et à mesure. Ça a été une compréhension vécue à travers le corps qui bouge et qui cherche/trouve à l'aide de la maquette qui supporte l'action du corps. Les***

étudiantes semblent avoir trouvé que la maquette permettait la compréhension de ce type de travail et facilitait leur compréhension.

*En voulant trop se concentrer sur la réalisation d'un dispositif fonctionnel, certaines équipes se sont coupé de leur expérience sur le lieu. Le rationnel a pris le dessus sur le ressenti, le vécu, l'intuition...Jusqu'à ce qu'elles mettent à profit, par la manipulation directe de la maquette, une autre forme de savoir, **un savoir pratique inscrit dans le corps en action**, plus adéquat pour entrer dans la compréhension de la relation du corps et du lieu architecturé...le passage entre idée intellectualisée du prototype et création en action de ce dernier, **mise en marche de l'imagination et du pouvoir créatif du corps**.*

Il y a aussi dans ces derniers extraits l'idée de la transmission de notions et d'enseignement favorisés par la manipulation directe de la maquette-corps et de l'engagement corporel dans l'activité d'enseignement. Autant moi, en me roulant et en improvisant dans la maquette de l'équipe du sous-sol j'ai pu les « débloquer » et leur expliquer des notions sur l'exercice et autant entre étudiantes, cette manipulation directe a su éclairer la compréhension (propos de Frédérique). Les potentiels de la maquette-corps comme objet didactique se dessinent ici. Autant de l'enseignante envers les étudiantes qu'entre les étudiantes pendant le processus de conception.

Notion du jeu

Ève : Moi j'avais l'impression qu'on était comme des enfants dans une aire de jeux et qu'on devait essayer des trucs. On était trop contentes et on avait trop hâte d'essayer des trucs. Quand on voyait quelqu'un essayer des trucs on disait : pousse, je veux essayer, je veux faire la même chose! J'essayais de faire, d'imaginer d'autres qu'on pourrait faire. Comme c'est quelque chose qui est super grand aussi et qui peut se plier...

C'était tellement instinctif comment on a fait notre projet, c'était fou. On a suivi notre ligne directrice du début à la fin et on a joué avec les blocs.

Mélissa : Ça donnait comme une assise, c'est comme un jeu de lego et comme un puzzle où on essayait différentes grandeurs de boîtes et dispositions. Si on tournait qu'est-ce ça donnait. Est-ce que c'était plus confortable quand on se plaçait sur la boîte.

Ces extraits ouvrent vers l'idée que cette recherche du corps en action, cette installation dans le lieu peut prendre la forme du jeu lorsque vécue avec l'intermédiaire du matériau, la maquette-corps qui devient ici médiatrice de l'expérience du corps qui cherche, qui tâtonne pour un maintien en place-Arakawa + Gins) et vecteur de jeu. Le jeu ici est intéressant car dans sa nature, il apparaît plus facile à adopter pour les étudiantes, il est plus informel et libre et elles ont toutes manifesté leur plaisir à cette étape de l'exercice. S'emparer d'un matériau, le manipuler dans et sur le lieu et découvrir des possibilités et des pistes pour leur dispositif...

Découvertes langages de manipulation

Ève : On avait un morceau de carton qu'on a trouvé dans le recyclage. Au début notre projet devait soit une assise ou soit une table. Mais quand on a commencé à expérimenter avec le carton on a réalisé que ça pouvait faire tellement plus de choses. On a découvert aussi qu'avec le pliage, ça permettait de changer la disposition et l'utilisation du dispositif. *C'est ça qui nous a poussé à faire un truc flexible, c'est notre expérimentation sur le lieu avec le carton.* C'est en explorant qu'on a trouvé en fait la direction du projet.

Ici la manipulation de la maquette à l'échelle du corps qui permet de trouver un « grand geste » de design pour diriger la conception du projet. Les équipes ont développé des expressions de design en lien avec les manipulations directes qu'elles ont faites sur le lieu : enroulement (équipe du sous-sol), emboîtement (équipe du balcon), pliage (équipe de l'escalier). Gestes résultants de la relation corps et lieu et de la manipulation de la maquette-corps sur le lieu. Ces gestes de design n'ont pas été décidés d'avance, ils ont émergés de la relation vécue entre le corps et le lieu où la maquette a agi comme médiateur (corps-lieu). C'est arrivé par la manière de « construire » la relation, de chercher l'installation du corps sur le lieu et d'assembler la maquette. Le langage de design se définit ici par la manière spontanée dont les prototypes ont été conçus sur le lieu.

*découverte d'une manipulation de design, **le pliage**, avec expérimentation directe et engagement du corps.*

Ashley : On a commencé à disposer les boîtes pour recréer l'effet de vague qu'on voulait faire, selon la position de nos corps sur le lieu.

Frédérique : Ensuite, on a changé d'endroit pour s'installer pour faire des croquis et des petites maquettes mais on a été vite bloquées. On est alors retournées sur notre lieu et on a fait une maquette qui épousait un des coins du palier d'escalier. Et c'est de là qu'on a commencé à jouer avec cette maquette qui était flexible et qui nous permettait d'adapter les positions du corps.

Marine : Au début on avait l'idée de reproduire telle quelle la vague mais on avait pleins pleins de boîtes de carton et le fait de les empiler et de jouer avec comme un puzzle (ici adoption d'un langage, l'empilement) c'était hyper ludique et hyper satisfaisant et au fur et à mesure des manipulations on se rendait compte que tenir cette boîte-ci empilée avec celles-ci juste pour les ranger sur les côtés ça rendait bien. On découvrait pleins de configurations possibles.

Ashley : Ça a été tout un travail d'empilement et de superposition et de jeu avec les blocs.

Conception en action, le projet prend forme à travers les manipulations qui sont testées directement, mise en action du corps dans la recherche et la réflexion, potentiel du jeu!

*La nature de l'exercice a donné lieu à un échange dynamique entre le corps et le matériau. La manipulation directe et exploratoire du matériau (carton) a permis l'adoption de gestes (empilement, pliage, enroulement). Cela a été observé dans les 3 équipes. Le matériau a donné au corps des pistes perceptives, selon ses caractéristiques tactiles, et le corps a manipulé en ce sens (question/réponse). Processus de dialogue qui a mené à des découvertes et aux choix de design du prototype final. **Cet échange porte sur des gestes très simples qui s'ancrent directement dans le contexte et dans le contact du corps avec le matériau et avec le lieu.***

Reconnaissance de création de contenu original

Ça change quoi pour toi d'avoir vécu le projet versus ne pas le vivre?

Florence : Pleins de choses. Probablement qu'on aurait juste reçu la commande de créer un prototype pour une cage d'escalier, peut importe laquelle, je suis pas mal certaine que ce n'est pas ça qui en serait ressorti. Il en serait sorti, je ne sais pas quoi mais clairement pas un truc aussi interactif et modulable. Ça c'est sûr que non parce qu'on ne l'aurait pas vécu.

Ici reconnaissance de l'expérience vécue qui mène à la création de contenu original et différend celui qui serait issu du processus de conception habituel (+ penser et moins vivre). La création permise par l'expérience vécue, l'expérience du corps comme moteur de création qui aide à sortir du conventionnel.

Alicia : C'est sûr que ce serait quelque chose de plus solide, peut-être des pièces de mobilier plus conventionnelles. Donc là on a eu le temps de tout explorer et de laisser cours à notre imagination.

Lien caractéristiques du lieu et comportement (relation personne/lieu)

C'était vraiment lumineux, mais vous c'était chaud mais on avait pas les mêmes bruits. Ici on entend juste le bruit de la ventilation, c'est vraiment relaxant alors c'est peut-être pour ça que j'aurais aimé être toute seule et que j'aurais peut-être mieux profiter.

Ici caractéristiques du lieu donnent envie d'être seule...reconnaissance de l'impact des caractéristiques environnementales sur le ressenti et le rapport au lieu

Gabrielle : Moi je trouvais que votre truc fonctionnait vraiment avec le lieu, dans le sens que tu vas là et moi je me suis tout de suite retournée et je regardais et je serais vraiment restée là. Ça fonctionnait vraiment bien avec le lieu.

Ashley : Nous quand on a expérimenté le lieu, instinctivement on s'est placées près de la rambarde. C'était plus près de l'action et dès qu'on entendait un truc, on se retournait toutes pour regarder.

Ashley : Oui, comme c'est ouvert, on a tendance à regarder.

Qualifier le lieu à partir de l'expérience

Mélissa : C'est vraiment un lieu d'observation. C'est ça qu'on a réalisé.

Asmaa : Et quand on a commencé à jouer aux cartes, on a vraiment senti comme si on était en train de skipper des cours

Quand on était assises à cet endroit-là, on avait tendance à parler de tout et de rien comme si on était en soirée pyjama. On rigolait et on discutait et on était vraiment dans notre bulle.

Qualifier un lieu, un usage par rapport à son expérimentation directe, expérience du lieu et de ses caractéristiques qui induisent un usage=observer, cela provient de la relation personne/lieu

Ève : Moi j'irais souvent, à la pause, tu vas prendre le café là et tu regardes ce qui se passe en bas. C'est plus dynamique, votre endroit est plus ouvert, ça donne envie de rester plus longtemps et c'est un peu plus accueillant que les autres.

Facteur temps et moment de la journée

Ashley : On a remarqué aussi que c'est vraiment avant la pause que le lieu était vraiment super reposant. Je me rappelle que quand on l'avait expérimenté vers 13h00. On avait toutes fait des trucs mais c'était hyper calme. Moi je regardais me série, Marine était sur Autocad et Mélissa dormait. C'était hyper calme. C'était vraiment le meilleur moment pour être sur le lieu selon moi.

On a divisé nos observations entre le matin et l'après-midi parce que c'était 2 expériences complètement différentes (identification du facteur « moment de la journée » qui a un impact sur l'expérience du lieu).

