


**La place des lieux informels d'apprentissage dans
l'enseignement supérieur actuel :
le cas de l'Université Saint-Louis à Bruxelles**

Travail de fin d'études en *ℳ* sur l'Architecture
2018-2019

Nora Kathleen Schick

**La place des lieux informels d'apprentissage dans l'enseignement
supérieur actuel : le cas de l'Université Saint-Louis à Bruxelles**

LBARC 2200 | Travail de fin d'études en  sur l'Architecture

Nora Kathleen Schick

Co-promoteurs

Cécile Chamillard

Christine Fontaine

Gérald Ledent

Promoteur

Olivier Masson

Université catholique de Louvain
Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme (Site de Bruxelles)

Remerciements

Arrivée au terme de ce travail, je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, au développement de ce TFE.

Monsieur Olivier Masson, mon promoteur, pour avoir accepté d'encadrer mon travail, pour son investissement dès la première entrevue, ses nombreux conseils et sa structuration efficace qui m'ont été d'une aide incomparable dans le développement du propos.

Madame Cécile Chanvillard, Madame Christine Fontaine et Monsieur Gérald Ledent, mes co-promoteurs et encadrants de l'Atelier de recherche TFE *Compositions*, pour les remarques toujours plus pertinentes sur le développement du projet, leurs encouragements dans les moments difficiles et leur dévouement à mon égard tout au long de ce quadrimestre.

Monsieur Etienne Naveau, architecte responsable du service technique de l'Université Saint-Louis et Monsieur Laurent Van Malderen, économiste à l'Institut Saint-Louis, pour le temps consacré dans leurs visites guidées des infrastructures de leur établissement respectif, ainsi que pour les échanges intéressants qui en ont découlé. Ils m'ont été plus qu'utiles dans la compréhension de ce site complexe.

Mademoiselle Donatienne Bassine et Mademoiselle Marie Bassine, pour les explications détaillées quant à leur expérience et leur ressenti en tant qu'étudiantes au sein des infrastructures de l'Université Saint-Louis.

Mes amis et camarades étudiants de LOCI pour les échanges fructueux et leur aide, même dans les moments les plus critiques. Ils sont trop nombreux que pour être tous cités, mais ils se reconnaîtront...

Enfin, je souhaite remercier Catherine, Sophie, Alizée et Julia, Augustin ainsi que ma famille pour leur bienveillance, leur soutien sans relâche et leur patience face aux changements d'humeur et aux situations stressantes survenues tout au long de ce travail. Merci de m'avoir encouragée jusqu'à la dernière minute.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| I. PROBLEMATIQUE & METHODE | 10 |
| II. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR | 12 |
| 1. Evolution de la pédagogie | 12 |
| 2. Un long chemin vers l'université | 13 |
| 3. Enjeux | 14 |
| 3.1 Le facteur économique | |
| 3.2 La société numérique | |
| 4. Les réformes pédagogiques | 15 |
| 4.1 Les apprentissages expérientiels : une inspiration majeure | |
| 4.2 La relation enseignant-étudiant : un changement de paradigme | |
| 4.3 L'intégration des TIC dans la pédagogie | |
| 5. Les apprentissages informels | 18 |
| 5.1 Où et quand se déroulent-ils? | |
| 5.2 Le lieu et la méthode | |
| 5.3 Les formes d'apprentissage informel | |
| 6. Quels impacts en termes de création d'espaces? | 21 |
| 6.1 Les lieux formels d'apprentissage | |
| 6.2 Un décloisonnement | |
| 6.3 Les lieux informels d'apprentissage | |
| 7. La notion de troisième lieu | 25 |
| 7.1 Que peut-on qualifier de <i>troisième lieu</i> aujourd'hui ? | |
| 7.1.1 La bibliothèque | |
| 7.1.2 Le <i>Learning Centre</i> | |
| 7.1.3 Les <i>tiers-lieux du travail</i> | |
| 7.2 Comment reconnaître les <i>troisièmes lieux</i> dans l'espace public ? | |

III. ETUDE DE CAS : LES UNIVERSITES SAINT-LOUIS À BRUXELLES

| | |
|---|-----------|
| 1. Prise de recul : quelle direction prendre ? | 34 |
| 2. Description générale | 37 |
| 3. Remise en contexte | 39 |
| 4. Historique | 41 |
| 5. Observations | 45 |
| 5.1 Les circulations | |
| 5.2 La répartition des fonctions | |
| 5.3 Les espaces informels | |
| 6. Constats | 51 |
| 6.1 Le dédale intérieur | |
| 6.2 La séparation de l'Université Saint-Louis en deux parties | |
| 6.3 L'enclavement dans l'îlot urbain | |
| 7. Propositions | 53 |
| 7.1 L'Institut Saint-Louis | |
| 7.2 Le n°44 Boulevard Pachéco | |
| IV. CONCLUSION | 58 |
| V. SOURCES | 60 |

AVANT – PROPOS

Le temps des études universitaires constitue une période propice à une série d'expériences d'apprentissage. C'est notamment au cours de mon séjour Erasmus en Finlande à la Tampere University of Technology (TUT), qu'est survenue cette prise de conscience.

En effet, le campus de la TUT met à disposition au quotidien une multitude et une diversité impressionnante d'espaces pour ses usagers. Que ce soit pour étudier, lire, se reposer, travailler sur l'ordinateur, travailler en groupe, discuter, se restaurer et même faire une sieste, il m'était toujours possible de trouver un espace adéquat à chaque activité. Aussi, le simple aménagement de quelques espaces de circulation intermédiaires créait des opportunités de rencontre et d'échange improvisées particulièrement intéressantes et régulièrement exploitées par les usagers, qu'ils soient enseignants ou étudiants.

Le campus universitaire agissait ainsi véritablement comme un lieu de vie. Il m'arrivait ainsi d'y passer des journées entières : non pas dans le seul but d'y travailler, mais simplement de passer du temps et de rencontrer d'autres étudiants. Bien sûr, il nous arrivait occasionnellement, à d'autres étudiants et moi-même, de vouloir travailler à domicile. Cependant, la richesse et la diversité des infrastructures et espaces de travail mis à disposition dans l'université restaient stupéfiantes : il était possible chaque jour de s'approprier un tout nouvel espace de travail.

Ce constat m'a amenée à me questionner sur ce qui fait la qualité d'un espace de travail pour un étudiant. Quels sont les critères d'ambiance que recherche ce dernier pour effectuer l'une ou l'autre activité en lien avec ses études ? Qu'est-ce qui fait le succès des Universités telles que la TUT ou certains Learning Center aujourd'hui, au niveau de la fréquentation des espaces par les étudiants ? Quelles sont les caractéristiques spatiales intéressantes et identifiables dans des tels projets, et comment s'en saisir pour développer un propos de TFE pertinent ?

Le travail réalisé au cours du séminaire au précédent quadrimestre a permis d'étudier les relations complexes qui existent entre spatialité et usage dans le cadre d'un *Learning Centre*, afin de comprendre ce qui fait sa qualité. En distinguant les paramètres les plus pertinents et en considérant la notion d'appropriation des espaces par les usagers, mon intérêt s'est progressivement porté sur les qualités des lieux informels au sein de ces *Learning Centre*. Comment ces lieux favorisent-ils certaines expériences d'apprentissage ? Comment peuvent-ils agir en tant que lieu d'échange et de rencontre des usagers ?

C'est lors d'une journée d'étude tenue à l'UCLouvain, intitulée «Se donner l'espace d'apprendre»¹, qu'un constat général émis par un ensemble d'enseignants et d'étudiants dans le supérieur m'a interpellée : les locaux mis à disposition à l'université ne sont plus adaptés aux formes d'apprentissage actuelles. Cette situation existe-elle dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ? Peut-elle être constatée de façon comparable ?

1 Journée d'étude EDEF, tenue le 9 février 2019 dans l'auditoire Socrate, organisée par Mr. Olivier Masson.

I. PROBLEMATIQUE ET METHODE :

L'OCDE² affirme, «Nous vivons à une époque en évolution croissante sur les plans social, économique et technique (...) et un bon nombre de changements portent des conséquences sur la conception d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur». Le constat qui s'en suit est celui-ci : «des établissements existants et les approches connues pour en créer de nouveaux ne répondent plus aux exigences présentes. La nouvelle demande appelle à de nouvelles solutions». Les établissements d'enseignement se doivent ainsi d'agir comme des outils d'apprentissage, en encourageant l'innovation pédagogique en soutenant les pratiques d'enseignement actuelles³.

Mais quelles sont ces pratiques ? Comment se sont-elles développées pour atteindre l'enseignement supérieur ? Quelles sont les réformes pédagogiques qui encadrent ces pratiques ? Quelles en sont les conséquences d'un point de vue spatial ? Au final, comment l'architecture peut-elle favoriser le processus d'apprentissage et ses pratiques dans l'enseignement supérieur ?

Pour répondre à ces multiples questions, il s'agira de procéder par plusieurs étapes. Il importe de préciser que cet écrit s'attardera, dans la première partie, à développer une série d'enjeux et de notions propre à l'apprentissage. Leur compréhension est plus que nécessaire afin de pouvoir les questionner en termes de création d'espaces dans un cas d'étude concret par la suite.

Dans un premier temps, il convient d'aborder la problématique de l'enseignement supérieur dans son état actuel. Cela implique de parcourir brièvement l'évolution de la pédagogie, de son origine jusqu'à son arrivée dans l'enseignement supérieur.

Ensuite, vient la question des enjeux auxquels doit faire face l'enseignement supérieur dans le contexte sociétal actuel. En effet, il est nécessaire de comprendre sur quels éléments se basent les responsables de programmes pour développer des réformes. Cet écrit fera alors mention de la méthode d'apprentissage expérientiel, consistant en la production de connaissances à travers la transformation d'une expérience vécue, en tant que source d'inspiration majeure en termes de réforme pédagogique⁴. La définition succincte de cette méthode sera précisée plus loin.

Un autre aspect sera particulièrement abordé : l'apprentissage informel. Les apprentissages informels, dont la définition sera précisée dans ce travail, englobent toutes les expériences d'apprentissage acquises en dehors des programmes formels de l'éducation. Pouvant se dérouler à tout moment et en tout lieu, ils représentent la majorité des connaissances et valeurs acquises par des individus au cours d'une vie⁵.

2 Organisation de Coopération et de Développement Economique.

3 (2000) OCDE. *Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires*.

4 (2009) BEDARD D. & BECHARD J-P. *Innover dans l'enseignement supérieur*.

5 (2007) SCHUGURENSKY D. «*Vingt mille lieues sous les mers*» : les quatre défis de l'apprentissage informel.

Enfin, il s'agira de comprendre ce qu'impliquent ces remises en question pédagogiques et ces prises de conscience en terme de production d'espaces dans un établissement d'enseignement supérieur: quels sont les «nouveaux» espaces d'apprentissages aujourd'hui? Il sera alors question d'introduire la notion d'espace informel d'apprentissage. En effet, il importe de comprendre la pertinence et l'importance de la présence de tels espaces dans les établissements d'enseignement supérieur aujourd'hui⁶. Les lieux informels pouvant se comporter comme des espaces propices à l'échange et à l'interaction, un parallèle sera évoqué avec la notion de *troisième lieu* (ou encore *tiers-lieu*), et quelques exemples de lieux-types seront mentionnés.

Suite à cet état des lieux théorique, il sera intéressant de confronter ces réflexions à un cas concret : l'Université Saint-Louis à Bruxelles. Ce cas d'étude représente un défi intrigant de par les propos d'une ancienne étudiante de l'institution : «Autant, il arrivait parfois que je doive rentrer chez moi par manque de place pour travailler en bibliothèque, mais ce dont nous (étudiants) manquions vraiment, c'était surtout d'espaces plus *chill*, plus informels, histoire de pouvoir se retrouver et simplement discuter entre deux cours ou à la fin d'une longue journée»⁷.

Il est important de préciser qu'une majeure partie de la réflexion projectuelle s'appuie sur l'étude approfondie des bâtiments existants de l'Université. C'est donc par une analyse succincte de l'historique des infrastructures, suivie d'une série d'observations portant sur la circulation, la répartition des fonctions et les pratiques d'appropriation des différents espaces au sein de ceux-ci, qu'il conviendra d'établir un nombre de constats.

C'est à partir de ces constats que pourront être développés divers scénarios et leviers potentiels de projets, tentant de répondre à la question initiale de ce TFE : Quelle est la place des lieux informels d'apprentissage dans l'enseignement supérieur aujourd'hui, et plus particulièrement dans le cas de l'Université Saint-Louis à Bruxelles ?

6 Idem note de bas de page n°3

7 Propos évoqués par Marie Bassine, étudiante diplômée en 2017 d'un Bachelier en Droit à l'Université Saint-Louis.

II. ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

1. Evolution de la pédagogie⁸

Afin de comprendre la situation actuelle de l'enseignement supérieur, il est nécessaire de s'intéresser aux pédagogies en vigueur. Cela implique d'effectuer un léger retour en arrière dans l'histoire, aux origines des courants de pédagogie moderne.

L'histoire de la pédagogie ne date pas d'hier : les premières réflexions remontent à cinq siècles avant notre ère, en Grèce, en plein cœur de la démocratie athénienne. Se posent là déjà les premières inquiétudes quant aux finalités de l'éducation : «Quel avenir souhaitons-nous offrir à nos enfants?»⁹

Ces réflexions évolueront au fil des siècles jusqu'à la Renaissance. C'est d'ailleurs des pensées humanistes de l'époque (de la Renaissance), évoquant que l'éducation de l'enfant doit être pensée de manière progressive depuis sa naissance jusqu'à l'âge adulte, que les courants pédagogiques modernes tirent leur inspiration. Au XVIII^e siècle, dans *Emile ou De l'Education* (1762), Rousseau s'inscrit dans cette même philosophie en affirmant que l'éducation se doit de transmettre des savoirs concrets plutôt que livresques, de sorte à conserver les qualités naturelles de l'enfant.

C'est alors dès le début du XX^e siècle qu'apparaissent de nouvelles écoles expérimentant des méthodes pédagogiques alternatives, proposant une approche différente des méthodes dites *traditionnelles* d'enseignement. En mettant en place une éducation dite naturelle, ces pédagogies nouvelles visent à encourager l'apprentissage par l'expérience et valoriser l'esprit de coopération, tout en respectant les besoins et intérêts de l'enfant. Très vite, d'autres écoles similaires sont inaugurées, s'inscrivant dans un mouvement devenu international appelé *Education nouvelle*. Ce mouvement gagne rapidement l'Europe, comptant un total de cinquante écoles à pédagogie alternative en 1925. En Belgique, il existe aujourd'hui plusieurs écoles poursuivant l'héritage de grands penseurs du XX^e siècle tels que Freinet, Decroly, Montessori, Steiner, Neill¹⁰...

8 (2015) HAENGGELI-JENNI B. *Essor de mouvements pédagogiques alternatifs*. Dans : G. Durand, R. Hofstetter, G. Pasquier (Ed.). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du Syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*.

9 (2017-2018) BOSI Benjamin. *Lieux informels d'apprentissage au sein du campus du Sart-Tilman de l'Université de Liège à l'heure du numérique. Identifications de besoins des étudiants et de sites pertinents*.

10 (2016-2017) HALLEUX A. *La pédagogie active appliquée dans les classes de langues modernes : Quelles différences aujourd'hui entre l'actif et le mainstream ?*

2. Un long chemin vers l'université

Ainsi, si bon nombre d'innovations dans le domaine de l'enseignement primaire et secondaire ont vu le jour dans divers pays européens dès le début du siècle précédent, ce n'est qu'à partir de 1975 que l'intérêt des ministères de l'éducation se tourne vers l'enseignement supérieur (Bédard & Bécharde). Les pays anglo-saxons et nordiques demeurent d'ailleurs les premiers à avoir mis en place certaines transformations dans ce domaine. Ces remises en question surviennent assez tard dans les esprits : cela s'explique notamment par le fait que l'université a longtemps formé des élites, l'accès à celle-ci étant donc réservée à une certaine partie plutôt fortunée de la population. L'Université élitiste aurait-elle été opposée à une forme de pédagogie d'avant-garde?

Selon les auteurs Bédard et Bécharde, il existe trois éléments venus perturber l'équilibre existant dans l'enseignement supérieur :

1. Le phénomène de massification :

Après la Seconde Guerre Mondiale, les universités doivent faire face à un nombre croissant d'individus souhaitant entamer des études supérieures. Cette massification s'accompagne d'une diversification et une hétérogénéisation du public de l'université, puisque cette nouvelle masse d'étudiants ne détient pas les mêmes acquis, méthodes de travail ou motivations que les élites d'antan.

2. Fragilité des disciplines :

De nombreuses recherches menées dans le domaine des sciences sociales et humaines provoquent un bousculement des savoirs soi-disant «figés dans le marbre». Ces innovations produites constituent la source d'inspiration principale des programmes d'enseignement supérieur, qui se voient alors remis en question.

3. Professionnalisation de l'Université :

L'Université n'est plus le lieu dans lequel étaient jadis conservés les savoirs de façon repliée, recluse, à l'image d'une communauté scientifique : elle regroupe aujourd'hui des écoles professionnelles supérieures, hautes écoles, instituts... Elle se doit de répondre à un signal de la société qui a besoin de changement.

Si ces facteurs internes ont probablement produit des effets inégaux selon les établissements, leur survenance a débouché sur des recherches en terme d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur.

3. Enjeux

Nombreux sont les facteurs ayant influencé le fonctionnement et les missions des établissements d'enseignement supérieur, qu'ils soient politiques, culturels, économiques ou même religieux.

3.1 Le facteur économique

Aujourd'hui, le facteur économique demeure certainement le plus conséquent et significatif, puisque le développement des universités se voit de plus en plus lié aux exigences du marché du travail. En effet, les établissements d'enseignement supérieur subissent certaines pressions de la part de l'industrie et du milieu professionnel, souhaitant une préparation optimale des étudiants aux réalités et défis du marché. Les employeurs désirent engager une main d'œuvre qualifiée, versatile, autonome, capable de travailler en équipe et de s'adapter à diverses situations. Il y a donc une véritable volonté d'entrepreneuriat dans les actions, la structure et l'attitude de ces établissements¹¹.

3.2 La société numérique

L'apparition du numérique représente probablement l'une des révolutions les plus importantes que la société ait connue depuis la révolution industrielle : son empreinte demeure aujourd'hui particulièrement profonde dans le quotidien des individus. Avec l'essor des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) sont apparues de nouvelles façons de penser, d'être et d'agir. L'accès à l'information en tout temps et en tout lieu ainsi que la diffusion des savoirs a engendré de nouveaux rapports à l'espace-temps, impactant les expériences de sociabilité, la gestion de la vie privée, les formes de communication, etc.¹²

Si la société numérique est bel et bien une réalité aujourd'hui, elle reste cependant un modèle en construction : les effets sociaux, culturels, politiques, économiques et cognitifs qui en découlent ne permettent pas encore d'effectuer de bilans. Une chose cependant demeure certaine : la révolution du numérique exerce inévitablement un impact sur la question de l'enseignement. Patrick Aebischer l'affirme d'ailleurs¹³ : «À l'ère du numérique, la société ne cesse d'évoluer et les universités doivent s'adapter aux nouvelles mutations technologiques et pédagogiques».

11 (2009) BEDARD D., BECHARD J-P. *Innover dans l'enseignement supérieur*.

12 (2011) COMPIEGNE Isabelle, *La société numérique en question(s)*.

13 Ancien Président de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) professeurs en neurosciences et directeur du laboratoire d'étude sur la neurodégénérescence de l'EPFL.

4. Les réformes pédagogiques

Au vu de ces enjeux majeurs, il n'aura jamais autant été question d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur que depuis ces dernières années. Il est clair que les universités doivent s'adapter et trouver un équilibre entre les valeurs traditionnelles académiques et la pression exercée par le monde du travail, tout cela à l'heure du numérique¹⁴. Evidemment, il s'agit de changements globaux et progressifs de fond, qui prennent du temps. De plus, il importe de préciser que le corps académique conserve une liberté académique : il s'agit de la liberté de la façon d'enseigner.

Ces remises en question s'effectuent à plusieurs niveaux : le changement de posture chez les enseignants et les nouvelles attentes chez les étudiants, la prise en compte des gains potentiels des apprentissages expérientiels dans la pédagogie, ou encore l'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans la pédagogie universitaire.

4.1 La relation enseignant-étudiant : un changement de paradigme

Un changement de posture est nécessaire, tant pour l'enseignant que pour l'étudiant. Le rôle de l'enseignant ne devrait plus consister à transmettre des savoirs, mais bien de participer à une construction active des connaissances en favorisant l'autonomie de l'étudiant¹⁵.

Pour l'étudiant, il s'agit de développer ses compétences dites «souples» (qualités personnelles et professionnelles) ainsi que ses savoir-faire disciplinaires pour faciliter son entrée dans le marché du travail¹⁶. L'OCDE a d'ailleurs émis une classification des compétences devant être enrichies chez l'étudiant:

1. Compétences cognitives :
Pensée critique, créativité, coopération, communication
2. Compétences littéraires :
Information, média, technologie
3. Compétences liées au quotidien :
Flexibilité, initiative, sociabilité, productivité, leadership

Dans ce contexte de «pression» face au monde du travail, les chercheurs en pédagogie souhaitent fournir aux étudiants des acquis et des compétences les rendant actifs et efficaces dans la réalité professionnelle. Par le biais de pédagogies actives notamment, il s'agit de favoriser une approche communicative de l'enseignement, mettant l'accent sur le collectif, le savoir-faire, la collaboration et la recherche commune. L'objectif est le suivant : les étudiants ne doivent plus se voir comme «des individus suivant des cours

14 (2005) RINNE R., KOIVULA J. «*The Changing Place of the University and a Clash of Values : The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society*».

15 (2003) ALBERO Brigitte. *Autoformation et enseignement supérieur*.

16 (2013) FREY C-B., OSBORNE M. *The future of employment*.

afin d'obtenir un diplôme», mais plutôt comme «des futurs professionnels en formation» Bien-sûr, avec la transformation rapide des connaissances et des savoirs actuels, l'université cherche surtout à former des «apprenants pour la vie» : des individus autonomes capables de savoir où, quand et surtout comment chercher les informations pour se perfectionner dans leur formation. «Apprendre à apprendre» représente le rôle premier de l'enseignement supérieur : il s'agit de mettre un place un lien permanent avec l'éducation (Bédard & Bécharde).

4.2 L'apprentissage expérientiel : inspiration majeure

C'est un fait, les étudiants apprennent surtout par l'expérience, la *learning by doing*. De cette manière, ils acquièrent notamment leurs capacités et leur flexibilité d'adaptation à diverses situations et problèmes, les rendant plus compétents sur le marché du travail. Il n'est donc pas anodin que le développement de dispositifs d'accompagnement autour de l'apprentissage expérientiel représente aujourd'hui une source d'inspiration majeure en termes d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (Bédard & Bécharde). Cette notion, qui gagnerait à être étudiée davantage, sera brièvement expliquée dans le cadre d'un TFE en architecture.

«L'apprentissage est un processus par lequel la connaissance est créée à travers la transformation de l'expérience.»¹⁷

L'apprentissage expérientiel, également appelé «experiential learning», désigne un nouveau modèle d'apprentissage se faisant *dans* et *par* l'action. Parmi les nombreux penseurs ayant étudié cette notion depuis le début du XXe siècle, David Kolb (psychologue et théoricien de l'éducation) la définit comme un modèle basé sur deux processus : l'action (l'expérimentation) et la réflexion (l'observation réfléchie).

«L'apprentissage est le processus majeur de l'adaptation humaine (...). Ce concept dépasse largement l'association commune que l'on en fait avec les salles de classes. Cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine de l'école au marché du travail (...).»¹⁸

Ainsi, l'apprentissage expérientiel peut autant se dérouler dans un cadre formel (salle de classe) que dans un cadre informel (espace public). L'objectif de cette méthode réside dans la production de connaissances à partir de la transformation de l'expérience : il s'agit par là de convertir un savoir tacite en un savoir communicable et théorisé.¹⁹

Autrement dit, l'apprentissage expérientiel constitue un ressort de la pédagogie active mettant un ordre dans les séquences de l'apprentissage, allant de l'expérience qui «marque», «touche» un étudiant vers la fixation théorique par la suite.

17 (1984) KOLB D. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Cité dans (2001) WITTORSKI R. *Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle*.

18 Idem note de bas de page n°18.

19 (2001) WITTORSKI R. *Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle*.

4.3 L'intégration des TIC dans la pédagogie

Concevoir l'enseignement de manière traditionnelle et magistrale ne répond plus aux réalités de l'université moderne. Avec la massification et l'hétérogénéisation du public universitaire (tant du côté enseignant qu'étudiant), les nouvelles technologies semblent être un instrument de réponse ambivalent aux divers enjeux listés²⁰. Les cours ouverts gratuitement à tous, la mémoire virtuelle, les MOOC's²¹ ou encore les outils de télé-présence représentent quelques exemples de l'application des technologies dans l'éducation.

20 (2014) LAMEUL G., LOISY C. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de recherche.*

21 Abréviation pour «Massive Open Online Courses» ou «Cours ouverts massifs en ligne».

5. L'apprentissage informel²²

Afin de comprendre clairement ce qui caractérise les apprentissages informels, il peut être nécessaire de définir brièvement les apprentissages formels et non-formels.

L'éducation formelle se reconnaît par son application de programmes précis avec des objectifs et méthodes d'évaluation explicites, employant des professeurs diplômés. Couvrant les années d'étude allant de la maternelle à l'université, les élèves y évoluent de niveau en niveau par bobtention d'un bulletin ou certificat, attestant de la validation de leur capacités et connaissances. De manière similaire, l'éducation non-formelle comprend toute activité éducative organisée en dehors du système éducatif officiel : il s'agit par exemple des cours de yoga, de cuisine, de théâtre, etc.

À l'inverse, l'apprentissage informel se définit par tout ce qui n'est pas assimilé dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle. Autrement dit, il désigne «toute expérience d'apprentissage acquise en dehors d'organismes éducatifs officiels ou non-officiels».

