

Retour à Montréal-Nord : un examen critique de mon expérience comme étudiant dans un projet participatif d'aménagement avec des jeunes

Laurent Lussier

Volume 4, numéro 1, printemps 2009

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1044588ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1044588ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal

ISSN

1718-9977 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Lussier, L. (2009). Retour à Montréal-Nord : un examen critique de mon expérience comme étudiant dans un projet participatif d'aménagement avec des jeunes. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 4(1), 117–126. <https://doi.org/10.7202/1044588ar>

Résumé de l'article

Cet article explore sous l'angle éthique les attentes, surprises et déceptions vécues par les étudiants inscrits à un atelier de design participatif avec des jeunes de 10-14 ans. Cette expérience, inscrite dans le programme *Growing up in Cities*, devait aboutir à des résultats de recherche et des projets d'aménagement réalistes en impliquant les jeunes comme collaborateurs dans la conception. Face à ces objectifs ambitieux, le bilan pour les jeunes est mitigé sur le plan des retombées et du caractère égalitaire des rapports. En revanche, on se rend compte que les étudiants ont cherché diverses manières de traiter les jeunes comme des personnes intelligentes, sensibles et autonomes. Cet article propose quelques pistes pour éclairer les choix en termes de démarche de participation.



RETOUR À MONTRÉAL-NORD : UN
EXAMEN CRITIQUE DE MON EXPÉ-
RIENCE COMME ÉTUDIANT DANS UN
PROJET PARTICIPATIF D'AMÉNAGE-
MENT AVEC DES JEUNES

LAURENT LUSSIER
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RÉSUMÉ

Cet article explore sous l'angle éthique les attentes, surprises et déceptions vécues par les étudiants inscrits à un atelier de design participatif avec des jeunes de 10-14 ans. Cette expérience, inscrite dans le programme *Growing up in Cities*, devait aboutir à des résultats de recherche et des projets d'aménagement réalistes en impliquant les jeunes comme collaborateurs dans la conception. Face à ces objectifs ambitieux, le bilan pour les jeunes est mitigé sur le plan des retombées et du caractère égalitaire des rapports. En revanche, on se rend compte que les étudiants ont cherché diverses manières de traiter les jeunes comme des personnes intelligentes, sensibles et autonomes. Cet article propose quelques pistes pour éclairer les choix en termes de démarche de participation.

ABSTRACT

This paper explores with an ethical angle the expectations, surprises and disillusion experienced by students engaged in a participatory design workshop with youths aged 10 to 14. This project, part of the *Growing up in Cities* program, involved the youth as collaborators in a research process and in the design of a realistic local development scheme. Outcomes are partly disappointing, especially regarding the student-youth relationship. Nevertheless, it appears that students searched various ways to treat youths as sensible, intelligent and autonomous persons. This article concludes on some considerations on choosing participation methods.

En 2005, j'ai participé comme étudiant au projet de recherche Grandir à Montréal-Nord (GAMN) dans le cadre d'un atelier donné à la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal. Il s'agissait d'un atelier de recherche et de design participatif avec des jeunes de 10 à 14 ans. Les interrogations suscitées par cet atelier m'ont conduit à orienter mon parcours académique et professionnel vers la participation en aménagement et les questions que pose sa mise en œuvre.

Trois ans plus tard, j'ai pu me replonger dans mes notes de l'époque et celles qu'une collègue a partagées avec moi. J'ai retrouvé, au travers des notes, le déroulement des événements et les interrogations qui l'ont accompagné, l'histoire de nos déceptions, mais aussi de nos tentatives de résoudre les problèmes éthiques qui se manifestaient en cours de route. Comme étudiants, nous étions confrontés à des objectifs ambitieux : produire des résultats de recherche, mais aussi des projets d'aménagement réalistes en impliquant les jeunes comme collaborateurs dans la conception. Après coup, il apparaît que l'intérêt se trouvait moins dans les résultats que dans les efforts diversifiés déployés par mes collègues pour redéfinir leur rapport avec les jeunes.

ARTICLES

118

ARTICLES

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

GAMN était un projet complexe articulant de nombreux acteurs aux objectifs variés.