Compréhension d'un lieu par ses différents états selon le moment de la journée, le lieu n'est pas fixe ni figé dans ses caractéristiques, il est vivant et se donne différemment à travers le temps..c'est intéressant ici parce que ça fait partie des apprentissages réalisés par les étudiantes, qu'un lieu se comprend aussi en le vivant et que cette façon, des caractéristiques se dévoilent, la compréhension de ce dernier est augmentée

C'est vrai, le matin j'avais l'impression que c'était un coin assez dynamique. On voyait les connaissances passer en bas et on avait tendance à leur faire coucou et même à les faire monter. Marine a fait venir ses amis. C'est ça et l'après-midi il y avait moins de lumière c'était hyper sombre et on avait juste envie de s'allonger et de dormir.

sensibilité aux facteurs environnementaux, leur impact sur les sensations, sur le corps

Asmaa : Moi je trouve qu'elles c'est ça, c'est tellement un lieu ouvert que j'ai l'impression que l'ambiance qu'il va y avoir dans le lieu ça dépend de l'ambiance qu'il va y avoir en bas dans le hall près de la cafète parce que moi je me rappelle qu'avant il y avait des bas à cet endroit et que j'y allais parfois. Ça dépendait vraiment de l'ambiance comme quand c'était vraiment calme, je voulais être plus seule, tandis que quand il y a du monde, tu as envie d'être plus en groupe avec des gens. Moi admettons tantôt, j'étais bien dans mon coin toute seule mais peut-être que si ça avait l'heure du midi et qu'il y avait beaucoup de gens et que j'entendais beaucoup de bruits, peut-être que je voudrais être plus en groupe et discuter.

*Impact de l'ambiance du lieu sur l'expérience qui peut varier et être différente selon état d'activité, les caractéristiques du lieu (ouverture) l'amènent à être influencé et impacté par les changements d'ambiance. Reconnaissance qu'un lieu ouvert à proximité d'un espace assez public va offrir une variété d'expérience en lien avec l'achalandage...ce sont des observations sur le lieu qui n'arrivent pas dans un projet « régulier » et non vécu, le lieu est analysé par des critères beaucoup plus fixes (dimensions, etc). **Cette compréhension du lieu peut mener à une intervention plus en lien avec l'activité humaine s'y déroulant, mieux ancrée dans le contexte existant.***

Ashley : Mais des fois c'était difficile parce que tu as beau faire des signes et crier on ne te voit pas. Quand il n'y a pas beaucoup de gens on est remarquables mais quand il commence à y avoir beaucoup de gens, de circulation et de dynamisme alors là tout le monde nous oublie en fait. Il n'y a plus personne pour nous regarder.

Le lieu va offrir une expérience différente, des impressions différentes s'il y a beaucoup de monde ou pas, très intéressant ici cette idée de prendre conscience des activités qui auront lieu et de comment le fait qu'il soit vide parfois et très occupé à d'autres moments va proposer et induire des manières différentes de s'y sentir et de l'occuper.

Caractéristiques du lieu et émotions/sensations

Gabrielle : C'est drôle parce que nous aussi on a un escalier et c'est complètement différent dans le sens où nous on voulait fuir et vous ce n'était pas ça, c'était comme...Je ne sais pas si c'est les graffitis ou c'est le fait que ce soit le palier d'en haut et là tu vois ce qui arrive. Tandis que nous, tu ne peux pas contrôler mais eux on dirait que tu peux contrôler. Je ne sais pas, c'est complètement différent

Lien stratégie spatiale de contrôle en architecture-Adolf Loos. *Intéressant ici de voir que dans le sous-sol, elles se sentaient à la merci de qui allait descendre, elles n'étaient pas en position de contrôle, elle se sont senties vulnérables, donc deux escaliers mais deux expériences diamétralement opposées en regard de leurs caractéristiques respectives*

Florence: C'est vraiment un lieu secret, mais on a la vue sur l'extérieur alors veut veut pas ça dégage vraiment la vision comparé par exemple au sous-sol où on est en bas de l'escalier et on n'a pas la vision, on ne sait pas ce qui se passe, s'il fait beau ou pas beau, s'il y a beaucoup de gens...C'est aussi le fait que la vue soit dégagée, on dirait que tu es plus porté à te détendre et à

Ève : Moi je pense que justement comme elle l'a dit, il y a des graffitis et qu'on sent que des gens ont déjà été là, on était moins gênées que quelqu'un vienne nous trouver là. C'était plus normal qu'on soit venues s'asseoir là. Parce qu'il y a la vue et que c'est plus ouvert, donc c'est sûr que dans leur lieu à elles, si quelqu'un les avait trouvées ça aurait été bizarre. Qu'est-ce que vous faites là? Notre lieu à nous c'est comme si c'est possible de s'asseoir et venir chiller ici et notre dispositif c'était vraiment de pouvoir permettre ça, de la meilleure manière possible et pouvoir plus faire vivre le lieu.

De par ses caractéristiques, le lieu peut nous faire sentir que notre présence est naturelle ou bien étrange, pas très normale....un grand sentiment d'étrangeté et d'hostilité a été vécu par l'équipe de l'escalier qui a même ressenti une certaine honte à être vues sur le lieu par des gens qui passaient.

*L'exercice 2 amène à très simplement comprendre comment lieu nous invite ou ne nous invite pas en l'expérimentant directement. La proposition de design découle tout naturellement et simplement de l'observation directe et de l'expérience du corps qui « mesure » le lieu. La proposition est cohérente avec la relation corps/lieu, elle n'est pas « extérieure ». Le design émerge de l'expérience du lieu. C'est un travail sur l'intervention sur l'existant, **mesurer l'existant avec son corps** et calibrer l'intervention de design. Et*

*ça nous renvoie directement à Jacques Bilodeau dont le processus repose sur cette compréhension de l'espace architecturé par le corps de laquelle découle l'intervention de design. Cette intervention qui vient du corps qui mesure et calibre l'espace habité, qui est attentive à l'action et au comportement du corps, s'adresse ainsi au corps de l'autre et comporte une dimension engageante au niveau corporel. Ici l'idée que si je conçois en tenant compte de mon corps et de son expérience, cela va mener à une proposition où l'autre va sentir son corps pris en compte...**CORPS VÉCU VERS CORPS PROJETÉ***

Asmaa : Je pense que c'est pour la ça qu'on l'a fait multifonctionnel, on ne voyait pas quelque chose de fixe. Pour que tu veu le bouger on avait peur un peu, parce qu'on ne savait pas en fait qu'il n'y a pas vraiment, oui c'est un escalier qui mène à des ateliers mais pour vrai personne n'utilise ces escaliers-là. Au début on ne savait pas, alors on a fait quelque chose qu'on pouvait bouger facilement parce que quelque chose de fixe ne marchait pas. On ne voulait rien laisser dans l'escalier. On voulait que ce soit quelque chose de rapide à prendre pour se lever et s'en aller.

C'était sale, on ne savait pas où s'asseoir et le cadre n'était pas invitant pour rester. C'était sombre et je ne sais pas si vous avez remarqué mais à gauche c'était sombre et à droite c'était clair et on avait juste envie de monter et partir. Après c'était froid et on s'assoit par terre, c'était humide, impersonnel. C'est vraiment un lieu pour passer rapidement et pas pour s'y installer. Dans l'escalier, on se sentait un peu plus confortable parce qu'il était dans la lumière et qu'on pouvait mieux voir en haut, il y avait une ouverture alors on se sentait plus confortables. Et la hauteur dans l'escalier par rapport à en bas, on était moins vulnérables.

Comme la trappe au sol qui fait du bruit mais par contre on avait ce sentiment de vouloir partir rapidement, de ne pas rester très longtemps. On ne sentait pas à notre place.

Alicia : Parce que ce n'est pas un lieu invitant, c'est un lieu qui a une fonction, celle de circuler, de monter et de descendre. Mais pas de rester là et de s'installer.

Sentiment de vulnérabilité, recherche d'un endroit plus confortable pour combattre le caractère inhospitalier du lieu.

Artefact incorporé

Ashley : Toujours bizarrement dans le même endroit, on avait vraiment tendance à rester au niveau de la rambarde. Tu sais on pouvait, notre espace comparé aux vôtres il était quand même grand. On aurait pu se mettre au fond, dans le coin, et même au niveau de la fenêtre mais on sentait plus de ce mettre au niveau de la rambarde. Et je pense que c'est parce que c'est vraiment ouvert sur tout l'espace du premier étage qui est comme le cœur de notre faculté. De là on avait une vue plus dynamique sur le mouvement des gens, je ne sais pas on était juste intriguées.

Caractéristiques du lieu qui informent l'installation du corps, qui en orientent la manière de s'y positionner, le corps entre en relation directe avec ces caractéristiques, en détecte les potentiels comme les irritants ou les malaises, ça nous apprend sur comment nous nous comportons dans les lieux, ce que nous y cherchons, ce qui nous attire, ce qui nous rend curieux, etc), (ce que je trouve intéressant ici c'est la découverte qu'un corridor, un lieu de passage ouvert sur une grande hauteur et sur un cœur dynamique et animé comporte des potentiels d'aménagement d'un espace pour s'asseoir et se rencontrer parce que c'est intéressant d'y être et de s'y installer, notre corps aime ça, et que si les étudiantes avaient seulement vu cet espace en plan sans le vivre, elles n'auraient pas pensé y aménager le dispositif qu'elles ont créé.)

Mélissa : Ça avait aussi l'air d'un balcon. On observait de notre balcon et en même temps si on voit quelqu'un qui passe qu'on connaît on dit allo. On interagit avec les personnes qui circulent.

ici référence à Bachelard (La poétique de l'espace) et aux impressions évoquées par certains lieux qui nous ramènent à des expériences, qui font résonner des expériences spatiales intériorisées, le balcon qu'on a déjà vécu et connu qui retentit dans l'expérience d'un lieu avec une configuration similaire....qui nous fait habiter d'une certaine manière...Compréhension de comment on se comporte sur un lieu de type « balcon », le sentiment d'intimité offert par la position en hauteur, qui est en surplomb par rapport à l'action et aussi le caractère ouvert sur l'action quand on veut que ce lieu devienne social, invitant pour les autres. On a le pouvoir d'en faire un lieu d'observation secret, à l'abri des regards, ou bien un lieu de rassemblement duquel on peut révéler notre présence. Je pense que ce sont ces possibilités

d'expériences qui rendent ce lieu intéressant, la manière dont on peut l'ouvrir ou le fermer aux autres. Comment aussi surgissent nos expériences de ce type de lieu dans l'expérimentation directe. Nos mémoires des balcons vécus refont surface et nous amènent à nous comporter de telle ou telle façon car nous en reconnaissons certaines caractéristiques, notre corps sait et connaît les balcons...