5.1 Où et quand se déroulent-ils?

Selon Allen Tough²³, à la manière d'un Iceberg, la majorité des apprentissages informels est immergée et demeure ainsi cachée, tant des apprenants que de la société. Restés ainsi inconnus durant de longues années, ce n'est que très récemment que des chercheurs dans le domaine éducatif ont commencé à s'y intéresser. Pourtant, c'est par le biais d'apprentissages informels, «apprendre en faisant», que des individus acquièrent la majorité des valeurs, compétences et informations accumulées au cours de leur vie. En effet, les apprentissages informels peuvent survenir n'importe où, et à n'importe quel moment : sur le lieu de travail, lors d'une visite culturelle ou d'une fête, en famille, dans les transports en commun, etc.

5.2 Le lieu et la méthode

Il convient de distinguer l'apprentissage informel par le *lieu* et la *méthode*. En effet, si la plupart des apprentissages informels se déroulent en dehors des programmes de l'éducation formelle et non-formelle (discussions entre collègues dans un couloir, échanges entre étudiants à l'intercours, etc.), il arrive que certaines expériences se déroulent au sein même des lieux formels. À titre d'exemple, des étudiants en classe peuvent suivre un cours sur les principes de la démocratie, mais par la façon dont le professeur enseigne, les interactions entre les élèves et celui-ci ou encore l'ambiance générale en classe, ils peuvent tout autant apprendre les préceptes de l'autoritarisme ou de la discrimination.

22 (2007) SCHUGURENSKY D. «*Vingt mille lieues sous les mers*» : les quatre défis de l'apprentissage informel.

23 (1999) TOUGH A. *The Iceberg of Informal Adult Learning*. Dans (2007) SCHUGURENSKY D. «*Vingt mille lieues sous les mers*» : les quatre défis de l'apprentissage informel.

5.3 Les formes d'apprentissage informel

Par ailleurs, il existe différentes formes d'apprentissage informel, organisés selon les critères d'intentionnalité et de conscience. Sont qualifiés d'*auto-dirigés* les apprentissages informels se déroulant de façon intentionnelle et consciente dans le chef des apprenants; de *fortuits* lorsqu'ils sont non-intentionnels mais conscients ; de *socialisation* lorsqu'ils ne sont ni intentionnels, ni conscients. À titre indicatif, peu d'apprentissages informels se déroulent de façon *auto-dirigée*, ce qui explique notamment pourquoi ceux-ci sont demeurés aussi longtemps inconnus des systèmes éducatifs et de la société. Par exemple, il est rare qu'un individu soit conscient des éventuelles valeurs qu'il a apprises en prenant les transports en commun au cours de sa vie.

Si l'apprentissage formel demeure aujourd'hui largement admis, il n'en est pas de même pour l'apprentissage informel. Egalement qualifiés d'apprentissages accidentels, implicites, ou encore incidents, ils dévoilent un véritable flou conceptuel. Contrairement aux apprentissages formels qui répondent à une forme repérable et identifiable, avec un système d'évaluation de compétences précis, les apprentissages informels et leur acquis ne sont pas aussi facilement reconnaissables. Cependant, d'un point de vue pédagogique, les apprentissages informels (les acquis d'expérience) gagnent à être évalués et pris en compte en parallèle aux apprentissages formels (connaissances, savoirs académiques), plutôt que de façon opposée²⁴...

24 (2013) CRISTOL D. & MULLER A., *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*.

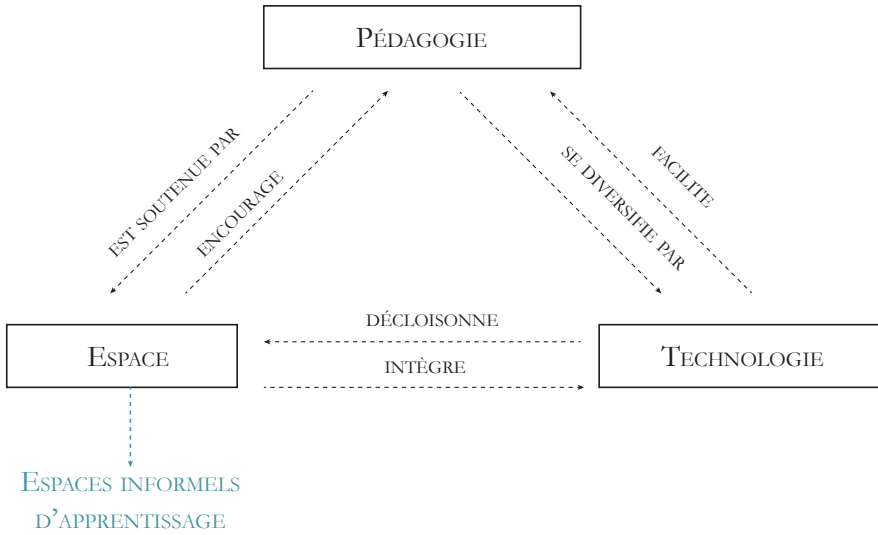


fig. 1 Adaptation du modèle «Learning spaces in higher education», D. Radcliffe

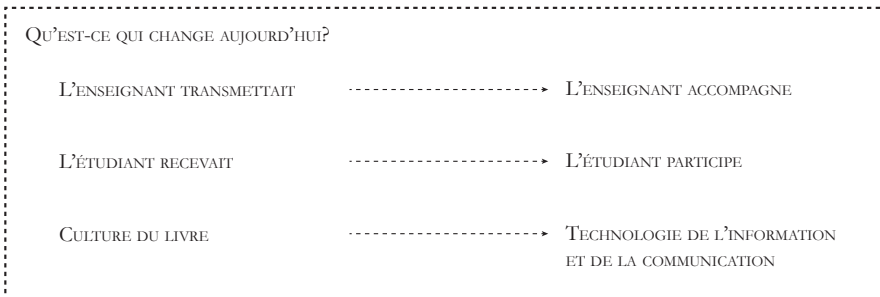


fig. 2 Changements actuels dans l'enseignement supérieur, C. Evens

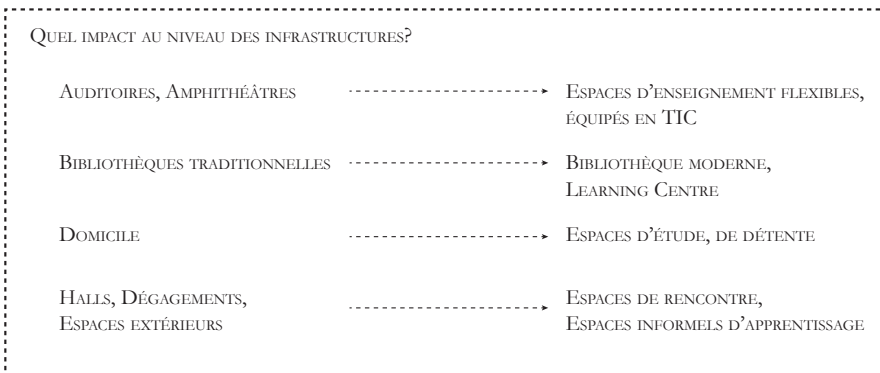


fig. 3 Evolution des infrastructures dans l'enseignement supérieur, C. Evens

6. Quels impacts en termes de création d'espaces ?

6.1 Les lieux formels d'apprentissage

Avant tout, il importe de mettre à disposition des espaces qui favorisent la mise en place de nouvelles méthodes d'apprentissage.

Suite à l'évocation des divers aspects des réformes pédagogiques (*cf. 4. Les réformes pédagogiques*), il convient de se demander quels impacts celles-ci peuvent exercer en termes de création d'espaces formels d'apprentissage dans une institution d'enseignement supérieur. Autrement dit, comment faut-il concevoir de nouvelles classes, en prenant en compte le changement de paradigme dans la relation étudiant-enseignant, l'apprentissage expérientiel comme nouvelle méthode et l'intégration des TIC comme support de celui-ci ?

6.2 Un décloisonnement

Par ailleurs, la définition des apprentissages informels explicite que ceux-ci peuvent se dérouler en tout lieu et à tout instant. Il n'existe donc pas de lieux propices à la survenance des apprentissages informels... Cependant, leur prise de conscience participe à un véritable décloisonnement des lieux formels comme uniques lieux d'apprentissage. De plus, avec l'accès à l'information en tout espace et en tout temps grâce au numérique, chaque lieu relié à un réseau peut devenir un espace d'apprentissage²⁵.

6.3 Les lieux informels d'apprentissage

Un autre aspect majeur mérite d'être évoqué à présent : l'autonomie de l'étudiant dans le supérieur. En effet, l'organisation de la journée d'un étudiant se fait de manière irrégulière, ponctuée par des activités extra-estudiantines, mais surtout par la contrainte des tâches importantes à réaliser pour les cours plutôt que par le fait d'assister à ceux-ci²⁶. Son temps de travail en autonomie est par là significativement plus important qu'un écolier ou un étudiant dans le secondaire. À titre d'exemple, il peut arriver lors une journée-type à l'université que l'étudiant assiste à un cours en auditoire le matin et un séminaire l'après-midi. S'il ne prend pas de temps libre entre ces deux créneaux, l'étudiant consacre ce moment à du travail en autonomie pour réviser ses cours, se préparer à échéance prochaine, ou encore à reconstruire d'autres étudiants dans le cadre d'un travail de groupe. Puisqu'il bénéficie d'une grande liberté dans la fréquentation des espaces de son établissement, il importe que les espaces intermédiaires aux lieux formels constituent un environnement confortable et propice au travail en autonomie important de l'étudiant, mais aussi à l'échange et à la rencontre avec ses pairs. Ces espaces hybrides se doivent d'être accueillants pour tous les usagers, qu'ils soient étudiants, enseignants ou visiteurs (OCDE).

25 (2013) NEARY M., SAUNDERS G. *Leadership and learning landscapes : the struggle for the idea of the university*.

26 (1997) BONNET M. *Temporalités étudiantes, des mobilités sans qualité*.



fig. 4 Lieu formel d'apprentissage, Université Saint-Louis



fig. 5 Lieu informel d'apprentissage, Erasmus University Rotterdam

À ce stade, il convient de distinguer clairement les deux types de lieux :

- 1) Les lieux formels d'apprentissage (*fig. 4*) où se déroulent les activités formelles de l'éducation : auditoriums, salles de séminaire, etc.
- 2) Les lieux informels d'apprentissage (*fig. 5*) où se déroulent des activités autogérées (détente, rencontre, loisir, restauration, travail en autonomie, travail en groupe, etc.) : couloirs, espaces de circulation, espaces extérieurs, etc.

Selon Serge Talbot, un établissement d'enseignement supérieur se doit d'être conçu comme un environnement global, composé d'un ensemble de lieux formels et informels se complétant mutuellement afin de favoriser les nombreuses dimensions de l'apprentissage²⁷.

De plus une étude réalisée à la Sheffield Hallam University le démontre²⁸ : les espaces informels d'apprentissage, tels qu'ils existent dans le Learning Center de l'université²⁹, représentent une nécessité dans les établissements d'enseignement supérieur. Les étudiants apprécient le fait de bénéficier d'une multitude d'espaces possédant des caractéristiques spatiales et ainsi des ambiances différentes, s'adaptant à divers usages. Il leur importe avant tout d'avoir la possibilité de se rencontrer, d'échanger ou encore de débattre au sein d'un travail de groupe par exemple.

27 Rapport réalisé en 2013 par un groupe de travail de l'Université Laval, dirigé par Serge Talbot. *Repenser les espaces physiques d'apprentissage*.

28 (2013) HARROP D., TURPIN B. *A study exploring learners' informal learning space behaviour, attitudes and preferences*.

29 Constitue l'un des premiers Learning Center jamais créés en Europe (1996).



fig. 6 Terrasse d'un café, Paris

7. La notion de troisième lieu

Le besoin d'échange et d'interaction qui peut caractériser la fréquentation des universités par ses usagers renvoie à la notion de *troisième lieu* : un concept issu du sociologue urbain Ray Oldenburg. Se positionnant en complément au premier lieu (foyer) et au second lieu (travail), le *troisième lieu* (ou encore *tiers-lieu*) désigne un espace propice à l'échange, à la communication avec d'autres individus. Dans son ouvrage *The Great Good Place*, publié en 1989, Oldenburg explique que la présence de facteurs de bien-être fondamentaux chez les êtres humains, tels que la santé psychologique, dépend d'une part de vie en commun. Le *troisième lieu* permet donc selon lui de donner un équilibre et davantage de stabilité dans la vie des hommes par rapport au binôme foyer-travail³⁰.

Selon Jacques Plante³¹, les conditions du contexte sociétal actuel requièrent plus que jamais la présence de *troisièmes lieux* dans le quotidien des individus. En effet, «avec l'arrivée du numérique et des nouvelles technologies de communication, l'éclatement de la famille, l'éparpillement des amis, l'abandon de certaines structures sociales telles que l'Église ou les clubs sociaux, mais aussi la raréfaction des places publiques et des marchés», le *troisième lieu* est perçu comme l'ultime opportunité de rencontres improvisées et d'échanges entre citoyens. L'accès à la communication et à l'information en tout temps et à tout moment fait perdre le sens des interactions personnelles et du sentiment de communauté : tout peut se faire à tout moment et à tout instant, et ce même dans l'intimité du foyer ou du lieu de travail. Il est donc nécessaire de donner la possibilité aux individus de se rassembler et de socialiser afin de retrouver un sentiment de communauté, puisqu'aucun support de communication numérique n'est capable de transmettre l'authenticité et la richesse d'un échange direct³².

Autrement dit, le *troisième lieu* est un espace dans lequel l'individu peut se régénérer socialement, y exprimer sa personnalité : ce rapport d'entraide et de respect qui en découle favorise le sentiment d'appartenance à la communauté mais constitue également un cadre propice à la confrontation d'idées, au débat, à l'échange citoyen. Dans son ouvrage, Oldenburg décrit d'ailleurs le *troisième lieu* comme un lieu incarnant de nombreuses caractéristiques, telles que le *Neutral Ground* (liberté de venir et de repartir, sans présence particulière d'un hôte), *Communication* (la conversation y est l'activité principale), *Accessibility & Accomodation* (proximité depuis le lieu de travail ou le foyer), *Mood* (ambiance chaleureuse, acceptation de soi, tolérance des autres), *Home away from home* (bien-être, similitude à l'ambiance du foyer), etc³³.

30 (2007) CODISPOTI M., FREY S. *The library as third place in Academe : Fulfilling a need of Community in the Digital Age.*

31 (2014) PLANTE J. *Le paradoxal troisième lieu, phénix culturel du XXIème siècle.*

32 (2008) ENGLISH G., REMMERS B. *Manuel d'aménagement des espaces de conférence et de communication.*

33 (2010) MEHTA V., BOSSON J. *Third Places and the social life of streets.*



fig. 7 Bibliothèque de la Aalto University, Finlande

7.1 Que peut-on qualifier de *troisième lieu* aujourd'hui ?

Selon Oldenburg, il en existe plusieurs : c'est le cas des *Piazza* en Italie, des *Biergarten* en Allemagne, des *Cafés* de Vienne, des *Pubs* en Irlande... Il faut cependant se réserver un certain degré d'adéquation et une marge d'appréciation : en effet, certains des critères mis en avant par le sociologue ne sont pas quantifiables, tels que le degré d'échange entre certaines personnes ou la notion «d'ambiance chaleureuse» du lieu.³⁴

7.1.1 La bibliothèque³⁵

Une certaine retenue est de mise pour lorsqu'il s'agit de qualifier la bibliothèque de *troisième lieu*, puisqu'elles ne sont pas identiques, que la relation entre les intervenants n'est pas la même que dans un café, ou encore parce que la conversation n'y est pas la principale activité. Cela dit, la bibliothèque aborde un aspect supplémentaire n'étant pas forcément développé dans les cafés : les notions de savoirs et de connaissance.

«*La bibliothèque devient toujours moins un ensemble de collections et toujours plus une architecture*»³⁶

Il y a effectivement l'apparition d'un paradigme aujourd'hui autour de la question de la bibliothèque : si les grands lecteurs se raréfient et que l'écart entre les individus et le support culturel se creuse toujours plus, la fréquentation de ces lieux, quant à elle, augmente considérablement. Les bouleversements sociétaux du XXI^e siècle évoqués précédemment, tels que la révolution du numérique, sont notamment en cause : l'accès à tout moment et en tout lieu à l'information a engendré une mutation significative des pratiques et usages des individus dans l'espace. Les usagers souhaitent avant tout se servir de manière individuelle des services à disposition, mais aussi profiter de façon collective des espaces.

Par conséquent, la conception de la bibliothèque moderne doit à tout prix s'adapter aux nouvelles manières qu'ont les individus de fréquenter l'espace public. Notamment, par la diversification de ses services et la création d'espaces propices à des rencontres informelles, sans activité prédéfinie. La bibliothèque moderne a tout intérêt de permettre une utilisation fluide et mixte de ses espaces pour répondre à l'aspect hybride de son public, mais aussi au manque de *troisièmes lieux* propices à la rencontre spontanée en ville. Elle passe ainsi d'un lieu centré sur son contenu vers un lieu centré sur les usagers.

Ces changements s'opèrent particulièrement dans le modèle de la bibliothèque universitaire (fig. 7), considérée comme le «centre des dispositifs éducatifs» dans les établissements d'enseignement supérieur. En regard des enjeux que connaît l'enseignement supérieur aujourd'hui, la bibliothèque se doit ainsi d'acquiescer davantage de flexibilité et d'adaptabilité dans sa configuration, afin de satisfaire les évolutions de la demande dans le temps³⁷.

34 (2009) SERVET M. *Les bibliothèques troisième lieu*.

35 (2017) FAILLA L. *La bibliothèque comme espace public. Du livre à la ville*.

36 Michel Melot : historien de l'art réputé pour sa volonté conservatrice des bibliothèques.

37 (2000) OCDE. *Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires*.

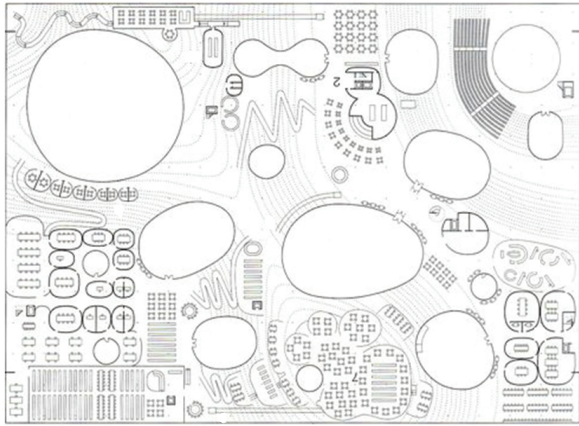
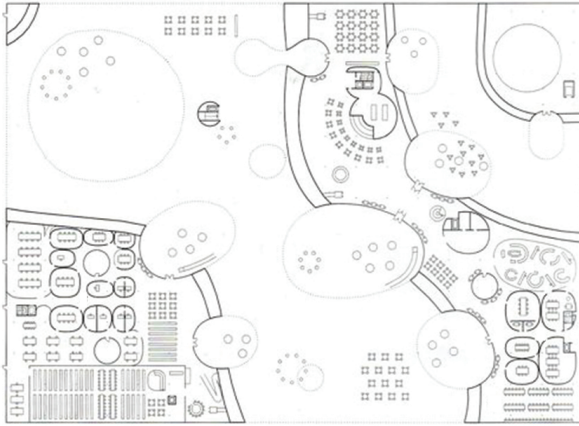


fig. 8 Learning Centre de l'EPFL, Lausanne

7.1.2 Le *Learning Centre*³⁸

Le concept de *Learning Centre*, développé en premier lieu dans les universités américaines puis dans les établissements britanniques et néerlandais, est né dans les années 1990 afin de répondre aux mutations de l'enseignement supérieur et de ses bibliothèques. Englobant un ensemble de services et de ressources également accessibles à distance et se trouvant souvent associé à un lieu architectural emblématique (fig. 8), le *Learning Centre* constitue avant tout un lieu centré sur l'utilisateur et ses pratiques.

Un trait caractéristique du *Learning Centre* est qu'il soit souvent associé à un établissement d'enseignement supérieur : les étudiants représentent donc la majorité du public concerné, et il intègre un pôle de recherche. Son succès réside d'ailleurs dans l'évaluation régulière des services mis en place dans celui-ci par l'établissement concerné (au moyen d'enquêtes, de récolte de données statistiques, etc.). La configuration des locaux peut donc s'adapter aux fluctuations des demandes des usagers.

Les missions du *Learning Centre* d'ailleurs multiples, qu'elles soient documentaires, sociales, pédagogiques, d'apprentissage de la technologie ou culturelles. Réduisant la limite existant entre enseignement et documentation, il permet la mise en place de modes de travail dynamiques et partagés entre les usagers.

Il existe de nombreuses autres raisons expliquant la réussite du concept *Learning Centre* : il emploie du personnel encadrant qualifié et polyvalent, il peut être ouvert durant de longues heures (avec des services de nuit), il met à disposition une richesse de services et d'équipements (permettant même un usage à distance) souvent renouvelés, etc. Mais le maître mot reste la flexibilité par l'offre d'espaces conviviaux et adaptables à différents usages, abritant diverses ambiances permettant la différenciation des zones de travail (zone de travail individuel calme, zone silencieuse, zone de travail de groupe). L'aménagement intérieur y contribue par le choix d'un mobilier esthétique et confortable et une signalétique de lieux claire, rendant les espaces attractifs aux usagers.

38 (2009) JOUGUELET S. *Les «Learning Centre», un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche.*



fig. 9 Le Phare du Kanaal, espace de co-working, Bruxelles

7.1.3 Les *tiers-lieux* du travail³⁹

Le *tiers-lieu du travail* est un concept apparu et développé en 2011 par Bruno Moriset⁴⁰. Il répond notamment à un double enjeu dans le monde du travail moderne : (a) la mobilité et l'autonomie toujours plus importante du travailleur moderne, et (b) la prise de conscience de l'importance des espaces de détente et d'échange informel sur le lieu de travail, ayant un effet positif sur la productivité de l'employé.

Bien qu'il n'y existe aucune hiérarchie professionnelle et qu'il soit accessible quelle que soit la profession, quelques éléments distinguent cependant le *tiers-lieu du travail* du *troisième lieu* développé par Oldenburg. Notamment, parce qu'il est souvent payant, que les usagers y exercent une activité pour laquelle ils sont rémunérés et qu'il dispose d'un panel d'équipements parfois sophistiqués (imprimantes 3D, découpeuses laser, etc.). Pour certains entrepreneurs, il n'est d'ailleurs pas considéré comme un lieu à part du lieu de travail (*second lieu*), mais bien comme un lieu de travail en tant que tel. L'objectif premier d'un *tiers-lieu du travail* reste cependant son caractère propice aux échanges informels par le partage et la mise en commun de connaissances entre diverses personnes, favorisant une émulation d'idées. Il peut également constituer un lieu de loisirs pour certains.

Aussi bien les salariés, entrepreneurs, chercheurs d'emploi que les étudiants représentent le public cible des *tiers-lieux du travail*. C'est bien cette hétérogénéité du public qui favorise l'émulation et le croisement des idées, caractérisant un fonctionnement que certains qualifient de «micro-culture»⁴¹. Parmi les exemples types de *tiers-lieux du travail*, il y a lieu de mentionner :

- Les *hackerspaces* : Il s'agit de lieux dans lesquels les *hackers*⁴² se rassemblent afin de travailler sur des projets individuels ou communs dans le domaine de l'informatique (programmation, fabrication, etc.).
- Les *makerspaces* et *fab lab* : Ces termes désignent des lieux ouverts à tout public pour la réalisation d'objets prototypes, de l'idée jusqu'à la fabrication à l'aide de machines de fabrication numérique dirigées par ordinateur. Le *fab lab* constitue la forme la plus connue des *makerspaces*.
- Les espaces de *co-working* (fig. 9) : Ces lieux sont nés afin de répondre au besoin d'un quelconque individu à la recherche d'un espace de travail qui soit à la fois convivial et de qualité. Ces lieux abritent donc une variété d'espaces dédiés à différents types d'activités et d'échanges : open space, salles de réunion, bureaux individuels, etc. Des équipements et espaces de détente partagés sont également prévus.

39 (2018) MOULIN V. «Les tiers-lieux du travail».

40 Enseignant et maître de conférences à l'Université Jean Moulin à Lyon.

41 (2015) CLEACH O., DERUELLE V., METZGER L. *Les «tiers-lieux», des microcultures innovantes ?*

42 Personne experte dans le domaine de l'informatique, utilisant ses connaissances techniques pour résoudre de nombreux problèmes.



fig. 10 Devanture d'un café, Amsterdam

En plus de ces trois types de *tiers-lieux du travail* que l'on compte parmi les plus significatifs, il convient de mentionner les *incubateurs* (espace de *co-working* offrant un accompagnement spécifique aux personnes désireuses de créer leur propre entreprise), les «*pay for minute*» *cafés* (paiement non pas à la consommation, mais au temps passé sur place).

Toutes catégories confondues, il est important de prendre en compte divers éléments pour favoriser une bonne conception des lieux : nécessité de visibilité et d'accessibilité depuis l'espace public (transports en communs), conceptions d'espaces à taille et ambiance variables justement répartis, présence de lieux de détente (certains occupent les lieux en moyenne huit heures par jour, cinq jours par semaine), etc. Il s'agit véritablement de générer des espaces dans lesquels les individus (étudiants, salariés, retraités) se sentent reconnus comme membre d'une communauté de partage, enclins à échanger leurs idées, à se créer un réseau de connaissances, profitant des nombreux services mis à disposition.

