

# L'enseignement du projet en danger

Société  
Française  
des  
Architectes

**Bulletin n°56**

2e trimestre 2020

Au moment d'écrire ce texte, nous sommes tous reclus dans nos divers intérieurs, et on se demande comment parler d'architecture et d'enseignement du projet. En décembre 2019 (cela semble si loin), la Société française des architectes, innocente et savante, lançait l'appel que voici :

*Une réforme des études d'architecture a été mise en œuvre cette année, changeant le mode d'administration des écoles et créant un nouveau statut pour les enseignants. Devenus « enseignants chercheurs », ceux-ci sont désormais recrutés par un concours local au lieu d'une procédure nationale. Autre innovation, le ministère a créé, sur le modèle du Conseil National des Universités, un « Conseil national des enseignants-chercheurs en école d'architecture » (CNECEA), chargé notamment de la qualification des candidats aux concours locaux et de la gestion du corps enseignant. Tout cela s'est effectué avec la volonté affirmée de rapprocher l'enseignement de l'architecture du modèle universitaire, au moment même où celui-ci est en crise : course au gigantisme, mise en concurrence permanente des équipes au détriment de la recherche de longue haleine<sup>(1)</sup>, faiblesse des recrutements, manque de moyens, personnalisation du pouvoir des présidents, obsession du classement de Shanghai, inflation bureaucratique délirante due notamment au regroupement des établissements selon divers dispositifs, parfois supprimés aussitôt que mis en place (PRES, COMUES, EPE, RTRA, PIA, LaBex, IDEX et autres I-SITES). Tout cela fait au nom de la recherche de « l'excellence », mot magique dont l'invocation semble suffire à assurer la venue.*

*En 2005 une réforme des études d'architecture avait déjà raccourci la durée de celles-ci; le projet de diplôme, qui était jusqu'alors un moment singulier et précieux où l'étudiant rassemblait ses connaissances pour se construire de manière autonome, avait été transformé en un simple semestre de projet, identique aux précédents. Cela signalait le peu de considération des promoteurs de la réforme LMD (licence master doctorat) pour le caractère spécifique de l'enseignement du projet.*

*– les écoles d'architecture sont destinées en premier lieu à former des architectes : tâche d'un grand intérêt pour la société, ses citoyens, les villes et les paysages, bien sûr, mais aussi d'une grande noblesse du point de vue du savoir, si l'on veut bien admettre qu'un architecte est un intellectuel de la forme du monde bâti, un « théoricien de la pratique » pour reprendre l'expression de Bourdieu. En second lieu, les écoles sont le lieu où s'établit et se transmet la connaissance et la culture en architecture.*

*– la compétence spécifique des architectes, c'est leur connaissance du projet et leur capacité à le pratiquer, la capacité à transformer le monde par leur maîtrise de la forme habitée et située. C'est d'ailleurs précisément cette compétence singulière qui les rend utiles dans d'autres métiers que la maîtrise d'œuvre.*

*– pour enseigner le projet dans les écoles il faut des architectes pratiquant le projet, disposant sur ce sujet d'un savoir susceptible d'être formalisé et théorisé (ça n'est pas le cas de tous) et ayant été formés à le transmettre (ils sont encore moins nombreux). C'est, en tout cas, vers cela qu'il faudrait aller. Or la réforme prend la direction opposée : dans 4 ans, 70 % des postes ouverts dans les écoles seront réservés à des titulaires d'une thèse (pour les maîtres de conférence) et d'une habilitation à diriger des recherches (pour les professeurs)<sup>(2)</sup>. Or aucun doctorat (a fortiori aucune HDR) ne permet de mesurer la capacité à faire du projet et à l'enseigner : la plupart des thèses soutenues dans les écoles portent sur l'histoire, les techniques, l'informatique, les sciences sociales ou la philosophie. Les thèses*

(1) Voir la tribune « Le darwinisme social est une absurdité » (*Le Monde*, 06/12/2019) en réaction à la déclaration du président du CNRS Antoine Petit le 26 novembre 2019 : « Il faut une loi ambitieuse, inégalitaire – oui, inégalitaire, une loi vertueuse et darwinienne, qui encourage les scientifiques, équipes, laboratoires, établissements les plus performants à l'échelle internationale, une loi qui mobilise les énergies. »

(2) Art. 34 et 51 du décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture.

*consacrées au projet sont rares (elles le seront peut-être moins à l'avenir, mais il sera trop tard) et leur existence ne garantit pas leur qualité : les directeurs de thèse susceptibles de bien les encadrer sont encore moins nombreux.*

*– au CNECEA comme dans les écoles, la polarisation se fait de plus en plus grande entre, d'une part, les enseignants de projet et, d'autre part, les « chercheurs », comme si la place de ceux-ci dans les écoles ne pouvait être assurée qu'au détriment des premiers, alors que nous sommes tous au service commun de l'architecture et des étudiants.*

*La loi française permet aux avocats, aux médecins et aux architectes d'associer pratique et enseignement universitaire. La société considère — avec quelque apparence de raison — que ces métiers doivent être enseignés par des gens qui savent les pratiquer. Il faut que cela continue et les architectes, enseignants ou non, doivent se saisir de cette question et se battre pour que, dans quelques années, il y ait encore dans les écoles quelques personnes qui sachent faire du projet et qui sachent l'enseigner. La Société française des architectes, lieu de culture et de savoir pour les professionnels qui compte de nombreux enseignants parmi ses membres lance cet appel afin de recueillir vos contributions sur ce sujet : témoignages (d'enseignants, d'étudiants, de jeunes diplômés, d'architecte employeur, etc.) réflexions, propositions et analyses feront l'objet d'une publication et d'une discussion publique. Mobilisons-nous ! »*

Au moment où nous publions ce texte, l'hôpital public vivait depuis deux ans une crise sans précédent <sup>(3)</sup>, les médecins hospitaliers avaient démissionné de leurs responsabilités administratives sans jamais parvenir à être reçus par leur ministre. Certains d'entre nous manifestaient contre la réforme des retraites qui allait toucher durement, aussi, les architectes<sup>(4)</sup>.

Comme ces derniers, les médecins hospitaliers ne forment pas des troupes bien nombreuses, ni habituées à manifester contre leur ministre qui leur promettait une gestion « à l'américaine ! », comme le facteur de Jour de fête, et des bed managers pour allouer les lits au plus près de la demande bottom-up (mais toujours calculée au plus juste). Les architectes, quant à eux, ne se sont pas beaucoup mobilisés au début, mais les enseignants d'architecture l'ont fait, au côté des étudiants et du personnel administratif des écoles. Ce mouvement fort a rejoint la lutte des universités et du CNRS contre le projet de loi de programmation pluriannuelle de la recherche, mais tout a été interrompu par la crise sanitaire.

Comme on voit à l'hôpital le résultat d'une politique menée depuis trente ans, on voit dans nos villes, dans les logements récemment construits et dans nos paysages le résultat d'une politique architecturale, urbaine et foncière abandonnée par la *puissance publique* aux mains des promoteurs et des aménageurs. Dans nos métiers aussi, l'État se décharge de toutes ses compétences techniques et réglementaires, une multiplication confuses des niveaux de décisions a abouti à ce que plus personne n'est responsable de rien (hormis l'architecte). Il est temps de lutter ensemble pour un espace public retrouvé et pour de bons logements : ces mois de réclusion nous ont appris à être exigeants. On ne veut plus voir dans les revues des logements dont le salon, situé dans la cuisine, a comme paysage un monceau d'assiettes sales ; on veut de vastes terrasses protégées et pourtant ouvertes qui permettent d'être dehors ensemble ; on a appris qu'un petit balcon de ferraille, si c'est mieux que rien, ne permet vraiment qu'une seule activité : applaudir les soignants à 8h du soir avant de rentrer. On veut que les logements soient jugés sur leurs plans et pas sur leur

(3) Pierre-André Juven, Frédéric Pierru et Fanny Vincent, *Le Casse du siècle, À propos des réformes de l'hôpital public*, éd. Raison d'agir, avril 2019. En accès libre à l'adresse suivante : [http://www.raisonsdagir-editions.org/wp-content/uploads/Casse\\_siecle\\_pages.pdf](http://www.raisonsdagir-editions.org/wp-content/uploads/Casse_siecle_pages.pdf)

(4) <http://www.defenseprofessionarchitecte.fr/communiqués/retraite-alerte-aux-architectes/>

façade. Pour détourner Rem Koolhaas, beaucoup de citoyens sont ces jours-ci des prisonniers pas du tout volontaires de l'absence d'architecture.

Les écoles d'architecture doivent devenir des lieux d'invention, de travail typologique, d'avancées pédagogique, de savoir par le projet architectural, de « vérité de parole », pour employer le beau mot d'Yves Bonnefoy ; c'était le sens de notre appel à contributions, au-delà de la lutte contre l'obligation d'avoir une thèse pour 70 % des postes d'enseignants mis au concours.

Qu'avons-nous appris d'autre pendant ces semaines de prétendue « continuité pédagogique » ? Hé bien, mais on s'en doutait, qu'enseigner le projet à distance, ça n'est pas possible. Bien sûr, on a bricolé, on a corrigé, mais il est devenu impossible de construire un savoir partagé, de faire de l'atelier un intellectuel collectif réfléchissant et progressant ensemble. A qui veut que cent artistes s'épanouissent chacun dans leur cuisine, l'ordinateur équipé de Teams, Zoom ou Discord <sup>(5)</sup> suffit. À qui veut former au projet, non .

(5) Logiciels de forum utilisé pendant cette affaire.