D'abord, le projet s'inscrivait dans le programme *Grandir en ville*, mis sur pied par l'urbaniste Kevin Lynch dans les années 1970 et repris dans les années 2000 à l'initiative de Louise Chawla. Ce programme vise à comprendre comment les jeunes perçoivent et utilisent leur environnement en milieu urbain. Ce programme avait, à distance, une influence déterminante en incitant à l'utilisation d'un protocole spécifique pour faciliter la comparaison entre des expériences menées dans divers pays, sur plusieurs décennies.

L'arrondissement de Montréal-Nord¹ se trouvait, en même temps, dans un processus de revitalisation de son secteur Nord-Est, procé-

dant à la construction d'équipement et à un exercice de planification et de mobilisation de son secteur associatif. L'administration de l'arrondissement a accepté de financer une partie du projet, manifestant de l'intérêt pour les informations et les propositions qui en ressortiraient et voyant d'un bon œil que des jeunes de familles pauvres fréquentent des étudiants d'université.

Il s'agissait aussi d'une étude de cas pour une recherche doctorale concernant le vélo, les relations enfants-environnement et la transformation de ces relations par le projet. Le responsable de cette recherche supervisait un atelier en tandem avec une autre étudiante au cycle supérieur.

Enfin, le projet constituait pour mes collègues et moi un cours pour lequel nous étions évalués dans le cadre d'une formation en urbanisme, architecture ou architecture de paysage. Ce cours était considéré comme un atelier, c'est-à-dire un exercice pédagogique de design.

Évidemment, le projet impliquait aussi une vingtaine de jeunes de 10 à 14 ans recrutés par le biais du réseau scolaire. Ceux-ci s'engageaient à participer pendant dix semaines à des activités deux fois par semaines dans le quartier et quelques fois ailleurs.²

Puisque les intentions du projet étaient très diverses, je me concentrerai sur les aspects de la démarche qui concernaient mes collègues et moi. En simplifiant, on peut distinguer trois phases dans notre travail : une phase de préparation avant la participation des jeunes, une phase de recherche et une phase de conception avec les jeunes (voir tableau 1).

La première phase visait à nous familiariser avec quelques éléments théoriques : le rapport entre les jeunes et leur environnement, l'histoire de l'aménagement d'aires de jeux, les enjeux de la participation dans ce contexte. De plus, nous devions réaliser un premier diagnostic à partir de documents officiels (cartes, études statistiques, documents de planification, ouvrages historiques).

La deuxième phase était constituée d'une série d'activités faisant partie du programme *Grandir en ville* et compilées dans le guide de David Driskell.³ Ces activités répondaient à l'objectif principal du pro

Tableau 1. Objectifs et tâches des étudiants et des jeunes selon les phases

PHASE	OBJECTIFS	TÂCHES DES ÉTUDIANTS	TÂCHES DES JEUNES
Préparation	<p>Se former sur les aménagements pour enfants, les théories sur l'enfance, les modalités de la participation.</p> <p>Produire un premier diagnostic du secteur.</p> <p>Constituer le groupe de jeunes participants.</p>	<p>Cours magistraux.</p> <p>Recherches documentaires sur le quartier.</p> <p>Rencontre les jeunes pour le recrutement.</p> <p>Présentation des résultats aux enseignants et représentants des associations et de l'arrondissement.</p>	<p>Inscription.</p>
Recherche	<p>Élaborer une analyse du secteur à partir du regard des jeunes.</p>	<p>Préparation des activités</p> <p>Observations, notes, et synthèses</p> <p>Présentation des résultats aux enseignants et autres étudiants.</p>	<p>Représenter leur secteur par dessin, commenter.</p> <p>Répondre aux questions sur eux et leur secteur.</p> <p>Faire visiter leur quartier, le photographier, commenter.</p> <p>Collaborer à des entrevues avec d'autres personnes du secteur.</p>
conception	<p>Concevoir quatre projets d'aménagements.</p> <p>Démontrer des capacité en conception de projet dans le cadre de la formation en aménagement.</p> <p>Nourrir l'intervention de l'arrondissement dans ce secteur.</p>	<p>Définition d'un parcours pour inspirer les jeunes.</p> <p>Discussion avec les jeunes pour susciter des propositions de projets.</p> <p>Proposition de lieux et d'objets d'intervention.</p> <p>Prise de décisions sur le projet (formes et activités) et sa présentation.</p> <p>Vérification de la cohérence et de la qualité du projet et de sa présentation.</p> <p>Production d'une planche explicative</p> <p>Production d'un rapport d'équipe et d'un rapport individuel sur le projet et la démarche.</p>	<p>Participation à des visites pour générer des idées.</p> <p>Proposition de lieux et d'objets d'intervention.</p> <p>Participation à la programmation des projets.</p> <p>Participation à la mise en forme des projets.</p> <p>Participation à la représentation visuelle des projets.</p>