7.2 Comment reconnaître les *troisièmes lieux* depuis l'espace public ?

Comme mentionné précédemment, les *troisièmes lieux* doivent se trouver à proximité du foyer (1^{er} lieu) ou du lieu de travail (2nd lieu) et être accessible aisément à pied depuis ceux-ci. Il existe cependant d'autres critères permettant de les identifier⁴³ : (a) la personnalisation de la devanture du lieu, (b) la perméabilité du lieu par rapport à la rue, (c) les possibilités d'assise et (d) la présence d'un éventuel abri. Ces éléments, non seulement encouragent à l'interaction sociale, mais déterminent également la nature des échanges et des comportements des usagers (*fig. 10*).

43 (2010) MEHTA V., BOSSON Jennifer. *Third Places and the social life of streets*.

III. ETUDE DE CAS : LES UNIVERSITES SAINT-LOUIS À BRUXELLES

1. Prise de recul : quelle direction prendre ?

Avant d'entamer la seconde partie de cet écrit, il convient de prendre un certain recul sur le panel d'informations convoqué dans l'état des lieux de l'enseignement supérieur actuel.

Comme évoqué précédemment, l'enseignement supérieur doit faire face à de nombreux enjeux tels que la massification et l'hétérogénéisation de son public, la pression exercée par le monde professionnel ou encore l'influence de la société numérique et des TIC sur le quotidien des individus. L'université espère répondre de ces enjeux par le biais de réformes pédagogiques, dont l'inspiration majeure demeure le développement de dispositifs de soutien aux apprentissages expérientiels⁴⁴.

Par ailleurs, le décloisonnement des espaces formels d'apprentissage de l'université comme uniques lieux d'apprentissage pose question. D'un point de vue spatial, il est primordial que les établissements d'enseignement supérieur soient conçus comme un ensemble global dans lequel les espaces formels et informels d'apprentissage puissent se compléter mutuellement.

Ainsi, une série de notions ayant été éclairées, cet écrit se trouve à une charnière et pourrait prendre plusieurs directions.

1.1 Investigations théoriques

Il pourrait être pertinent de comprendre comment les systèmes d'enseignement supérieur peuvent développer des clés de reconnaissance, d'analyse et d'évaluation des apprentissages informels dans le parcours de l'étudiant. Il serait également tout aussi porteur d'étudier comment les expériences d'apprentissage informel et formel vécues par un étudiant, que ce soit dans le cadre de l'université et de la vie quotidienne, s'enrichissent mutuellement au fur et à mesure de la formation de celui-ci.

De manière similaire, il conviendrait de s'attarder davantage à l'influence que peuvent avoir les *troisièmes lieux* sur le parcours universitaire de l'étudiant du point de vue des apprentissages qu'il y acquerrait, comment ceux-ci impacteraient sa formation. En effet, la notion de *troisième lieu* peut s'appliquer à un large panel de lieux, allant de la bibliothèque aux *tiers-lieux du travail*, en passant par les Learning Center.

Egalement, en regard de la place de plus en plus prépondérante qu'occupe la technologie dans le quotidien des individus, il serait porteur de questionner davantage la place et la légitimité de l'utilisation de TIC dans la pédagogie universitaire. Qu'apportent-ils réellement sur le long terme et quelles en seraient les limites ?

44 Bien entendu, l'innovation pédagogique est également motivée par une volonté de mieux apprendre, tout simplement.

Ces questionnements engageraient la réflexion dans une direction très théorique, qui s'étendrait au-delà du domaine de l'architecture. En effet, il s'agit d'une question sollicitant des connaissances approfondies en termes de sciences humaines et de pédagogie, ce qui dépasse largement le registre de compétences de l'architecte.

1.2 Investigations spatiales

D'un point de vue spatial, il serait porteur de questionner l'impact des réformes pédagogiques sur la création d'espaces formels d'apprentissage dans une institution d'enseignement supérieur. Autrement dit, comment faut-il concevoir de nouvelles classes, en prenant en compte le changement de paradigme dans la relation étudiant-enseignant, l'apprentissage expérientiel comme nouvelle méthode et l'intégration des TIC comme support ? Il s'agit d'un questionnement touchant à des pratiques de pédagogie plus actives qui peuvent tout autant concerner les établissements d'enseignement fondamental, secondaire que supérieur.

Dans le cadre de l'enseignement supérieur cependant, un aspect le démarque de l'enseignement fondamental ou secondaire : l'importance du temps de travail en autonomie de l'étudiant. Il est véritablement question d'optimiser la qualité d'appropriation des lieux informels dans lesquels peuvent se retrouver les étudiants pour échanger, discuter, travailler en groupe ou en autonomie.

L'étape suivante de la réflexion s'attarde donc à confronter la place des lieux informels d'apprentissage dans un établissement d'enseignement supérieur existant : l'Université Saint-Louis à Bruxelles. Comment les infrastructures existantes fonctionnent-elles entre elles ? Quels types d'espaces, de lieux mettent-elles à disposition des usagers ? Quelles sont les tendances d'appropriation des espaces résiduels par les étudiants ? Par quelles mesures serait-il possible d'optimiser certaines appropriations ?

Tel qu'évoqué en début d'écrit, il importe d'effectuer une étude de l'historique des bâtiments de l'université ainsi qu'une série d'observations, tant du point de vue des circulations que de la répartition des fonctions et des tendances d'appropriation des espaces informels. Ces observations permettront de formuler certains constats, nécessaire à l'émergence de propositions pour la concrétisation d'un projet d'architecture.



fig. 11 Implantation dans Bruxelles

2. Description générale

L'Université Saint-Louis compte aujourd'hui un total de 3888 étudiants, 200 académiques, 203 scientifiques et chercheurs, 60 doctorants et 104 administratifs et techniciens. Répartie sur deux sites (Saint-Louis et Marie Haps) et regroupant quatre facultés⁴⁵ en plus d'un Institut d'études européennes, elle est notamment réputée pour sa qualité d'enseignement universitaire. Parmi les points forts de l'Université⁴⁶ sont listés la qualité de l'accompagnement pédagogique, les formations à horaires décalés, la mobilité et la diversité culturelle, mais encore et surtout la possibilité de suivre un programme plurilingue, une mineure, voire un baccalauréat supplémentaire.

Le projet de ce TFE se focalise sur le site de Saint-Louis, se trouvant dans un îlot urbain appartenant au quartier Nord de Bruxelles, en bordure de la petite ceinture (*fig. 11*). Il se trouve être très bien placé et connecté, puisqu'il se trouve à proximité de plusieurs stations de métro (Botanique, Rogier), tram et bus ainsi que de la Gare de Bruxelles-Congrès.

Certes, il semble aisé de rejoindre le site en question par les transports en commun, mais il est également possible de parcourir ses trottoirs sans même s'apercevoir de la présence d'une université. Et une fois arrivé sur place, un constat émis par une étudiante de l'Institution interpelle : «Lors de mon premier jour de cours à Saint-Louis, j'ai cru que je n'allais jamais m'y retrouver. C'était vraiment difficile de ne pas se perdre parmi tous ces bâtiments et locaux. Rien n'est intuitif». De plus, malgré une surface totale d'environ 29 000 mètres carrés, il semblerait que l'Université manque d'espaces de travail, mais également d'espaces informels d'apprentissage pour les étudiants⁴⁷.

Ces premiers constats constituent les prémisses du développement du projet d'architecture dont les leviers seront développés par la suite.

45 Faculté de droit, Faculté de philosophie, lettres, et sciences humaines, Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de la communication, Faculté de traduction et interprétation Marie Haps.

46 Site web : www.usaintlouis.be

47 Propos recueillis : Donatienne Bassine, étudiante en 1^{er} bloc annuel à l'Université Saint-Louis.



fig. 12 «Où apprend-t-on dans la ville aujourd'hui ?»

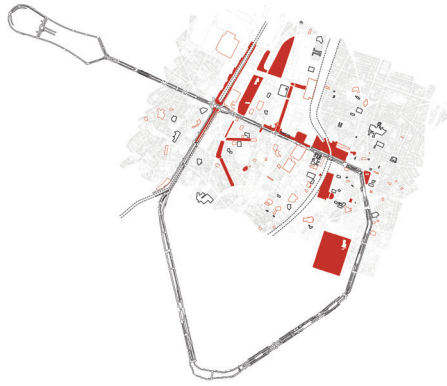


fig. 13 «Où apprendra-t-on dans la ville demain ?»

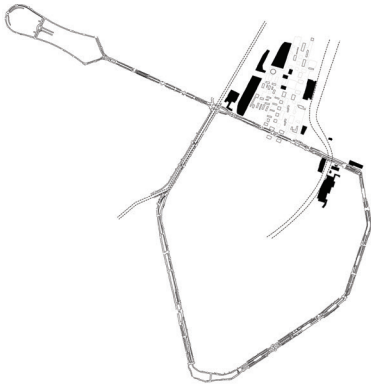


fig. 14 Modernisme : ambitions urbanistiques et réalisations



fig. 15 Ambitions à court et à long terme

3. Remise en contexte

Dans le cadre d'un exercice commun pour l'*Atelier de recherche en & sur l'Architecture : Compositions*, il a été question de développer un propos de groupe⁴⁸ (*Panorama*) introduisant la question de l'enseignement sur un site précis à Bruxelles. La réflexion impliquait de procéder par plusieurs étapes.

À priori, il suffit de se poser deux simples questions: «Où apprend-t-on dans la ville aujourd'hui?» (*fig. 12*) et «Où apprendra-t-on dans la ville demain?» (*fig. 13*). La réponse à la première question semble logique: les individus apprennent aujourd'hui principalement au sein des lieux formels de l'école (maternelle, primaire, secondaire, supérieure) et des lieux culturels. La réponse à la deuxième question illustre quant à elle l'importance croissante de la prise en compte des apprentissages informels dans l'éducation. L'individu acquiert un grand nombre de valeurs et d'informations par les apprentissages informels pouvant se dérouler n'importe où et à n'importe quel moment: pourquoi pas dans les espaces publics, qu'ils soient intérieurs ou extérieurs?

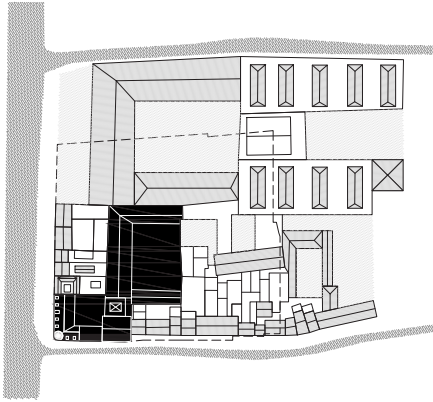
Mais comment contextualiser une thématique à réponse programmatique dans Bruxelles? L'intérêt s'est porté vers une branche du Quartier Nord à Bruxelles, réputé pour avoir été marqué par le Mouvement Moderne en architecture dont il abrite plusieurs vestiges de grandes interventions telles que le *Kanal – Centre Pompidou* (ancien garage Citroën), le *Parc Maximilien* (ancien Héliport), les trois immeubles du *Projet Manhattan*, la Gare du Nord, la *Tour Rogier* (ancienne *Tour Martini*), le bâtiment abritant la *Galerie Passage 44*, ou encore le site de l'ancienne Cité administrative de l'Etat (*fig. 14*). Les grands principes de l'architecture Moderniste se retrouvent dans les bâtiments relevés ci-avant: rupture complète avec le passé, standardisation, fonctionnalisme, etc. L'intention commune au groupe consiste donc à s'implanter sur ces bâtiments conçus de manière enclavée et monofonctionnelle pour y développer des projets dédiés à l'enseignement qui décroisonneraient véritablement ces vestiges du Modernisme.

À court, moyen et long terme, ce propos envisage l'enseignement comme un réseau d'espaces propices à des apprentissages (*fig. 15*). Une constellation de lieux propices à des enseignements, dans laquelle les écoles bruxelloises ne fonctionneraient plus de manière individuelle, mais bien en réseau avec d'autres écoles, lieux culturels ou espaces publics.

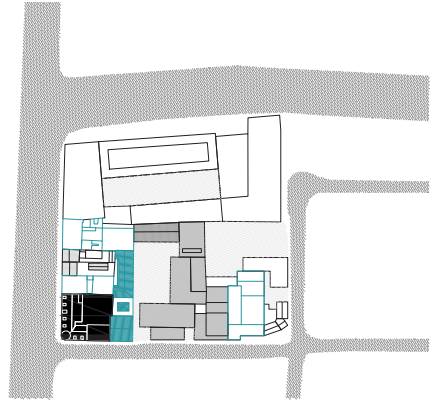
Autrement dit, ce *Panorama* illustre un enseignement qui sort véritablement «des murs de l'Institution». par le décroisonnement des lieux formels de l'école comme uniques lieux d'apprentissage.

Dans le cas de ce TFE, le choix s'est porté sur l'îlot urbain incluant notamment le bâtiment situé au n°44 Boulevard Pachéco (abritant la *Galerie Passage 44*), mais aussi et une institution d'enseignement supérieur: l'Université Saint-Louis à Bruxelles.

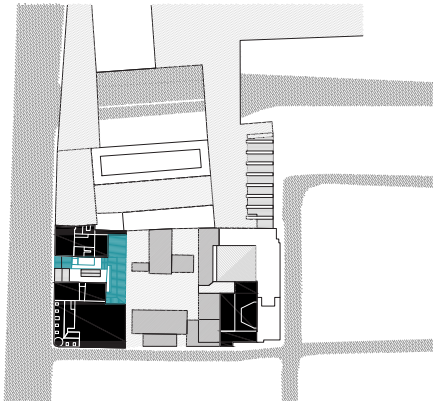
⁴⁸ Travail réalisé en collaboration avec deux autres étudiantes de l'Atelier s'intéressant également à la question de l'enseignement à Bruxelles: Céline Hatt et Claire Maréchal.



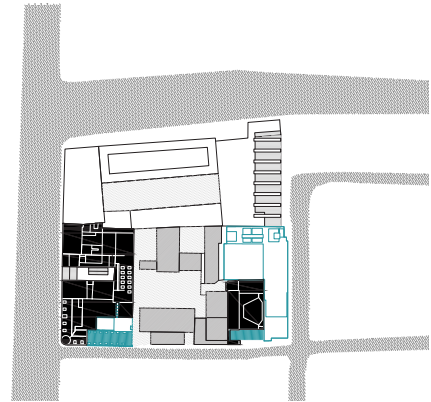
1933



1971



2004



2019

fig. 16 Historique des infrastructures

4. Historique :

Avant d'entamer une quelconque réflexion sur les potentiels lieux informels se trouvant sur le site d'étude, il est plus que nécessaire de s'intéresser à l'historique des bâtiments abritant l'Université Saint-Louis.

L'Institut Saint-Louis, fondé en 1858, proposait à l'origine uniquement un enseignement secondaire. Il existait cependant déjà une «Section de Philosophie» destinée à préparer les élèves aux examens de candidature universitaire. Cette section devient indépendante en 1948 et prend le nom de «Faculté Universitaire Saint-Louis».

L'histoire de Saint-Louis s'accélère dès 1960 avec une croissance significative du personnel et du nombre d'étudiants, mais surtout grâce à l'inauguration de nouveaux bâtiments pour la Faculté (n°43 Boulevard du Jardin Botanique et n°109 rue du Marais). Cette acquisition marque la prise d'autonomie de la Faculté (enseignement supérieur) par rapport à l'Institut (enseignement secondaire). D'autres bâtiments composent la Faculté à ce moment-là : les n°38 & 40 Boulevard du Jardin Botanique, ainsi que le bâtiment de la Préfecture. En 1969, la Faculté adopte le pluriel et devient les «Facultés Universitaires Saint-Louis» : comprenant trois facultés et une Ecole des sciences philosophiques et religieuses.

Deux années plus tard s'érige un projet moderniste d'une ampleur colossale dans l'îlot urbain : il s'agit du complexe abritant la nouvelle Galerie *Passage 44*. Comprendant notamment deux étages de parking souterrain, un étage dédié à la galerie et ses commerces, deux grandes salles de conférences et des plateaux de bureaux, ce bâtiment prend une position marquante sur le Boulevard Pachéco, en bordure de la petite ceinture.

Le 8 janvier 2004, un incendie se déclare dans le bâtiment de la Préfecture, faisant de nombreux dégâts. Le bureau d'architecture «Atelier 45»⁴⁹ se chargea de sa reconstruction: le bâtiment passera de quatre à sept niveaux, offrant plus de 1000 mètres carrés supplémentaires utilisables. Le projet s'étend d'ailleurs sur le toit du bâtiment adjacent⁵⁰ pour abriter un club-house destiné au corps professoral et administratif. Au mois de mai de la même année, «L'Atelier 45» se chargera de la conception d'un club-house pour étudiants sur le toit du n°109 rue du Marais.

Ensuite, l'année 2008 marque le lancement d'un nouveau projet : la construction d'un nouveau bâtiment à six étages au-dessus du parking existant au n°119 rue du Marais.

D'un point de vue académique, une nouveauté survient à la rentrée 2015 : La Faculté d'Interprétation et de Traduction Marie Haps intègre l'Université Saint-Louis, et voit ainsi son nombre d'étudiants augmenter de façon significative pour atteindre un total de 3888 étudiants aujourd'hui.

⁴⁹ Fondé par Jean-Michel Leriche, ingénieur architecte.

⁵⁰ N°43 Boulevard du Jardin Botanique.

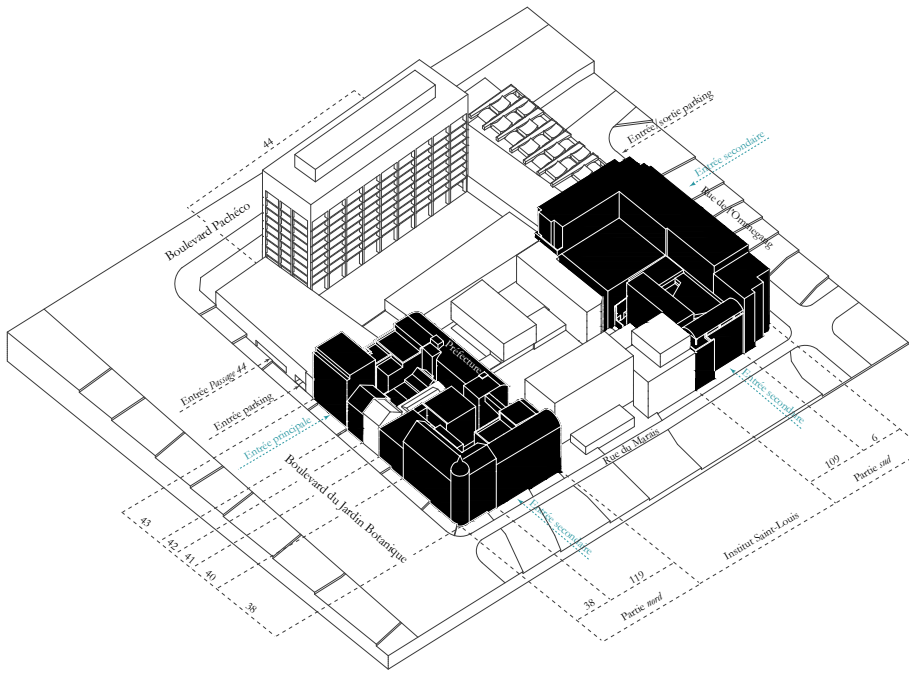


fig. 17 Description générale

La dernière extension de l'Université Saint-Louis⁵¹ à ce jour est le bâtiment de huit étages situé au n°6 rue de l'Ommegang. Le projet, conçu cette fois par le bureau d'architecture «Archi2000»⁵², comprend notamment une grande salle polyvalente, un auditoire, deux étages de bibliothèque, des bureaux ainsi que 142 logements pour étudiants. Comptant à lui seul une surface totale de 14 611 mètres carrés, le bâtiment a presque permis de doubler la superficie totale de l'Université Saint-Louis (environ 29 000 mètres carrés aujourd'hui).

Cette prise de recul sur l'histoire des bâtiments de l'Université Saint-Louis est essentielle, puisqu'elle permet de prime abord d'évaluer la complexité de sa situation actuelle dans l'îlot urbain. En effet, ce n'est pas par hasard que l'Université est aujourd'hui séparée en deux parties distinctes, placées de part et d'autre de l'Institut Saint-Louis, elles-mêmes composées d'un *patchwork* de plusieurs bâtiments annexés ensemble malgré eux. Les nombreuses extensions, rehaussements, restaurations dont les différents bâtiments ont fait l'objet témoignent d'une volonté de l'Université d'acquiescer un maximum de surface dans l'îlot urbain afin d'accueillir un nombre toujours plus croissant d'étudiants, année après année. Par ailleurs, cette rétrospective permet d'introduire et de justifier les nombreuses observations qui seront détaillées par la suite.

51 Devenue «Université Saint-Louis» depuis le Décret «paysage» adopté par le Parlement de la Communauté française en novembre 2013. Ce Décret a redéfini le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études.

52 Projet dirigé par l'architecte Xavier Dumont de Chassart.

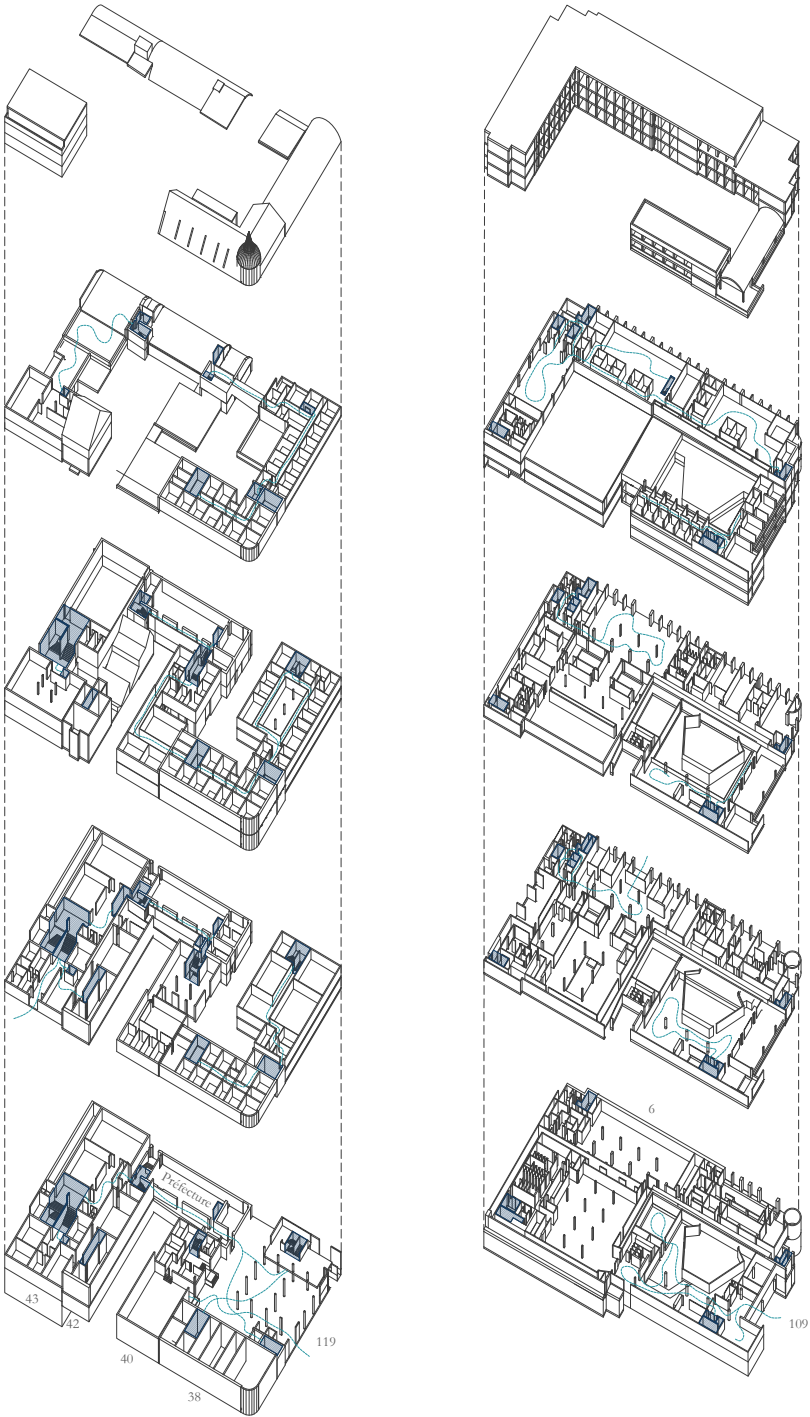


fig. 18 Les circulations □ Circulation verticale — Circulation de liaison

5. Observations :

5.1 Les circulations

D'un point de vue général (et tel que le démontre l'historique), les infrastructures de l'Université Saint-Louis sont réparties en deux ensembles, placées de part et d'autre de l'Institut Saint-Louis dans l'ilot urbain : une partie *nord* (côté Boulevard du Jardin Botanique) et une partie *sud* (côté rue de l'Ommegang). La séparation est nette, puisque les usagers sont obligés d'emprunter le trottoir de la rue du Marais pour passer d'une partie à l'autre de l'université. Par gain de temps, certains étudiants admettent prendre le passage menant vers les niveaux de parking souterrains du bâtiment adjacent (n°44 Boulevard Pachéco), puisque celui-ci relie directement le Boulevard du Jardin Botanique à la rue de l'Ommegang (juste à côté de l'une des entrées). De plus, le *patchwork* évoqué dans l'historique, traduisant le besoin d'agrandissement des infrastructures de l'Université, exerce inévitablement des conséquences dans la manière de circuler des usagers dans chaque partie de l'université.

Pour ce qui est de la partie *nord*, elle représente aujourd'hui un ensemble de bâtiments qui n'ont pas été conçus pour fonctionner ensemble, mais qui semblent avoir été reliés «de force» par des noyaux de circulations complexes. Des connections existent entre les différents bâtiments, mais pas forcément à tous les étages : il faut parfois descendre plusieurs niveaux d'un bâtiment pour en rejoindre un autre, certains locaux ne sont accessibles que par ascenseur, etc. Il en résulte une manière de circuler parfois labyrinthique et non intuitive, ce qui peut perturber les usagers non habitués tels que les nouveaux étudiants ou encore les visiteurs.