Dans cet exercice, en plus du balcon sont ressortis la cachette et le coin...Je n'avais pas choisi les lieux en ce qu'ils symbolisaient mais suite à l'exercice, je constate que ce sont des lieux évocateurs d'expériences passées et intéressants dans leurs caractéristiques...La référence à Bachelard va définitivement renforcer cet exercice.

Partie « découvertes » ou retour sur théories

*Cet exercice, je le réalise vraiment après coup, porte sur l'amélioration de la compréhension que certains lieux peuvent être, à cause de leur emplacement, configuration, caractéristiques, difficiles d'appropriation (exemple équipe du sous-sol est plus parlant). Les étudiantes ont expérimenté directement un sentiment d'inconfort, de vulnérabilité, d'étrangeté de se trouver là, une difficulté de placer son corps (accordage difficile). **Donc, l'exercice 2 comme une expérimentation de l'accordage corps et lieu! (en éprouver les difficultés et les contourner par la maquette-corps et l'action du corps dans le lieu) Retour ici vers notions théoriques entremêlement de Steven Holl, d'accordage (?), du point de vue du design et de l'architecture***

En premier, vivre la manière dont le lieu peut contraindre l'occupation du corps et empêcher son installation et ensuite, prendre conscience de la mise en action, la recherche et le tâtonnement par la maquette-corps pour « trouver » sa place.

Le corps qui « cherche »

Modularité/flexibilité comme manière de favoriser l'installation du corps dans le lieu

Et est-ce que vous avez identifié des points communs entre vos dispositifs?

Gabrielle : La personnalisation.

Léa : Oui, la multifonctionnalité.

C'est vrai, c'est une bonne observation. Qui a dit : ils sont personnalisables? C'est ça, les trois vous avez travaillé une manière, un dispositif « non fixe ». Savez-vous comment ça vous avez fait ça? Ou ça a juste été instinctif?

C'est plus dans cette démarche -là de dire si c'est modulable, on peut faire pleins de choses et qu'on s'aide entre nous pour faire notre truc, on a du plaisir, on occupe le lieu et on oublie aussi un peu et c'est vraiment plus confortable.

Ici lien entre la modularité et l'atteinte d'un sentiment de mieux-être dans le lieu, de permettre au corps de s'y sentir mieux, plus à sa place

Ève : Moi ce que j'avais remarqué c'est que chacun essayait de résoudre le problème qui le dérangeait, par exemple là ce matin c'était le soleil qui dérangeait, quand vous êtes venues vous avez essayé de faire une cachette et nous quand on expérimentait c'est comme si on ne trouvait pas un bon endroit où s'asseoir. Le fait que ce soit modulable ça permet de résoudre le problème qui dérange

*La recherche du corps et le tâtonnement pour un maintien en place, **lien théorique Arakawa & Gins***

De se placer, de trouver sa place finalement. C'est chouette...Et juste avant qu'on se quitte pour dîner, comment vous avez aimé aussi la ma manipulation. Dans le sens où c'était pas un projet défini d'avance, un projet non défini que vous avez eu à faire. Comment vous aimé ce contact-là ou la nécessité de s'engager et d'être en action. C'est pas le même rapport qu'avec un objet qui est stable et qui est très défini, on ne se pose pas de question. Là les questions étaient posées clairement et vous tentiez de vous situer, alors comment vous avez vécu cette situation de chercher avec votre corps. Il y en a qui ont nommé le jeu, que c'était comme une forme de jeu...

Moi je pense que le fait que chacun de nos trucs soit multifonctionnel ça a rendu l'exercice plus vivant. Parce que je me dis qu'imagine si une équipe avait fait un banc où tu viens juste te poser...ok, cool, merci...c'est tout. Alors que là, c'est plus, on pouvait trouver plus qu'une position instinctivement et il y avait plus de choses à faire. Et je pense que si quelqu'un avait fait juste une chaise, ou un truc pour s'accoter, on aurait quand même essayé de trouver un moyen de l'utiliser autrement. C'est instinctif en fait, et l'exercice était plus vivant de devoir chercher à chaque fois.

Prise de conscience ici que le corps cherche quand il entre en relation, et que de lui permettre de faire plusieurs choses, de lui permettre plusieurs possibilités d'action est une chose positive. L'utilisation du mot « vivant » se relie ici au caractère vivant et dynamique du corps et laisse suggérer qu'un dispositif qui interagit et favorise le vivant et l'action du corps a plus de valeur qu'un dispositif qui ne favorise pas ou très peu la recherche du corps et l'action. C'est une observation importante et pertinente!

Léa : Et je pense que le fait que nous en tant que personnes, quand on est dans l'espace on puisse adapter le dispositif à ce qu'on avait de faire et à comment on se sentait. Et on l'a vu quand les autres l'ont essayé, chacune arrivait à trouver une nouvelle disposition. On a trouvé que notre dispositif permettait de mieux entrer en relation avec le lieu et que notre présence dans le lieu était comme soutenue, amplifiée...

Après ça on est passé au prototype que vous avez essayé aujourd'hui et qui est complètement modulable et pour nous c'était vraiment le but ultime c'était d'oublier le cafard qu'on ressent quand on arrive sur le lieu, d'oublier que c'est sombre et sale et d'oublier que c'est un peu bizarre d'être là à s'occuper ce lieu car pour nous c'est un non-lieu pas fait pour être occupé du tout.

Florence : C'est qu'à quelque part, un peu comme je l'avais dit aussi, on en venait à des conclusions différentes donc on en est venu à se dire que si on veut que tout le monde puisse être bien dans ce lieu-là et l'occuper d'une manière agréable, clairement il faut qu'on combine tout ça et que le dispositif puisse permettre à la personne de décider, de ne pas lui imposer en fait une position assise ou couchée

malade!! Expérimentation directe permet, favorise la compréhension que l'appropriation peut passer par la création de dispositifs modulables qui permettent à différents corps de « décider » de la manière dont ils souhaitent occuper le lieu-en réponse à la manière dont le corps occupe et s'installe sur le lieu. Compréhension de la manière dont le corps se comporte dans le lieu et de pistes de conception pour des dispositifs qui supportent ce/ces comportements.

Parce que là notre dispositif a fait ces 2 options-là et c'est comme si bien, si tu n'es pas bien ni assis et ni couché alors l'endroit n'est juste pas pour toi, tu n'es pas bienvenu. Alors je pense que c'est ça qui nous a fait pencher vers le modulable.

Florence : Moi c'est sûr que le fait, si on prend l'exemple du prototype modulable, le fait de pouvoir en faire ce qu'on voulait, veut veut pas, nos corps prenaient plus connaissance du lieu. Dans le sens que tu

t'accotes à un mur, on utilise un coin, on s'accote à la rampe d'escalier. le corps qui « mesure » le lieu Donc de travailler ça avec un prototype comme ça on a vraiment plus pris connaissance du lieu. Je crois que si nous avons plutôt travaillé un dispositif fixe qu'on vient déposer dans l'espace et que c'est seulement ça qu'on utilise, ça ne nous aurait pas permis d'utiliser tout le lieu avec notre corps...

*Compréhension du lieu favorisé par expérience directe du corps, exploration du lieu par le corps, par la relation, c'est une autre forme de compréhension, qui n'est pas calculée ni mesurée ni fonctionnalisée, c'est sa compréhension vécue, relationnelle. **Le corps est comme un outil de mesure sensible du lieu architecturé, notion de l'accordage.***

Ashley : On écoutait vraiment notre corps pour créer l'installation. Comme par exemple quand Marine a fait sa première assise près de la colonne, il y avait beaucoup de boîtes et il fallait en rajouter jusqu'à ce qu'elle soit confortable. Comme si son pied n'était pas appuyé, on en rajoutait pour qu'elle soit bien. On a vraiment suivi notre corps pour créer notre dispositif.

réelle mesure à l'échelle du corps

Marine : Le fait de rajouter des boîtes ça permettait aussi de garder notre structure base et notre idée de vouloir faire une vague et ça nous permettait de dire il y a cette planche, elle doit être à cette hauteur et on doit mettre tant de boîtes de carton en-dessous. *mesure directe sur le corps et précision des gestes et des détails de l'installation*

Notre dispositif peut être utilisé seul ou bien servir quand un ami passe. On peut bouger les boites et le transformer et l'adapter à la situation.

Action du corps pour favoriser l'installation sur le lieu

Florence : Nous je pense qu'au final, après les périodes d'observation, les tests et tout on s'est dit que si on voulait oublier un peu le cadre du lieu, on devait être en mouvement ou en contact avec quelque chose. Parce que nous c'est vraiment, on a amené des chaises, on a joué aux cartes et finalement on oubliait un peu le cadre moins intéressant du lieu.

On a joué aux cartes (l'activité du corps pour changer l'expérience du lieu), aussi on était un peu plus hautes sur la chaise alors c'était mieux et on était plus invitées à rester là parce qu'il y avait une chaise.

Et aussi le fait qu'il n'y ait aucune installation et aucun meuble on cherchait vraiment à se raccrocher à quelque chose. *Le corps qui « cherche »*

Depuis tout à l'heure ce que je comprends c'est qu'il y avait un aspect inhospitalier du lieu. Il n'y avait pas de graffiti, pas de traces humaines. Vous étiez aux prises avec ça, d'essayer de vous installer dans un lieu inhospitalier. C'est super intéressant qu'au final vous adressez ça par l'activation du corps pour contrer les choses irritantes du lieu, je trouve ça génial.