(6) Licence Master Doctorat

Pour ouvrir ce recueil, nous avons rassemblé plusieurs textes qui dressent un panorama historique de la situation avant de proposer des évolutions : nous republions notamment un texte d'anthologie de Christian Devillers paru en 1992 dans l'*Architecture d'Aujourd'hui*, et qui alertait de manière prophétique sur les conséquences de la mise en place des champs disciplinaires et sur les risques que faisait peser sur l'enseignement du projet la volonté de se rapprocher à tout prix de l'université : incompréhension de la nature singulière du projet, créations de petites féodalités pour chaque discipline, recrutement défaillant : tout est prévu dans ce texte lumineux qui a presque trente ans.

Depuis, la réforme LMD<sup>(6)</sup> est venu corser l'affaire. Michel Métayer dresse un panorama particulièrement précieux de ses conséquences pour les écoles d'art, et son diagnostic pourrait s'appliquer sans y changer un mot aux écoles d'architecture : il répond à ceux qui se félicitent de cette réforme, comme de toute réforme qui nous rapproche du modèle universitaire. Michel Retbi s'emploie lui aussi à remettre en perspective les discussions actuelles, en insistant sur les conséquence de la réforme LMD, véritable lit de Procuste où tout ce qui dépassait — le projet de diplôme, notamment — a du être raccourci. Jean-Claude Riguet rappelle les circonstances qui ont présidé à la réforme de 1968 : il défend l'idée qu'un autre type de rapprochement avec l'université était alors possible. Jean-Pierre Le Dantec, avec un point de vue complètement différent, dresse un bilan de l'évolution des écoles depuis les Beaux-Arts. Denis Humbert défend un ancrage de l'architecture dans le réel à partir, lui aussi, d'un point de vue historique. L'importance d'une enseignement de l'histoire « actif », au services des « idées architecturales » et non simple commentaire des œuvres est soulignée par William J.R. Curtis. Son article dessine un portrait acide des écoles et des modes qui y règnent.

Plusieurs contributions défendent la singularité du projet et la place des architectes dans l'enseignement de l'architecture, si l'on nous pardonne cette évidence. Leurs auteurs sont tous des praticiens et des enseignants chevronnés : Paul Chemetov, Marie-Hélène Badia, Sami Tabet et Louis Guedj. Un confrère plus jeune et récemment diplômé, Théo Fakis, fait le lien entre la formation qu'il a reçue et la découverte du métier, en attirant l'attention sur le fossé qui existe entre les deux. Emilie Bartolo montre que la diminution du nombres d'années d'études est le corollaire de la perte d'importance de l'architecture pour les gouvernements successifs. Gérard Abadia lie lui aussi la crise de l'enseignement du projet à

celle de la commande et à la mise en cause du métier d'architecte par les lois récentes. Marc Dauber propose un savoureux répertoire des qualités d'un bon enseignant de projet, qui suffirait, s'il était appliqué, à faire monter sensiblement le niveau des écoles. Jean-François Laurent liste les nouveaux enjeux du projet architectural et leur nécessaire traduction dans l'enseignement. Guillemette Morel Journal défend l'idée que c'est l'enseignement de l'architecture tout entier qui est menacé et pas seulement celui du projet. Alain Guiheux fait un parallèle entre la crise de l'architecture, la crise de la profession d'architecte et la crise de l'enseignement, avant de proposer des réformes pour ce dernier. Fort de son expérience d'architecte et d'ingénieur, Bruno Person examine la place de la recherche dans la formation des enseignants de projet. Dominique Putz, quant à lui, brosse un tableau précis et détaillé des menaces actuelles sur la singularité du projet dans les écoles et sur le régime de savoir singulier qu'il constitue.

Trois textes leur font écho et proposent un point de vue sur la recherche. Deux défendent l'intérêt des travaux sur la conception pour l'enseignement du projet : Laurent Lescop d'un côté, Louis Vitalis et Guillaume Baron d'un autre proposent de réconcilier recherche et projet architectural en faisant intervenir mieux et davantage les chercheurs dans l'enseignement de ce dernier. Olivier Gahinet, quant à lui, tente d'établir un guide de conversation entre les chercheurs et les architectes.

Nous avons rassemblé ensuite plusieurs messages de soutien reçus très vite après le lancement de notre appel. Ils proviennent d'architectes, enseignants ou non, et d'universitaires, tous favorables à notre initiative, ou presque : vous lirez. Certains enseignants des écoles nous ont accusé d'entretenir l'animosité entre « praticiens » et « théoriciens » (mots que nous avons pris soin de ne pas utiliser). Vous pourrez lire leur texte tel qu'il a été publié en janvier sur la site de la revue AMC (dont Jean-Claude Riguet nous rappelle qu'elle a été fondée par la SFA, alors SADG) avec l'ensemble des signataires. Ce texte éclairant montre qu'il est bien difficile de se faire entendre et que les chercheurs les plus pointus peuvent parfois lire trop vite : notre réponse est à la suite, et leur texte est aussi au centre de la contribution de François-Frédéric Muller.

Deux textes d'étudiants : Nicolas Commisso rappelle que l'architecture est politique, et son enseignement aussi. Robin Petit-Gerbier termine sa contribution sur une note particulièrement poivrée, un constat bien trouvé des carences de l'enseignement. Enfin, pour terminer ce volumineux dossier, plusieurs auteurs se sont attachés à une analyse de la singularité du projet comme moyen de connaissance : c'est le cas de Laurent Salomon, de Jean-Noël Blanc — du point de vue du sociologue — et d'Antoine Picon qui s'interroge sur la possibilité d'un doctorat de projet.

Que faire maintenant ? Obtenir une modification du décret pour qu'au moins la proportion de postes réservés aux docteurs reste à 50 % et réfléchir ensemble à retrouver le sens des mots. Nous espérons que ce dossier touffu nourrira votre réflexion ; nous nous retrouverons bientôt lors d'une table ronde pour poursuivre nos travaux, mais vous comprendrez que nous ne vous donnons pas de date pour le moment. Il y aura beaucoup de choses à fêter et nous auront peut-être tiré, alors, d'autres leçons de ces mois de réclusion et de cette épidémie.

# Contributions

- 01** Sur l'enseignement de l'architecture  
Christian Devillers
- 02** Le pacte faustien des écoles d'arts  
Michel Metayer
- 03** L'architecture une «simple» pratique  
Michel Retbi
- 04** Il était une foi ...  
Jean Claude Riguet
- 05** Dégénérescence hier et risque aujourd'hui  
Jean Pierre Le Dantec
- 06** Ancrer le concept architectural dans le réel  
Denis Humbert
- 07** Idées sur l'architecture et idées architecturales  
William J R Curtis
- 08** Le diagnostic et la prescription  
Paul Chemetov
- 09** Formation en danger = Architecture en danger  
Marie Hélène Badia
- 10** «Arrive immanquablement le temps du projet »  
Louis Guedj & Sami Tabet
- 11** Vers un enseignement du projet...  
Théo Fakis
- 12** Le diplôme en poche ...  
Emilie Bartolo
- 13** Former des architectes, pour quoi faire ?  
Gérard Abadia
- 14** Cinq qualités d'un bon enseignant de projet  
Marc Daubert
- 15** Quels sont les critères qui gouvernent les choix .... ?  
Jean-François Laurent
- 16** L'enseignement de l'architecture en danger  
Guillemette Morel Journal
- 17** L'ENSAPVS une école centrale d'architecture  
Alain Guiheux
- 18** Le Corbusier mis en examen  
Bruno Person
- 19** Quelques réflexions sur l'enseignement du projet  
Dominique Putz
- 20** Enseignement de l'architecture, pratiques à inventer  
Laurent Lescop

**21** Pratiquer ≠ Enseigner ≠  
Théoriser  
Louis Vitalis et Guillaume Baron

**22** Les mots pour le dire  
Olivier Gahinet

**23** Réactions  
Messages de soutien

**24** Cessons d'opposer  
théoriciens et praticiens  
Réponse collective à la SFA publiée dans  
AMC

**25** Réponse à nos collègues sur  
l'enseignement du projet  
Réponse de la SFA publiée dans AMC

**26** Le poète et le chirurgien  
François Frédéric Muller

**27** Pour un enseignement  
politique  
Nicolas Commisso

**28** Etudiants architectes :  
repreons en main notre  
formation  
Robin Petit Gerbier

**29** Point de vue étudiant  
sur l'enseignement de  
l'architecture  
Pétition d'un groupe d'étudiants diplômés

**30** Le projet architectural, une  
discipline à part entière  
Laurent Salomon

**31** Le projet est une pensée  
spécifique  
Jean Noël Blanc

**32** Où va l'enseignement de  
l'architecture ?  
Antoine Picon

Texte publié dans *l'Architecture d'Aujourd'hui* n°282, septembre 1992

« Ce texte écrit il y a trente ans dans un autre contexte demanderait à être corrigé notamment en ce qui concerne la question de la titularisation. Dans ce que j'appelais les matières spécifiques ou internes à l'enseignement de l'architecture, j'ajouterais les arts plastiques, l'histoire et l'analyse architecturale, la construction et les techniques environnementales, l'analyse et le projet urbain. » Christian Devillers, février 2020

Il est dangereux d'appliquer le modèle universitaire à l'enseignement de l'architecture. Cette application a toujours été faite de façon formaliste, notamment par la réforme Dupont : cycles Defa/Dplg<sup>(1)</sup>, certificats d'études approfondies éloignés du projet, recherche « professionnalisée », etc. Elle a engendré de graves dysfonctionnements et n'a en aucune façon donné à cet enseignement l'ouverture intellectuelle et le niveau que l'on supposait être celui de l'université.