Dans la partie *sud* ne se trouvent certes «que» deux bâtiments, mais ceux-ci présentent à eux-seuls un peu plus de la moitié de la superficie totale de l'université. Il n'existe cependant pas de connection entre ceux-ci : chacun possède sa propre entrée et ses propres circulations verticales. Les usagers sont donc forcés de passer par le trottoir pour passer de l'un à l'autre.

Enfin, une dernière observation se porte sur la multiplicité des entrées dans l'université, reflet du *patchwork* de bâtiments évoqué plus tôt. Non seulement ces entrées ne sont pas toujours visibles depuis la rue⁵³, mais elles ne sont parfois même pas conçues en tant que véritables entrées... En effet, nombreux sont ceux qui se baladent le long du Boulevard du Jardin Botanique sans prêter attention à ce qui devrait être l'entrée principale de l'Université Saint-Louis : l'entrée du n°43.

53 C'est le cas des entrées aux n°38 Boulevard du Jardin Botanique, de la Préfecture et du n°119 rue du Marais : il faut d'abord passer par le parking extérieur pour les repérer.

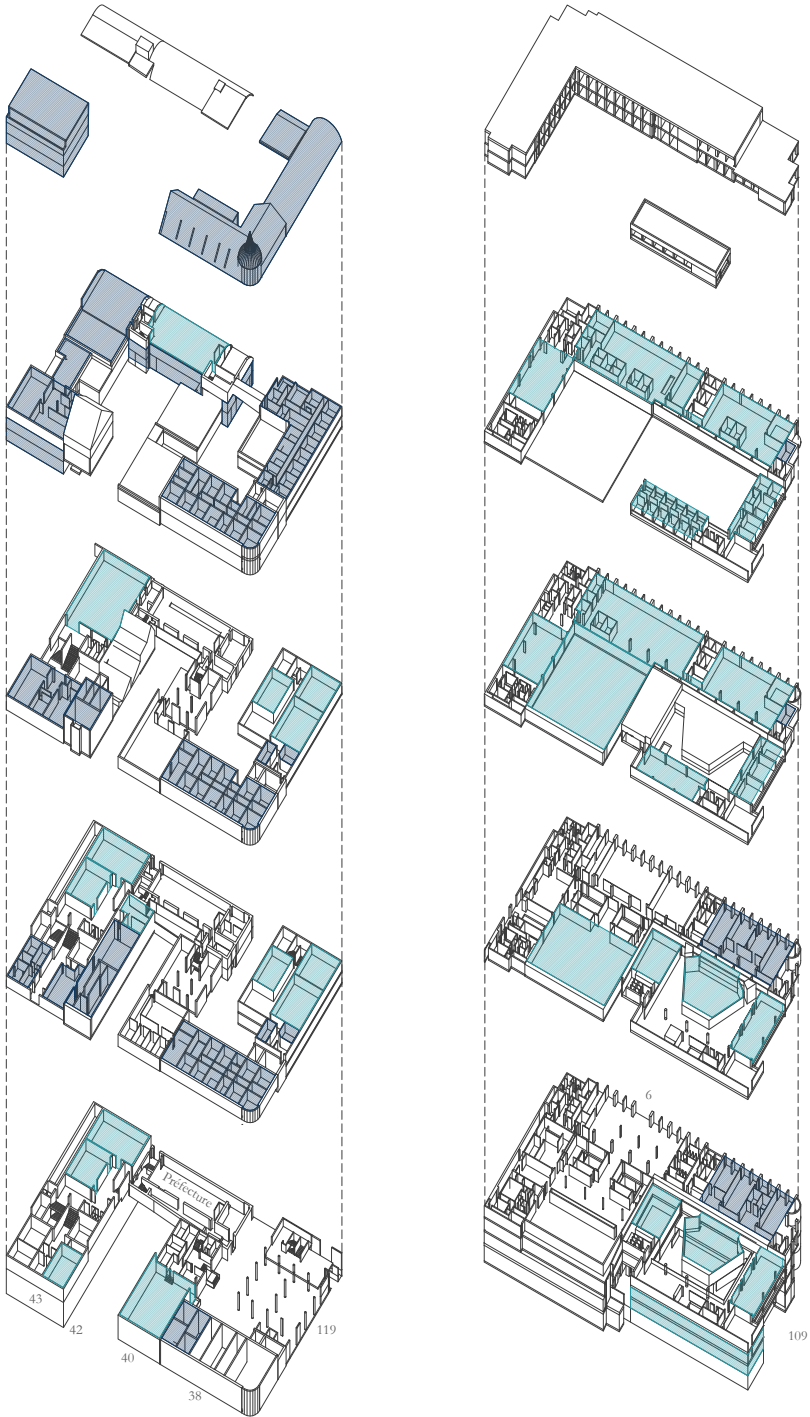


fig. 19 La répartition des fonctions

□ Administration □ Cours

5.2 La répartition des fonctions

Deux observations générales peuvent être faites quant à la répartition des fonctions dans l'Université Saint-Louis.

Dans un premier temps, il n'existe pas de répartition stricte des facultés (et des lieux dans lesquels se tiennent respectivement leurs cours) entre les bâtiments de l'université. Autrement dit, un(e) étudiant(e) de la faculté de droit peut tout aussi bien avoir cours dans un des auditorios du n°43 de la partie *nord*, que dans une salle de classe du n°109 de la partie *sud*.

Dans un second temps, les fonctions principales qui composent une université (enseignement, recherche et administration) semblent réparties de façon plutôt uniforme entre les différents bâtiments. À noter de deux exceptions : les locaux du n°38 qui abritent uniquement des fonctions administratives, tandis que le n°109 n'abrite quasiment uniquement que des lieux de cours. Par facilité de lecture, ces fonctions sont regroupées ici selon deux catégories en fonction de leurs usagers : (a) Les lieux de cours (dans lesquels se rendent les étudiants et enseignants) et (b) Les lieux de l'administration (dans lesquels se rend le corps enseignant, administratif et de recherche).

Dans la partie *nord*, les fonctions administratives se retrouvent en grande majorité dans les bâtiments à rue, et souvent dans les niveaux supérieurs de ceux-ci. Les façades, derrière lesquelles se trouvent ces fonctions administratives, ne révèlent que peu la présence d'une université⁵⁴. Les lieux de cours sont quant à eux situés en intérieur d'îlot : l'activité étudiante est ainsi à peine perceptible depuis la rue. En général, le seul élément attirant le regard sur le Boulevard du Jardin Botanique reste la présence des commerces au rez-de-chaussée du n°38⁵⁵.

Il en est tout autrement pour la partie *sud* de l'Université. Les quelques locaux destinés à la fonction administrative se trouvent dans le n°6 (rue de l'Ommegang) et sont situés aux niveaux inférieurs. L'activité étudiante est ici nettement plus présente : la présence d'une cafétéria pour étudiants au rez-de-chaussée du n°109 (rue du Marais) se fait sentir jusque sur le trottoir où les étudiants ont tendance à flâner. Le ressenti est similaire au niveau de l'entrée du n°6 (rue de l'Ommegang) de par la présence du lobby au rez-de-chaussée, ou encore la salle commune pour les kots étudiants⁵⁶.

54 Si ce n'est les quelques écriteaux affichant le logo et le nom de l'Université.

55 Ces locaux n'appartiennent d'ailleurs pas à l'Université.

56 Situés aux étages R+5, R+6 et R+7 du n°6 rue de l'Ommegang.

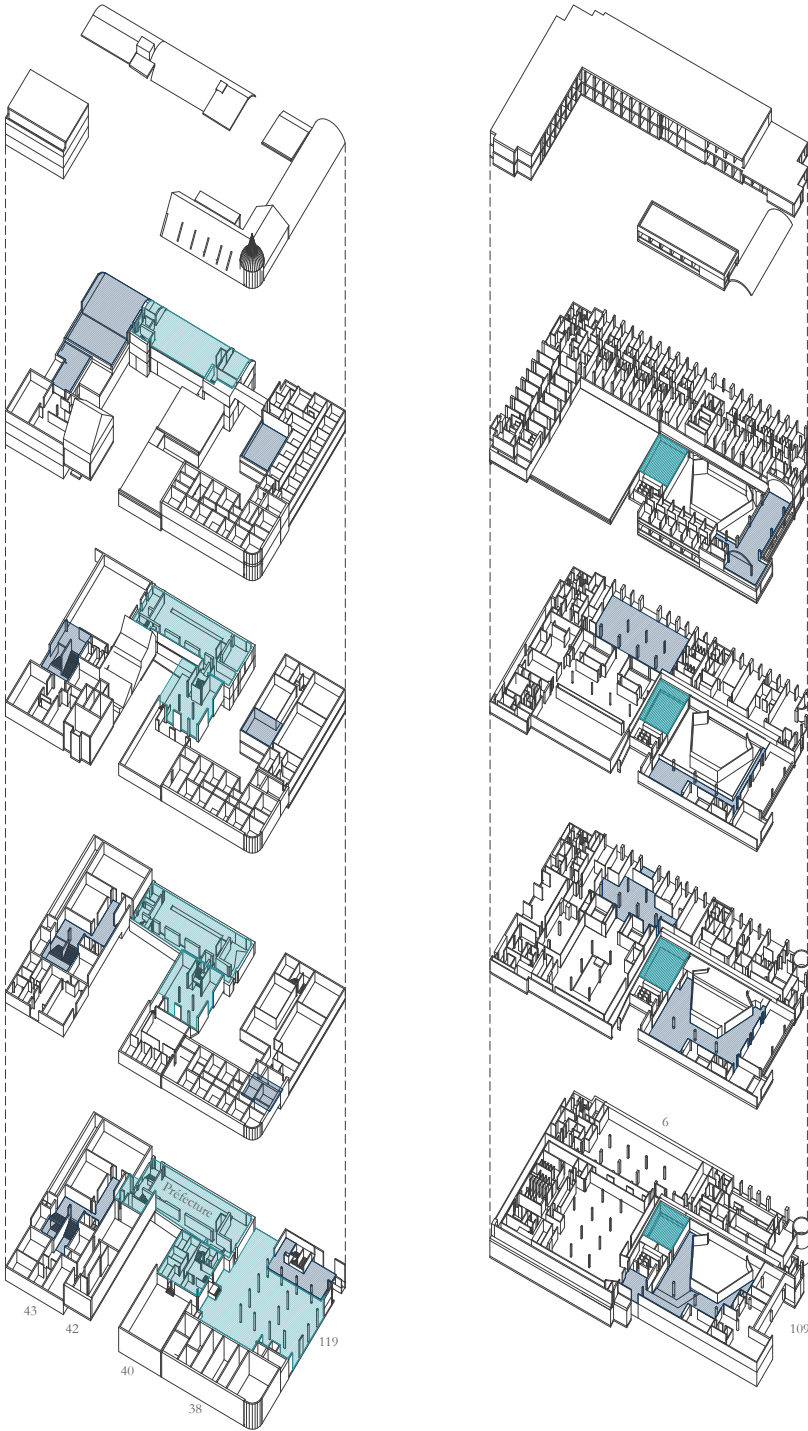


fig 20 Les espaces informels ■ Espace approprié ■ Espace potentiel

5.3 Les espaces informels

Cette observation représente une étape indispensable pour formuler des intentions de projet pertinentes. Elle consiste à faire un état des lieux des espaces informels actuellement appropriés et potentiellement appropriables par les usagers de l'université, que ce soit pour échanger, se rencontrer, travailler en groupe ou en autonomie, etc. À quelques exceptions près, la plupart de ces espaces identifiés dans l'université peuvent être investis tant par les corps enseignant et administratif que par les étudiants.

Le seul espace de circulation verticale aujourd'hui approprié par les usagers (et particulièrement les étudiants) se trouve au n°43 (Boulevard du Jardin Botanique), ce qui témoigne de la complexité des autres noyaux de circulation : leur configuration rend leur appropriation difficile, voire impossible. Les autres espaces appropriés identifiés se trouvent souvent à proximité d'un lieu de cours : les étudiants investissent le plus souvent ces espaces entre deux cours, où lors d'une période creuse de leur journée. Il est à noter d'ailleurs que les étudiants bénéficient de très peu d'espaces extérieurs au sein de l'université, et le peu de surface extérieure disponible fait office de parking (n°119 rue du Marais).

Cependant, malgré que certains espaces présentent une disposition ou un éclairage peu adéquat pour être approprié pour toute forme d'activité, les étudiants s'en emparent. Cela démontre bien l'extrême nécessité de mettre à disposition des espaces informels d'apprentissage pour les usagers d'une université, particulièrement à l'usage des étudiants. Ces derniers ont véritablement besoin d'espaces d'échange et de rassemblement informel, mais aussi d'espaces de travail. Car en effet, il arrive souvent que la bibliothèque universitaire déborde de monde (particulièrement à l'approche des examens) : certains étudiants se voient alors forcés de rentrer chez eux ou de trouver un espace de travail adéquat hors de l'université. De manière similaire, il est fréquent que les étudiants manquent de place dans la seule petite cafétéria à disposition sur le temps de midi (n°109). Quand la météo le permet, ils profitent de la proximité du Jardin du Botanique pour s'y installer. Sinon, ils ont pour habitude de se rendre au *City 2*, où ils peuvent trouver un espace couvert et chauffé pour manger leur pique-nique.

C'est pourquoi les plans ci-joints mettent en évidence une série d'espaces qui pourraient, de par leur position stratégique par rapport aux espaces extérieurs, aux entrées ou aux noyaux de circulation, être aménagés de façon à devenir appropriables. Ils participeraient ainsi à renforcer le potentiel d'interaction et d'échange(s) informel(s) qui se font aujourd'hui dans une université.

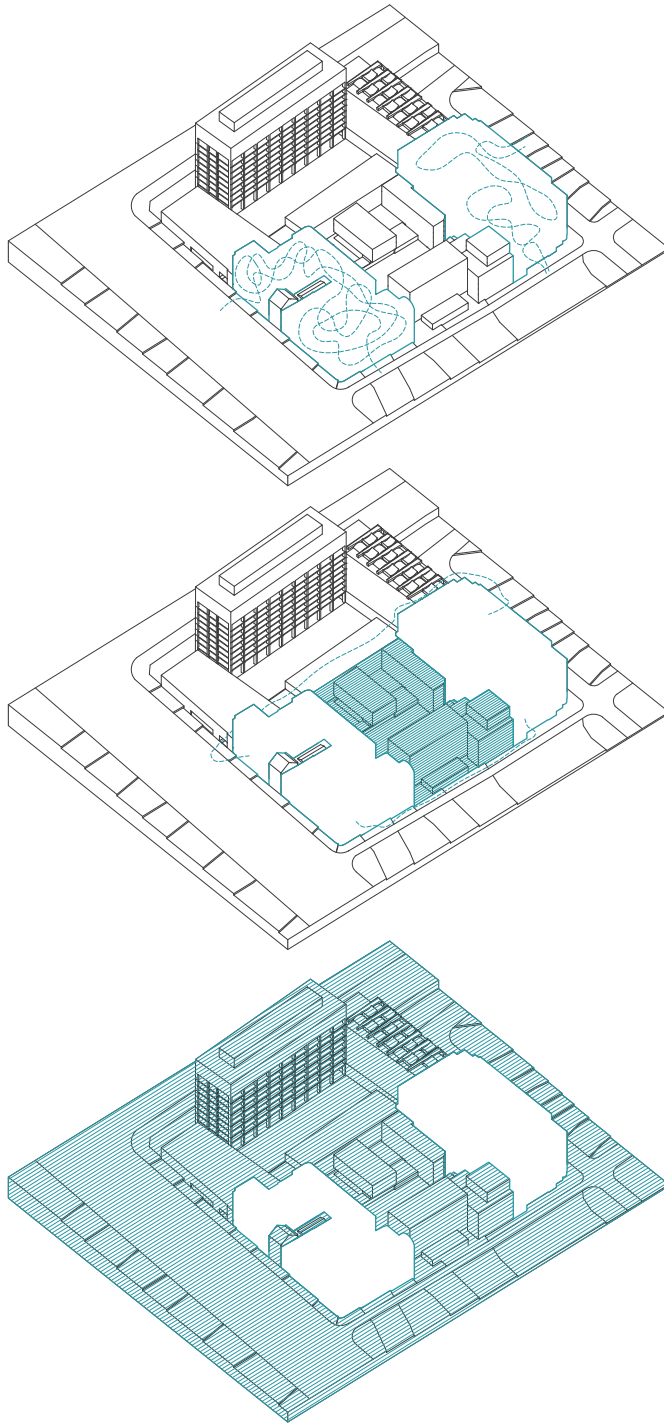


fig. 21 Dédale - Séparation - Enclavement

6. Constats

Suite aux diverses observations effectuées précédemment, il est possible d'émettre trois constats quant au fonctionnement de l'Université Saint-Louis et sa situation actuelle dans l'îlot urbain :

6.1 Le dédale intérieur

L'historique et les observations confirment le doute installé plus tôt dans cet écrit, alors qu'étaient évoqués les propos d'une étudiante en premier bloc annuel (*cf. 2. Description générale*).

Quelles interventions peuvent être faites pour fluidifier les pratiques de circulation des usagers et ainsi rendre le parcours plus intuitif ?

6.2 La séparation de l'Université Saint-Louis en deux parties

L'historique l'a démontré : les deux parties de l'Université Saint-Louis sont rejetées de part et d'autre de l'Institut Saint-Louis, sans aucune connexion existante possible mis à part le trottoir de la rue du Marais.

Qu'est-il envisageable pour tenter de redonner une cohérence globale aux infrastructures de l'Université ?

6.3 L'enclavement dans l'îlot urbain

L'absence de transparence de l'activité universitaire depuis l'espace public, mais aussi le manque de cohérence globale entre les infrastructures et les entrées pour y accéder participent à l'enclavement de l'université dans l'îlot urbain.

À titre de précision, le terme polysémique d'*enclavement*, désigne un certain isolement spatial qui devrait être dépassé, ou encore l'identification d'obstacles participant à la fermeture d'un espace devant être abolis. Il renvoie donc à la position d'un lieu sur le gradient ouverture-fermeture. Cela dit, si enfermer signifie notamment exclure, tenir à l'écart, contrôler la distance, s'enfermer sous-entend se protéger, se rassurer, conserver ce qui fait l'identité⁵⁷.

Il s'agit donc de se poser la question : «Quelles clés pour ouvrir quelles portes ?». Comment tirer parti de la situation actuelle des infrastructures de l'Université Saint-Louis pour repenser sa situation d'enclavement ?

Globalement, il s'agit d'identifier des leviers de projet répondant à ces trois constats, tout en prenant en compte le manque d'espaces informels d'apprentissage dans l'université.

57 (2005) DEBRIE J. *L'enclavement : expression géographique de la discontinuité des réseaux*.

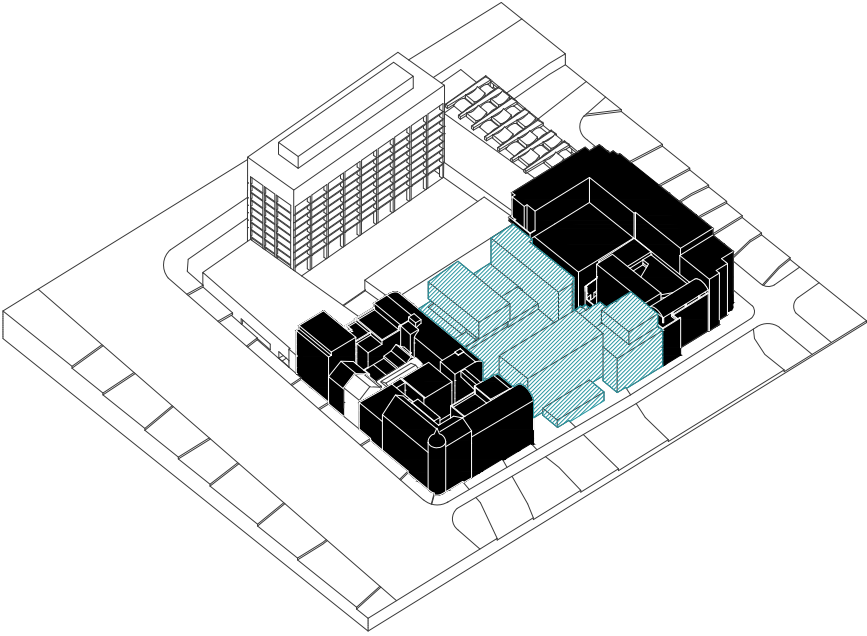


fig. 22 Réinvestir l'Institut Saint-Louis

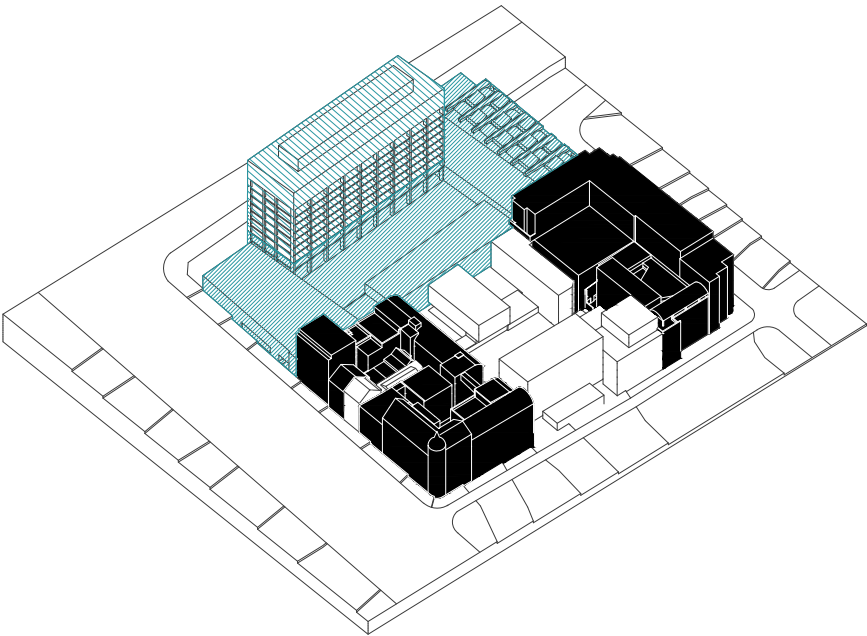


fig. 23 Réinvestir le n°44 Boulevard Pachéco

7. Propositions

En réponse au constat du dédale intérieur, le premier levier de projet consiste à *Désencombrer-relier*. Comme identifié précédemment, il existe des noyaux de circulation(s) complexes faisant la jonction entre différents bâtiments de l'université. Dans certains cas, c'est l'absence même de jonction, qui semble pourtant évidente pour le fonctionnement efficace de la circulation, qui pose question. À partir de ces zones potentielles identifiées, il s'agit de proposer une intervention architecturale qui «désencombre et relie».

Comment répondre aux deux autres constats, à savoir la séparation de l'Université Saint-Louis en deux parties et l'enclavement de l'Université par rapport à l'îlot ? Une piste potentielle consisterait à investir les autres bâtiments existants.

7.1 L'Institut Saint-Louis

L'Institut Saint-Louis, voisin de l'Université Saint-Louis, abrite les locaux d'un enseignement fondamental et secondaire. Comptant un total d'environ 12 000 mètres carrés de surface exploitable, dont trois gymnases, mais aussi près de 3200 mètres carrés d'espaces extérieurs, il pourrait sembler intéressant de permuter la partie *nord* de l'Université Saint-Louis (environ 13 500 mètres carrés) avec l'Institut. Ce faisant, l'Université Saint-Louis gagnerait une quantité importante d'espaces extérieurs, et se verrait à nouveau unifiée en un ensemble avec la partie *sud*. Cette piste, qui semble pourtant porteuse, ne peut être envisageable de manière réaliste. En effet, la Ville de Bruxelles manque d'établissements d'enseignement fondamental et secondaire⁵⁸ : il n'est pas possible d'envisager la suppression de l'un d'eux. Par ailleurs, si l'Institut devait déménager dans l'ancienne partie *nord* de l'Université, elle perdrait une quantité non négligeable d'espaces extérieurs essentiels pour ses cours de récréation.

7.2 Le n°44 Boulevard Pachéco

En revanche, le cas du n°44 Boulevard Pachéco présente de nombreux potentiels, puisqu'il pourrait constituer l'élément de jonction manquant entre la partie *nord* et la partie *sud* de l'Université Saint-Louis. Quelles interventions architecturales seraient-elles nécessaires afin que ce bâtiment devienne le chaînon manquant à l'Université ?

Quelques considérations quantitatives sont cependant à prendre en compte avant d'investir ce bâtiment colossal. En effet, celui-ci comprend une surface totale d'environ 70 000 mètres carrés dont environ 23 000 sont destinés à des parkings, un peu plus de 10 000 à la galerie *Passage 44*, et près de 20 000 pour les dix étages de plateaux de bureaux. L'Université Saint-Louis comptant une surface totale d'environ 29 000 mètres carrés pour 3888 étudiants et environ 400 contrats d'emplois, il convient d'élaborer deux scénarios afin de rendre toute intervention plausible et rationnelle.

⁵⁸ Nombreux sont les articles de presse témoignant de la problématique du manque d'écoles à Bruxelles (voir bibliographie).