Gabrielle : On dirait que ça nous permettait de ne pas fuir.

Gabrielle : L'élément déclencheur c'était la chaise. S'il n'y avait pas eu la chaise, on serait encore...(rires). Si on avait eu un papier, on serait allées sur le papier. Le simple fait d'avoir une chose, quelque chose c'était déjà mieux que juste le plancher sale.

Premier geste simple de posé (apporter une chaise) qui mène à une nouvelle prise de mesure du lieu par le corps, qui mène à poser un nouveau geste à partir du dernier, l'ensemble, l'accumulation de ces gestes dénote de la relation, du dialogue entretenu entre corps et lieu et de son caractère dynamique (questions-réponses) et d'une autre manière d'aborder la conception du dispositif spatial qui n'est pas compliquée ni pensée et résolue d'avance mais qui prend racine directement dans l'expérience directe du lieu et qui s'éclaire à mesure du contact du corps et de son activité de recherche. Cette manière de concevoir est nourrie par des gestes simples et le déjà-là, sans avoir à aller chercher loin.

Appropriation comme recherche du corps

Frédérique : Au début, on avait plusieurs idées. On voulait faire un hamac pour relaxer et on avait pleins de pistes mais on arrivait pas à trouver et on avait toutes des idées différentes. On a finit juste pas se poser dans le lieu. Ève a dormi dans les marches et on était installées à des endroits différents. L'après-

midi on a joué aux cartes, c'est devenu animé et on a même fait des graffitis. On a senti qu'on s'appropriait le lieu. C'est devenu plus clair qu'on voulait faire un dispositif qui permettrait différentes activités.

Asmaa : Ici c'est quand on a commencé vraiment à le transcrire, on a commencé à voir les différentes manières qu'on s'était placées. Le matin, on voyait qu'on était plus individuelles, on faisait chacune comme nos trucs. La deuxième photo ça serait plus pour du travail individuel ou pour rester seules. La troisième photo c'est un peu pour avoir son moment, pour avoir le soleil. La quatrième photo c'est pour allonger la marche car on a réalisé que quand on se mettait dans les marches, ce n'était pas assez grand pour venir prendre le lieu plus confortable. Et je pense que nous c'est comme ça qu'on s'est vraiment appropriées l'espace. On cherchait vraiment à avoir quelque chose de confortable, à trouver notre confort dans le lieu.

Thème de l'appropriation important dans cet exercice! Et apparu après l'avoir fait! Boucle d'itération pratique-théorie

Ici apparaît l'association de l'appropriation comme une recherche, une quête du corps qui cherche sa place et à s'installer dans le lieu. L'appropriation ne serait pas à effet immédiat ou bien donnée sur le coup des premiers instants sur le lieu mais découlerait d'une relation dans le temps et dans la manière d'engager son corps dans des tentatives de contact et d'installation avec ce dernier (question/réponse). L'objectif de cette recherche porte sur l'atteinte d'un confort (tel que nommé à plusieurs reprises par les étudiantes) et serait possible grâce à la manipulation de la maquette-corps qui devient médiateur entre le corps et le lieu (lien théorique le corps architectural d'Arakawa + Gins)

La spontanéité

Asmaa : Et je pense qu'au début on se disait genre comme si on rentrait dans l'espace on était comme pas spontanées mais on final je pense qu'on l'était parce qu'on cherchait cette spontanéité dans le confort. Quand on regarde les photos et qu'on voit comment chacune de nous on se plaçait dans la manière qu'on était le plus confortable et à l'endroit où on était le plus bien. Je pense qu'au début on se disait qu'on occupait pas l'espace de façon spontanée mais oui on l'occupait de façon spontanée.

Ici idée super intéressante du caractère spontané de la relation avec les lieux. L'expérience directe du lieu convoque une spontanéité de la part de la personne, qui n'est pas dictée d'avance. C'est de cette manière

que les lieux conçus par le designer seront vécus. Intéressant que cela fasse partie du processus de conception des étudiantes, que cela soit expérimenté directement, cela augmente la compréhension autour de la relation personne-lieu et de la dimension vécue des espaces intérieurs. Sur la manière dont la personne va « chercher » la manière la plus confortable pour s'installer, pour se trouver une place pour être « bien ». Cette expérimentation enrichit la compréhension entourant les comportements humains dans l'environnement construit. Et cela peut conduire à de belles pistes d'exploration et de questions de recherche-crédation, par exemple, comment « aider » les personnes à se trouver une place dans les environnements intérieurs? Quels genres de gestes/dispositifs permettent de « chercher » et « trouver » sa place dans un lieu? Comment soutenir/favoriser cette activité de « **recherche** » **spontanée entreprise par le corps** dans sa rencontre avec le lieu construit? La spontanéité sera à inclure dans les « découvertes » issues de l'exercice 2, ce qui renvoie aussi à la nature spontanée de la perception de l'atmosphère d'un lieu...

Je pense qu'on se relie ici aussi à la notion d'appropriation telle que vécue par les étudiantes, comme une recherche de confort et une action pour installer leur corps sur et dans le lieu. La spontanéité qui évoque le tâtonnement du corps, son activité dans le lieu, son énergie propre-**lien Arakawa + Gins**

Thèmes

Projet dispositive scénographique

Projet habituel vs atelier -L'ancrage de l'habitude

Difficulté à fonctionner sans commande et paramètres habituels

Exploration vs exécution

Asmaa : Au niveau de l'exploration et tout moi j'avais vraiment trouvé ça cool mais c'est plus à la fin je pense le stress pour arriver à exécuter. Et je pense que comme on n'avait pas de données de projet, on ne savait pas trop ce qu'on remettait.

Frédérique : C'était plus comme exploration versus phase d'exécution pour nous. L'exploration nous a aidé parce qu'en soi, ça faisait notre projet. C'est juste que nous j'ai l'impression qu'au sujet des explorations on a découvert quand même tôt les relations entre le son et la lumière et j'ai l'impression que ça a quand même pris genre 1 mois après pour commencer l'exécution. Mais c'est peut-être nous comment on l'a géré.

par contre ce que j'ai trouvé dur je pense c'est de ne pas avoir la fameuse donnée de projet. Dans le sens que ça nous aide quand même à statuer ce dont on a besoin. On l'avait mais ce n'était pas top clair et vu qu'on était obligées de pousser plus d'explorations, on dirait qu'on ne savait pas où finir.

Au début c'était vraiment intéressant c'est juste qu'avec le temps, plus on poussait et plus on était perdues. On perdait un peu le sens de pourquoi on était en train de faire ça.

Pour notre équipe, une semaine avant on n'était pas encore setté sur notre idée. On découvrait tellement des trucs en explorant que on dirait qu'à un moment c'était comme interminable. On n'arrivait pas à se dire ok c'est bon on arrête là et on fait ça.

Mais là en fait j'ai l'impression que tellement la phase d'exploration a pris de la place sur le processus du projet, j'ai l'impression que je ne suis jamais rentrée à fond dedans.

Ève : Et là tellement on explorait et on explorait et qu'on n'arrivait pas à quelque chose de concret à la fin comme Fred a dit, le processus d'exploration était tellement énorme...Ça m'a apporté beaucoup de choses parce que ça m'a de toujours chercher plus. Mais il n'y a pas eu de moment où on s'est arrêté sur l'idée et on s'est dit ok on garde ça et on voit comment on l'exécute et on en sait un peu plus. Mais là c'était tout le temps en train de changer. Donc c'est vrai que ça apprend quelque chose d'un côté mais de l'autre côté ça bloque un peu parce qu'on se dit, **c'est juste pas comme d'habitude en fait.** Donc c'est un peu déstabilisant mais après c'est sûr que ça a d'autres côtés mais sur côté-là c'était un peu déstabilisant parce que c'est vraiment vers la fin qu'on est rentrées dans le concret. C'est ça en fait, dans le concret.

Ces dernières phrases sont explicites du fait que les étudiants manquent d'entraînement au niveau de la création plus artistique qui demande un regard critique, autonome et qui amène l'artiste à sentir/savoir lorsque l'œuvre prend forme et quoi retrancher et quoi pousser et aussi à quel moment elle est prête et qu'il faut arrêter de chercher. Tout ça était assez nouveau pour la plupart des étudiantes et elles l'ont expérimenté sans expérience. Cela m'indique que je pourrais à l'avenir les encadrer pour qu'elles comprennent mieux ça en cours de travail (détecter la valeur du travail, identifier éléments à pousser, etc)

On a continué nos tests et chaque fois qu'on tombait sur quelque chose on se disait on pourrait ça, on pourrait faire ça. On se disait non on ne devrait pas y penser et là arrivé à la fin je pense que c'est là qu'on était comme...

Alicia : On a fait tellement de recherches qu'on ne savait pas comment les mettre dans le lieu.

Atteinte sur le sentiment de compétence (réalisations matérielles)

Frédérique : Par exemple les maquettes, moi c'est la première que je fais. Déjà ça, je me demandais ok, par où on commence? Tu ne nous avais pas non plus dit qu'il fallait une maquette de l'espace. Tu nous avais dit de le représenter comme on voulait, ça pouvait être des mini maquettes...On se demandait qu'est-ce qui était le mieux pour représenter notre projet.

Frédérique : Je pense que oui mais on a rushé jusqu'à la fin. Moi le vidéo pour être honnête je l'ai fait le matin même et je ne savais pas comment faire ça et la maquette j'étais vraiment optimiste mais vu que je n'avais fait ça j'ai pris trois jours sur la maquette. On dirait qu'au niveau des présentations et de combien de temps ça allait me prendre j'étais un peu perdue.

Ici atteinte sur le sentiment de compétence des étudiantes qui ne se sentaient pas aussi en contrôle pour arriver à faire une « bonne présentation » comme elles en ont l'habitude...mais pour moi l'essentiel est la qualité de la démarche, de la maquette, de l'expérience proposée, des effets de lumière et de matériaux et le power point et la présentation ont tellement moins d'intérêt...en tout cas dans le cadre de ce travail-là.