(1) Le système en vigueur jusqu'à la réforme LMD de 2005 comportait trois cycles de deux ans chacun : un premier cycle menant au diplôme d'études fondamentales en architecture (DEFA), un second puis un troisième cycle menant au diplôme d'architecte DPLG [NDLR]

**L'architecture consiste à faire des projets.** On trouvera en annexe une tentative de définition plus précise de ce qui distingue le projet architectural. La démarche projectuelle n'est enseignée par aucune discipline universitaire. Elle ne l'est malheureusement même plus dans les écoles d'ingénieurs. Le projet architectural (que l'on pourrait résumer en disant qu'il est la construction d'un ordre à partir du rapprochement de réalités hétérogènes) est un mode de penser spécifique. Il nécessite à la fois une formation longue et un apprentissage pratique, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire particuliers, directement liés à la conception et à la réalisation matérielle de formes, d'espaces et d'objets. Il ne saurait se contenter de la simple accumulation d'un ensemble de savoirs (fussent-ils nombreux et approfondis) comme le propose en général le modèle universitaire actuel. Contrairement aux universités ou aux écoles techniques, les écoles d'architecture sont donc à la fois pratiques et théoriques.

**Le rôle des disciplines extérieures.** L'ouverture à d'autres disciplines est certes utile à l'architecte. Ces disciplines peuvent d'ailleurs être très nombreuses, mais ceci appelle toutefois quelques remarques :

- aucune d'entre elles n'est absolument indispensable (on connaît d'excellentes écoles qui ignorent tout des sciences humaines ; on en connaît d'autres, tout aussi excellentes, où l'on apprend très peu des sciences de la construction) ;
- l'intérêt des architectes pour chacune d'elles est éminemment variable dans le temps : c'est à chaque fois question de contexte, de mode, de demande sociale, etc. La possibilité d'ouverture à d'autres disciplines et leur choix doit donc rester très libre pour les écoles et, au sein de celles-ci, pour les étudiants. Il n'y a aucune raison d'éterniser les tendances actuelles ;
- la tendance à la centralisation et à l'exhaustivité, qui est bien française, conduit à fabriquer des programmes surchargés, au sein desquels l'essentiel, et notamment l'architecture, est par conséquent pénalisé, aucune des disciplines extérieures n'étant pourtant vraiment bien enseignée et où l'on trouve encore souvent qu'il manque quelque chose ou bien que telle ou telle discipline est insuffisamment représentée ;
- le recrutement par groupes de disciplines présente un grave défaut : loin de n'être qu'une simple modalité de recrutement, il induit automatiquement un découpage des écoles en dé-



partements, constitués par groupes de disciplines. Il met ainsi sur un pied d'égalité, pour le long terme et d'une façon permanente, les enseignements propres à l'architecture et ceux qui relèvent des disciplines extérieures (au sens où leur intérêt, leur dynamique, leurs recherches sont extérieurs à l'architecture). Imagine-t-on une faculté de mathématiques qui recruterait comme titulaires des sociologues tout en leur donnant un poids égal dans la responsabilité pédagogique ? C'est ce qui se passe pourtant en architecture ;

- les effets pervers de cet égalitarisme absurde se font sentir depuis longtemps. Ils sont une des principales causes du malaise actuel de l'enseignement de l'architecture. Tant dans les instances de décision de chaque école qu'au ministère, les représentants des disciplines extérieures sont majoritaires, ou bien en position d'arbitrer toute décision pédagogique.

La politique constante de l'administration (dictée par sa traditionnelle méfiance à l'égard des architectes et des enseignants d'architecture) a imposé aux écoles des institutions divisées, qui sont incapables de formuler un projet pédagogique cohérent autour d'une conception du contenu de l'architecture et de son enseignement (directeurs incompetents en matière architecturale, commissions pédagogiques et conseils d'administration en opposition, définition officielle des contenus pédagogiques par l'administration centrale, etc.).

Cette politique d'interdiction et de division s'est notamment appuyée sur l'application formaliste du modèle universitaire et l'importance accordée aux disciplines extérieures. Aujourd'hui le lobby des disciplines extérieures est plus puissant que jamais, surtout auprès de l'administration centrale. Il cherche à imposer ses valeurs ainsi que ses procédures : les groupes de disciplines, la filière doctorale revendiquée comme mode de recrutement des professeurs d'architecture et des jurys de recrutement (alors qu'il n'y a pourtant pas actuellement de doctorat d'architecture et que surtout la formation doctorale, si elle est appropriée à la recherche théorique, n'a strictement rien à voir avec la maîtrise du projet, lequel doit rester au centre de la discipline architecturale).

Dans les pays où le doctorat d'architecture existe, il ne constitue pas pour autant une condition d'accès à l'enseignement.

**Faut-il un recrutement national ou bien par école ?** Un recrutement national peut paraître aujourd'hui constituer une garantie de ce bon niveau des enseignants que le système de cooptation par école n'a pas su assurer. Cette opinion mérite d'être nuancée. Il est exact qu'une part importante du corps enseignant est médiocre et devrait être renouvelée au lieu d'être titularisée. Mais les raisons de cette médiocrité ne sont pas uniquement dues au recrutement par école.

La première raison est que les enseignants ont été recrutés rapidement, et massivement, à l'époque où l'on créait ces écoles, en une époque où le milieu ne pouvait pas fournir assez de personnalités compétentes et où les critères étaient très variables. Par contre, les recrutements récents, plus exigeants (et d'ailleurs plus rares), sont probablement meilleurs.

Les écoles qui avaient à l'origine un projet pédagogique cohérent (comme l'Up8 ou l'école de Nancy...) ont assez bien recruté. Au contraire, dans celles qui n'avaient pas de projet bien arrêté, le niveau a été très hétérogène. C'est une seconde raison de médiocrité, qui mérite réflexion : contrairement à ce que suppose l'hypothèse centralisatrice, un recrutement autonome, instruit par des écoles dotées d'un projet pédagogique cohérent, produit de bons résultats. On peut le vérifier aisément dans les meilleures écoles étrangères : les bonnes universités américaines, les écoles anglaises, les polytechniques suisses, etc. Par contre, dans les écoles médiocres, ce recrutement autonome produit évidemment des résultats médiocres.

La troisième raison est tout simplement due au vieillissement et au non-renouvellement du corps enseignant : même un bon recrutement initial produit, au bout de quinze ans, un corps enseignant souvent obsolète et devenu médiocre. Toute dynamique collective étant interdite par les règles de fonctionnement qu'impose l'administration, les meilleurs sont souvent partis. Ou bien ils ont été marginalisés. Les institutions sclérosées sont un milieu d'élection pour ceux qui se révèlent incapables de réussir ailleurs, et cette constatation ne plaide pas pour une titularisation massive.

On voit donc que le recrutement national ne peut garantir un niveau correct que dans la mesure où ce niveau existe déjà dans le milieu où l'on recrute. Mais que cela ne se substitue pas à la nécessité d'un projet pédagogique propre à chaque école et que cela aurait des effets catastrophiques si cela menait à ce que se crée une corporation de professeurs installés à demeure, alors que l'architecture se renouvelle sans cesse et que son enseignement (de nature artistique) réclame une grande capacité d'adaptation. Enfin, il faut noter que le principe de recrutement national semble très exceptionnel à l'étranger. Ce principe du recrutement national suivi d'une embauche par école (par ordre de préférence et de classement) paraît susceptible de corriger certains des défauts que nous avons évoqués, mais il ne résout pas tout : y aura-t-il par exemple des écoles-placards, et destinées à le rester ?

### **Les enseignants doivent-ils être titulaires ou bien contractuels ?**

La titularisation n'est une panacée que pour ceux dont elle satisfait les intérêts corporatifs : les professeurs en place. Elle va souvent à l'encontre de la recherche permanente des meilleurs et de la nécessaire mobilité entre pratique professionnelle et enseignement. Dans les écoles américaines par exemple, la titularisation n'est réservée qu'à une minorité de professeurs ayant longuement fait leurs preuves dans l'enseignement, la recherche et la pratique. On connaît pourtant plusieurs de ces écoles, et non des moindres, qui se débarrasseraient volontiers de certains de ces titulaires si elles le pouvaient.

Pour l'enseignement, le seul intérêt de la titularisation est de créer une certaine stabilité favorable à l'accumulation et de fournir, pour certaines spécialités à caractère plus théorique, un objectif de carrière. En d'autres termes, la titularisation doit rester rare pour garder sa valeur. Elle doit surtout être reliée à des structures qui permettent la progression et la sanctionnent (au lieu de la figer), c'est-à-dire à un assistantat.

Une des raisons de la sclérose actuelle est justement l'absence tant de sanction que de progression et d'apprentissage pédagogique. Le blocage du recrutement produit des écoles de vieux. Les assistants sont donc indispensables : d'abord pour former de futurs professeurs, puis pour assister les vrais professeurs (ceux que les étudiants ne fuient pas et qui ont donc trop d'élèves ; ceux qui, accumulant des résultats, ont besoin de relais pour n'être pas condamnés à la répétition ; ceux, donc, que le système actuel pénalise le plus) enfin, pour animer l'école de leurs initiatives, leurs intérêts intellectuels divergents et leur capacité à animer le milieu étudiant : voyages. Revues, etc. La possibilité d'être assistant peu après la sortie de l'école est utile aussi aux plus doués des jeunes architectes. Ils trouvent là un revenu leur permettant de poursuivre leur formation ou leurs recherches personnelles (pratiques ou théoriques). Ce type de situation a été l'une des raisons du renouveau de l'architecture française dans les années soixante-dix. Mais le recrutement des assistants doit rester léger, ouvert. Autonome, organisé par école, voire par professeur. Par contre, il ne doit pas mener automatiquement au professorat par simple effet d'ancienneté. Il existe dans certains pays (les Usa, la Suisse) une tradition qui veut qu'on ne soit pas professeur dans l'école où l'on a été assistant, à moins

d'avoir entre temps fait ses preuves dans d'autres écoles. Un futur bon professeur d'architecture n'est pas un apparatchik. C'est quelqu'un qui a su témoigner de capacités très diverses, capacités de projecteur, de théoricien et de pédagogue. Il lui faut avoir connu ces diverses formations. Il lui faut aussi avoir coupé le cordon ombilical et acquis une existence personnelle pour revendiquer le passage à l'échelon supérieur, celui où l'on exerce la responsabilité d'une pédagogie.