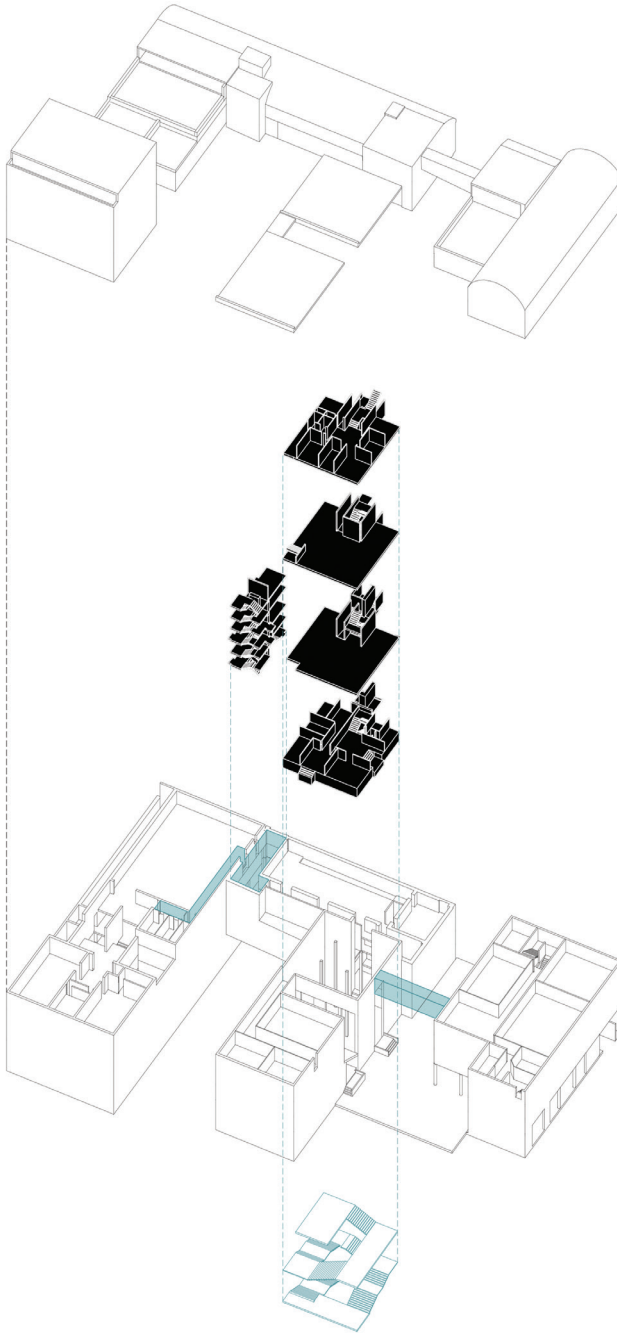


fig. 24 D sencambrier relier, échelle micro

- Scénario 1 :

L'Université Saint-Louis déménage et réinvestit la totalité du bâtiment n°44 Boulevard Pachéco. Elle gagnerait ainsi deux niveaux de parking, et près de 20 000 mètres carrés supplémentaires. Pourquoi ne pas envisager la mise en place d'un *Learning Centre* et/ou d'un *Fab Lab* pour rentabiliser ces surfaces supplémentaires, accueillant un large public tel quel celui des établissements scolaires du quartier ? L'Université Saint-Louis acquerrait de la sorte une toute autre identité dans le Quartier Nord, s'implantant dans un bâtiment «cône» du Modernisme, devenant un signal dans l'espace public. Les anciens bâtiments de l'Université seraient revendus à un autre usage, et il ne serait pas nécessaire de traiter la problématique du dédale de circulation.

- Scénario 2 :

L'Université Saint-Louis conserve ses infrastructures mais rachète le bâtiment n°44 Boulevard Pachéco, sans investir la totalité de ses niveaux cependant. Elle acquerrait toute la surface du socle du bâtiment nécessaire à établir la jonction entre ses deux parties, tout en mettant en location les dix étages de plateaux supérieurs (pour une entreprise souhaitant y implanter ses bureaux, par exemple⁵⁹). Dans la mesure où l'Université pourrait connaître un essor fulgurant de par sa nouvelle situation (facultés supplémentaires et augmentation drastique du nombre d'élèves), il serait envisageable à long terme d'aménager la totalité des plateaux : *Learning Center*, *Fab Lab*, espaces de co-working, complexe sportif, espace bien-être sont quelques exemples de fonctions pouvant y être implantées.

Le deuxième scénario représente la piste privilégiée pour ce TFE. En effet, il permet de développer l'intervention *Désencombrer-relier* à deux niveaux : (a) Au niveau des noyaux de circulation(s) identifiés dans chaque partie de l'Université Saint-Louis et (b) Au niveau du socle du bâtiment n°44 Boulevard Pachéco. C'est donc une même intervention (*Désencombrer-relier*) appliquée à ces deux niveaux qui engendre une répercussion à trois échelles :

- Echelle micro (des infrastructures) :

Il s'agit de résoudre le dédale de circulation identifié précédemment. Autrement dit, de désencombrer les jonctions existantes complexes entre les bâtiments dans chaque partie de Saint-Louis en y implantant de nouveaux noyaux de circulation(s), dans le but de fluidifier la circulation et la rendre plus intuitive (*fig. 24*). Cette intervention tentera de révéler le potentiel de certains espaces aujourd'hui délaissés ou inoccupés à proximité de ces nouveaux noyaux de circulation(s), pour en faire des espaces informels d'apprentissage. L'accès à la lumière naturelle, l'installation de mobilier esthétique et confortable, les vues et les spatialités intéressantes générées contribuent à rendre ces lieux appropriables par les usagers, devenant plus propices à l'échange et la discussion.

59 L'implantation d'un cabinet d'avocat et/ou d'une entreprise de consultance créerait une synergie avec les facultés de Droit et de Sciences économiques de l'Université Saint-Louis, en proposant des «formations duales» (cours à l'université et expérience en entreprise en alternance).

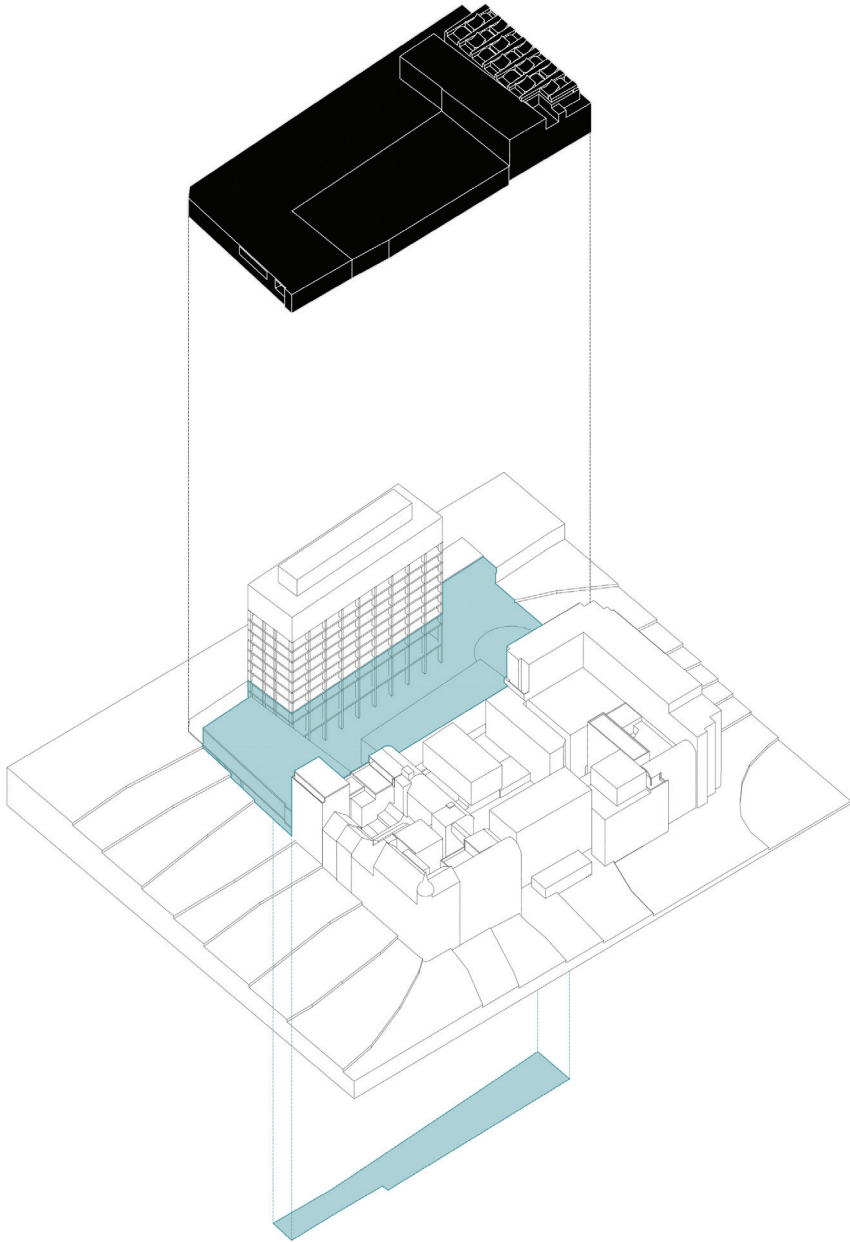


fig. 25 Désencombrer relier, échelle moyenne et macro

- Echelle moyenne (de l'Institution) :

L'intervention sur le socle du n°44 (Boulevard Pachéco) permettrait, en désencombrant certains niveaux, d'établir une jonction véritable entre les deux parties de Saint-Louis. Elle pourrait, par la même occasion, donner un nouvel accès à l'Institut Saint-Louis par l'intérieur de l'îlot.

- Echelle macro (de l'îlot urbain) :

Il s'agit ici de prendre position par rapport à la situation d'enclavement de l'Université. L'action de «désencombrer-relier» sur ce même socle donnera une toute autre posture à l'Université dans l'îlot urbain : elle deviendrait un symbole dans l'espace public tout en redonnant une cohérence globale à l'organisation et la distribution de ses bâtiments. Aussi, par l'implantation de nouvelles fonctions utiles aux autres établissements scolaires du quartier (école de devoirs, papeterie, etc.) mais aussi aux individus de l'espace public (commerces, cafés, espace extérieur, etc.), cette jonction deviendrait un lieu propice à l'échange et à l'interaction informelle. Enfin, cette nouvelle jonction unique entre le Boulevard du Jardin Botanique et la rue de l'Ommegang profiterait aux habitants du quartier, qui pourraient désormais aisément franchir cet îlot urbain.

Finalement, ce scénario peut prendre toute sa cohérence par le principe de *Composition* qu'il propose. D'après Lucan⁶⁰, «L'invention doit être en quelque sorte complétée par la disposition pour qu'une véritable composition soit conçue». C'est donc la mise en place d'un même principe (*Désencombrer-relier*), répondant à trois constats (dédale intérieur, séparation des infrastructures et enclavement), décliné à trois échelles (des infrastructures, de l'Institution, de l'îlot urbain), qui vise à créer de potentiels d'échange et d'interactions nécessaires entre individus.

De même, le principe selon lequel «Les parties doivent former un tout, et aucune partie ne peut être ajoutée ou retranchée sans que le tout perde sa cohérence» se retrouve également dans chacun des deux niveaux d'intervention.

1) Au niveau des noyaux de circulation(s) identifiés dans chaque partie de l'Université Saint-Louis : un noyau de circulation ne fonctionne pas sans l'autre, et la suppression de l'un de ces noyaux fait perdre la cohérence de l'ensemble de lieux formels et informels d'apprentissage fonctionnant comme un «tout».

2) Au niveau du socle du bâtiment n°44 Boulevard Pachéco : une même intervention a un impact à deux échelles, le résultat obtenu à une échelle ne prend pas de valeur en l'absence de l'impact à l'autre échelle.

60 (2009) LUCAN J. *Composition, non-composition, Architecture et théories*.

IV. CONCLUSION

Arrivant à l'issue de cet écrit, il paraît utile de rappeler que l'affirmation faite par l'OCDE⁶¹, selon laquelle la conception d'établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur connaît de nombreux bouleversements, n'a jamais été aussi vraie que depuis ces dernières années. Ces changements apparaissent notamment en réponse aux nombreuses réformes que connaît le domaine de l'enseignement dans le monde moderne, tendant vers un apprentissage plus actif et collaboratif, valorisant davantage l'apprentissage par l'expérience.

Ces réformes ont tardé à faire leur apparition dans l'enseignement supérieur. Leur impact n'en devient cependant pas moindre : il s'agit véritablement de prendre en compte la valeur de l'apprentissage expérientiel dans la formation des étudiants. En terme de création d'espaces cependant, l'influence des réformes pédagogiques se limite à la conception des lieux formels d'apprentissages (auditoires, classes, salles de séminaire, etc).

Mais aujourd'hui, les lieux formels ne représentent plus les uniques lieux d'apprentissage. En effet, la prise de conscience de l'existence des apprentissages informels engendre le décloisonnement d'une salle de classe, d'un auditoire, ou d'une salle de séminaire comme seul espace d'apprentissage.

De plus, l'enseignement supérieur se caractérise par un important temps de travail autonome de l'étudiant. Pouvant profiter beaucoup plus librement des espaces mis à disposition par son établissement qu'un écolier ou un étudiant dans le secondaire, l'étudiant requiert la possibilité d'investir une multitude d'espaces intermédiaires aux lieux formels pour travailler en autonomie ou en groupe, échanger et rencontrer d'autres étudiants. Le campus doit ainsi être conçu comme un ensemble d'espaces formels et informels se complétant mutuellement afin de soutenir les aspects multiples de l'apprentissage. Afin d'assurer l'appropriation des espaces informels par les usagers, il s'agit de miser sur le potentiel d'échange et d'interaction des lieux en s'inspirant des qualités d'un *troisième lieu*. Il suffit d'observer le succès des bibliothèques universitaires ou des *Learning Centre* pour se rendre compte de la nécessité de prévoir des lieux informels propices à l'échange et à l'interaction entre les étudiants.

Lorsqu'il s'agit de concevoir un nouvel édifice, il est possible de prévoir dès le début de la conception une relation intéressante entre les lieux formels et informels d'apprentissage. Mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'étudier un cas concret existant et a priori complexe tel que l'Université Saint-Louis?

Ce genre de cas exige une étude approfondie des infrastructures existantes. Ici, il a été question de commencer par un historique succinct des nombreux bâtiments de l'Université, permettant de comprendre l'origine de sa situation complexe actuelle. Les observations faites sur la circulation, la répartition des fonctions existantes ainsi que les tendances d'appropriation des espaces par les usagers ont permis d'établir trois constats :

61 Cf. premier paragraphe du chapitre «Introduction et méthode» de cet écrit.

il y a un véritable dédale intérieur de circulation, une séparation nette des infrastructures en deux parties et un enclavement de l'Université par rapport à l'îlot urbain dans lequel elle se trouve.

Les trois constats émis ont permis de développer des leviers de projet, permettant de révéler des potentiels de création et d'optimisation d'espaces informels d'apprentissage dans cet ensemble d'infrastructures à priori complexe. Par des interventions architecturales mesurées, l'objectif consiste à favoriser le caractère d'appropriation de certains lieux informels inexploités, générant de l'échange et de l'interaction qui caractérise le comportement des étudiants dans le supérieur, sans pour autant dénaturer certaines tendances observées chez les usagers.

Ainsi, le projet ne souhaite pas résoudre ou annuler les constats évoqués précédemment en faisant *tabula rasa* des infrastructures existantes. Ces interventions permettent plutôt de poser un autre regard sur la situation : l'Université Saint-Louis n'apparaît plus comme une institution enclavée, morcelée et labyrinthique au sens péjoratif du terme, mais bien comme une mise en relation de bâtiments générant des lieux hybrides informels appropriables, mettant en lumière des potentialités d'interaction à différentes échelles. Autrement dit, elles donnent véritablement de la valeur à la complexité apparente de l'ensemble. Les constats établis existent toujours, mais ils ont simplement acquis une nouvelle qualité.

Si l'Université Saint-Louis à Bruxelles n'a pas été conçue de façon comparable à la Tampere University of Technology en Finlande, il serait possible de leur trouver des similitudes dans le caractère chaleureux de lieux informels d'apprentissage mis à disposition...

En prenant du recul, le développement de ce travail espère fournir des outils de réflexion pour la transformation d'autres établissements supérieurs similaires existants, valorisant davantage la place importante des lieux informels d'apprentissage au sein de ceux-ci. En regard de l'importance croissante que prend le numérique dans le quotidien des individus, permettant les formations à distances virtuelles (*e-learning*), il est nécessaire de donner la possibilité aux usagers d'une université de se rencontrer personnellement et d'échanger, notamment grâce à la présence de lieux informels, pour contrer leur isolement progressif par la technologie. Après tout, *Aristote* affirmait : «L'homme est un animal social»... Autrement, qu'advierait-il des établissements d'enseignement supérieur si les lieux informels d'apprentissage ne parvenaient plus à exercer leur rôle de cohésion sociale ?

V. SOURCES

Ouvrages

ALBERO Brigitte. *Autoformation et enseignement supérieur*. Hermès Science/Lavoisier. Paris, 2003.

ALBERO Brigitte. *La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation*. Dans LAMEUL Geneviève, LOISY Catherine. *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. De Boeck. Louvain-la-Neuve, 2014.

BEDARD Denis, BECHARD Jean-Pierre. *Innovier dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de France. Paris, 2009.

ENGLISH G. & REMMERS B. *Manuel d'aménagement des espaces de conférence et de communication*, Wilkahn, Bâle 2008.

FAILLA Luigi, *La bibliothèque comme espace public. Du livre à la ville*. Metispresse. Paris, 2017.

HARROP Deborah, TURPIN Bea. *A study exploring learners' informal learning space behaviour, attitudes and preferences*. Sheffield Hallam University. Royaume Uni, 2013.

url : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13614533.2013.740961?scroll=true>
&needAccess=true

LUCAN Jacques. *Composition, non-composition, Architecture et théories, XIXe – XXe siècle*. PPUR. Lausanne, 2009.

NGOUEM Alain-Claude. *Les nouvelles technologies dans l'enseignement et l'apprentissage. Besoins, utilisations et rentabilités*. Acadamia – l'Harmattan. Louvain-la-Neuve, 2015.

OCDE, *Architecture et apprentissage : 55 établissements d'enseignement exemplaires*. Editions de l'OCDE. Paris, 2000.

Articles web

BONNET Michel. *Temporalités étudiantes, des mobilités sans qualité*. Dans : Les annales de la recherche urbaine, n°77. 1997. (pp 63-77).

url : https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1997_num_77_1_2139

DEBRIE Jean. *L'enclavement : expression géographique de la discontinuité des réseaux*. Institut National de Recherche sur le Transport et la Sécurité. Saint-Dié-des-Vosges, 2005.

url : http://archives-fig-st-die.cndp.fr/actes/actes_2005/debrie/debriecenclavement.pdf

FREY Carl-Benedikt, OSBORNE A. Michael. *The future of employment*. Oxford Martin Programme on Technology and Employment. Oxford, 2013.

url : http://sep4u.gr/wp-content/uploads/The_Future_of_Employment_ox_2013.pdf

CLEACH Olivier, DERUELLE Valérie, METZGER Luc. *Les «tiers-lieux», des microcultures innovantes ?* Recherches sociologiques et anthropologiques, 46-2. 2015. (pp 67-85).

url : <https://journals.openedition.org/rsa/1526>

CODISPOTI Margit, FREY Susan. *The library as third place in Academe : Fulfilling a need of Community in the Digital Age*. Indiana State University. Boston (Massachussets), 2007.

url:http://scholars.indstate.edu/bitstream/handle/10484/909/Codispoti_Frey_3rd%20place.pdf?sequence=2&isAllowed=y

COMPIEGNE Isabelle. *La société numérique en question(s)*. Editions Sciences humaines. Auxerre, 2011. (pp 5-6).

url : <http://www.decitre.fr/media/pdf/feuilletage/9/7/8/2/3/6/1/0/9782361060077.pdf>

CRISTOL Denis, MULLER Anne. *Les apprentissages informels dans la formation pour adultes*. Savoirs, vol 32 n°2. 2013. (pp 11-59).

url : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2013-2-page-11.htm>

GROUPE DE TRAVAIL DE L'UNIVERSITE LAVAL, dirigé par Serge Talbot. *Repenser les espaces physiques d'apprentissage*. Orientations stratégiques et pédagogiques. ULaval. Québec, 2013.

url : https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/espaces_physiques_orientations_strategiques_0.pdf

HAENGGELI-JENNI Béatrice. *Essor de mouvements pédagogiques alternatifs*. Dans : G. Durand, R. Hofstetter & G. Pasquier (Ed.). *Les bâtisseurs de l'école romande. 150 ans du Syndicat des enseignants romands et de l'Éducateur*. Chêne-Bourg : Georg, 2015.

url : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:88034>

JOUGUELET Suzanne. *Les «Learning Centre», un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche*. Inspection générale des bibliothèques, rapport n°022. 2009.

url : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/33/6/Rapport_Learning_Centers_7-12_RV_131336.pdf

MEHTA Vikas, BOSSON Jennifer. *Third Places and the social life of streets*. SAGE Publications. University of Southern California, 2010.

url : <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013916509344677>

MORISSET Bruno. «*Inventer les nouveaux lieux de la ville créative : les espaces de coworking*», *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, 34. 2017.

url : <http://journals.openedition.org/tem/3868> ; DOI : 10.4000/tem.3868

NEARY Mike, SAUNDERS Gary. *Leadership and learning landscapes : the struggle for the idea of the university*. Higher Education Quarterly, volume 65 n°4. West Nottinghamshire College, 2011.

url : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1468-2273.2011.00494.x>

OLDENBURG Ray. *Our vanishing third places*. Planning commissioners journal, nbr. 25. 1996-1997.

url : <http://illinois-online.org/krassa/ps410/Readings/Third%20Places/Oldenburg-Vanishing%20third%20places%201997.pdf>

PLANTE Jacques. *Le paradoxal troisième lieu, phénix culturelle du XXIème siècle*. Documentation et bibliothèques, volume 60, n°2-3. Québec, 2014.

url : <https://www.erudit.org/en/journals/documentation/2014-v60-n2-3-documentation01444/1025527ar/>

RINNE Risto, KOIVULA Jenni. «*The Changing Place of the University and a Clash of Values : The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society*», dans *Higher Education Management and Policy, Volume 17 Issue 3 : Special Issue on Entrepreneurship*. Éditions OCDE. Paris, 2005. (pp 91-114).

url : https://read.oecd-ilibrary.org/education/higher-education-management-and-policy_hemp-v17-3-en#page116

SCHUGURENSKY Daniel. «*Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel*». Revue française de pédagogie, n°160. 2007. (pp 13-27).

url : <https://journals.openedition.org/rfp/583>

WITTORSKY Richard. *Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle*. L'Harmattan, 2001. (pp 107-109).

url : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172714/document>

Mémoires

BOSI Benjamin. *Lieux informels d'apprentissage au sein du campus du Sart-Tilman de l'Université de Liège à l'heure du numérique. Identifications des besoins étudiants et de sites pertinents*. Master en architecture, à finalité spécialisée en art de bâtir et urbanisme. Faculté d'architecture de Liège. Liège, 2017-2018.

url : <http://hdl.handle.net/2268.2/5401>

HALLEUX Ariane. *La pédagogie active appliquée dans les classes de langues modernes : Quelles différences aujourd'hui entre l'actif et le mainstream ?* Faculté de philosophie, arts et lettres UCLouvain. Louvain-la-Neuve, 2016-2017.

url : https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/thesis%3A10120/datastreal/PDF_01/view

MOULIN Victoria. *«Les tiers-lieux du travail»*. Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale et d'urbanisme LOCI. Bruxelles, 2018.

SERVET Mathilde. *Les bibliothèques troisième lieu*. Enssib (Université de Lyon). Villeurbanne, 2009.

url : <http://pierresvives.herault.fr/sites/default/files/bib3lieu.pdf>

Sites web

https://www.rtbf.be/info/regions/detail_manque-de-places-en-secondaire-a-bruxelles-il-faudrait-creer-deux-ecoles-chaque-annee?id=10000341

<http://www.usaintlouis.be/sl/721.html>

Médiagraphie

fig. 1 : RADCLIFFE David. *Learning spaces in higher education*. University of Queensland. Australie, 2009.

fig. 2 : EVENS Christian. «Changements actuels dans l'enseignement supérieur». Conférence à l'Université de Liège. 2017.

fig. 3 : EVENS Christian. «Evolution des infrastructures dans l'enseignement supérieur». Conférence à l'Université de Liège. 2017.

fig. 4 : VAN EYGEN Nathalie. Projet : Archi 2000. 2018.

fig. 5 : MUSCH Jeroen. Projet : Paul de Ruiter Architects. 2015.

fig. 6 : MORATH Inge. *Boulevard Saint-Michel*. Paris, 1969.

fig. 7 : UUSHEIMON Tuomas. Projet : JKMM Architects. 2017.

fig. 8 : SANAA. Rolex Learning Center. EPFL. Suisse, 2010.

fig. 9 : DOUIEB Sofia. *Le Phare du Kanaal*. 2017.

fig. 10 : «Screaming Beans Café». Escapebuttonblog.com

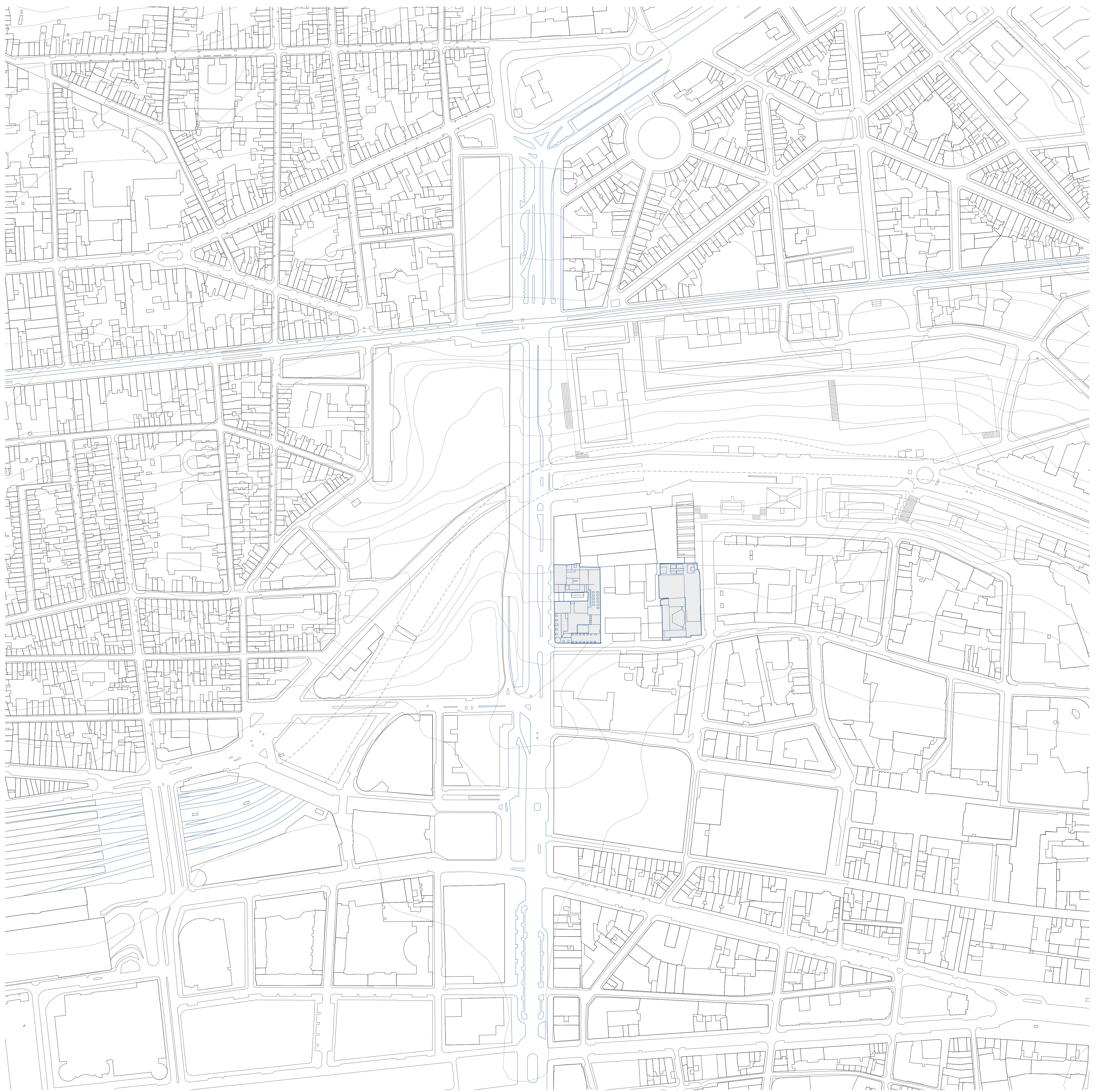
fig. 11 : SCHICK Nora Kathleen. 2019.

fig. 12-15 : MARECHAL Claire, HATT Céline, SCHICK Nora Kathleen. 2019.

fig. 16-25 : SCHICK Nora Kathleen. 2019.