Frédérique : Oui parce qu'au final je trouve que ça a donné un bon résultat. Je pense qu'on a bien travaillé. C'est juste que considérant que je suis quand même dernière minute, ça ne m'a pas aidé dans ma façon de travailler et ça a été comme pire je pense. Le fait que je n'aie pas des trucs de déterminés, rendue à la présentation ça m'a un peu tuée.

Ici difficulté à reconnaître la valeur du travail accompli et l'étudiante focusse sur le travail qu'elle aurait fait habituellement et trouve son projet « pauvre » alors qu'il était tellement riche! Grande disparité entre le regard de l'enseignante et de l'étudiante sur le travail. Ses propos m'ont beaucoup surprise car elle avait de loin le meilleur projet de l'atelier.

Ève : Les deux exercices c'était dit que c'était pour nous préparer à ce projet-là donc je ne considérais pas vraiment ça comme le projet. Ces exercices nous ont vraiment aidé et on vraiment développé quelque chose chez nous. Mais je ne sais pas si c'est parce que nous avons tellement l'habitude que pour nous un projet, ok au début il y a l'exploration, ensuite il y a ça, ensuite il y a ça...Et donc, même le fait de voir nos amis en train de faire leur projet et être à fond et nous encore à la phase d'exploration, ça a vraiment quelque chose de déstabilisant. En tout cas pour moi, je ne sais pas si c'est pareil pour les autres.

Florence : Avec le recul oui, à 100%. Je pense que c'est juste plonger dedans et un peu comme les filles disaient tantôt de voir nos amis en train de monter l'architecture de leur projet et nous on était là avec notre métal (rires). Un peu frustrant mais avec le recul ça a quand même payé je trouve.

sentiment d'être pénalisées par rapport aux autres, moins de valeur accordée à la recherche et l'exploration qu'à d'autres étapes plus « sérieuses » du projet...

Honnêtement j'ai trouvé ça vraiment frustrant pour moi-même parce que je me rends compte que j'ai vraiment besoin de contraintes pour réussir à être investie dans un projet. J'ai besoin d'avoir un calendrier fixe et même si on peut se le fixer par soi-même, le fait que toutes les semaines, on doive faire plus d'explorations ça a mis tellement de temps à me faire entrer dans le projet.

Calendrier

Ève : Parce que peut-être qu'on associe trop la phase exécution au moment où on devient vraiment investies dans le projet. Peut-être que c'est parce qu'on a tellement l'habitude de la faire par rapport aux autres projets et que là on est rendues en 3^e année alors on s'est dit que forcément ça va continuer comme ça, que ça ne va pas, pas retourner en arrière mais que ça ne va pas changer en 3 année. Mais moi je me rappelle la première rencontre qu'on a eue, j'ai dit est-ce qu'on peut avoir un calendrier? Pour moi ça aurait été beaucoup plus simple d'avoir un cheminement à suivre.

justement, le cheminement de cet atelier ne conduisait pas à quelque chose de tracé et connu d'avance...mais peut-être clarifier les étapes pour mieux encadrer le temps à accorder à chacune

Le thème du calendrier qui revient témoigne de la manière dont les étudiantes sont habituées à conduire le projet dans un processus plus linéaire dans lequel l'exploration détient une place beaucoup plus minime. L'image du calendrier exprime et symbolise l'inquiétude par rapport au manque de temps, en lien avec le schéma proposé dans l'atelier qui, en proposant une phase exploratoire plus importante, diminuait le temps pour faire et produire ce que les étudiantes ont l'habitude de faire. Elles se sont senties perdues, inquiètes, frustrées et moins compétentes et auraient souhaitées retrouver un sentiment de connu par l'entremise d'un calendrier qui leur aurait dit quoi faire précisément.

Pourtant il y en avait un dans le plan de cours. Je ne me défends pas mais j'ai vraiment structuré. La session de façon à vraiment faire une progression dans les apprentissages, qu'il y ait aussi des choses assez fixes au niveau du temps qu'on va passer sur chaque chose, exercice 1, ensuite exercice 2, etc. Peut-être que c'est dans le déroulement du projet que là ça t'a semblé moins encadré par un calendrier...

Ève : C'est comme ce que Marine a dit en fait, c'est parce qu'on se rend compte à quel point on a besoin d'avoir des directives pour faire quelque chose. C'est ça qui est un peu déstabilisant. C'est juste le fait de se rendre compte de ça, ce n'est pas une mauvaise chose mais ça change de d'habitude.

tiens tiens, moi je tente de faire créer des choses, de faire émerger des découvertes, et de sortir d'une démarche linéaire qui est tracée d'avance, sans programme fixe

Schéma habituel vs atelier

Exploration vs exécution

Moi j'étais comme déjà rendue dans les plans, j'étais rendue là alors j'ai comme eu un creux de motivation à ce moment-là.

Quand admettons je vous disais de continuer à explorer et de pousser l'idée

Florence : Et c'était correct au final parce qu'on a trouvé pleins d'autres trucs.

Gabrielle : Mais on ne comprenait pas la nécessité de pourquoi il fallait continuer.

Florence : Mais on l'a fait et ça a porté fruit. Mais on dirait que tout ce temps-là, je me disais que je pouvais le passer à faire tellement pleins de trucs pour présenter mon projet pour que ce soit clair et bien ficelé

Gabrielle : Parce que c'est ça qu'on est habituées.

Découverte théorique :

*Le terme habitude revient souvent dans les propos des étudiantes et cela témoigne de **l'ancrage solide des habitudes chez les individus**, à quel point elles sont des points de repères et de confort et qu'évoluer sans elles, différemment peut mener à différentes réactions comme la démotivation, le sentiment d'incompétence, l'insécurité, etc-voir livre **Rabah L'Homme comme un être d'habitude***

Schéma habituel vs atelier

Évacuation du sensible

Compétences matérielles

Frédérique : J'allais dire aussi c'est un peu l'inverse de ce **qu'on fait d'habitude** parce que habituellement les matériaux viennent après l'aménagement (bruits acquiescement) et nous c'est en fonction du matériau, **je ne pense pas** que si j'avais eu le matériau **ça aurait donné** une...comme on l'a fait. Faque ça c'est intéressant aussi parce que ça a vraiment guidé l'aménagement et comment le projet allait finir tandis qu'habituellement tu fais le plan d'aménagement et après tu vas chercher les matériaux. Mais c'est intéressant parce que si on n'avait pas choisi ça, ça n'aurait pas donné ça et que c'est ce qui a guidé tout notre projet.

vivre avant de calculer...

Reconnaissance de l'apport de la dimension matérielle au projet, du fait d'avoir poussé cette dimension de manière plus approfondie sur le résultat du projet qui est « différent » de d'habitude

Asmaa : On a compris plus, moi ce que j'ai remarqué est qu'on a plus découvert de choses sur les matériaux en les choisissant en premier et en les testant en premier que si admettons on va dire que je monte un 3D et après ça je choisis les matériaux (acquiescement).

*Ici comparaison avec les méthodes de travail habituelles, **reconnaissance évacuation du sensible, déconnection***

Ève : C'est sûr que ça nous donne une nouvelle manière d'approcher puisqu'on peut se dire qu'on peut faire des choses par rapport à un matériau et pas comme Fred a dit genre faire les choses et après choisir les matériaux parce que c'est sûr que ça va avoir un autre effet et ça enlèverait un peu l'importance de tout ça. Pour les futurs projets ça pourra nous aider à faire plus attention à la qualité des matériaux, à comment ils nous font sentir et à comment ils agissent dans l'espace plutôt que juste faire une planche matérialité à la fin la veille de la présentation « oui on a choisi ça » (rires et acquiescements).

Asmma : Oui c'est vrai. On dirait que c'est une planche que tu mets sur Power Point ou whatever et c'est comme, ok j'ai mis ça parce que la couleur est belle, j'ai mis ça parce que j'aime le bois. Il n'y a pas vraiment

un vrai sens de pourquoi tu as vraiment choisi ça. Admettons nous les métaux pourquoi on les a choisi, pourquoi on a choisi exactement ça? C'est ça qui fait tout le projet, c'est ça qui l'effet qu'on veut mais tsé quand tu choisit ça a la fin genre tu n'as pas vraiment de...

Mélissa : Et aussi comme ça a été dit avant, les matériaux on les choisit à la fin mais la lumière aussi. On choisit juste comme un luminaire et on dit ça c'est beau. Mais on ne dit jamais ça ça serait bien dans l'espace...C'est jamais tout ensemble lumière et matériaux combinés avec l'espace. C'est juste des étapes qu'on suit. En premier c'est le plan, ensuite c'est les finis, les luminaires, ensuite les mobiliers. C'est des étapes...

Alicia : On ne se demande pas pourquoi on les a choisis...

Gabrielle : Et on le fait rapidement

Ève : D'habitude tu fais le rendu, tu vois la lumière et tu dis, oh c'est beau ce que ça fait mais sans plus.

Processus désincarné où la dimension sensible est souvent évacuée...

Ici les extraits témoignent du fait que les choix de matériaux déconnectés de l'expérience sensible sont moins ancrés dans le projet et font moins de sens

Mélissa : Je pense que nous n'avons jamais le temps de faire des explorations comme ça. C'est juste au début et on s'en débarrasse et on continue à avancer : élévations, perspectives, etc. Mais on ne fait jamais comme tout le processus d'exploration. On n'est pas habituées à la faire, mais on n'a jamais le temps de le faire. C'est comme vraiment limité à chaque projet le processus d'exploration. Je trouve ça bien parce que ça nous pense plus comment on est dans l'espace. Parce que d'habitude, on, je vais sur Pinterest.