Il est certain que la titularisation (donc la permanence dans l'institution) donne un grand pouvoir sur cette institution. Il est donc utile de se demander à qui l'on donne ce pouvoir. Quand il s'agit de décider de l'avenir d'une école d'architecture, cela ne peut être à des professeurs d'anglais ou de géographie. L'actuel projet de titularisation va mettre en situation d'infériorité institutionnelle les architectes qui pratiquent l'architecture, qui risquent de rester contractuels à durée limitée ou vacataires. Enfin, on ne doit titulariser que des enseignants qui ne peuvent pas l'être ailleurs, c'est-à-dire des enseignants de l'architecture et des disciplines internes à l'architecture. Une des raisons de la médiocrité du corps enseignant actuel est qu'il a servi (à de belles exceptions près) de refuge à toutes sortes de gens incapables de réussir ailleurs, notamment à l'université. Quel intérêt y a-t-il à titulariser des professeurs de langue, de mathématiques ou de sociologie dans les écoles d'architecture ? En les coupant de leurs racines et de leur légitimité universitaire, on leur assure une position marginale et une forte probabilité de sclérose tout en leur donnant un pouvoir parfaitement illégitime sur l'institution d'enseignement architectural.

### **Les enseignements spécifiques ou internes à l'architecture, projet et pensée du projet.**

Ce qu'on appelle un peu vite la pratique du projet ne se transmet pas sans un ensemble de théories, de méthodes critiques, sans une culture de l'architecture qui font directement partie de l'enseignement du projet. L'analyse architecturale ou l'histoire architecturale de l'architecture, la connaissance des doctrines architecturales sont inséparables de l'apprentissage projectuel. En réalité, elles en constituent l'autre face. Analyser les grandes œuvres d'architecture, c'est encore et c'est d'abord apprendre à projeter. Ajoutons à ce noyau central deux disciplines qui connaissent une existence ailleurs mais doivent être réinterprétées pour devenir internes à l'enseignement du projet. Il s'agit de la construction architecturale et de l'apprentissage de la forme et de l'espace.

La construction architecturale doit être enseignée par les architectes avec une problématique projectuelle (comme c'est le cas dans les pays germaniques, réputés pour la qualité de leur enseignement technique au contraire de la France où elle est enseignée par des ingénieurs). L'apprentissage de la forme et de l'espace est connexe à celui de la peinture, de la sculpture, voire d'autres arts ; il fournit à l'architecture une part de sa capacité d'abstraction, de représentation et d'expérimentation (on l'appelait naguère *basic design* mais, de tout temps, l'architecture a été une discipline artistique dont l'objet était d'abord la forme, puis l'espace). A ces deux disciplines internes. On pourrait éventuellement ajouter les études urbaines, encore qu'il s'agisse là, comme pour l'initiation au paysagisme ou à l'architecture d'intérieur, d'une part normale des études d'architecture ou bien d'une spécialisation qui ne doit pas être séparée car elle requiert les mêmes outils conceptuels et pratiques (la maîtrise du projet) que l'architecture. Je ne parle ici que d'initiation car le paysage et le design, s'ils relèvent comme l'architecture de démarches projectuelles, constituent des professions à part entière et requièrent des formations longues et spécifiques dans des écoles spécialisées qui d'ailleurs pourraient offrir des passerelles avec les études d'architecture.

Le titre d'enseignant en architecture doit être réservé à ceux qui dispensent cette catégorie d'enseignement interne. On pourrait avoir trois types de statuts : les assistants, contractuels à durée obligatoirement limitée ou bien vacataires ; les professeurs associés, contractuels à durée limitée ou bien reconductibles ; les professeurs d'architecture titulaires, éventuellement maîtres-assistants et professeurs.

**Les enseignements non spécifiques ou extérieurs.** Ce sont tous les autres enseignements : les sciences sociales, les sciences dures, les mathématiques, la philosophie, l'histoire de l'art, une partie de la technologie, l'informatique, les langues, les divers arts, le droit, l'économie générale, l'économie de la construction, la planification urbaine, etc.

Les enseignants de ces disciplines ne doivent pas être titulaires de l'enseignement de l'architecture. Ils peuvent être recrutés par les écoles, selon les besoins du projet pédagogique, soit sur vacations, soit sur contrats à durée limitée ou reconductibles. Comme cela se pratique très couramment dans les grandes écoles d'ingénieurs ou de commerce, ces enseignants viendraient de l'université, du secteur public ou privé où ils continueraient en général à exercer leur activité principale.

**Les transversaux ou migrants.** Il existe une catégorie d'enseignants très intéressants et dont il faut préserver les possibilités d'existence : ce sont ceux qui migrent d'une discipline à une autre en lui apportant en général un enrichissement. Dans ces cas, le système des contrats reconductibles peut fonctionner comme par le passé. S'il s'avère que le migrant a rejoint le champ des enseignements spécifiques ou internes à l'architecture, il peut être titularisé dans cette catégorie dont il faut préciser qu'elle n'est pas réservée aux seuls architectes de formation. Là encore. Le niveau d'exigence doit être élevé, afin de décourager l'amateurisme, cette plaie de l'enseignement actuel.

### **Annexe : qu'est-ce que le projet architectural ?**

Comme le cordonnier fait des chaussures, l'architecte fait des projets. Et il ne fait que cela. Non pas au sens général qu'on donne à ce terme quand on parle par exemple de projet politique, mais au sens très précis de la conception et de la représentation d'un objet ou d'un espace en vue de sa réalisation matérielle. Contrairement à un peintre ou encore à un artisan qui réalise l'œuvre ou l'objet de ses propres mains, l'architecte passe par la médiation d'une représentation (dessins, maquettes), une représentation matérielle mais toutefois relativement abstraite et conventionnelle par rapport à l'objet lui-même.

Pour concevoir, l'architecte ne se fie pas seulement à sa seule intuition. Il utilise un ensemble d'idées qui lui permet d'établir et d'explicitier la logique de son projet (pensées, théories, doctrines). Dès son apparition dans la division du travail à la Renaissance, l'architecte se distingue donc des autres artistes et des entrepreneurs en se situant comme un concepteur et un intellectuel. Il n'en est pas pour autant un scientifique, du moins au sens où nous l'entendons aujourd'hui. Sa logique est plutôt inductive que déductive, agrégative qu'analytique.

Il faut insister sur ce caractère particulier du mode de penser architectural qui le rend à la fois si évident pour ceux qui le pratiquent, au point qu'ils ont du mal à en parler, et difficile à comprendre pour les autres, ce mode de penser étant absent de l'enseignement secondaire et universitaire.

Le projet consiste à rapprocher des réalités hétérogènes, sans rapport logique préalable entre

elles : un programme social, des structures porteuses, des réseaux de fluides, des formes urbaines, des règlements, des couleurs, des matériaux, etc., à découvrir ou bien à établir des rapports entre ces réalités. En d'autres termes, à construire une nouvelle réalité ordonnée (on peut dire de cet ordre qu'il est un sens, une harmonie, une régularité, etc), ceci en vue d'un résultat essentiel : rendre l'espace habitable (fonctionnellement, symboliquement. etc.).

Cette définition du projet le rapproche plus de la poésie (au sens où Reverdy écrivait que « l'image poétique naît du rapprochement de deux réalités différentes ») que de la science qui, certes, procède elle aussi à des mises en relation mais pour établir des lois (celles de la nature ou de la société).

La démarche projectuelle est une construction mentale qui ne vise pas une explication mais la réalisation matérielle d'objets ayant une forme dans l'espace sensible. L'ordre qu'élabore le projet n'a de raison d'être que par rapport à ce résultat. C'est la cohérence du bâtiment construit (ou, à titre provisoire, dessiné) qui valide la logique de la démarche.

On peut définir simplement la bonne architecture en disant qu'elle est le contraire de l'arbitraire. Tout y a été pensé. Toute forme a été informée. Chaque chose a, non pas une raison d'être, mais plusieurs. L'œuvre excède le commentaire. La construction mentale à l'œuvre dans le projet est un outil de pensée plus puissant et plus rapide que les démarches analytiques ou sectorielles. Enfin, la demande projectuelle permet seule de penser humainement la technique. En ce sens, l'architecture se distingue de la construction.

Il y a cependant dans toute réalisation technique une phase projectuelle qui précède le calcul. On peut d'ailleurs regretter que l'enseignement prodigué aux ingénieurs en France ait abandonné récemment toute dimension projectuelle au profit d'une formation purement scientifique et mathématique.

Enseigner l'architecture, c'est dispenser une formation plutôt qu'une information. Parce qu'il a à faire avec des multiples réalités, l'architecte rencontre nécessairement une multitude de disciplines. Il doit en être plus ou moins informé, mais il ne pourra certainement pas les maîtriser. Les maîtriser toutes ne lui suffirait d'ailleurs pas pour faire le moindre projet architectural. Si l'ouverture intellectuelle est nécessaire, si les architectes doivent être à l'écoute de la société, l'essentiel pour eux est d'être formés aux démarches projectuelles.