Les plans et axonométries relatives au club-house du n°109 Rue du Marais, du n°119 Rue du Marais, du club-house du n°43 Boulevard du Jardin Botanique ainsi que du bâtiment de la Préfecture sont retravaillés sur base des plans de Ir. Architecte Jean-Michel Leriche ATELIER 45.

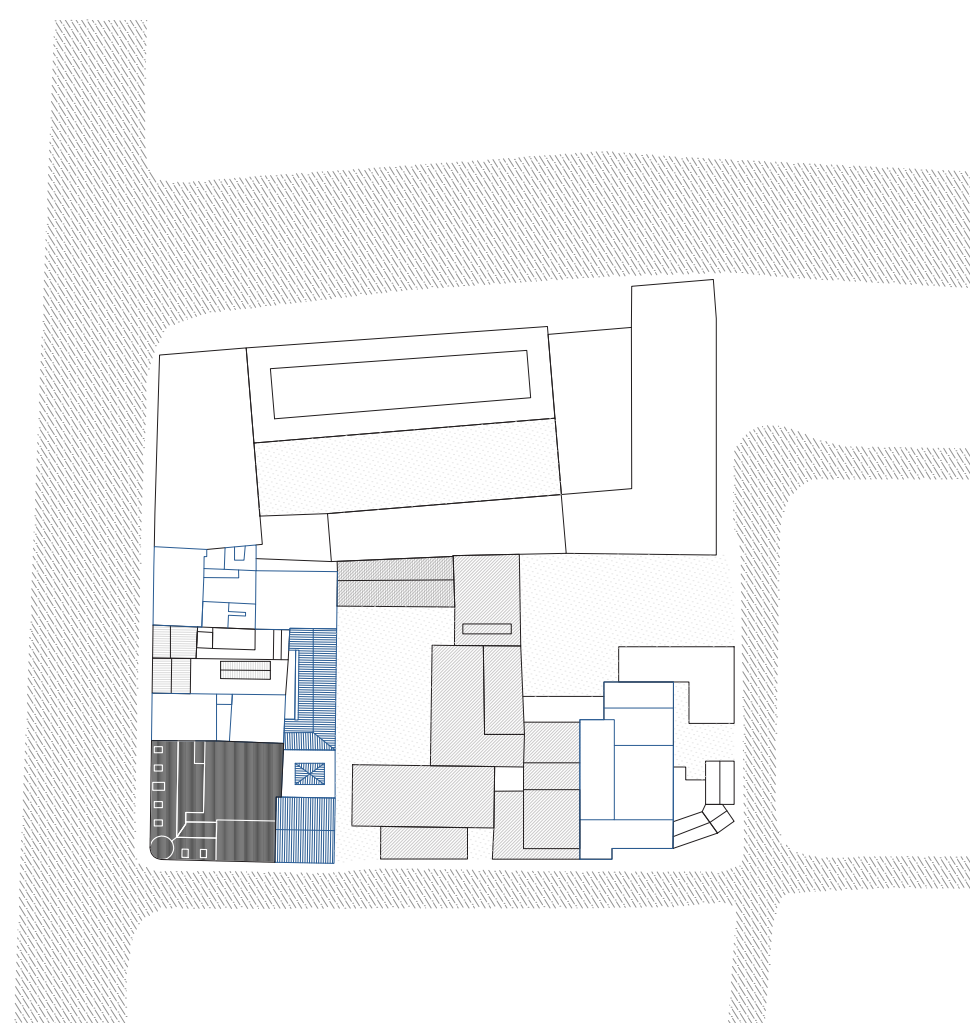
Les plans et axonométries relatives aux n°109 Rue du Marais et n°6 Rue de l'Ommegang sont retravaillés sur base des plans du bureau d'architecture «Archi 2000», transmis par Ir. Architecte Xavier Dumont de Chassart.



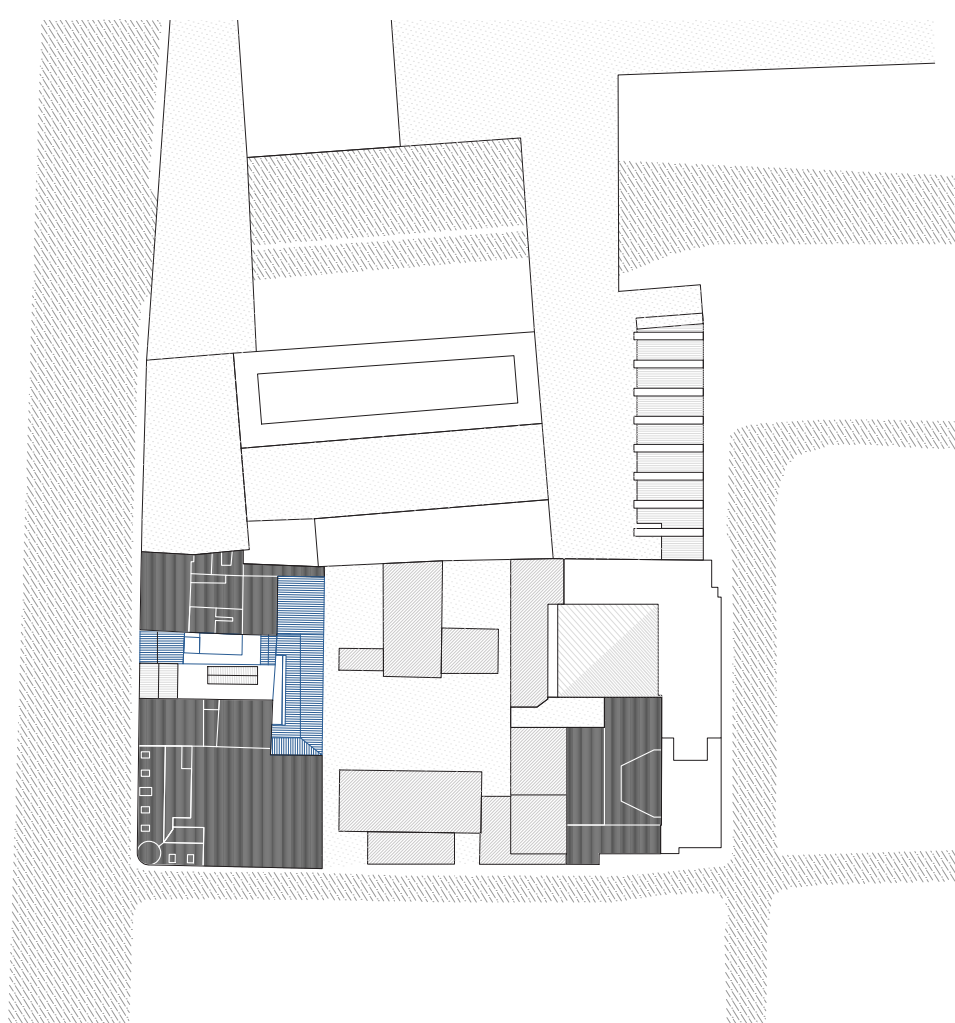
Implantation dans Bruxelles
1/2000



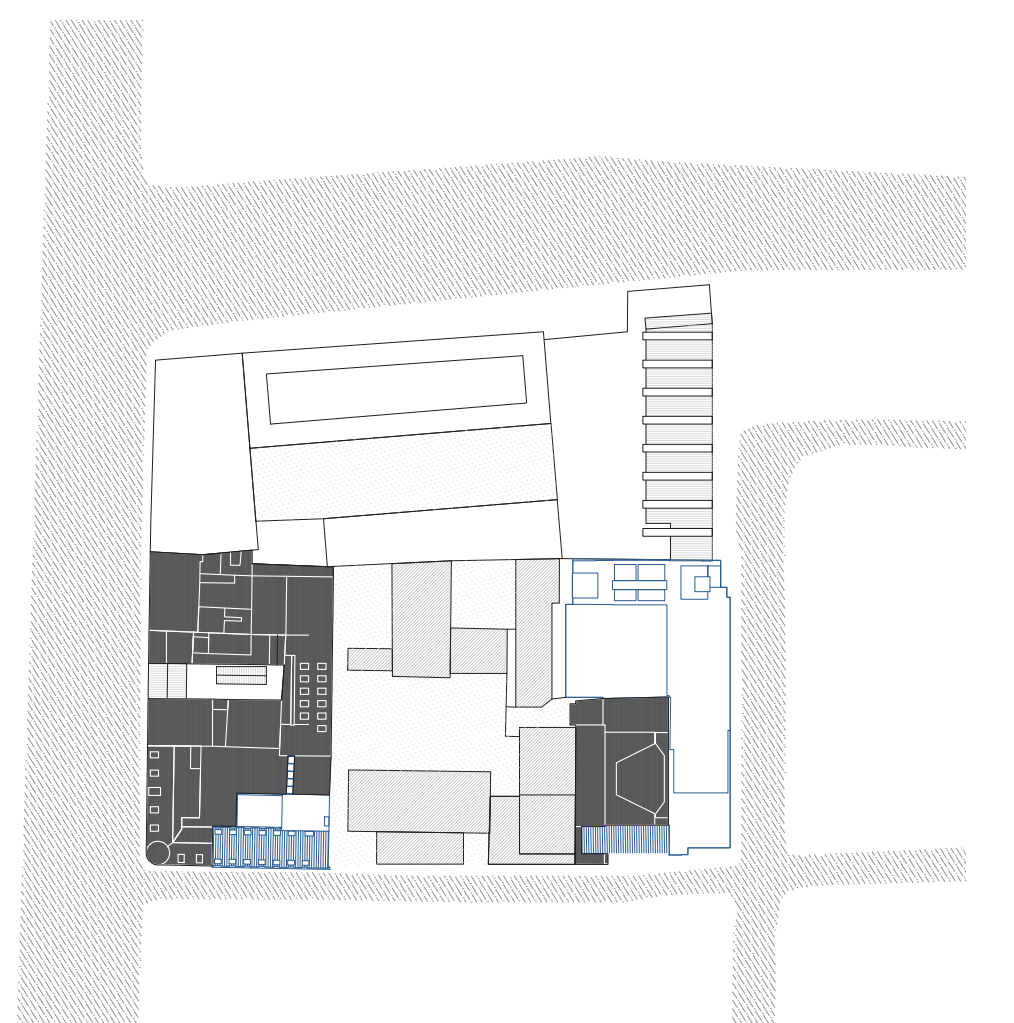
1933
L'Institut Saint-Louis
Enseignement secondaire et section préparatoire



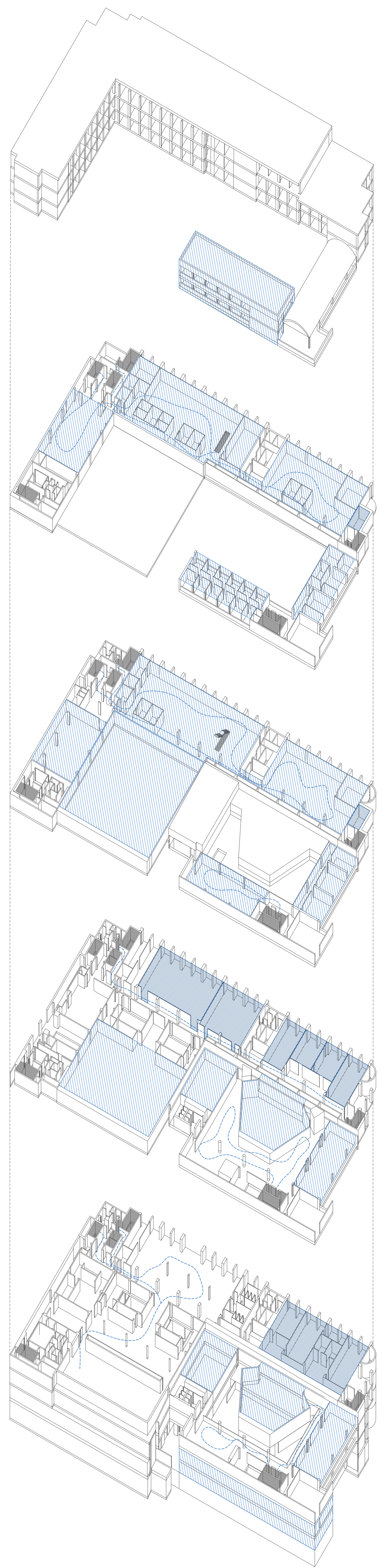
1971
Séparation entre Facultés Universitaires et Institut
Acquisition de nouveaux bâtiments







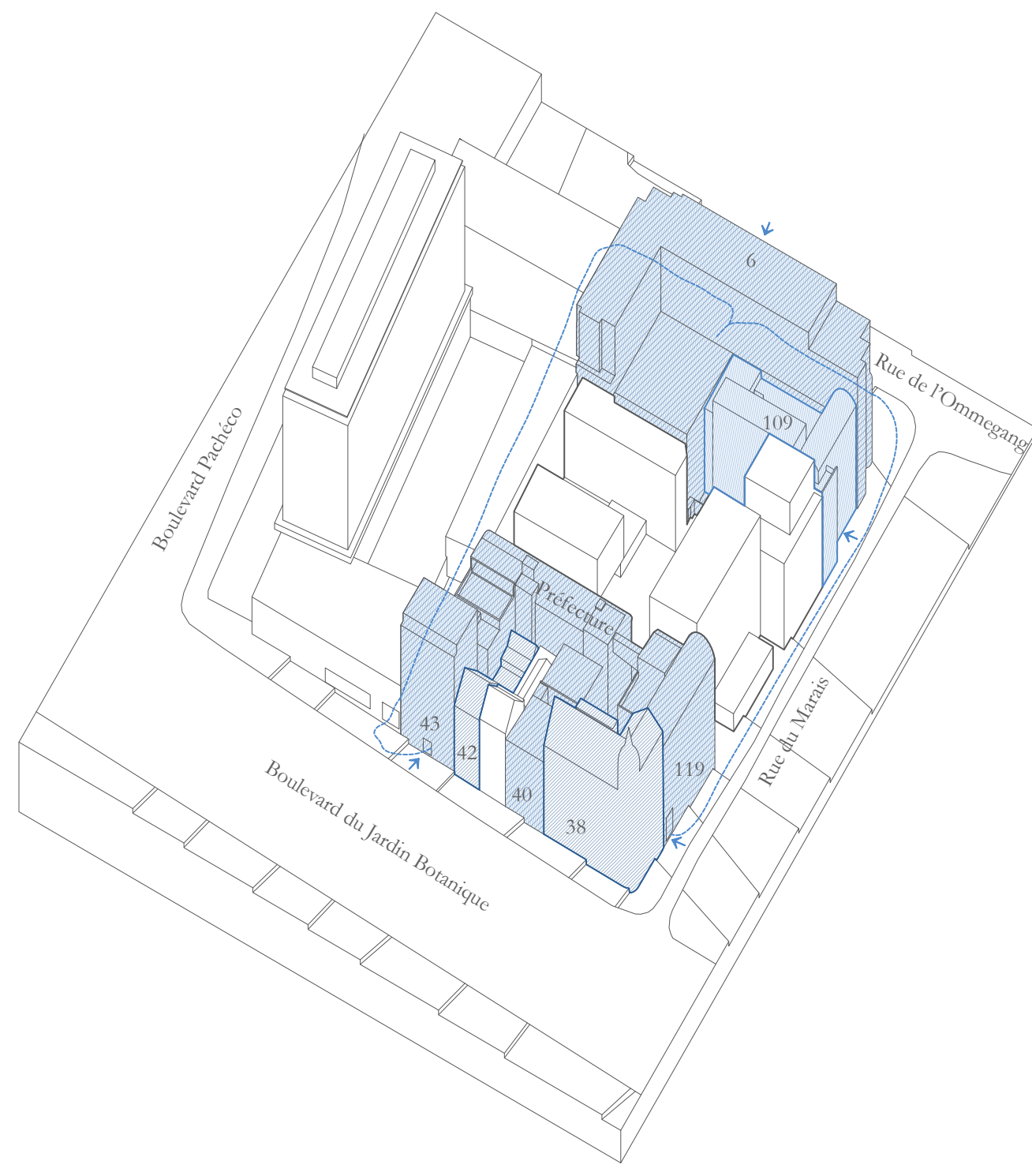
2004
Transformations et extensions

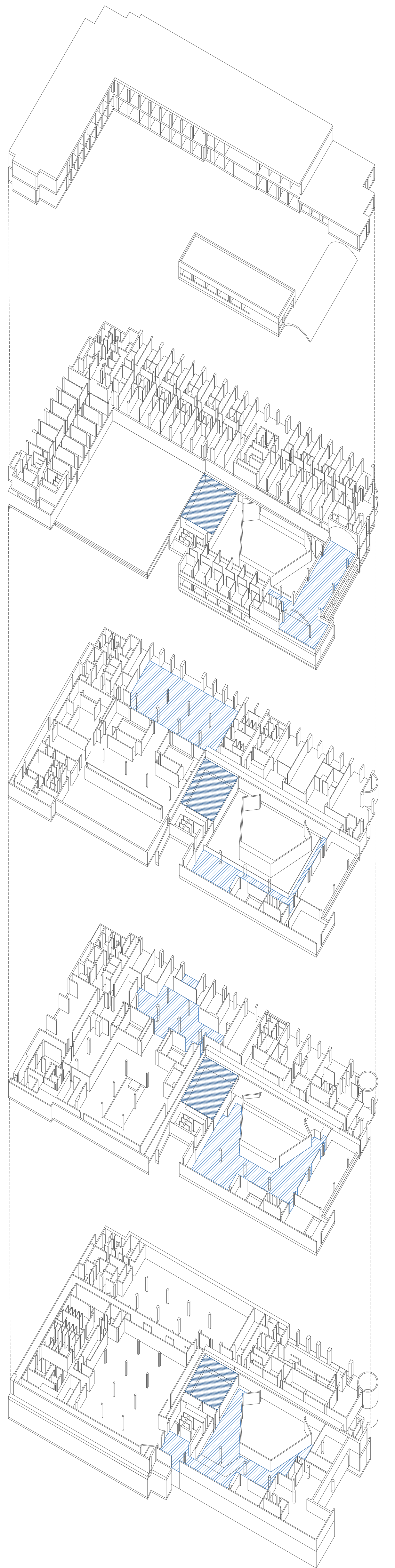
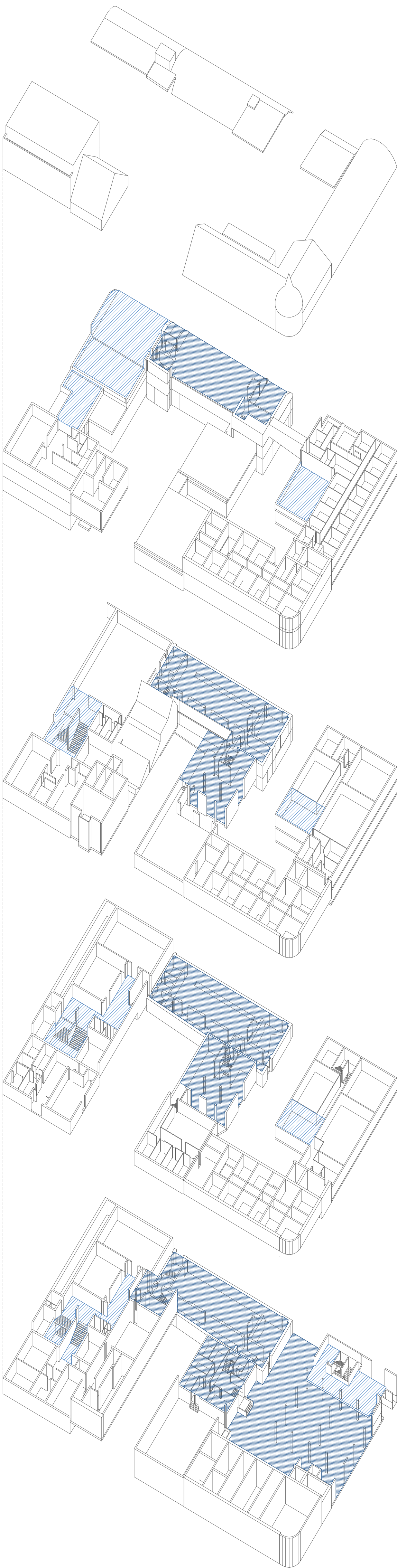