gramme de recherche en construisant un portrait du quartier « perçu à travers les yeux des jeunes ». Nous étions individuellement jumelés à un ou deux jeunes avec lesquels nous réalisions l'ensemble des activités.

La troisième phase avait pour objectif de concevoir un projet en collaboration avec les jeunes. Ce projet représentait l'aboutissement de l'atelier. Il devait aussi offrir des options pertinentes d'interventions à l'arrondissement, et de là, donner l'occasion aux jeunes de transformer effectivement leur secteur.

Le travail de conception se faisait en équipe et comprenait trois activités. Dans un premier temps, nous avons visité des lieux à l'extérieur du quartier pour donner des idées aux jeunes, nous avons recueilli leurs suggestions d'intervention et nous avons élaboré les propositions pendant les trois semaines suivantes, en travaillant avec eux à deux reprises pendant une journée. Il s'agissait de projets d'envergure : des parcs, un bâtiment, un parcours récréatif. Les maquettes et les planches qui en ont résulté ont été dévoilées lors d'un événement spécial et exposées dans divers lieux de l'arrondissement.

ARTICLES

ENJEUX ÉTHIQUES DE LA DÉMARCHE GAMN

120

ARTICLES

Les enjeux éthiques soulevés par cette expérience sont de deux ordres. Le premier enjeu concerne le lien entre la démarche GAMN et les rapports entre les personnes que celle-ci induisait. Le deuxième enjeu concerne les effets de cette démarche et comment ceux-ci distribuaient les avantages et les inconvénients aux différents partis impliqués.

PREMIER ENJEU : NATURE DES RAPPORTS

La question des relations que nous entretenions avec les jeunes fait écho aux principes de dignité et de respect.⁴ Comment peut-on caractériser nos relations avec les jeunes dans le cadre des activités de recherche et de conception du projet ? Comment ces relations étaient-elles déterminées par la démarche ?

Pour répondre à cette question, il faut rappeler la distinction entre les deux phases du projet où les jeunes ont participé. Dans la phase

de recherche, nous les amenions à décrire leur relation au quartier. Dans la phase de conception, nous invitons explicitement les jeunes à « participer » à la conception d'un projet d'aménagement.

Dans la phase de recherche, la démarche déterminait une relation entre les jeunes et les étudiants de type chercheur-sujet de recherche. Les jeunes ne pouvaient pas comprendre tous les usages et implications des informations qu'ils nous donnaient. Ils ne participaient pas non plus à l'analyse de ces informations, ni n'en approuvaient les conclusions. L'exercice, dans le cadre de l'atelier, où nous présentions ces résultats s'appelait « le quartier à travers les yeux des enfants ». Mais les jeunes n'ont jamais pris connaissance ou approuvé cette vision du quartier à travers leurs yeux.

Bien sûr, en soi, cette relation chercheur-sujet n'était pas nécessairement négative. Du moins, mon objectif ici n'est pas d'en faire la critique. Mais dans le contexte, elle avait une répercussion importante sur les rôles qu'elle contribuait à construire.

Pendant la phase de recherche, nous pouvions nous appuyer sur une structure solide d'activités. Les outils éprouvés de GEV organisaient notre relation avec le jeune dont nous étions responsables. Nous évitions ainsi l'improvisation et la confusion qui auraient pu caractériser nos premiers rapports. En revanche, des rôles bien campés s'installaient selon que l'on posait (étudiants) ou que l'on répondait aux questions (jeunes).