Cette formation est un processus long. Elle passe par la pratique personnelle de l'étudiant. Il n'y a pas d'autre manière d'apprendre le projet qu'en le faisant. Le projet, on l'a vu, intègre une multitude de connaissances. La longueur du processus d'apprentissage ne vient pas tant de la nécessité de les apprendre toutes, que de la nécessité de les mettre soi-même en pratique dans le projet, de façon progressive et dès la première année d'études.

Cette intégration des connaissances ou cette mise en rapport des réalités différentes nécessite l'acquisition de ce qu'on pourrait appeler des stratégies projectuelles. Par quel bout prendre le problème ? Comment se retrouver au sein de ce désordre ? Ces démarches ont été plus ou moins codifiées ou explicitées par les architectes du passé. On peut donc en faire l'analyse afin de renforcer son propre savoir projectuel, comme on pratique l'analyse musicale au conservatoire. Un bon enseignant du projet ne transmet pas ses manies ou ses goûts personnels. Il cherche à construire une démarche projectuelle généralisable et transmissible et à mettre l'étudiant en état de comprendre sa propre démarche.

Connaître le calcul des structures n'est pas en soi très utile à l'architecte. Par contre, il lui revient de concevoir le rôle de la structure dans la définition de l'espace. Connaître l'histoire de l'art, telle qu'elle est enseignée à l'université, ne lui sera d'aucune utilité s'il n'est pas capable d'identifier dans les œuvres des architectes du passé des démarches ou savoir-faire

dont il pourra se servir à son tour ou bien s'il est incapable de réinterpréter par sa propre pratique (par exemple le dessin) les formes que l'histoire nous a léguées.

Il doit donc y avoir une manière d'enseigner la construction ou l'histoire qui soit spécifique aux écoles d'architecture. C'est ce que Bruno Queysanne appelle l'histoire architecturale de l'architecture ou ce que j'appellerai un peu différemment l'analyse architecturale. Elle ne vise à rien d'autre qu'à apprendre à projeter.

L'enseignement de l'architecture est une formation, un apprentissage long. On ne peut y séparer la main de l'esprit, ni le savoir du savoir-faire. Une école d'architecture n'est ni une école pratique ni une université mais devrait être les deux ou plutôt autre chose encore : un lieu où la pratique et la pensée sont toujours associées.

La formation de la main n'est pas moins longue, au contraire, que celle de l'esprit. Elle ne peut s'acquérir que par le travail pratique en atelier. Il faut au moins dix ans pour former un luthier et il en faudrait sans doute plus pour bien former un architecte. Il n'y a pas de projet sans représentation, pas de connaissance de l'espace architectural sans expérience sensible, pas de culture architecturale sans de multiples expériences sensibles, assumées et analysées. La spécialisation ou la diversification des enseignements (urbanismes, paysage, design, etc.) sont possibles. Elles doivent conduire vers d'autres débouchés que la profession libérale classique. Mais elles n'ont de sens que si elles s'appuient sur une solide formation projectuelle et si elles la prolongent. Si elles ont au contraire pour effet de la réduire (à deux ans comme cela est proposé et peut déjà se voir dans certaines écoles), on produira des incompetents sans formation spécifique de base et sans connaissance approfondie de ces autres disciplines.

Michel Métayer

Directeur de l'École des Beaux-Arts de Toulouse (2000-2012),  
vice-président de l'Association nationale des directeurs d'écoles d'art, (2004-2012)

Devenu docteur, Faust, assailli de doutes, insatisfait de sa finitude, se révolte contre la médiocrité de la vie à laquelle il est réduit : il s'adonne à la magie et conclut un pacte avec le diable pour connaître les plaisirs de la vie. Tentation, pacte, illusion : trois stations du destin que les écoles d'art partagent avec Faust. En voici les péripéties : l'état des lieux au début des années 2000, l'évolution consécutive à l'application du processus de Bologne et la complète élision de la question de l'art.

## État des lieux

En 2003, au tout début de la réflexion sur le processus de Bologne dans les écoles d'art, le paysage français comptait 56 établissements de taille diverse : 11 écoles nationales et 45 territoriales. Les secondes sont des services administratifs des villes, sous tutelle pédagogique du ministère de la culture. Le financement des écoles nationales est assuré entièrement par l'État, celui des territoriales provient à 90 % des villes et pour 8 %, voire moins encore pour certaines, de l'État. Toutes préparent aux mêmes diplômes nationaux et dans les mêmes conditions. Rien, si ce n'est leur statut juridique, ne distingue a priori les unes des autres.

Les premières réticences des directeurs à la déclaration de Bologne laissèrent rapidement place à une semi-adhésion stratégique en vue de la reconnaissance des écoles comme établissements d'enseignement supérieur. Par une déclaration solennelle de juillet 2004, leurs directeurs demandent : l'inscription au Code de l'Éducation de la qualité d'enseignement supérieur des écoles d'art, la reconnaissance du diplôme de fin d'études au grade de master et, pour les personnels des territoriales, un statut d'enseignant du supérieur conforme à l'activité de création et de recherche qu'elles doivent mener — cette dernière revendication ne touchait que les professeurs des écoles territoriales, et reste d'actualité. Ces demandes recueillaient l'assentiment du ministère de la culture, attaché qu'il était à mettre les écoles d'art en conformité avec les évolutions de l'enseignement supérieur, à l'instar des écoles d'architecture qu'il donnait comme modèle.

## Enseigner l'art ?

Les écoles d'art ont vocation à former des artistes. Une école d'art se construit autour d'artistes. Tous les étudiants ne le seront pas, mais l'école permet à chacun de le devenir. On ne tentera pas ici de définir ce qu'est l'art, mais de préciser quelques aspects susceptibles d'éclairer combien la tentative faustienne des écoles allaient à l'encontre de sa nature même.

S'interrogeant sur l'expérience esthétique, Adorno expose qu'elle diffère entièrement de ce qu'est la compréhension au sens traditionnel : on n'ouvre pas une œuvre du dehors, on n'entre en elle que par une exploration immanente. On la parcourt de l'intérieur comme on peut vivre de l'intérieur une langue, de manière directe. La réflexion sur le sens de l'œuvre est un degré approfondi de l'expérience esthétique. Cette exploration est du même ordre, rappelle Adorno, que celle du concept pour Hegel : d'un concept on ne peut rien penser d'autre que le concept lui-même. L'unité de l'œuvre s'oppose à toute emprise de réflexion qui viendrait du dehors, on ne peut non plus dissocier les différents éléments de l'œuvre, les couleurs par exemple, ni les analyser de manière séparée en faisant de chacune un symbole, ni en accumulant les critères. Il faut au contraire prendre la mesure de cette unité, la parcourir par la pensée selon un processus itératif de mise en relation des éléments entre eux, de mise en tension. En toute œuvre d'art qui se veut telle est, selon Adorno, un penser, un dire, un moment spirituel en relation dialectique avec son moment sensible.

Dans l'atelier de l'école d'art, l'artiste ne fait rien d'autre avec l'apprenti-artiste : il se transporte dans le processus de l'œuvre pour en déchiffrer les différents moments, pour en interroger le processus.

Adorno donne à sa réflexion sur l'art et le monde une inclinaison politique. L'écart par rapport au monde empirique, qui permet à l'art d'agencer une nouvelle fois les relations entre les parties, fait de lui un être à la seconde puissance. C'est le monde une deuxième fois. La forme esthétique reconfigure les éléments du monde, elle est, selon les mots d'Adorno, du « contenu sédimenté ». Dans cette sédimentation, l'art tente de rendre compte de ce qui est laissé pour compte par la domination croissante de la nature, d'apporter ne serait-ce qu'un peu de justice, un peu du souvenir de ce qui est réprimé et sacrifié, un peu du souvenir des forces humaines que le processus croissant de rationalisation détruit en l'homme.

De ce détour par la conception adornienne, retenons ce qui peut aider à comprendre à quoi s'est attaqué Bologne. Faire des études d'art, c'est se laisser inquiéter par le sensible, c'est travailler à ses agencements. Enseigner, comme le font les artistes dans les écoles, c'est aider à susciter cette inquiétude et la discipline oblique, pleine de détours qu'elle appelle. Aussi les études se fondent-elles sur une recherche personnelle, qui est l'expérimentation sensible du monde, et sur l'expression de cette recherche, laquelle doit trouver une forme qui ne peut être imposée de l'extérieur. Le terme de « recherche », employé à dessein, souligne la parenté de la démarche d'investigation menée par l'artiste en devenir et celle du chercheur. La progression des études ne peut être celle d'un curriculum à suivre en un temps donné, elle est propre à chacun, s'inscrit dans la durée : elle est le résultat d'un désir et d'un parcours singuliers.

L'objectif de la déclaration de Bologne est de pourvoir à la comparabilité et à la lisibilité des systèmes afin de faciliter la reconnaissance des diplômes. Cela signifie l'adoption d'une grille étrangère à la cohérence de structures que les artistes ont mis des décennies à modeler après la suppression des académies. Dans un système fondé sur un équilibre entre formation et auto-formation, le diplôme n'était vu que comme la fin du temps de l'école, un aboutissement momentané. Avec Bologne, c'est de la place de l'Europe dans la guerre économique mondiale qu'il s'agit désormais. Qu'en est-il alors de la formation du sujet ? Que devient dans ce contexte la formation des écoles d'art ? C'est cette vie réelle de l'école d'art, ce qui s'y enseigne — à savoir l'art — que le processus vient miner.