Penser vs donner

Compétences matérielles

Précision des intentions

Honnêtement, habituellement, je ne pense même pas à ce que ça va faire comme éclairage ou comme ombre. Si ça avait été un projet normal et que j'avais décidé de prendre le métal perforé à la fin, je ne pense pas que j'aurais pensé à ça ni à comme le taux de lustre, qu'est-ce que ça a comme impact ou même si tu en juxtaposes deux et la distance et tout. Ça ça nous a vraiment aidé à pousser et honnêtement avec le vidéo on le voit, juste le fait qu'il y en ait comme trois et que le prenes d'un angle ça fait vraiment des trucs cool. Ça on n'aurait jamais **pensé** à ça, on aurait plus fait, le métal perforé c'est cute (rires général). Je ne serais pas allée aussi loin avec le matériau et je n'aurais pas **pensé** à ça.

Vivre vs penser, les étudiantes se rendent compte que lorsqu'elles « pensent » le processus de de design, elles n'ont pas accès à toutes les possibilités, seulement une partie en surface, elles sont coupées de plusieurs découvertes au sujet des matériaux notamment. Elles n'en exploitent pas assez le potentiel et à travers leurs explorations et les découvertes en lien avec les matériaux, en les vivant directement, elles ont réalisé qu'elles peuvent mieux les utiliser dans le projet et se sentir vraiment plus en contrôle de cette dimension car elles entrent plus en profondeur dans la compréhension de ces derniers et de toutes les subtilités et variations de perception qu'ils peuvent provoquer, offrir. Et la diversité des effets et de leurs impacts sur l'expérience et la relation avec ces derniers...Ici lien avec les couches de perception et la variété des effets qui stimulent le dialogue entre moi et les matériaux (question-réponse)

Gabrielle : Nous notre matériau on ne l'aurait pas pris pour l'effet de lumière que ça fait, on l'aurait pris juste pour le look du matériau, pas pour l'effet.

Ici importance du visuel vs expérientiel dans le processus de étudiantes, comment elles peuvent faire des choix sur la base de la qualité visuelle, sans explorer plus à fond la qualité expérientielle d'un matériau. Elles restent dans un rapport en « surface ».

Florence : Et même là au final le look du matériau ne nous intéressait même pas, on s'intéressait plus aux effets et à ce que **ça donnait.**

Ici inversement du rapport habituel

Gabrielle : C'est ça c'est comme l'autre manière de faire les méthodes qu'on est habituées. On manque pleins de choses pour pousser, on manque pleins d'étapes...

Prise de conscience que dans le rapport habituel aux matériaux, les étudiantes ne font qu'effleurer cette dimension et ne vont pas assez en profondeur car en le faisant, elles reconnaissent avoir découvert des choses intéressantes au niveau sensible. Elles ont connu les matériaux de manière différente, de façon plus intime, se sont laissées affecter par ces derniers, ont été impliquées dans cette rencontre et ce dialogue. **Les matériaux ne sont plus que des choses belles mais muettes, mais ils se sont animés au contact de la relation et ont commencé à parler et à révéler leurs potentiels.** Ici lien phéno des objets qui deviennent animés dans le dialogue de la perception, participation dynamique entre moi et les choses.

Penser vs donner) quand les effets sont testés et expérimentés, le projet s'oriente vers le donné, vers l'autre et la manière dont il peut recevoir. Quand le projet est pensé, on ne l'oriente pas vers la même direction. On pense que c'est beau, on ne pense pas à telle ou telle chose, on n'est pas dans le donné, dans l'effet, la perception, la réception et le passage entre moi et l'autre est compromis au niveau sensible, moins évocateur et moins fort. On pense...il y a toute une dimension qui reste figée et qui ne s'exprime pas selon son plein potentiel. On pense un matériau vs on explore, on teste les effets qu'un matériau va « donner ». On explore son plein potentiel expérientiel et on tire profit de sa substance sensible, vibratoire et vécue. Sinon, elle reste cachée. Nous activons les effets par notre rapport avec les choses, dès qu'elles entrent dans notre champ de perception et c'est ce que nous avons fait en atelier. Nous avons « regardé » autrement des choses qui nous entourent et auxquelles les étudiantes ne portaient pas vraiment attention et nous les avons explorées plus en profondeur en les expérimentant directement.

Lien Merleau-Ponty :

« En tant que j'ai un corps et que j'agis à travers lui dans le monde, l'espace et le temps ne sont pas pour moi une somme de points juxtaposés, pas davantage d'ailleurs une infinité de relations dont ma conscience opérerait la synthèse et où elle impliquerait mon corps; je ne suis pas dans l'espace et dans le temps, je ne pense pas l'espace et le temps; je suis à l'espace et au temps, mon corps s'applique à eux et les embrasse ». (p.162)

Pertinence de l'approche de l'atelier qui dit que certaines dimensions du projet ne doivent pas être seulement pensées, mais qu'en tant qu'elles sont des dimensions vécues, elles doivent être **pensées par le corps** pour arriver à en comprendre tout le potentiel expérientiel et relationnel.

Apprentissages/découvertes de l'atelier

Questionnement

Gabrielle : Je pense que c'est plus parce qu'on est tellement habituées de réfléchir d'une manière que quand, là c'était différent. Moi la partie qui était la plus difficile, tu sais le questionnement qu'il fallait qu'on se pose. C'est plus difficile on dirait.

Gabrielle : Pourquoi est-ce que j'aime ça? C'est quoi la texture? Qu'est-ce que je vois exactement? On dirait que je saute tout le temps ça. C'est le genre d'atelier avec le temps qu'on va dire, oui ça nous a vraiment aidé. Sur le coup c'était difficile. Mais je pense que c'est vraiment avec le temps que tu réalises que le projet qu'on a fait c'est vraiment unique et c'était difficile. Oui c'est sûr qu'on aurait voulu avoir plus de temps pour le technique mais...

Gabrielle : J'ai compris comment je me questionne, comment je dois me questionner. Là maintenant je me pose, comme on parlait, je me pose beaucoup plus ça parce que j'ai acquis cette façon-là de me questionner mais je ne comprenais pas comment et quelle question et c'est banal mais c'est ça...Je ne sais pas comment l'expliquer. Je pense que j'étais découragée un peu parce que je ne comprenais pas. Des fois je trippais ben raide et on avait du fun, des fois je n'aimais pas ça du tout, j'étais frustrée (rires).

C'est plus un côté philosophique que moi je n'aimais pas avant (rires) mais là j'ai accepté et je comprends maintenant pourquoi c'est important. Et là je me pose plus de questions comme tout le monde, comment je me sens sous la lumière. Le sentiment que ça procure, le confort. Je trouve ça intéressant d'avoir pu explorer ça cette année.

Ça ça m'intéresse beaucoup, as-tu des exemples de quand tu aimais ça et de ce que tu faisais?

Plaisir de la découverte

Gabrielle : Quand on découvrait. Quand on a découvert le matériau et les effets. Quand tu venais nous voir et tu disais ça c'est vraiment intéressant. On se disait yes, on a trouvé quelque chose (rires). Enfin on a trouvé quelque chose. Nous on avait vraiment apprécié ce matériau-là depuis le début et on ne serait pas arrivées à la fin si on n'avait pas fait tout ça. On dirait qu'il nous manque comme un mois pour faire le reste mais en même temps ce n'est pas le but de l'atelier. Maintenant qu'on est sorties un peu, je comprends le but et c'est ça.

Asmaa : Honnêtement c'est quand même intéressant, admettons nous quand on était dans notre casier et on testait la lumière, genre on testait les matériaux avec la lumière, c'était super intéressant parce qu'on voyait des nouvelles choses qu'on ne pensait même pas qu'elles allaient arriver.

Ici, plaisir de la découverte

Développement d'un regard attentif envers l'expérience sensible perceptive (attentivité)

Asmaa : Mais une chose que j'ai apprise dans tout c'est atelier-là c'est que quand je rentre dans des espaces je regarde beaucoup tous les détails. Et ça on en avait parlé avec les filles. On était comme c'est vrai que maintenant, je rentre dans des espaces et mon œil est porté partout. Par exemple je regarde les plafonds et tout et c'est vraiment bizarre parce que je descends tout le temps à la station Bonaventure et je n'avais jamais remarqué le plafond en carrés. C'est grâce à cet atelier que j'ai enfin regardé là et que j'ai fait wow. Moi c'est quelque chose que j'ai remarqué que c'est rendu que je remarque beaucoup plus, pas juste au niveau de l'architecture mais au niveau de tout. J'ai un œil différent maintenant. Les gens des fois trouvent ça bizarre (rires). Ça j'ai apprécié ça.

Pertinence du vécu pour favoriser la compréhension

Si c'était un autre atelier, exemple ceux des autres, ils font un projet plus concret mais je trouve qu'ils n'apprennent peut-être pas autant que nous parce qu'ils ne l'ont pas vécu. Nous on était vraiment dedans.

La simplicité

Frédérique : Aussi tu te rends compte que justement que quand tu as la lumière tu n'as pas besoin de grand-chose pour que l'expérience soit vécue dans le sens où notre boîte il n'y avait rien dedans et ça aurait pu être un lieu qui est vivable et ça je pense que justement on fait l'aménagement on ne pense pas trop à la lumière mais si on y pensait un peu avant dans notre processus ça nous aiderait à peut-être épurer ou soit à enlever des choses qui ne sont pas nécessaires...

Question de la simplicité qui peut permettre de vivre l'expérience avec plus de force (lien avec mes observations du Therme de Vals...)! C'est un apprentissage qui provient directement de l'expérimentation conduite dans le projet et qui a été permis par la manipulation de matériaux et de la maquette-matière qui devient ici un outil didactique pour transmettre des notions liées à la conception de design!!

Frédérique : Tu t'en rends compte dans le fond les lieux étaient tous habitables et capables d'accueillir des gens et il n'y avait pas de mobilier. Et c'était quasiment une plus grosse expérience en fait...

Complémentarité

Ève : J'ai l'impression que pour les futurs projets, pour la session prochaine qu'on est moins préparées. Je ne me sens pas capable de faire un projet comme on le faisait avant juste parce que je n'en ai pas fait cette session. Je sais qu'on sera toutes capables de reprendre où s'est arrêté l'autre processus et d'ajouter ce qu'on a appris dans cet atelier en plus. C'est ça, je ne crois pas que ça va être un frein pour les futurs projets mais plus un atout. Même si ça a été compliqué, je suis sûre qu'avec du recul ça va nous apporter un plus, en plus de ce qu'on a l'habitude de faire.