Pour tous les étudiants, il s'agissait d'une première expérience dans le rôle de chercheur. Cette situation ne nous étant pas familière, nous ressentions un certain malaise à interroger les jeunes. Aussi, dès le départ, nous avions une propension à créer des liens sur un mode fraternel ou amical avec les jeunes. La création d'un lien de confiance était explicitement demandée dans la démarche de recherche. Mais plus encore, nous cherchions à atténuer l'inconfort dans lequel nous plaçait le rôle de chercheur par la chaleur et la spontanéité dans nos rapports. La structure fournie par le scénario d'entrevue nous permettait de diriger notre attention vers la qualité de nos relations. Des moments de distraction et de jeu pendant cette période ont permis d'approfondir cet aspect. La réflexion critique était aussi fortement

encouragée par les enseignants responsables de l'atelier. Nous tenions, entre autres, un journal de bord.

Ainsi, pendant la phase de recherche, les rôles impliquaient un certain contrôle des participants et une relations hiérarchique claire, mais l'ensemble de nos agissements tendaient vers l'adoucissement des effets de cette distribution des rôles.

La phase de conception supposait des rôles tout à fait différents. Bien sûr, il n'a jamais été envisagé de remettre le contrôle du projet entre les mains des jeunes en faisant abstraction de nos capacités techniques. Mais comme l'écrit Juan Torres à propos de cette phase, « le passage de l'approche d'expert à celle de collaborateur suppose un changement dans la relation de pouvoir entre les acteurs impliqués ».⁵ Le verbe « suppose » est important ici : dès que l'on demande aux jeunes de s'exprimer avec la possibilité d'influencer les résultats, les rôles sont brouillés parce que cela suppose qu'ils peuvent, eux aussi, assumer ce rôle de choisir des composantes de l'espace commun. Ainsi, les attentes liées aux rôles respectifs des uns et des autres instituaient une relation qui supposait une forme d'égalité entre les jeunes et nous-mêmes.⁶

Évidemment, les jeunes avaient rarement les capacités qui leur permettaient de mettre en œuvre cette égalité supposée. En raison de leur âge et de l'absence d'une formation technique, leurs capacités à réaliser le projet étaient nécessairement moindres que les nôtres. Par contre, la démarche aurait pu être plus ou moins l'occasion d'utiliser les jeunes pour l'intervention. À ce titre, il est clair que l'accent mis sur la recherche dans la deuxième phase a fait en sorte que celle-ci n'a pas pu servir à la préparation des jeunes à la conception. Nous ne partagions pas la même définition du contexte, donc pas les mêmes critères pour évaluer les propositions.

Cela nous était en partie imputable, au sens où nous n'avions pas les capacités pour transmettre les connaissances pertinentes, pour formuler les questions de manière à ce que les jeunes puissent se les approprier ou pour anticiper les réactions des jeunes. Mais la formule de participation était aussi en cause. Pendant la phase de recherche, notre démarche était bien structurée, mais les résultats restaient libres :

tout ce que les jeunes faisaient ou disaient spontanément était précieux pour apprendre à les connaître et à connaître le quartier à travers leurs yeux. Dans la phase de conception, la démarche était en construction – nous devons inventer à mesure les modalités d'interaction avec les jeunes – mais les résultats étaient contraints : nous avions besoin de contributions spécifiques de leur part – ce qui supposait que nous menions le processus et assumions une forme d'autorité !

Mais comment assumer cette autorité quand nous avons d'abord installé des rapports fraternels et qu'ensuite, notre démarche de conception supposait dans ses fondements une forme d'égalité dans nos rapports ? Il y avait certainement une contradiction difficile à résoudre entre la demande de résultats (un projet viable) et la demande de processus (fait en collaboration avec les jeunes) qui était envoyée aux étudiants. Car le caractère viable des projets constituait une exigence fondamentale. Les projets devaient être évalués comme projets d'atelier et être une occasion d'apprentissage du design. Nous entretenions aussi l'espoir que l'arrondissement considérerait les propositions.