### **L'irrésistible désir de promotion**

Si l'arrivée du processus de Bologne est apparue pour les écoles d'art françaises comme une opportunité, c'est que la rupture de la fin des années 60 les avait profondément marquées. Les sections d'architecture jusque-là implantées dans les écoles des beaux-arts, comme à Paris, Toulouse ou d'autres villes, ont subitement quitté le giron de ces écoles, dont elles estimaient l'enseignement trop réactionnaire, pour se constituer en unités extérieures indépendantes. Peu après, l'université créa des départements d'art plastique pour la formation des professeurs et la préparation des mêmes concours que ceux existant dans les autres disciplines (capes, agrégation). Il ne restait donc plus aux écoles que la formation des artistes, une formation portée financièrement par les villes et dont ces dernières se souciaient peu.

Si dans les années 2000, l'accueil de cette transformation se fit sans débat, et même sans critique, à la différence de ce que se passa par exemple en Allemagne, c'est qu'elle rencontra en la personne des directeurs une catégorie de personnels impliqués dans le



devenir des écoles, mais dont la motivation était moins la transmission d'un contenu ou d'une expérience d'artiste — très rares étaient en effet ceux qui avaient une production artistique —, dans le meilleur des cas le désir de créer des conditions favorables à un enseignement de qualité, que l'ambition de faire rayonner leur école au milieu d'un paysage de plus en plus concurrentiel. En mal de promotion, la plupart des directeurs pensaient qu'il était hors de question de rester en dehors d'un processus qu'ils considéraient comme une avancée, d'autant que celui-ci était recommandé par l'instance ministérielle et qu'il allait n'être qu'une grille, pensaient les directeurs, une grille n'entachant nullement structures et contenus d'enseignement.

Cela paraissait d'autant plus viable que l'« harmonisation » des enseignements ne semblait pas à première vue poser question. Tout, en effet, s'insérait parfaitement dans un système français d'enseignement de l'art au sein duquel étaient déjà ancrées une forte croyance en l'évaluation quantifiable de la production artistique et une pratique éprouvée de celle-ci en fin de chaque semestre. S'il n'y eut guère de débat, c'est, à vrai dire, que les réformes avaient éradiqué, dans les années 70, 80 et 90, une tradition de l'appréciation globale et que les écoles étaient marginalisées. Coupées de leur culture ancienne, les écoles s'ouvraient à l'innovation, à la gestion, au management.

### **De l'art à l'illusion**

Ce qui suivit allait de soi. Les écoles subirent, et subissent aujourd'hui, le double joug de l'université et d'une pensée managériale.

Afin de devenir des établissements d'enseignement supérieur, les écoles territoriales durent acquérir le statut d'établissements publics de coopération culturelle (après des regroupements, parfois avec des conservatoires, elles sont devenues 29, en plus des 11 nationales). La personnalité morale ainsi acquise n'est qu'un leurre, comme le reconnut le Sénat, puisque dans un Epcc les personnels et étudiants n'élisent qu'une minorité du conseil d'administration. Les membres extérieurs à la réalité de l'art (l'État et collectivités, qui financent), le garant de la validité des diplômes (l'État) et les faire-valoir (l'université) détiennent, eux, par statut, la majorité et, de fait, le pouvoir — situation contre laquelle aucun directeur ne s'est élevé.

Afin que le diplôme final des études donne accès au grade de master, les écoles durent, comme les universités, se soumettre aux mêmes processus d'évaluation. De ces évaluations ressortit pour les écoles la nécessité de structurer l'enseignement selon des séquences progressives et des critères précis, de recruter des « docteurs » assurant les enseignements théoriques — jamais il ne fut question d'« artistes » — et d'adjoindre au projet plastique présenté lors du diplôme un mémoire « d'une longueur significative » répondant aux critères universitaires, rédigé sous la direction d'un enseignant docteur et soutenu devant un jury composé en majorité d'enseignants docteurs. Ces préconisations signifiaient faire adopter aux écoles un modèle pédagogique calqué sur celui des départements d'art plastique de l'université, alors que ces derniers n'avaient jamais orienté leur enseignement vers la formation d'artistes. Refuser d'appliquer ces prescriptions signifiait à l'inverse se barrer l'accès au grade de master.

Les deux conditions ci-dessus conduisirent les directeurs à recruter des directeurs d'études ou chargés de la recherche, issus de l'université et des professeurs titulaires d'un doctorat. Le renforcement des enseignements théoriques déséquilibrait les structures en place : le théorique s'autonomisait, quittait l'atelier et privait la création de sa part de réflexion sur elle-même. Ce furent en majeure partie ces personnels qui prirent en main la recherche,

une recherche qui s'adjoit juste la praxis pour la surplomber au lieu que cette praxis en soit le moteur.

Entre les directions et les personnels, le passage à l'EPCC a enfin nettement accentué la distance. A la différence des autres pays européens où les directeurs des établissements d'enseignement artistique sont des artistes en activité, élus par leurs pairs pour quelques années, très rares sont ceux qui en France peuvent attester d'une production artistique ou critique régulière : bref, qui auraient leur place dans l'établissement. Conscientes des charges qui désormais pèsent sur le directeur, les parties publiques du conseil d'administration, à qui il revient selon les statuts de nommer le directeur, sont tentées de chercher chez les candidats avant tout des compétences d'administration et de gestion et de confier la direction à un administrateur, à un « manager ». Mission sera donnée à ce dernier à la fois de gérer — donc d'économiser — et de promouvoir l'école, c'est-à-dire de rendre visibles les deniers qui lui sont confiés par ces mêmes parties publiques. Après le gonflement des équipes administratives, en partie seulement à la suite des charges liées à leur autonomie, les écoles recrutent depuis une dizaine d'années leurs professeurs de plus en plus sur contrat court, installant dès l'abord leur précarisation et un « turnover » préjudiciable à la continuité et la réflexion. Spécialisations nouvelles, partenariats, communication, spectacles : l'école devient un nouveau lieu d'industrie culturelle. Et les directeurs se sont changés en patrons.

Que dire encore du pacte faustien des écoles ? Sans doute plus rien aujourd'hui, car ceux qui l'ont signé ont engagé la disparition de ces écoles dont l'art était la matrice. Si le pacte a transformé en industrie culturelle la physionomie de l'art, ce dernier n'a pas pour autant dit son dernier mot : il y a encore de l'art, des artistes et des étudiants qui s'intéressent à l'art.

Michel Retbi

Architecte  
Maître assistant honoraire des  
ENSA

« L'enseignement du projet d'architecture en danger » : Depuis l'appel à contributions de la SFA, un événement est venu renforcer la pertinence et l'urgence des solutions appelées par ce questionnement. C'est l'explosion de la révolte, la mobilisation des étudiants et des écoles survenue récemment — et brusquement — contre la précarité de l'enseignement, celle des écoles, de leurs moyens, des enseignants — sous-payés ou non payés — et des postes non pourvus. Cette précarité produite par les politiques récentes appliquées par notre ministère de tutelle a abouti à réduire de manière drastique le coût d'un étudiant en architecture. Comment ne pas souscrire à la critique portée par la SFA : *« En 2005 une réforme des études d'architecture avait déjà raccourci la durée de celles-ci ; le projet de diplôme, qui était jusqu'alors un moment singulier et précieux où l'étudiant rassemblait ses connaissances pour se construire de manière autonome, avait été transformé en un simple semestre de projet, identique aux précédents. Cela signalait le peu de considération des promoteurs de la réforme LMD (licence master doctorat) pour le caractère spécifique de l'enseignement du projet – les écoles d'architecture sont destinées en premier lieu à former des architectes : tâche d'un grand intérêt pour la société, ses citoyens. »*

Les études d'architecture et la formation au métier d'architecte sont parmi les plus demandées au sortir du lycée. Les étudiants veulent devenir architectes : et pourtant les réformes et les obstacles produits par les ministères semblent se multiplier pour tenter de les détourner de cette aspiration, depuis leur entrée jusqu'à leur sortie.

## **L'architecture est reconnue d'intérêt public (loi de 1977) comme expression de la culture, mais...**

Dégradation du diplôme d'architecte depuis 2007 : c'est avec elle, tout l'enseignement de l'architecture qui a été malmené. Avant cette réforme, le diplôme d'architecte était de fait reconnu depuis sa création comme le diplôme d'enseignement supérieur le plus élevé que pouvait obtenir un étudiant dans une école d'architecture, l'équivalent d'un doctorat professionnel (commission Guadet au moment de la création du diplôme national d'architecte). Il était reconnu comme un diplôme de 3e cycle équivalent d'un doctorat dans les grilles salariales et de la fonction publique, il autorisait l'accès automatique à l'exercice par l'inscription à l'Ordre.

Aujourd'hui, la licence d'exercice qu'est la HMONP (stage + formation, 1 an minimum) n'est pas reconnue ni validée dans le cursus pédagogique universitaire et se situe au niveau d'un 2e cycle (master) ; elle ne contribue pas à faire reconnaître le diplôme d'architecte comme un diplôme de 3e cycle, comme l'est encore le diplôme de médecin. **Le diplôme d'architecte a été déclassé.** Et pourtant la préparation à l'acte d'architecture, à sa fabrication, au projet et à sa réalisation, au chantier, à la qualité de sa réponse pour la société n'est-il pas de fait l'objectif le plus « noble » que puisse se fixer les écoles d'architecture ?