2019
Exhaussments et nouvelles acquisitions

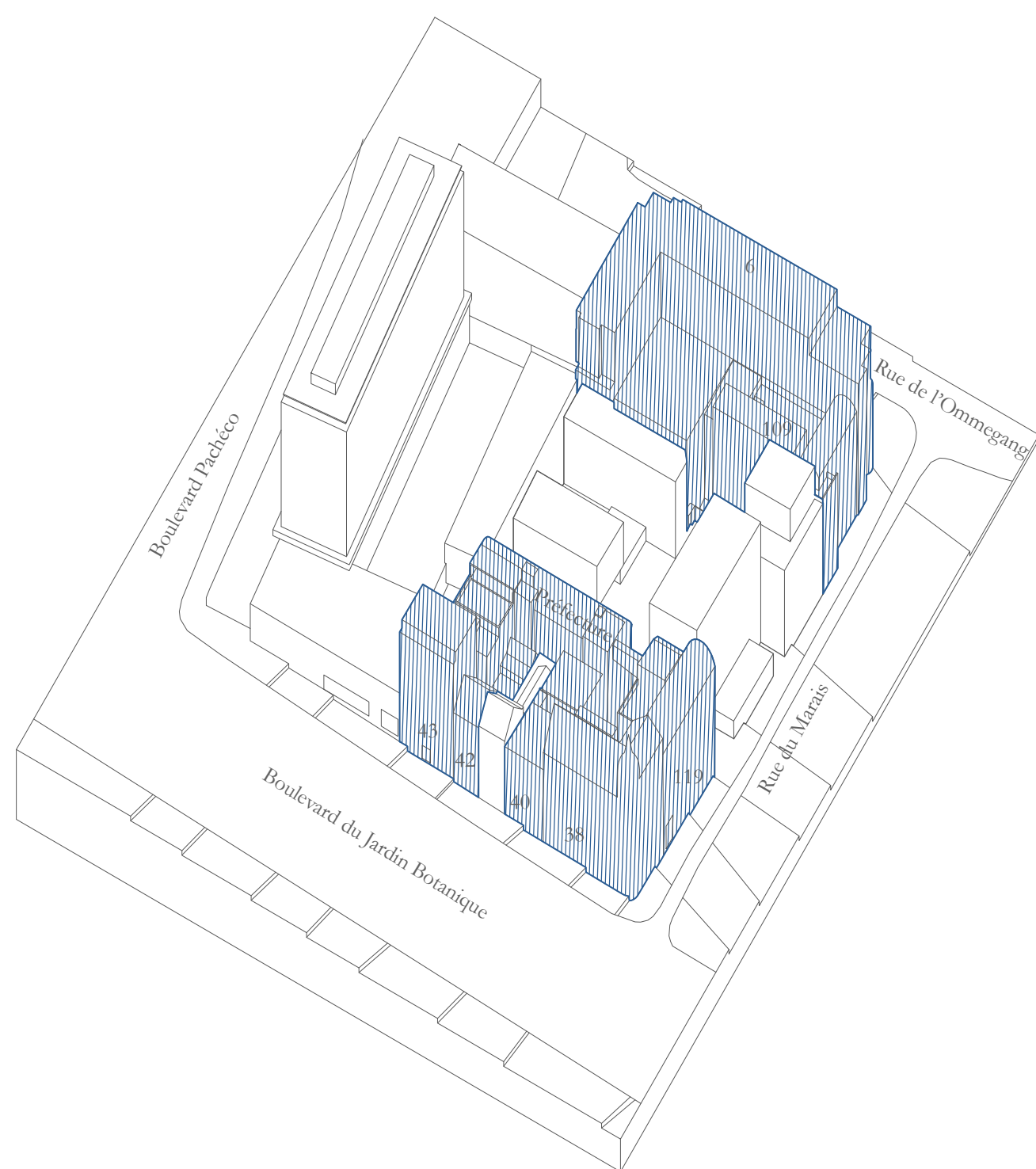


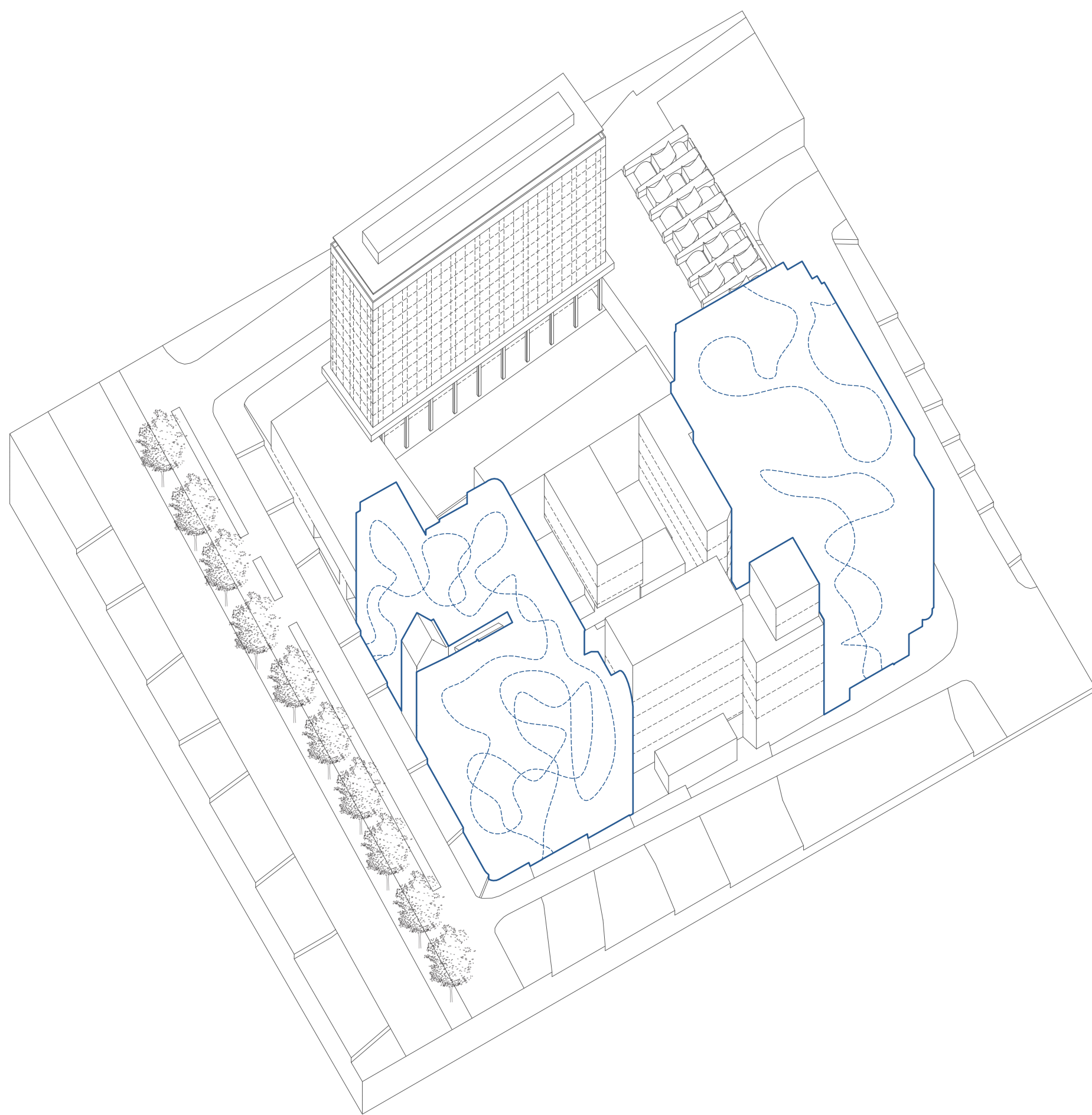
-  Tendances de circulation
-  Circulations verticales
-  Lieux de cours
-  Lieux d'administration



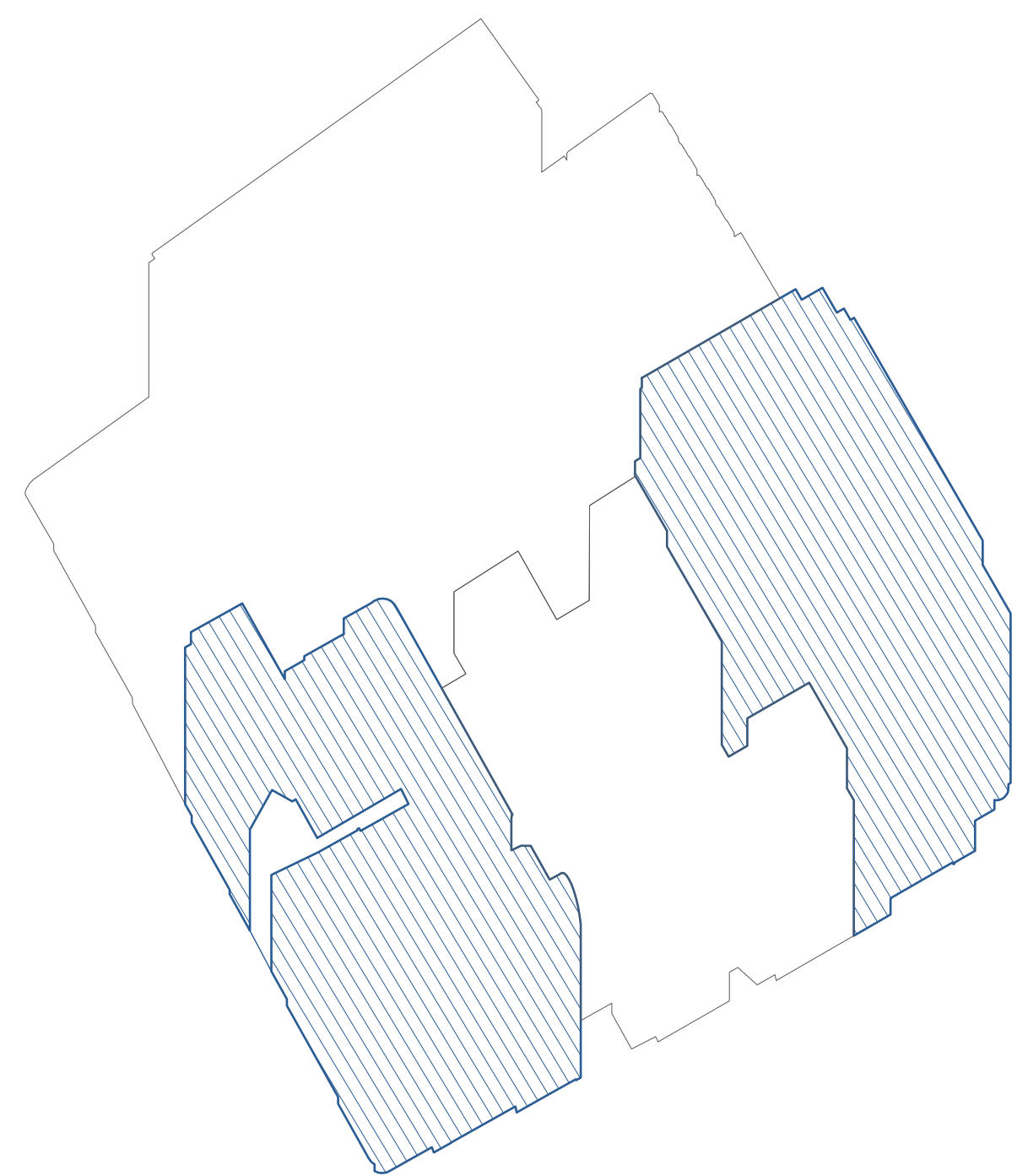


- Espaces appropriés
- Espaces potentiellement appropriables

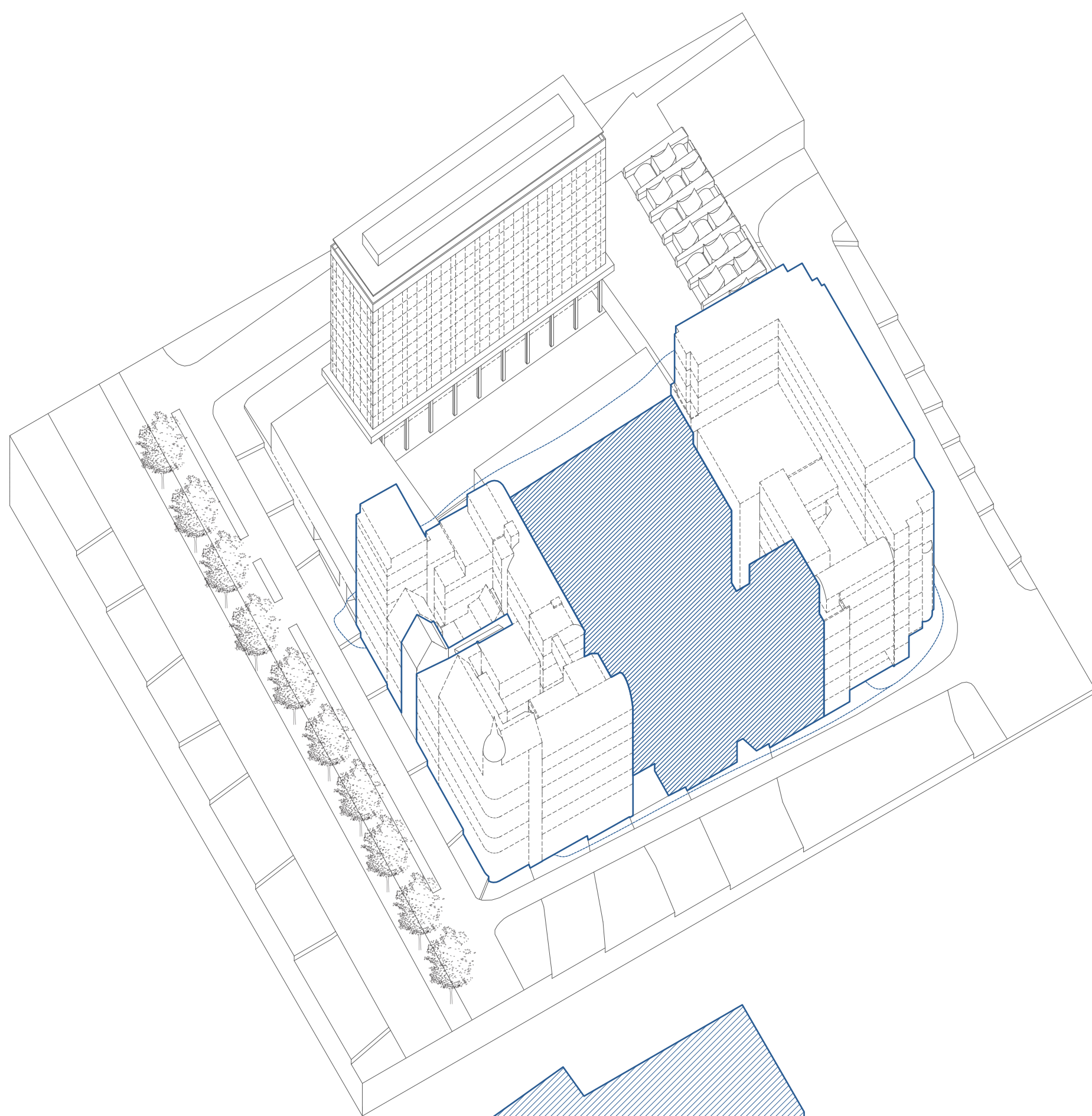




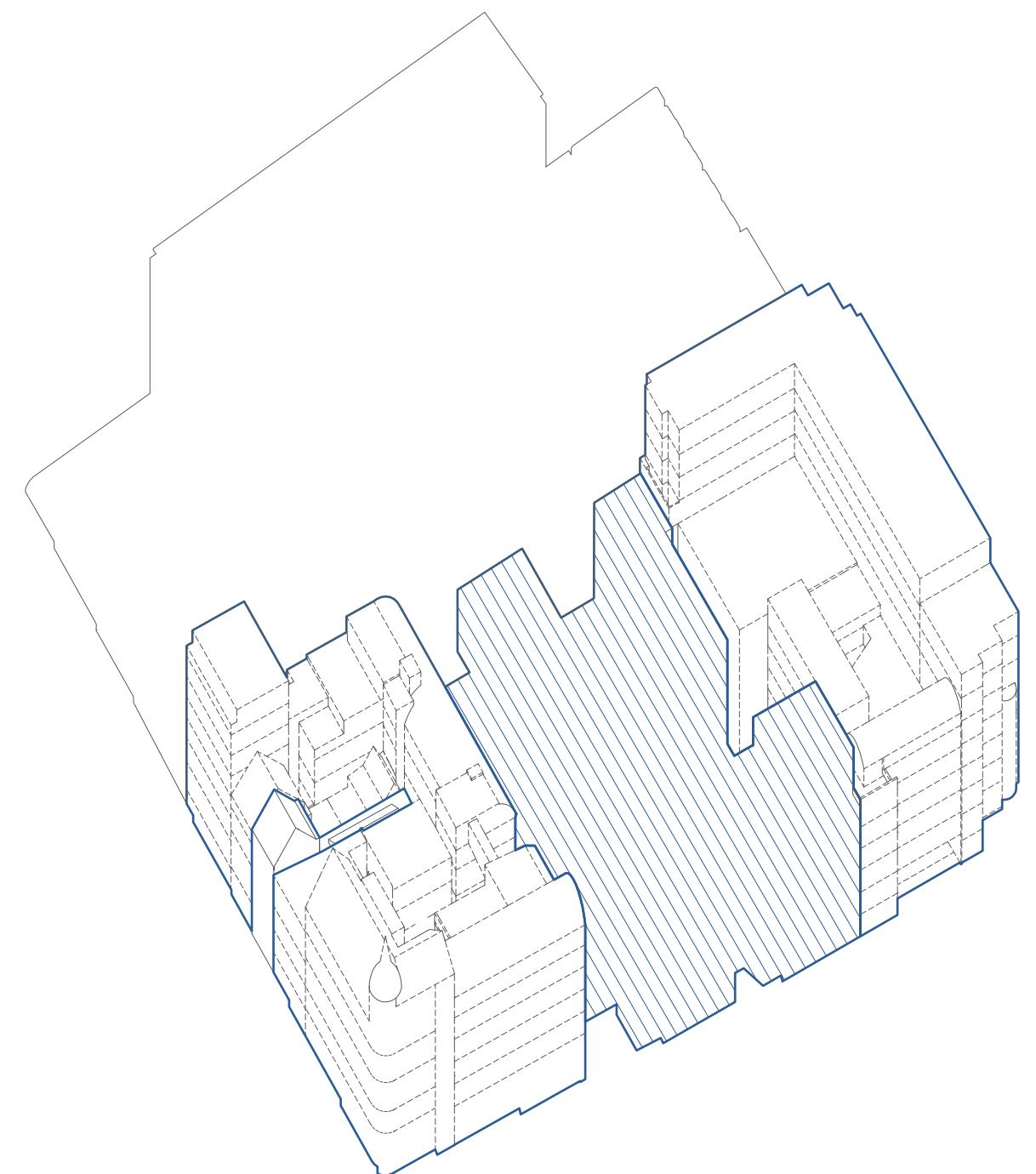
Premier constat : Le dédale intérieur (échelle micro)



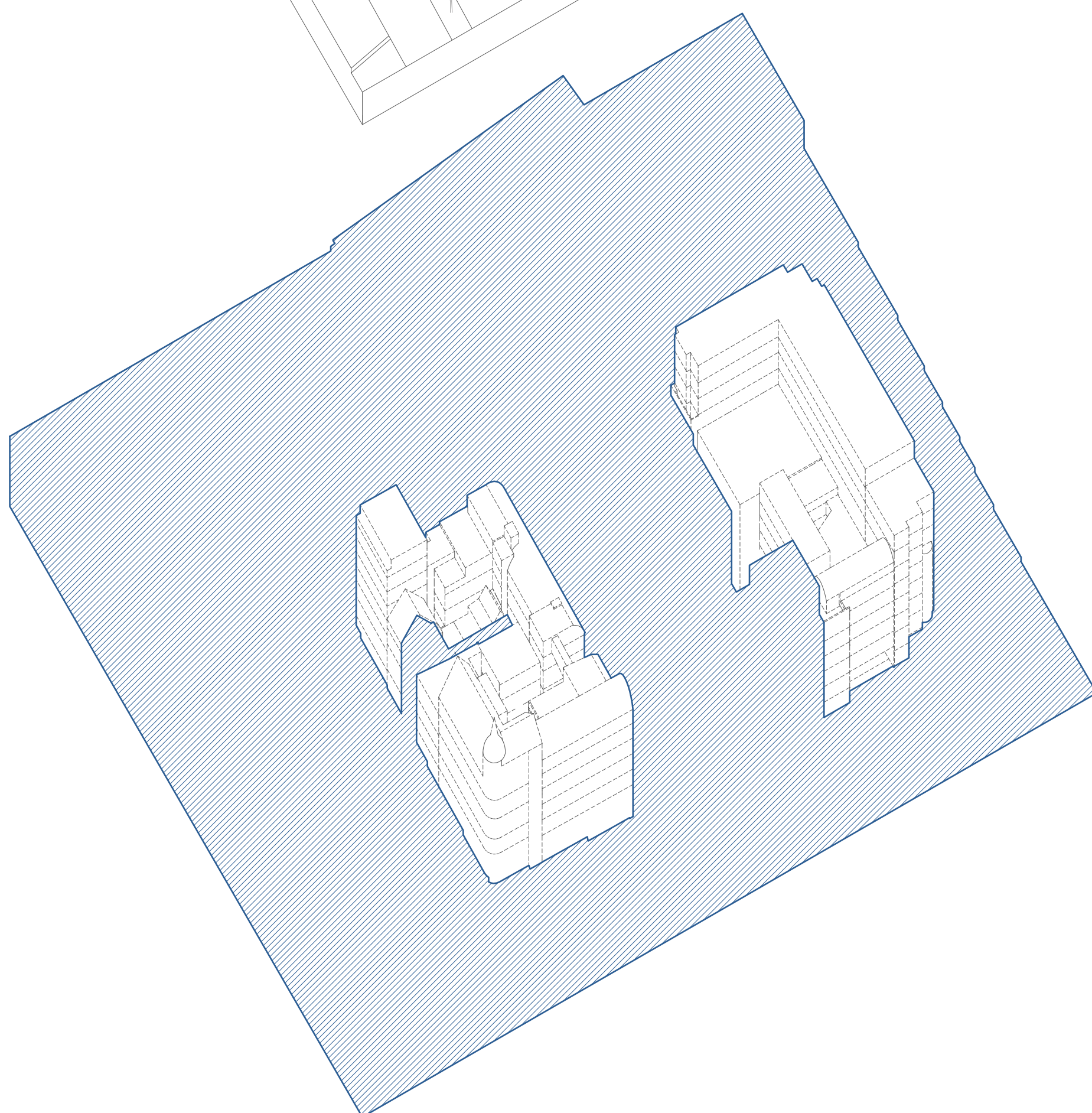
Premier niveau d'intervention : les infrastructures de l'Université Saint-Louis

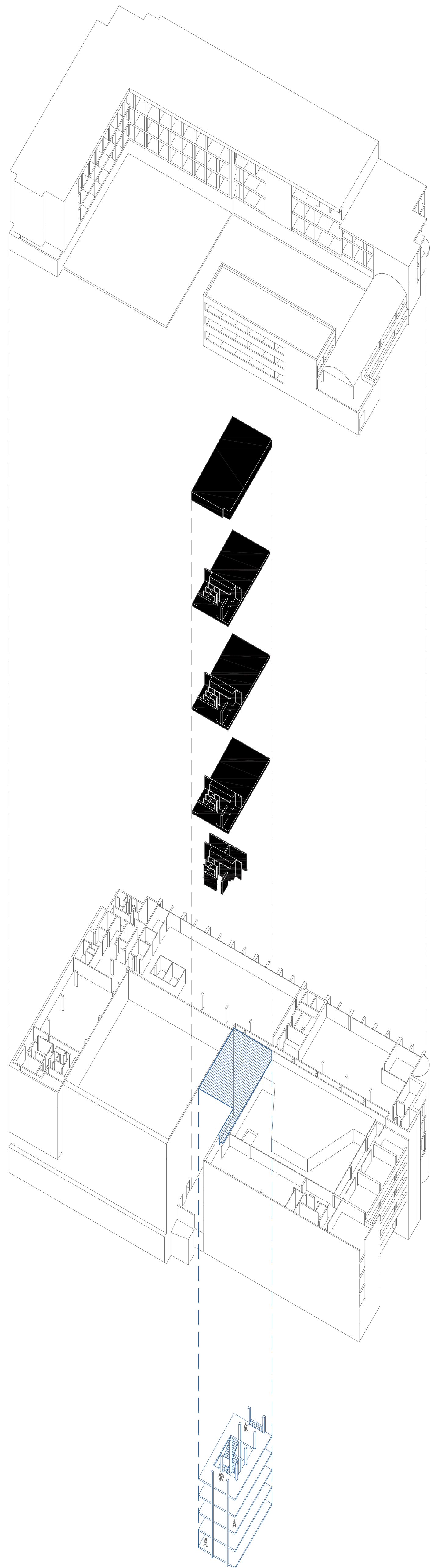
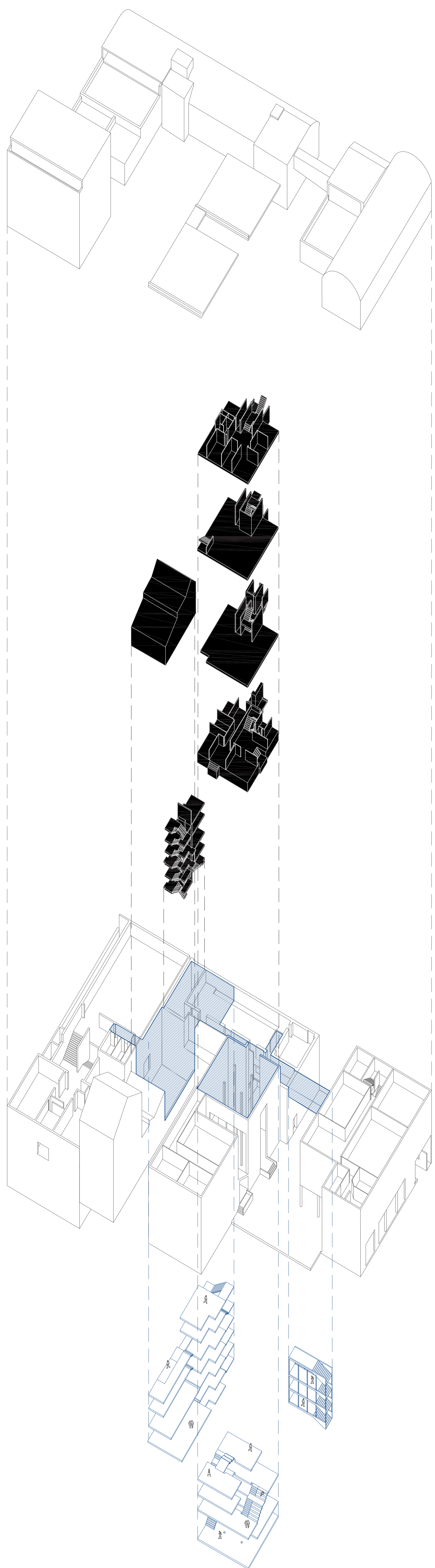


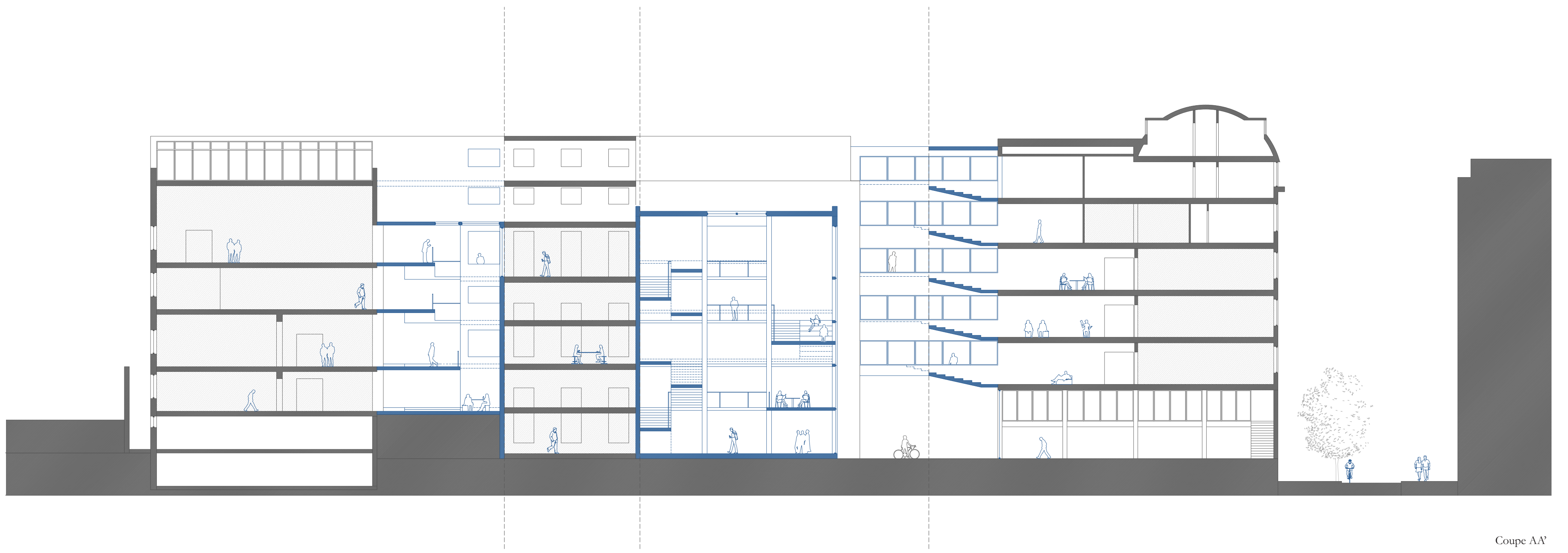
*Second constat : La séparation en deux parties distinctes (échelle méso)
Troisième constat : L'enclavement dans l'îlot urbain (échelle macro)*