Reconnaissance de création de contenu original

Asmaa : Je pense qu'on a découvert beaucoup de choses. Moi je n'aurais jamais pensé qu'avoir 2 métaux avec des finis différents ça allait donner un ombrage de cette manière-là. Je pense que si on n'avait pas exploré les matériaux avec une certaine lumière et avec une juxtaposition de pleins de matériaux...Je sais que si on ne l'avait pas fait, on n'aurait pas découvert ça. *expérimentation de la découverte*

Parce que d'habitude, on, je vais sur Pinterest. Quand on commence le projet, on a un thème et la première chose que je fais c'est d'aller voir ce qui existe déjà. Et cette fois c'était comme nous les créateurs, c'est qui faisons différents effets, comme si c'est nous qui mettions de l'inspiration...

BIBLIOGRAPHIE

- Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue : Pour une écologie des sens*. Paris: La Découverte.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology : orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.
- Arakawa, Gins, M. (2005). *Le corps architectural (we decided not to die)*. Paris: Éditions Manucius.
- Archambault, J., Paillé, P. (1996). La recherche qualitative dans le domaine de la santé. *Recherches qualitatives*, (15), 180-194.
- Aydinli, S. (2018). Paradigm Shift in studio culture. *ITU A/Z*, 15(3), 92-108.
- Bachelard, G. (2004). *La poétique de l'espace*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baldacchino, J. (2013). A Questioned Practice: Twenty Reflections on Art, Doubt and Error. *International Journal of Education and Arts*, 14 (1), 1-22. <http://www.ijea.org/v14i1/>
- Bartky, S. (1990). *Femininity and Domination: Studies in the Phenomenology of Oppression*. New York: Routledge.
- Beaubois, V. (2015). Ethnographies du design. Vers une diagrammatisation de la conception. *Techniques et Cultures*, 64, p.48-63. <https://journals.openedition.org/tc/7558>
- Berque, A. (2010). *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin.
- Bernard, M.-C., Vanlint, A. (2021). Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales (chap.10). Dans Forget, M.-H., Malo, A. (dir.), *(Se) former à et par l'écriture du qualitatif* (p.243-267). Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Böhme, G., Borch, C. (Ed.), Eliasson, O., Pallasmaa, J. (2014). *Architectural Atmospheres: On the Experience and Politics of Architecture*. Basel: Birkhäuser.
- Böhme, G. (2016). *The aesthetics of atmospheres*. New York: Routledge.
- Böhme, G. (2017). *Atmospheric Architectures: The Aesthetic of Felt Spaces*. London: Bloomsbury Academics.
- Böhme, G. (2020). *Aisthétique. Pour une esthétique de l'expérience sensible*. Paris: Les presses du réel.
- Bonnaud, X. (2012). L'expérience architecturale. *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, 26(27), 158-164. <http://journals.openedition.org/crau/569>

- Bonicco-Donato, C. (2021). Quelles sont les formes de la sensibilité moderne? Dans Tallagrand, D., Thibaud, J.-P., Tixier, N. (dir.). *L'usage des ambiances. Une épreuve sensible des situations*. Paris : Hermann.
- Borch, C. (2014). The Politics of Atmospheres: Architecture, Power, and the Senses. Dans Borch, C. (éd.), *Architectural Atmospheres: on the experience and politics of architecture* (p.60-89). Berlin, Boston: Birkhäuser.
- Bousbaci, R. (2020). *L'Homme comme un « être d'habitude ». Essai d'anthropologie et d'épistémologie pour les Sciences du design*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Brennan, T. (2004). *The Transmission of Affect*. New York: Cornell University Press.
- Chatonnier, C. (2016). *La scénographie, un espace à vivre : l'interrelation entre acteur et espace comme outil de création scénographique*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8814/>
- Cross, N. (2001). Designerly Ways of Knowing. Design Discipline Versus Design Science. *Design Issues*, 17(3), 49-55. <https://www.jstor.org/stable/1511801>
- Cross, N. (2006). *Designerly Ways of Knowing with 15 figures*. London: Springer-Verlag.
- Darras, B., Findeli, A. (dir.) (2014). *Design : savoir & faire*. Nîmes : Éditions Lucie.
- De Beauvoir, S. (2010). *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Depraz, N., Vermersch, P. et Varela, F. (2010). La réduction à l'épreuve de l'expérience. Dans Bernard Andrieu (dir.), *Philosophie du corps. Expériences, interactions et écologie corporelle* (p.321-342). Paris : Vrin.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Descheneaux, J. (2014). *Donna Haraway et la remise en question du corps propre*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/cd8bbd35-b727-4089-bcf9-7c4863670bc5/content>
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Dorlin, E. (2009). *La matrice de la race?: généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française*. Paris : La Découverte.
- Fanon, F. (1986). *Black Skin, White Masks*. London: Pluto.
- Findeli, A. (1999). La tradition du Bahaus peut-elle nous instruire? Dans Actes du colloque: *Common Ground: Contemporary Craft, Architecture, and the Decorative Arts*. Hull: Musée canadien des civilisations.
- Findeli, A. (2001). Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues*, 17(1), 5–17. <https://doi.org/10.1162/07479360152103796>

- Findeli, A. (2003). La recherche en design, questions épistémologiques et méthodologiques, in Jollant-Kneebone, F. (dir.), *La critique en design. Contribution à une anthologie*, éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 2003.
- Findeli, A. (2006). Qu'appelle-t-on « théorie » en design? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design. Dans Flamand, B. (dir.), *Le design, essais sur des théories et des pratiques* (p.77-97). Paris: Éditions du Regard.
- Findeli, A., Coste, A. (2007). De la recherche-crédation à la recherche-projet : un cadre théorique et méthodologique pour la recherche architecturale. *Lieux Communs*, 10, 139-161.
- Findeli, A. (2010). Searching for Design Research Questions: Some Conceptual Clarifications, in Chow, R. (dir.), Jonas, W. (dir.), Joost, G. (dir.), *Questions, Hypotheses & Conjectures: discussions on projects by early stage and senior design researchers*, *Design Research Network/ iUniverse*, Bloomington. (Article issu de la conférence « Questions & Hypothèses » organisée par le Design Research Network à Berlin du 24 au 26 octobre 2008).
- Findeli, A. (2015). La recherche-projet en design et la question de la question de recherche : essai de clarification conceptuelle. *Sciences du Design*, 1(1), 45-57. <https://doi.org/10.3917/sdd.001.0045>
- Frayling, C. (1993). Research in Art and Design. *Royal College of Art Research Papers*, 1 (1), 1-5.
- Friedman, K. (2008). Research into, by and for design. *Journal of Visual Arts Practice*, 7 (2), 153-160. [10.1386/jvap.7.2.153/1](https://doi.org/10.1386/jvap.7.2.153/1)
- Fonquerne, L., Walin, M. (2016). Savoirs situés et savoirs sur le corps : introduction. *Efigies. Association des jeunes chercheur.euse.s en études féministes, genre et sexualités*. <https://efigies-ateliers.hypotheses.org/2433>
- Fougeyrollas, P. (2016). *Journal intime d'un corps pensé*. Éditions Inédit.
- Fryer, D. (2003). Towards a Phenomenology of Gender: On Butler, Positivism and the Question of Experience. *Listening: Journal of Religion and Culture*, 37(2), 136-162.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création*, [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11356/>
- Gandy, M. (2017). Urban atmospheres. *Cultural Geographies*, 24(3), 353-374. <https://doi.org/10.1177/1474474017712995>
- Griferro, T. (2019). *Atmosphere and Aesthetics: A Plural Perspective*. UK: Palgrave Macmillan.
- Halberstam, J. (2011). *The Queer Art of Failure*. Durham (London): Duke University Press.
- Pichet, I., Hammond, C. (2023). Introduction : aux sources de la recherche création : perspectives historique et multiple. *RACAR : Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 48(2), 4-10. <https://doi.org/10.7202/1109070ar>
- Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils.

- Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole*. Paris : Gallimard
- Hein, H. (1968). Play as an Aesthetic Concept. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27(1), 67-71.
<https://doi.org/10.2307/428530>
- Hert, P. (2014). Le corps du savoir: qualifier le savoir incarné du terrain. *Études de communication (en ligne)*, 14. <http://journals.openedition.org/edc/5643>
- Housset, E. (2000). *Husserl et l'énigme du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Husserl, E. (1966). *Méditations cartésiennes : introduction à la phénoménologie*. Paris : J. Vrin.
- Husserl, E. (1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris: Gallimard.
- Joas, H. (1999). *La créativité dans l'agir*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of human development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Konkell, M. (2014). Build-to-Learn: An Examination of Pedagogical Practices in Interior Design Education. *Journal of Interior Design*, 39(2), 1-16. <https://doi.org/10.1111/joid.12026>
- Lambert, G. (2014). La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France au XIXe et XXe siècles, une approche culturelle. *Perspectives*, 1, 129-136.
<https://doi.org/10.4000/perspective.4412>
- Lambert, L. (2014). Architecture of joy: A Spinozist reading of Parent+Virilio & Arakawa+Gin's architecture. *The Funambulist Pamphlets*, 8, 9-16.
- Lapierre, K. (2015). *Catalogue raisonné d'architectures outsiders: repères historiques et théoriques accompagnés d'un parcours non exhaustif, au Québec, en France et en Belgique* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/7583/>
- Lapierre, K. (2020). Practices/Pratiques – L'Outsider et le potentiel évolutif de l'image de la maison. *RACAR : Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 45(2), 132–139.
<https://doi.org/10.7202/1073944ar>
- Larochelle, M., Désautels, J. (1992). *Autour de l'idée de science : itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*. Ste-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Larson, J., & Nguyen, D. J. (2015). Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331-344. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9319-6>
- Lebois, V., Laburte, D. (2018). Corps enquêteurs et lieux performés. Enseigner l'expérience sensible de l'architecture. *Ambiances Revue internationale sur l'environnement sensible, l'architecture et l'espace urbain*, 4. <https://journals.openedition.org/ambiances/1618>