DIVERSITÉ DANS LES RELATIONS

Cela dit, il serait exagéré de prétendre que nous avons feint sur toute la ligne de faire participer les jeunes pendant que nous prenions les décisions sans égard pour eux. Malgré l'asymétrie de la relation, les jeunes, du moins certains, produisaient un bon nombre d'idées, d'informations et d'autres considérations pendant la phase de conception – parfois invraisemblable, parfois vraisemblable, et parfois originale et pertinente. Il fallait savoir écouter, choisir et organiser. Il fallait savoir relancer l'intérêt quand il faiblissait.

Aussi, même si nous assumions les choix de design, ces choix se rapportaient de diverses manières au contenu des discussions avec les jeunes. Certains choix étaient faits par les étudiants en fonction de la pertinence du projet sur la base d'informations externes ou d'informations fournies par les jeunes. D'autres choix constituaient une réponse à un besoin ou une idée explicitement exprimés par les jeunes.

Il est rarement arrivé qu'un étudiant et un participant conçoivent effectivement ensemble une composante du projet. Mais tout ce que nous amenions aux jeunes, nous le concevions avec l'idée que les jeunes y trouvent du sens, se l'approprient et qu'ils nous donnent une réponse utile pour continuer la conception. C'était le seul moyen de maintenir leur intérêt. Dans notre équipe, par exemple, nous avons élaboré un projet de parcours d'eau de manière à les orienter vers cette composante. Nous pensions que le dessin de ce parcours d'eau serait intéressant pour eux.

Ainsi, bien que nous ayons toujours dû livrer un design crédible et complet, nous expérimentions aussi diverses manières d'obtenir l'adhésion des jeunes aux résultats. Obtenir l'adhésion était incontournable. D'une part, c'était un objectif explicite de l'atelier, une partie de l'esprit qui l'animait et une exigence des enseignants qui nous encadraient. Personne n'avait envie de forcer les projets. D'autre part, l'adhésion était incontournable parce que le temps passé avec les jeunes finissait par nous les faire considérer comme des individus à part entière. Cette impression est confirmée par les analyses de Juan Torres qui a trouvé, dans les travaux des étudiants, la marque d'un passage « d'une perspective déterministe [à] un point de vue projectiviste », où notre vision des jeunes leur reconnaissait un « comportement [...] intentionnel, à la fois influencé par la perception environnementale du sujet et susceptible de façonner un tel environnement perçu ».⁷

Il est assez difficile de circonscrire comment se manifestait l'adhésion et comment nous la sollicitons. Il est bien évident que nous n'avons jamais vérifié de consensus ou voté. Je dirais que nous interprétions comme une adhésion aux résultats les signes de satisfaction et l'envie de travailler.

Et comment pouvions-nous susciter cette adhésion ? Nous ne pouvions pas attendre des jeunes qu'ils adhèrent aux résultats sur la base d'une analyse comparant les objectifs et les moyens de mise en œuvre. Les jeunes ne nous avaient pas accompagnés dans l'analyse et la définition des objectifs. Par contre, ils pouvaient se reconnaître dans les résultats. Par exemple, notre équipe avait pris le parti de réaliser une

maquette où les jeunes pouvaient voir la marque de leur travail. La qualité des résultats était aussi un moyen de susciter l'adhésion. Toutes les équipes ont voulu faire un projet dont les jeunes seraient fiers.

UN DILEMME QUANT AU PROCESSUS

Les deux phases du processus ont déterminé différemment les relations entre les jeunes et les étudiants. À quel moment nos relations étaient-elles le plus imprégnées de dignité, de respect et de bienfaisance ?

Il semble clair que, dans la phase de recherche, la structure de la recherche nous a permis d'éviter les maladrotes et l'improvisation qui ont marqué la phase de conception. Il est clair, aussi, que la hiérarchie entre les jeunes et nous-mêmes est devenue beaucoup plus visible quand nous avons tenté de l'abolir et de devenir les collaborateurs des jeunes. Nos rapports étaient sans doute plus sains et agréables dans la phase de recherche que dans la phase de conception.