**Il ne s'agit pas simplement d'une question quantitative, ou plutôt la quantité modifie les contenus de l'enseignement.** Avant la réforme de 2007, l'architecte était formé en trois cycles : dès la fin des années 70, l'enseignement du projet, un temps mis à mal par la contestation de l'ancienne école et la réforme Malraux de 1968, s'adosse à nouveau sur l'essor des années 1980-1990 suscité par l'espoir qui a porté François Mitterrand au pouvoir en 1981. Il s'appuie sur l'ouverture de la commande publique à toute une nouvelle génération d'ar-

(1) Loi relative à la maîtrise d'ouvrage publique et à ses rapports avec la maîtrise d'oeuvre privée

(2) Rappelons aussi que un DPLG, diplôme de 3e cycle, permettait de postuler pour enseigner l'architecture et le projet en école. Ce n'est plus le cas avec le DE qui est un master.

chitectes par le biais des concours d'architecture, de la loi MOP <sup>(1)</sup> (1984) et des nouveaux pouvoirs des maires. C'est toute une période d'essor de l'enseignement du projet qui se développe alors. Le colloque de Bordeaux « enseigner le projet d'architecture » (1993 — voir ses actes) en témoigne. Il montre la richesse et la diversité des approches, un débat passionnant dans le respect de la pluralité pédagogique — en écho à la pluralité des réponses des différents courants architecturaux dans la vie professionnelle. Notons que le ministère ne souhaite pas renouveler ni prolonger l'expérience.

Avant la réforme LMD, le 3e cycle représentait deux années d'enseignement cruciales pour la formation au projet architectural et urbain, deux années qui viennent clore la formation du futur architecte : une année (la 5e) autour du projet architectural avec la mise en œuvre des disciplines et des savoirs acquis dans les années précédentes à une échelle plus importante puis un diplôme représentant, en quelque sorte, un acte de simulation d'un projet professionnel avec un programme situé, comme un équipement public, un quartier d'habitations, etc. La particularité de l'approche de ce projet est alors de questionner tous les savoirs enseignés précédemment sur et pour la fabrication du projet, qu'il s'agisse de la construction, des structures, de l'enveloppe, des ambiances, de la lumière, de la thermique, du climat, de l'acoustique, de l'énergie, du ou des usages, de l'ergonomie, des cultures, de la composition avec le contexte urbain, du lieu, du temps et de l'histoire, des espaces et de l'organisation des espaces, et de la qualité de l'espace, etc. C'est l'occasion d'une mise en perspective de tous ces savoirs et savoir-faire, rendant possible la mise en synergie des divers enseignements et enseignants à travers l'encadrement et les jurys de projets, à la manière dont, dans la réalité d'un projet, peuvent se faire les consultations et les contributions qui concourent à sa genèse.

Depuis la réforme LMD, le diplôme s'obtient en fin de 5e année par un travail de quatre mois qui n'a plus le caractère synthétique du DPLG. Il est thématique et ne permet pas aborder la totalité des questionnements. Par ailleurs, les enseignements spécialisés font que les diplômes ne sont plus l'occasion de la simulation d'un projet en situation professionnelle, de la synthèse et de la mise en situation des disciplines. Non seulement le temps du projet est diminué (d'un an et demi au minimum) mais le questionnement se focalise sur un aspect, ce qui favorise aussi la diminution des autres enseignements impliqués (de construction, d'urbanisme, etc.) ; ça le Ministère le savait et a utilisé ce moyen pour diminuer les fonds alloués à la formation d'un étudiant en architecture qui, selon lui, coûte encore trop cher <sup>(2)</sup>.

C'est la capacité de réponse, d'écriture et de synthèse qui fonde la compétence de l'architecte. Elle suppose des choix les plus conscients possibles sur les solutions et la compatibilité des réponses en fonction des contraintes, choix ordonnés par la volonté d'offrir une réponse architecturale, une écriture de notre époque pour répondre aux besoins de notre époque, en confrontation avec les questionnements et les réponses des autres époques de l'architecture. Elle est expression de l'intérêt public de l'architecture et expression de la culture. Ce positionnement ne devrait-il pas concerner toute architecture, quelles que soient son échelle et son programme ?

Avec la HMNOP on voit non seulement la rétrogradation de la reconnaissance du niveau des études de l'architecte, mais également la mise en place d'un système qui conduit au contrôle des flux d'architectes formés en fonction du marché et qui contribue à la précarisation des architectes.

(3) Maryse Quinton, *D'Architectures*, décembre 2019

(4) rapport Archigraphie 2018

(5) PPP : partenariat public-privé

C'est la mise en place d'un système à deux vitesses qui concourt, avec le diplôme d'état d'un côté, les stages gratuits (pour trouver une HMONP valorisante) de l'autre, à une aggravation des conditions de travail des architectes que certains qualifient de « nouvel esclavagisme contemporain<sup>(3)</sup> » : « Les conditions d'exercice sont malmenées (...) le cercle vicieux part ainsi de très haut, depuis les honoraires trop bas qui se répercutent en cascade sur toute l'entreprise... »

Baisse du niveau de rémunération des architectes depuis 2007<sup>(4)</sup> ; remise en cause concomitante de l'accès à la commande publique par l'introduction dans les règlements de concours, à la demande de l'UE, de la clause sur le chiffre d'affaire des agences ; remise en cause de la commande publique et des concours par les PPP<sup>(5)</sup> et la loi « ELAN » au profit des promoteurs, utilisation du BIM pour tenter de fragiliser la place et la responsabilité de l'architecte : tout un système (y compris le tout récent projet de réforme des retraites) concourt à précariser la profession d'architecte et à éliminer une grande partie des agences ! La loi LCAP de 2016 n'a même pas rétabli ce qu'attendaient les architectes pour survivre, la suppression du seuil de 150 m<sup>2</sup> afin de rétablir un marché qui échappe à 95% à l'architecte ; elle a même réintroduit PPP et contrats globaux !

On peut ainsi dire avec l'appel des étudiants de Lyon en réaction au projet de loi ELAN (2018) : « *Les architectes sont devenus les fusibles d'un système qui ne respecte plus les compétences d'une vraie maîtrise d'œuvre et ne la considère plus à sa juste valeur. L'architecture est déclarée d'intérêt public depuis 1977. Elle doit être de qualité, refléter notre culture, être ambitieuse. La réalité s'éloigne chaque jour de ces engagements. Nous assistons à la généralisation d'une culture de la médiocrité, d'un urbanisme sur brûlis encouragé par la réglementation millefeuilles aux dépens de la vie et de l'intérêt général.* »

Le but de l'architecture n'est-il pas de répondre aux besoins humains de notre époque en matière de ville, de logements et d'équipements en mobilisant les savoir-faire et les savoirs de notre époque, en intégrant notre culture et notre histoire ? Répondre à ces besoins n'appelle-t-il pas la mobilisation de toutes les forces possibles de la créativité des architectes dans leur diversité, leur pluralité, et la création d'authentiques procédures démocratiques au service des populations ? N'appelle-t-il pas un véritable débat, sans censure, sur la production architecturale et son foisonnement à travers les projets et leur réalisation ? Le véritable enjeu, pour l'architecture, n'est-il pas de contribuer à améliorer le cadre de vie de millions d'êtres humains soumis à des conditions d'habitation, d'environnement, de transport et de travail dégradées ? N'est-ce pas l'immense chantier qui attend les architectes pour les générations présentes et futures si l'on veut utiliser tous les savoirs et savoir-faire de notre époque pour répondre aux besoins de la vie et de l'intérêt général de la société en France, en Europe comme dans l'ensemble de la planète, à l'encontre des exigences des marchés et des promoteurs qui veulent dicter leurs règles mortifères ?

N'est-ce pas l'héritage et l'enseignement du mouvement moderne (charte d'Athènes et CIAM), du constructivisme et du Bauhaus qui firent en leur temps de la question du logement et de la ville, des questions contemporaines à part entière de l'architecture, lorsque l'architecture moderne était une cause et non un style, comme le disait Anatole Kopp.

N'y a-t-il pas place pour des milliers et des milliers d'architectes qui, par la production et le débat, pourront contribuer à l'avancée de l'architecture, à l'opposé de tout protectionnisme qui viserait à en diminuer la formation et le nombre comme c'était encore le cas récemment avec le *numerus clausus* des médecins ?

N'est-il pas urgent de redonner tous ses moyens matériels intellectuels et humains à l'enseignement de l'architecture pour refonder et revaloriser la formation de l'architecte en intégrant les enseignements de la HMONP dans un troisième cycle et en réintégrant, également, les enseignements de projet et tous ceux qui y contribuent ? Ce serait alors l'équivalent d'un véritable diplôme de 3e cycle, un doctorat professionnel valant autorisation de construire.

Donner tous les moyens aux écoles, comme on est en droit de l'attendre dans un système républicain, pour refonder la place et le métier de l'architecte, pour matérialiser réellement l'intérêt public de l'architecture et le droit à l'architecture pour tous : c'est un enjeu pour toute la société.

Jean Claude Riguet

Architecte,  
membre de la SFA

En septembre 1962, j'intégrais l'atelier Zavaroni pour préparer le concours d'admission à la section Architecture de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts. En 1963, Max Querrien était nommé directeur de l'architecture au Ministère des affaires culturelles, créé quelques années auparavant par André Malraux.

Que s'est-il passé dans la tête de cet ancien Saint-Cyrien, énarque et auditeur au Conseil d'État, pour entreprendre une réforme de l'enseignement de l'architecture ? Quelles étaient ses motivations ? D'où lui venait cet intérêt subit pour l'architecture à laquelle apparemment, rien ne le destinait ?

A l'occasion de l'hommage qui lui était rendu à l'Académie d'architecture en 2019, année de sa mort, il a été évoqué son intérêt pour le « paysage urbain » et les « conversations » qu'il avait eues avec son beau-frère architecte ! Voilà, en effet, de quoi justifier la mission qui lui était confiée, compte tenu de la connaissance approfondie qu'il avait du sujet !