- Le Breton, D. (1992). *La sociologie du corps*. Paris : P.U.F.
- Le Coguiéc, É. (2008). Entretien avec Jacques Bilodeau. Dans J. Perron, *Habiter/Inhabited : Jacques Bilodeau* (p. 107-134). Montréal : Éditions du Passage.
- Lécho Hirt, L. (2010). *Modèles pour une pratique expérimentale : Recherche-crédation en design*. Genève : Métis Presses.
- Lécho Hirt, L. (2015). Recherche-crédation en design à plein régime : un constat, un manifeste, un programme. *Sciences du Design*, 1, 37-44. <https://doi.org/10.3917/sdd.001.0037>
- Lécho Hirt, L. (2022). *Intelligences multiples du design : regards croisés sur une recherche*. Genève : MetisPresses.
- Lemonchois, M. (2013). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Lévesque, C. (2008). *Dispositifs architecturaux et expérience spatiale de la ville: le cas de l'installation architecturale* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/2795>
- Lytard, J-F. (2011). *La phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mangematin, M., Nys, P., Younès, C. (dir.) (1997). *L'architecture au corps*. Leuven: Éditions Peeters.
- Michel, S., Michaud-Trévin, A. (2022). XXII. *Donna Haraway*. Les savoirs situés : pour une pratique scientifique partielle et relationnelle. Dans Y.-F. Livian (éd.), *Les grands auteurs aux frontières du management* (p. 281-294). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.livia.2022.01.0281>
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors série (15), 497-511. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Morais, S. (2016). Expérience du corps et création artistique. Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant* (p. 227-238). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2016.01.0227>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1966). *Sens et non-sens*. Paris : Nagel.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). La politique du terrain. Sur la production de données en socio-anthropologie (chap.2). Dans *la rigueur du qualitatif. Les contraintes de empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia.
- Ouellet, M. (2016). Par-delà le naturalisme : médiatisation du sublime dans les œuvres d'Olafur Eliasson et Ryoji Ikeda. *RACAR : Revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, 41(2), 105–120. <https://doi.org/10.7202/1038075ar>

- Otto, E. (2022). Comment : se « déprendre » : désapprendre l'histoire de l'art. *Vie des Arts*, 267.
Consulté à l'adresse : <https://viedesarts.com/en/essais/comment-se-deprendre-desapprendre-lhistoire-de-lart/>
- Owens, S. (2022). Teaching uncertainty, inviting the unknown. Dans *Intelligence multiples du design : regards croisés sur une recherche* (p.165-169). Genève : Métis Presses.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Pallasmaa, Juhani (1994). An architecture of the seven senses. Dans Holl, Steven, *Questions of perception, Phenomenology of Architecture*. Tokyo: E ando Yu, 27-37.
- Pallasmaa, J., Holl, S., Perez-Gomez, A. (2006). *Questions of Perception: Phenomenology of Architecture*. San Francisco: William Stout.
- Pallasmaa, J. (2014). Space, Place and Atmosphere: Peripheral Perception in Existential Experience. Dans Borch, C. (éd.), *Architectural Atmospheres: on the experience and politics of architecture* (p.18-41). Berlin, Boston: Birkhäuser.
- Pallasmaa, J. (2016). The Sixth Sense: The Meaning of Atmosphere and mood. *Counterpoint*, 06 (244), 126-133.
- Paquin, L-C., Noury, C. (2018). Définir la recherche-crétion ou cartographier ses pratiques? *Magazine de l'Acfas*. <https://www.acfas.ca/publications/magazine/2018/02/definir-recherche-creation-cartographier-ses-pratiques>
- Petitmengin, C., Bitbol, M. (2009). The Validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16(11-12), 363-404.
- Petitmengin C., Bitbol M., Ollagnier-Beldame M. (2015). Vers une science de l'expérience vécue. *Sciences de la cognition: réflexions prospectives, Intellectica*, 64, (p.53-76). 10.3406/intel.2015.1012.
- Petitmengin, C. (2020). S'ancrer dans l'expérience vécue comme acte de résistance. *Communication au séminaire de Micro-phénoménologie, 25-29 mai*. <https://clairepetitmengin.fr/onewebmedia/S%27ancrer%20dans%20l%27exp%C3%A9rience%20v%C3%A9cue.pdf>
- Perec, G. (1975). *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris : C. Bourgois.
- Perez-Gomez, A. (2016). *Atunement : Architectural Meaning after the Crisis of Modern Science*. Cambridge (Mass.); London: The MIT Press.
- Perron, J. (2008). *Jacques Bilodeau : Habiter/Inhabited*. Montréal : Éd. du Passage.
- Perron, J. (2011). Péril en la demeure? *Spirale*, 235, 20-30.
- Phillips, R. (2001). Breaking the linear logic. *Canadian Interiors*, 38(5), 52-57.

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pym, J. (2021). Workshops: Pédagogies alternatives. *Design Arts Médias*, 2-8.
- Raïche-Savoie, G. & Déméné, C. (2022). La pluralité de la recherche en design : tentative de clarification et de modélisation de la recherche-action, de la recherche-crédation et de la recherche-projet. *Sciences du Design*, 16, 10-29. <https://doi.org/10.3917/sdd.016.0010>
- Rasmussen, S. E. (2002). *Découvrir l'architecture*. Paris : Éditions du Linteau.
- Richard, L. (2009). *Comprendre le Bauhaus*. Gollion: Infolio.
- Richard, L. (2020). Au Bauhaus, quelles pédagogies?. *Topophile, Savoir Faire*.
<https://topophile.net/savoir/au-bauhaus-quelles-pedagogies-par-lionel-richard/>
- Salingaros, A., Masden, K. (2007). Restructuring 21st-Century Architecture Through Human Intelligence. *International Journal of Architectural Research*, 1(1), 36-52. 10.26687/archnet-ijar.v1i1.7
- Salingaros, A., Masden, K. (2008). Intelligence-Based Design: A Sustainable Foundation for Worldwide Architectural Education. *International Journal of Architectural Research*, 2(1), 129-188. 10.26687/archnet-ijar.v2i1.181
- Scharmer, O. (2012). *Théorie U : diriger à partir du futur émergent*. Paris : Pearson.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad. et adapt.). Montréal : Éditions Logiques.
- Schön, D. (2011). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans Jean-Marie Barbier éd., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 201-222). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0201>
- Smith, Laura, et al. (2008). Addressing classism, ableism, and heterosexism in counselor education. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 303-309. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00513.x>
- Spatz, B. (2017). Embodied Research: A Methodology. *Liminalities. A Journal of Performed Studies*. 15(2), 1-32.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale : l'École de Francfort et sa théorie de la société*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stein, E. (1989). *On the Problem of Empathy*. Washington (D.C.): ics Publications.
- Sweet, T. (2013). Instilling an Awareness of Phenomenology through a Craft-Centered Design Pedagogy. *The International Journal of Design Education*, 6(2), 31-39. 10.18848/2325-128X/CGP/v06i02/57905.

- Thibaud, J-P. (2003). Grammaire générative des ambiances. Dans *Éprouver la ville en passant. En quête d'ambiances* (p.193-220). Lavis : MétisPresses.
- Thomas, R. (2009, novembre). *Faire corps, prendre corps, donner corps aux ambiances urbaines*. Colloque international : Ambiances en Partage : culture, corps et langage. <https://shs.hal.science/halshs-00596780>
- Ufan, L. (2002). *Un art de la rencontre*. Paris : Actes Sud.
- Varela, F., Thomson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Varela, F., & Shear, J. (1999). First-Person Methodologies: What, Why, How? *Journal Consciousness Studies*, 6, 1-14.
- Verville, J. (2020). *Architecture et domesticité, du pénétrable-habitable au pénétrable-saisissable* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/14173>
- Vial, M., Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?: méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vial, S. (2015). Qu'est-ce que la recherche en design ? Introduction aux sciences du design. *Sciences du Design*, 1, 22-36. <https://doi.org/10.3917/sdd.001.0022>
- Vitalis, L., Guéna, F. (2017). Narrer pour concevoir, concevoir pour narrer : Enjeux épistémologiques croisés. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <http://journals.openedition.org/rfsic/2603>.
- Vitalis, L., Guéna, F. (2020)._Considérations formelles sur la relation recherche-projet en architecture dans le contexte des interrogations sur la recherche. *Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère, Actualités de la recherche*. <http://journals.openedition.org/craup/3201>
- Voigt, K. (2023). Body of Knowledge : Knowing Bodies. Dans *Tacit Knowledge in Architecture – Conference Proceedings 2023*. Zurich: ETH.
- Wang, T. (2010). A New Paradigm for Design Studio Education. *The International Journal of Arts and Design Education*, 29(2), 173-183. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01647.x>
- Wester, H. (2008). Architectural Education after Schön: Cracks, Blurs, Boundaries and Beyond. *Journal for Education on the Built Environment*, 3(2), 63-74. 10.11120/jebe.2008.03020063
- Wick, R. (s.d.). Three Preliminary Courses: Itten, Moholy-Nagy, Albers. *Bauhaus Imaginista*. <https://www.bauhaus-imaginista.org/articles/5176/three-preliminary-courses-itten-moholy-nagy-albers>
- Wolf, B. (2019). Atmospheres of Learning, Atmospheric Competence (chap. 12). Dans *Atmosphere and Aesthetics: A Plural Perspective* (p.209-220). UK: Palgrave Macmillan.
- Young, I. M. (1990). *Throwing Like a Girl and Other Essays*. Bloomington: Indiana University Press.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.

Zumthor, P. (2008). *Atmosphères : Environnements architecturaux-ce qui m'entoure*. Bâle : Birkhäuser.

Zumthor, P. (2010). *Penser l'architecture*. Bâle: Birkhäuser.