En revanche, la volonté de « collaborer » avec les jeunes laissait place à une large palette de configuration des rapports où les possibilités d'apprentissage étaient nombreuses. Un nombre limité de jeunes a pu saisir, quelques rares fois, cette possibilité de réellement s'approprier le design. L'intérêt de la démarche pourrait toutefois supplanter le caractère limité des résultats. La phase de conception créait effectivement une brèche par laquelle les jeunes pouvaient manifester leur égalité et les droits qui lui sont corollaires dans la conception des projets. Certains voient dans cette préoccupation quant aux rapports de pouvoir la base d'une éthique de la participation (Myra Margolin, par exemple, exprime une telle préoccupation dans le texte qu'elle publie dans ce dossier). En tant qu'expérience, aussi (comment vivre cette égalité ?), pour eux, pour nous, cela valait peut-être les maladrotes qui l'ont accompagné.

Mais est-ce pertinent de se donner l'objectif de créer des rapports égaux dans tous les projets impliquant des jeunes ? Cela semble moins évident. Il faut du temps et des capacités pour amorcer de telles relations égalitaires. De plus, cet objectif peut entrer en conflit avec l'objectif de retombées pour les jeunes. Le choix de la démarche devrait

considérer différents modes d'interaction avec les jeunes et leurs effets, de même que les retombées possibles en fonction des objectifs et des ressources.

DEUXIÈME ENJEU : UN DILEMME QUANT AUX RETOMBÉES

La distribution équitable des torts et bénéfiques fait partie des principes éthiques fondamentaux de la recherche.⁸ Notre projet, comme, sans doute, les autres projets du même genre, voguait entre deux formes de retombées : la réalisation de projet qui reflète les désirs des jeunes et une sorte d'apprentissage ou de valorisation par leur inclusion dans le processus.

À ce titre, GAMN apparaît problématique. Encouragés par l'appui des autorités municipales, nous avons mené le recrutement des jeunes et les avons encouragés par la suite sur la base d'une répercussion possible de leur participation sur le quartier. Évidemment, cette possibilité a eu un écho très fort chez certains d'entre eux. Bien que nous ayons été circonspects dans nos promesses, la tentation d'y croire était forte, pour certains qui voyaient la possibilité de réaliser une ambition de longue date.

On ne reprochera pas aux jeunes de ne pas comprendre les rouages de la décision en aménagement. Au mieux, leur proposition se trouvait au début d'une chaîne qui impliquait plusieurs élus et professionnels. Un projet de parc a été lancé à partir d'un des projets de GAMN : peu d'éléments de GAMN ont été conservés. Étant donné la complexité et le temps de réalisation d'un projet d'envergure, il était imprudent d'évoquer des retombées tangibles alors qu'elles étaient peu probables.

On affirme souvent que les apprentissages et la valorisation sont les véritables retombées pour les jeunes. Dans le cas de GAMN, quelques problèmes se posaient aussi sur ce point. D'abord, les jeunes n'avaient probablement pas choisi cette activité pour apprendre ou être valorisés. S'il s'agit d'avantages, ce ne sont pas nécessairement ceux qu'ils recherchaient. Les étudiants, au contraire, comprenaient bien la nature de l'activité.

Ensuite, la démarche n'offrait pas beaucoup d'occasions d'apprentissage. Pendant toute la recherche, les jeunes produisaient de l'information sur leur relation au quartier, mais n'étaient pas directement placés dans une situation d'apprentissage sur la ville ou les outils de l'aménagement. Pendant la phase de conception, le rythme était trop rapide pour que nous les initiions aux outils de design. Nous sollicitons leurs connaissances, leurs goûts, leur intuition. S'ils apprenaient sur l'aménagement, c'était essentiellement en nous accompagnant dans le travail et cela pendant une courte période de temps.

En comparaison, il s'agissait d'une occasion d'apprentissage majeure pour les étudiants. Nous apprenions à interagir avec des non-professionnels dans le cadre de notre discipline, tout en s'appropriant les outils de notre profession. Cet apprentissage avait aussi un tout autre poids pour nous, car nous allions pouvoir le capitaliser à travers un emploi.