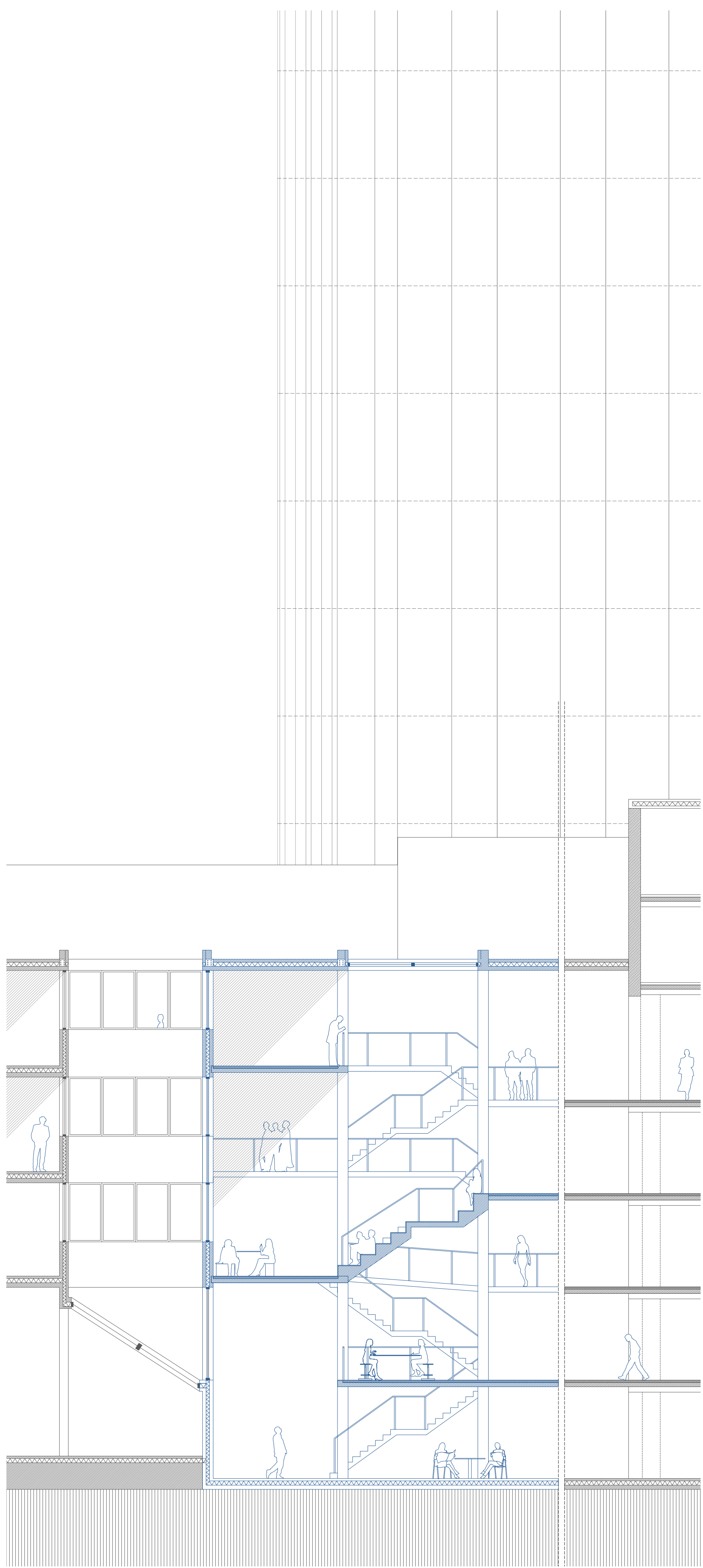
Second niveau d'intervention : réinvestir un nouveau bâtiment de l'îlot urbain



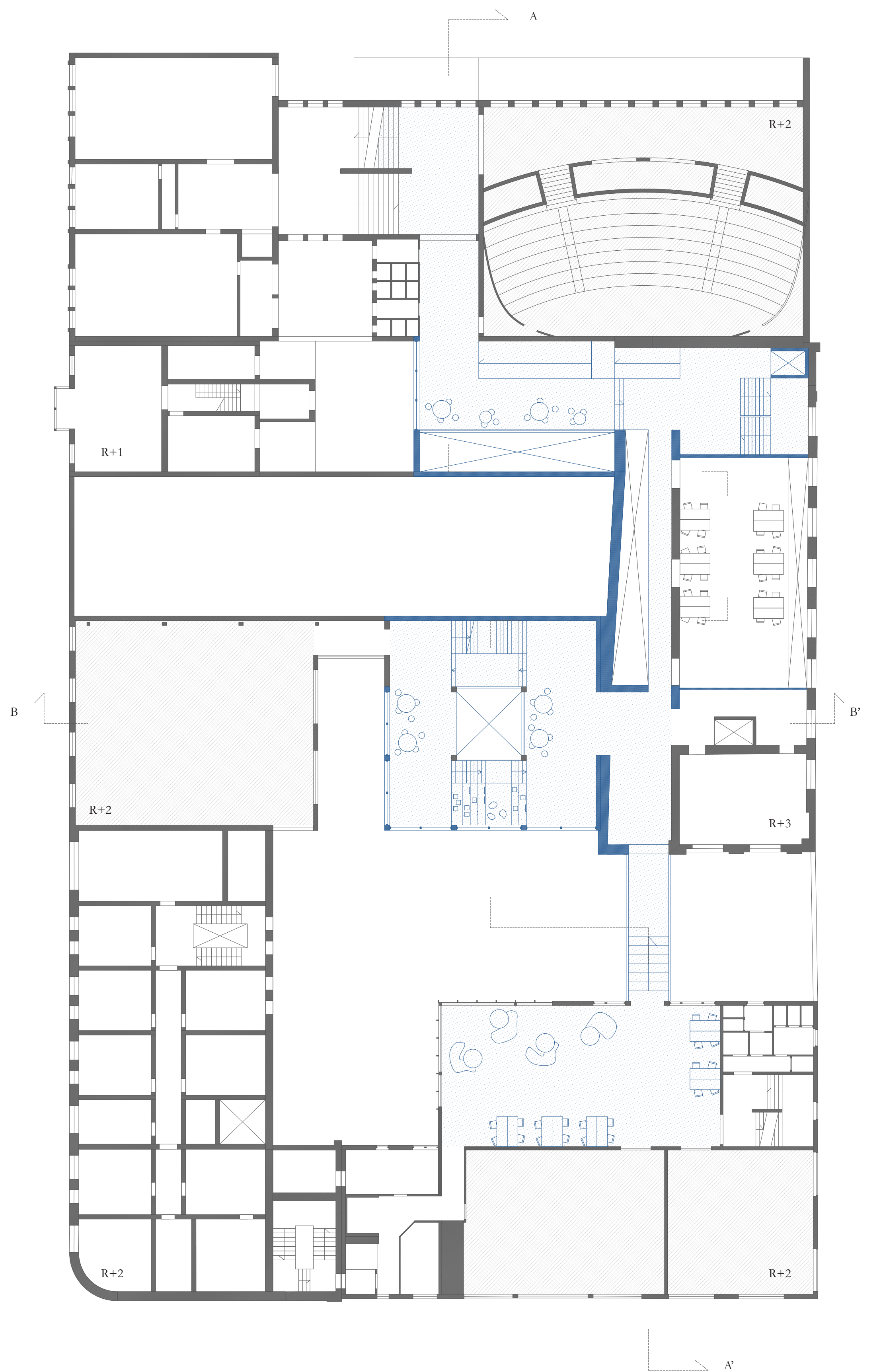


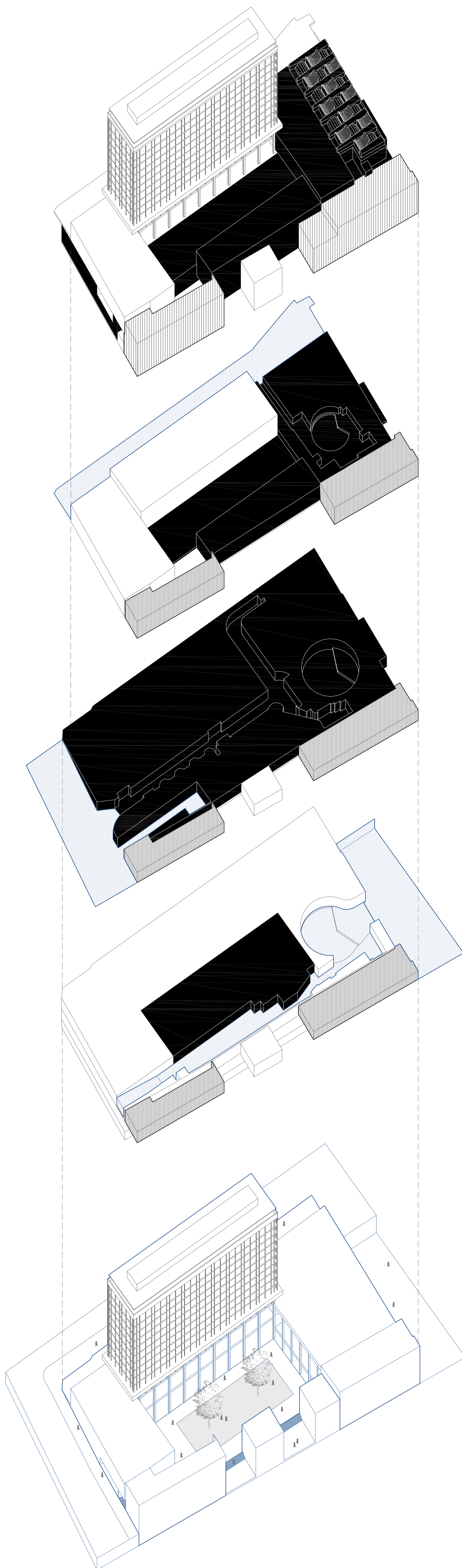


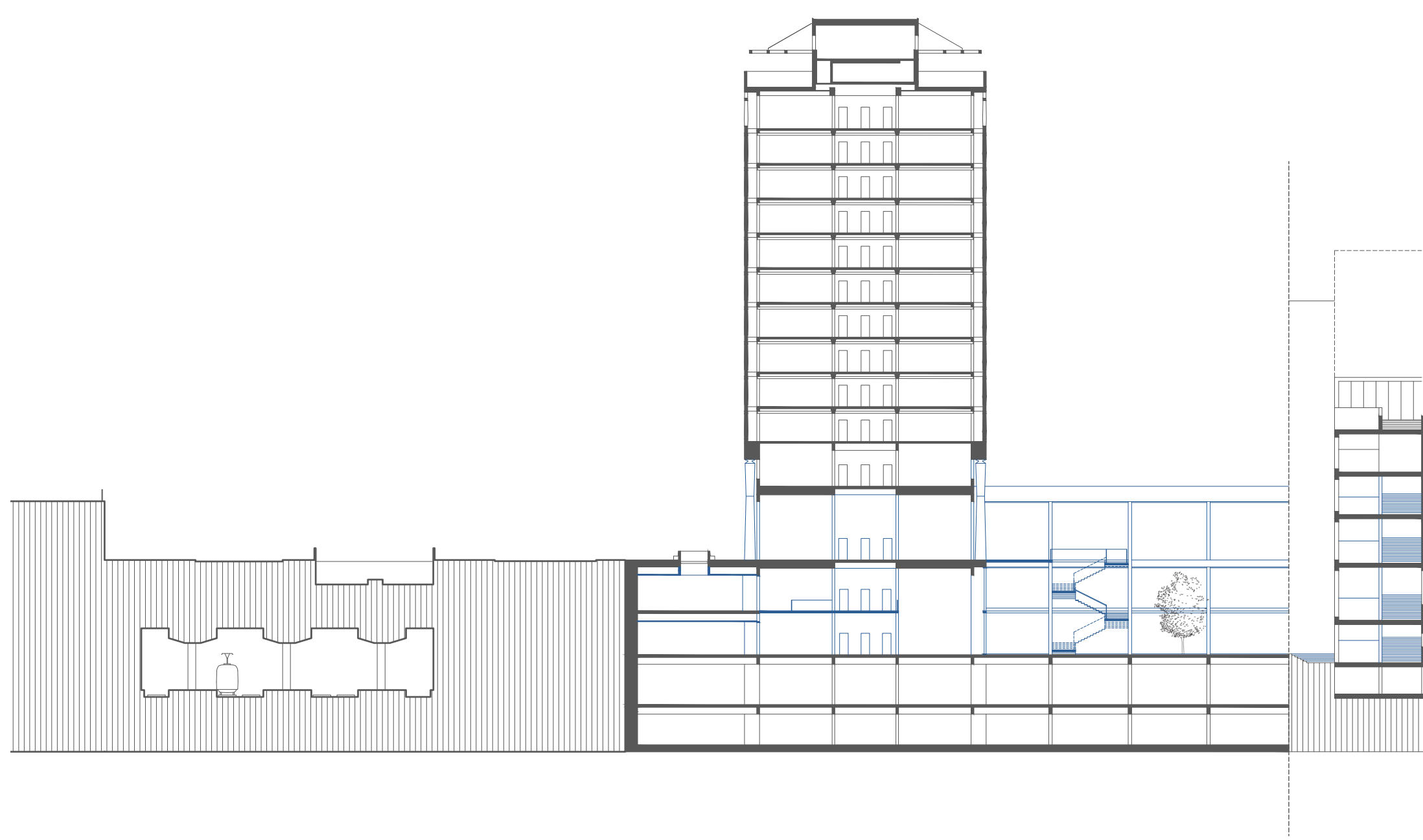
Coupe AA



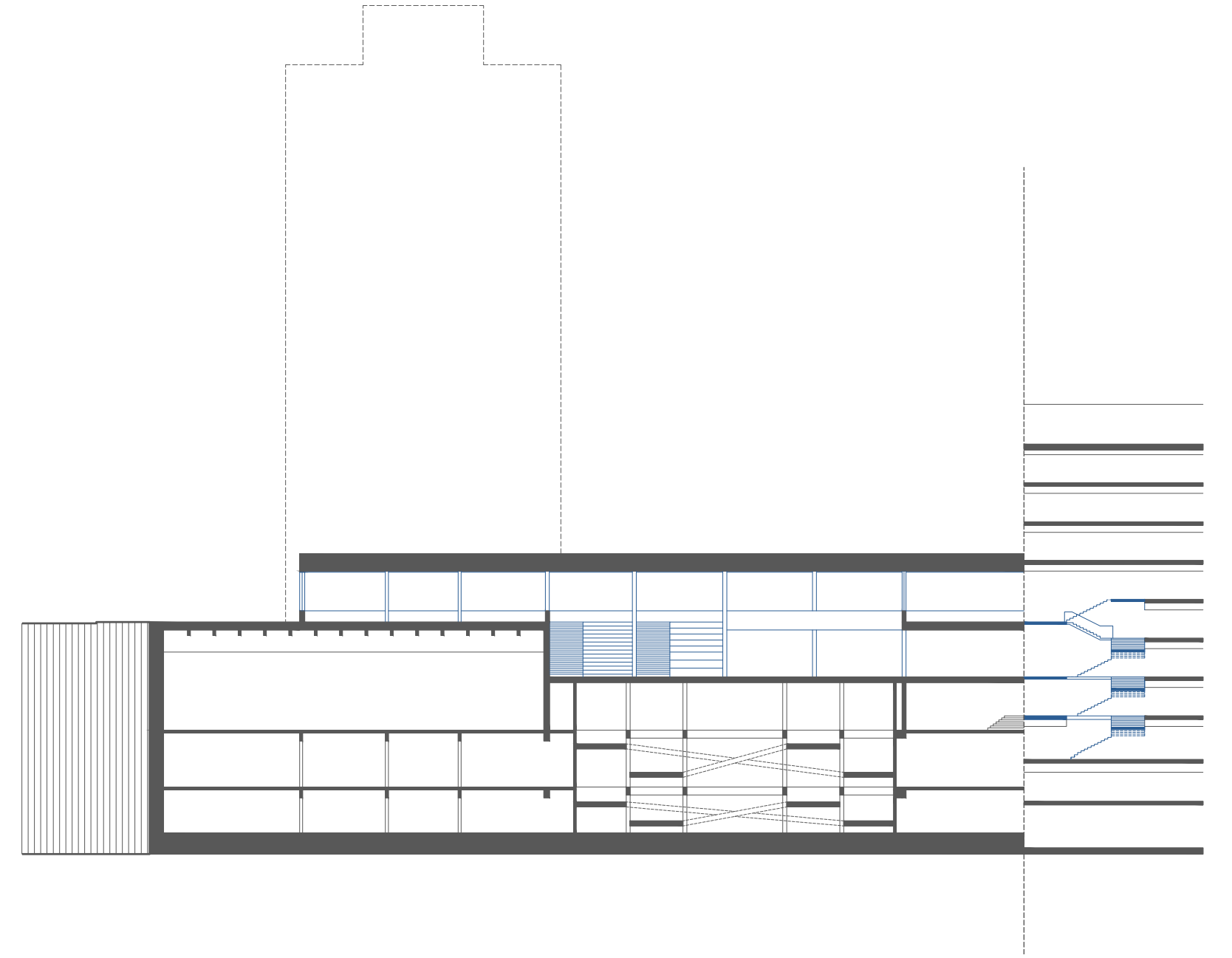
Coupe BB



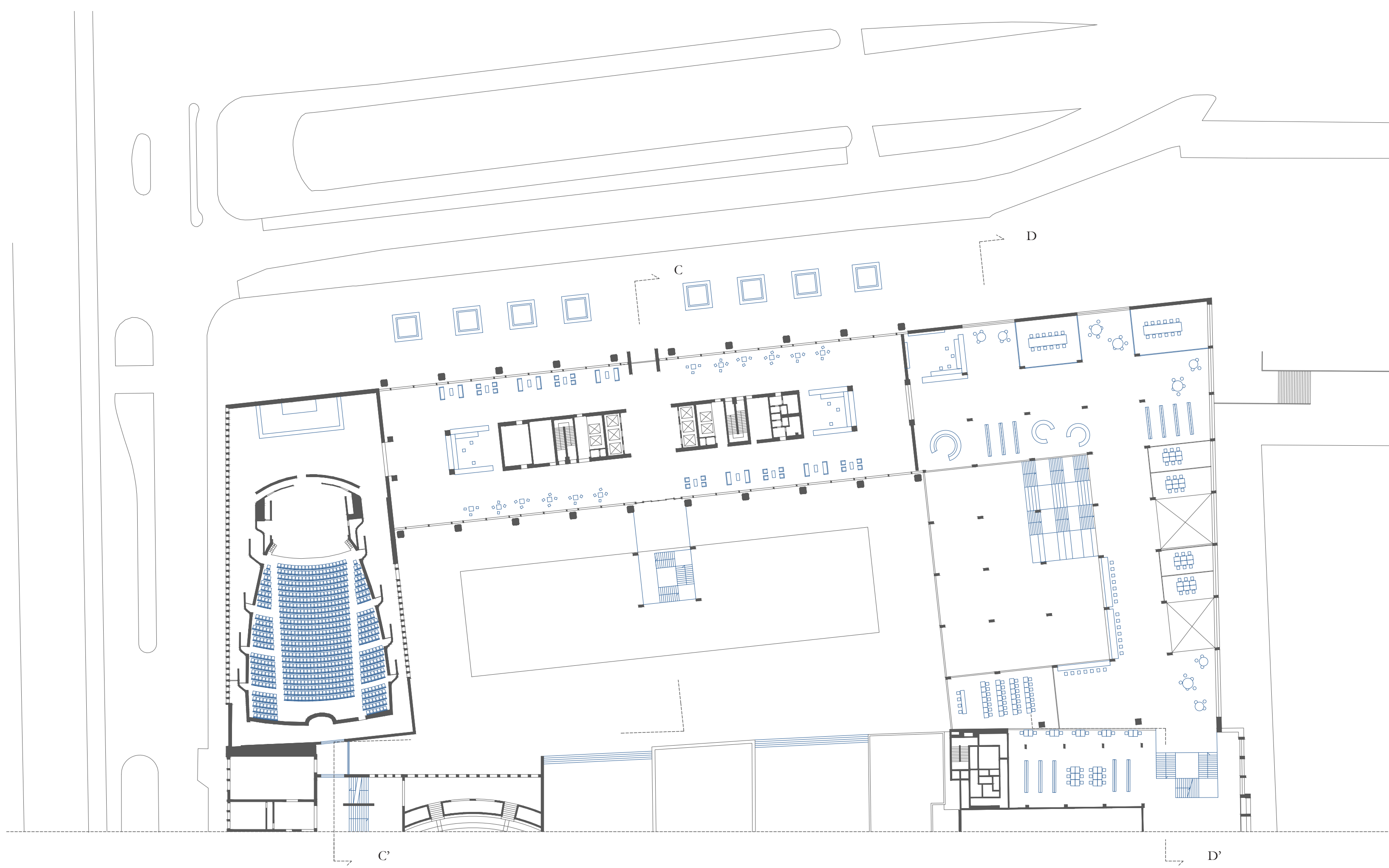




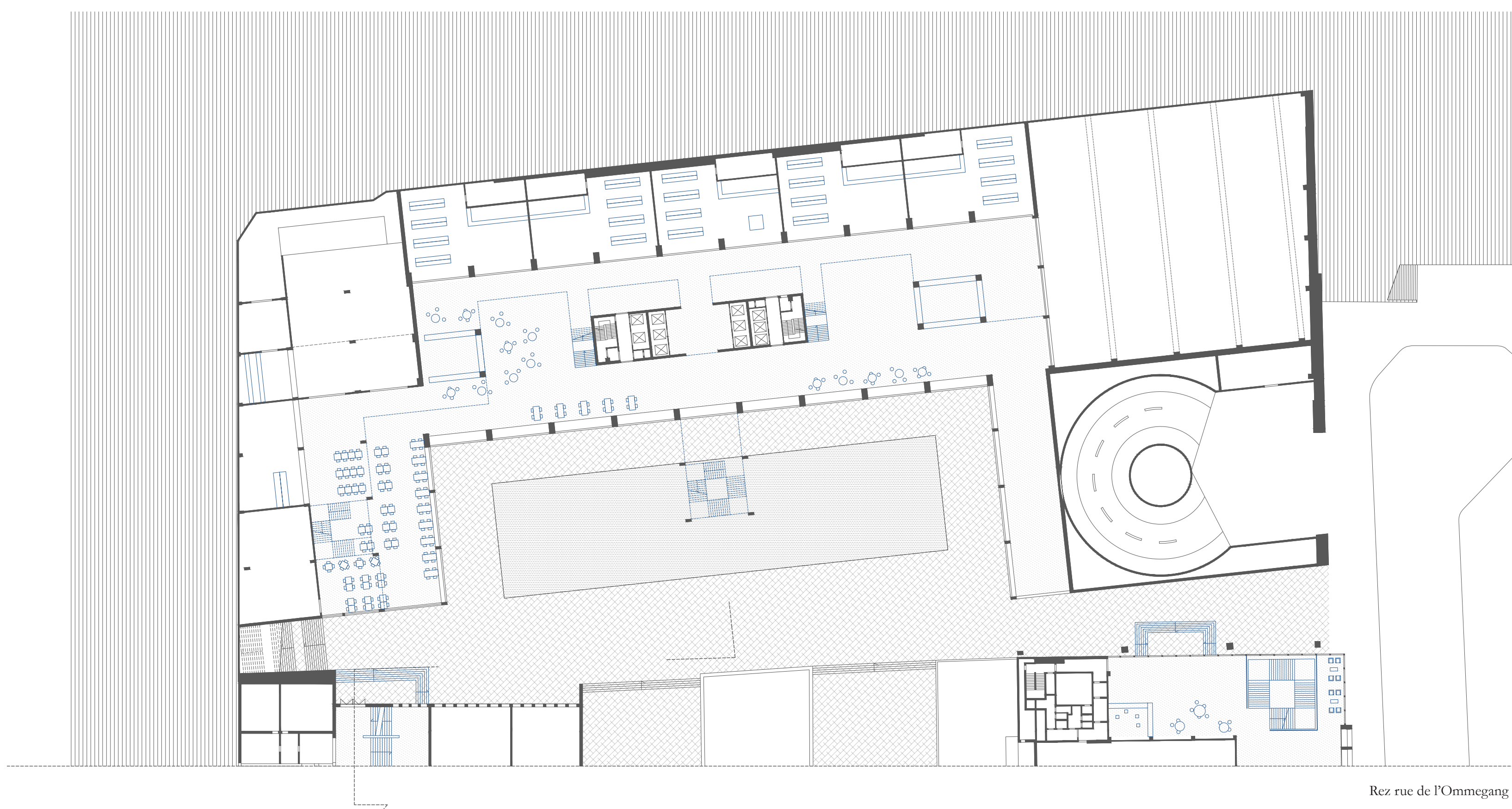
Coupe CC'



Coupe DD'



Rez Boulevard Pachéco



Rez rue de l'Ommegang