Rétrospectivement, les retombées m'apparaissent limitées, ou du moins, en deçà de ce que nous nous étions promis. On ne peut pas se contenter d'invoquer les retombées en termes d'apprentissage sans réfléchir sérieusement à ce que cela implique quant aux processus de participation. Doit-on créer des processus en fonction des apprentissages ? Selon que les bénéfiques pour les jeunes se manifestent sous forme d'apprentissage ou de résultat, nous devons formuler différemment le message par lequel nous les mobilisons. Les invite-t-on à transformer leur quartier ou à apprendre à transformer leur quartier ? Les responsabilités qui en découlent sont bien différentes.

SIMPLIFIER LA DÉMARCHE

Sur la base de cette expérience, il m'apparaît important de mieux circonscrire ce que différents projets d'aménagement avec des jeunes impliquent en termes de rôles et de retombées. En situant plus précisément les attentes et en connaissant mieux les implications qu'ont les différents modèles de démarche, il sera sans doute plus facile d'offrir des conditions satisfaisantes aux jeunes participants.

La comparaison des phases de recherche et de conception dans le projet GAMN a fait ressortir quatre caractéristiques liés aux enjeux éthiques. Sur le plan des rôles, la démarche a instaurée un rapport hiérarchique que nous avons tenté ensuite de remplacer par un rapport de collaboration. Sur le plan des retombées, la démarche visait à la fois à créer des occasions d'apprentissages pour les jeunes et à leur donner prise sur l'aménagement de leur secteur au travers d'un projet. Si on ne peut affirmer qu'une de ces caractéristiques en elle-même ait posé problème, il semble vraisemblable que les combiner toutes ait été téméraire. Je voudrais conclure en évoquant quelques modèles de démarche plus simples dont il serait plus aisé de garantir la bonne conduite.

		Rôles	
		Hiérarchisés	Collaborateurs
Retombés	Résultats	(1) Enquête d'avant-projet	(3) Microprojets
	Processus	(2) Démarche pédagogique	(4) Expérience sur les relations

Tableau II : quatre modèles de démarche avec les jeunes

Différentes combinaisons des caractéristiques mentionnées suggèrent quatre modèles de démarche.

Le modèle d'enquête avant-projet (modèle 1) apparaît pertinent lorsqu'une équipe est mandatée pour concevoir un projet qui sera mis en œuvre. Il est alors surtout pertinent de comprendre les aspirations des jeunes et de susciter chez eux les meilleures idées. Il n'est pas nécessaire alors qu'ils comprennent les fondements du projet, ni le contexte plus large dans lequel il s'inscrit. Il suffit d'encourager certains participants pour profiter de leur sensibilité et créer des projets plus proches des intérêts des jeunes. Comme dans la démarche mise au point par le Studio Tamassociati et Itinerari Educativi,⁹ les jeunes peuvent concevoir des projets imaginaires qui sont réinterprétés ensuite dans le projet réel par des professionnels. Les retombées ressortent du projet réel – pas seulement pour les jeunes impliqués, mais aussi pour tous les utilisateurs éventuels.

Dans le projet GAMN, nous n'avions pas de mandat pour réaliser le projet. Dans un tel contexte, nous aurions pu concentrer nos efforts dans une démarche pédagogique (modèle 2) : il s'agit alors d'accompagner les jeunes dans un processus de design, en s'assurant qu'ils puissent s'approprier certains outils de travail, sans se préoccuper que les résultats puissent se traduire en projets viables. Si l'attention avait été portée sur les apprentissages, nous aurions pu nous assurer que les jeunes ayant des capacités moindres profitent autant du processus que les autres.

N'eût été du rôle de GAMN dans notre apprentissage professionnel, il aurait sans doute été tentant d'opter pour la réalisation de microprojets (modèle 3). Il aurait été plus facile d'établir des rapports égaux en réalisant avec les jeunes des projets qui demandent peu de capacités techniques comme l'aménagement d'un petit jardin ou la construction d'un bâtiment éphémère. Le microprojet permet de ramener les relations sur le mode quotidien et de diluer la hiérarchie.¹⁰ Il offre aussi la possibilité de retombées tangibles.

La création de relations égaux avec les jeunes constitue, certes, un objectif possible pour une telle démarche (modèle 4). Elle risque toutefois de constituer simplement une expérience sur les relations dans laquelle le projet devient secondaire. La création de telles relations implique la possibilité que le projet dévie totalement des attentes initiales ou qu'il n'y ait pas de projets du tout.

Évidemment, mon propos n'est pas d'affirmer qu'il n'y a que quatre manières de faire du design participatif avec des jeunes. Je voulais surtout faire ressortir la leçon d'humilité que nous a apportée le projet GAMN. Étant donné les contraintes de GAMN, il aurait été mieux avisé de se concentrer sur le modèle 2.

On dit souvent que les professionnels de l'aménagement doivent être humbles et dialoguer avec les usagers pour ne pas imposer leur vision. Mais ils doivent aussi être humbles dans les dispositifs qu'ils mettent en place et ne pas amorcer de dialogues qu'ils ne sauront pas mener avec le respect et le savoir-faire nécessaire.

Des objectifs plus modestes nous auraient aussi permis d'être plus flexibles et inventifs avec les jeunes. Une grande partie du savoir-

faire professionnel, c'est aussi savoir saisir et valoriser ce qui n'entre pas dans le cadre : les surprises, les fantaisies et, même, les malentendus. Pour Jean-Marc Offner,¹¹ l'intégration de langages hétérogènes par les acteurs publics est une occasion d'évolution de leur pensée. Travailler avec des jeunes signifie que l'on doit composer avec des connaissances, des idées, des manières de faire plutôt étrangères aux modes habituels de conception de projet. Cette rencontre oblige à être créatif et à faire progresser sa pensée. C'est en entretenant ce genre de réflexion que je trouve le plus de sens à mon expérience comme étudiant dans le projet GAMN.

ARTICLES

125

ARTICLES

NOTES

- 1 L'arrondissement est une structure administrative locale de la Ville de Montréal dotée de ses élus et de pouvoir en aménagement.
- 2 Je n'aborderai pas ici la question du consentement qui relevait des professeurs responsables de la recherche et non des étudiants.
- 3 Driskell, David, *Creating Better Cities with Children and Youth : a Manual for Participation*, Londres/Sterling/Paris, Earthscan/Unesco Publishing, 2002, pp. 99-160
- 4 Bell, Nancy, « Research ethics code of practice : summary practice », *Children's Geography*, 6(1), 2005, pp. 95-97.
- 5 Torres, Juan, *La recherche par le projet d'aménagement : Comprendre le vélo chez les enfants à travers les projets « Grandir en ville » de Montréal et de Guadalajara*, Thèse doctorale non publiée, Université de Montréal, 2007, p. 200.
- 6 Voir à ce sujet Rancière, Jacques, *La méésentente. Philosophie et politique*, Paris, Galilé, 1995 et Rancière, Jacques, *La haine de la démocratie*, Paris, La Fabrique, 2005. La mise en place d'un dialogue suppose qu'on reconnaisse à son interlocuteur l'intelligence de nous comprendre. C'est pourquoi Rancière considère l'accès au dialogue comme le nœud d'une reconnaissance de l'égalité. Pour lui, la constitution d'une scène de dialogue reconfigure les positions respectives, plaçant l'un et l'autre dans une situation où ils peuvent réclamer les mêmes droits que leurs interlocuteurs au nom de l'égalité *que leur dialogue suppose*.
- 7 Torres, Juan, *La recherche par le projet d'aménagement*, op. cit, p. 206.
- 8 Bell, Nancy, « Research ethics code of practice : summary practice », id.
- 9 Studio Tamassociati et Itinerari Educativi, *È arrivato un marziano in città. Progetto : giococittà*, Comune di Venezia, 2004, pp. 36-38.
- 10 Petrescu, Doina. « Losing control, keeping desire » in Blundell Jones, Peter, Petrescu, Doina, Till, Jeremy, éd., *Architecture and Participation*, Londres, Spon Press, 2005, pp. 43-63.
- 11 Offner, Jean-Marc, « L'indécision des lieux. Le surcode sfézien et l'action publique territoriale », in Gras, Alain et Musso, Pierre, éd., *Politique, communication et technologies. Mélange en hommage à Lucien Sféz*, Paris : Presses universitaires de France, 2006, pp. 143-154.

ARTICLES

126

ARTICLES