Quelles étaient, à l'époque, les récriminations concernant l'enseignement de l'architecture :

- Un enseignement orienté vers la création architecturale, « déconnecté » de son environnement physique et social
- La contestation d'une « mainmise » sur l'enseignement par des architectes praticiens de renom, qualifiés de « mandarins »
- Des jurys de projets dominés par des chefs d'ateliers « intérieurs » face aux chefs d'ateliers « extérieurs » et aux enseignants des écoles de province
- La dénonciation des privilèges accordés aux Prix de Rome, lauréats d'un concours organisé par l'Institut de France indépendamment du cursus de l'ENSBA

(1) A moins que ça ne soit un duel à fleuret moucheté, de part et d'autre de la Seine, avec, d'un côté l'Académie des Beaux-Arts de l'Institut de France, tenant du titre, et de l'autre le Ministère des affaires culturelles, challenger, mais avec des moyens beaucoup plus importants. Rive gauche, Rive droite ! Inversion de la situation géographique ? La lutte entre le pot de terre et le pot de fer !

Au lieu d'apporter des réponses à ces seules revendications, Max Querrien s'est lancé dans une entreprise de grande ampleur en ouvrant l'enseignement de l'architecture à l'urbanisme, la sociologie, l'ingénierie, l'environnement et les arts plastiques et en cherchant à l'assimiler à celui de l'université tout en dévalorisant le Prix de Rome. La formation des architectes durant, à l'époque, huit à neuf ans, cela ne pouvait se faire qu'au détriment du temps consacré à la « fabrication » du projet, pour ne pas allonger, encore, la durée des études <sup>(1)</sup>.

Enseignants et étudiants se sont, bien entendu, mobilisés pour rejeter les propositions du ministère qui ne correspondaient pas à leurs attentes. Qu'à cela ne tienne, la Direction de l'Architecture a revu son ambition « à la baisse » sans pour autant renoncer à son objectif. Ainsi est apparue en 1965 ce que l'on a appelé « la petite réforme » : enseignement de l'urbanisme, intégration d'enseignants d'ingénierie, de sociologie et d'arts plastiques, sans parler de l'apparition de « professeurs de théorie » et de « directeurs d'études » contractés par le ministère.

Plutôt que d'« instiller » de jeunes sociologues, de jeunes géographes tout frais sortis de l'université, des urbanistes ou des plasticiens pas beaucoup plus matures, à base de vacances ridicules, il eut été préférable de créer des partenariats avec l'université en permettant de suivre des cours de qualité, dans les disciplines non enseignées à l'ENSBA, à la hauteur des ambitions qui auraient dû prévaloir à la direction de l'Architecture pour réformer l'enseignement de l'architecture. Par contre, engager de nouveaux enseignants de disciplines différentes permettait de démultiplier la représentativité du corps enseignant dans les instances pédagogiques de l'école.

(2) Rajouter à cela, la création de trois ateliers extérieurs (dans le Grand Palais, faute de place !) en divisant, et en éloignant géographiquement, cela devenait encore plus facile de régner.

(3) Dans mes souvenirs, c'est lorsque Otello Zavaroni a été élu président de cette « noble » institution nommée, à l'époque, SADG, que trois de ses élèves, Philippe Boudon, Bernard Hamburger et Alain Sarfati, avec le vice-président Jean-Pierre Epron, ont fondé AMC. Ils ne semblaient pas particulièrement inhibés par l'enseignement qu'ils avaient reçu et ils n'avaient pas attendu la « petite réforme » pour « ouvrir » leur esprit sur l'extérieur.

Le « ver » était dans le fruit, il suffisait d'attendre <sup>(2)</sup>.

La « petite réforme » deviendrait grande, avec le temps, l'aide et la volonté de la direction de l'Architecture, et le départ progressif à la retraite de tous ceux qui s'opposaient à l'affaiblissement de l'enseignement de l'« architecture » !

Dix ans plus tard, la petite réforme était devenue tellement grande que ce n'était plus le ver qui était dans le fruit, mais les « rats » qui étaient dans le fromage ! Et, il a fallu réaffirmer l'importance de l'enseignement de la discipline architecturale dans les fondamentaux de l'enseignement de l'architecture, à partir de l'élaboration du projet, en oscillant, comme le pendule de Foucault, entre théorie et pratique ! Et, apparemment, ce n'est pas fini !

Peut-on projeter sans théoriser ? A quoi sert la théorie, s'il n'y a pas application et mise en œuvre ? L'enseignement du projet, l'enseignement par le projet, etc. etc. L'université fait le chemin inverse : elle cherche à se rapprocher de la pratique ! Les écoles d'architecture, elles, continuent à courir désespérément derrière la recherche ! Quelle recherche ? Avec quels moyens ? Cela débouche obligatoirement vers une « petite recherche », comme la réforme de l'enseignement de l'architecture de 1965 de Max Querrien.

Oui, l'enseignement de l'architecture était insuffisant dans les années 60 : mais les étudiants, moins bêtes que ne le pensait le directeur de l'Architecture, allaient compléter leur formation dans des institutions de haut niveau avec des enseignants du même calibre ! Au Conservatoire national des arts et métiers, avec Jean Baptiste Ache qui enseignait les « techniques architecturales » ou avec Jean Prouvé, au même endroit, qui enseignait, lui, les « arts appliqués aux métiers » ; à l'institut Tony Garnier pour l'urbanisme, auprès de Paul Henry Chombart de Lauwe pour la sociologie, etc. Les étudiants en architecture n'étaient pas des demeurés qui ne rêvaient que de « faire de l'architecture » pour le plaisir hédoniste de « faire de l'architecture ».

Dès que l'on « fait de l'architecture », on ne peut que se poser la question : où ? Pour qui ? Pour quoi ? Savoir comment allait « tenir debout » ce que nous imaginions, et volume, couleur, matière faisaient partie de notre quotidien <sup>(3)</sup>!

Par contre, l'architecte a une spécificité : c'est « projeter » ! Comment passer d'une idée à une réalisation ? comment la représenter et comment la faire partager ? C'est cette culture du projet qui doit être au cœur de la formation de l'architecte ! La spécificité de cette formation ne constitue pas une supériorité par rapport aux spécialistes d'autres disciplines qui participent avec lui à l'élaboration du projet, mais un savoir-faire qui lui appartient et qui doit être à la hauteur de ce qu'en attendent les autres membres de l'équipe ! Rabaisser le niveau de sa formation ne peut être que préjudiciable, pour la société.

Alors, s'il vous plaît, facilitez la tâche des étudiants en architecture en les laissant apprendre ce dont ils ont besoin et ce pourquoi ils sont utiles : leur métier ! Aidons-les à conserver cette spécificité et cette capacité à projeter. C'est la base de leur formation, c'est pour cela qu'ils sont nécessaires, utiles, je dirai même indispensables à la société.



Jean-Pierre Le Dantec

Architecte Urbaniste  
Ancien directeur de l'École  
d'architecture de Paris la Villette

(1) Cet historien de l'art et haut fonctionnaire couvert d'honneurs, y compris après la Libération, est resté fidèle au « Maréchal », puisqu'il a été membre de l'Association pour défendre la mémoire du Maréchal Pétain.

(2) Le projet de création d'un Ordre des architectes avait été initié par Jean Zay, ministre du Front populaire, afin de réguler des pratiques professionnelles douteuses. Mais le décret signé en décembre 1940 par Pétain allait bientôt être « complété » par des mesures corporatistes ouvertement antisémites.

(3) Le décret interdisait aussi les syndicats d'architectes.

(4) Ce discrédit était tel, chez les étudiants contestataires (qui travaillaient pour subsister dans les agences pendant, en série, les « grands ensembles ») que certains d'entre eux avaient fait du vocable « architecte » une insulte – ce qui explique qu'ils aient mis (comme Portzamparc par exemple) plusieurs années à se décider à pratiquer eux-mêmes l'architecture.

La dégénérescence de l'enseignement de l'architecture en France pendant les années d'après-guerre n'est plus à démontrer : Malraux lui-même en était si convaincu que, dès sa nomination à la tête du ministère de la Culture par De Gaulle, il mit en chantier une réforme de cet enseignement prévoyant la fermeture de la section d'architecture de l'École nationale supérieure des Beaux-Arts (ENSA) qu'il entérina après Mai 68 (les décrets nécessaires étaient déjà prêts avant les « événements »).

Quelles étaient les causes de cette dégénérescence d'un enseignement longtemps tenu pour un modèle à l'échelle internationale ? Outre une fossilisation des thématiques (absence de la question du logement du grand nombre, par exemple, pourtant décisive en période de crise aiguë du logement) et des pratiques anti-intellectualistes (celles régissant les « ateliers » dirigés par un « patron » rarement présent), la création de l'Ordre en 1940 à l'initiative de Louis Hautecœur<sup>(1)</sup> a joué un rôle décisif. Dans la forme que prit à cette époque cette institution, cette création exprimait en effet non seulement un corporatisme professionnel conforme à l'idéologie de la « révolution nationale » pétainiste<sup>(2)</sup>, mais encore la prise de pouvoir complète de « la profession » sur l'enseignement à travers un ensemble de règles, issues certes d'une tradition antérieure, dont celle — cardinale car génératrice d'une stricte hiérarchie tant parmi les étudiants que parmi les architectes — des « prix de Rome » réservant l'accès des commandes publiques importantes à ses lauréats. Certes, la réorganisation des études et des diplômes, voulue par Hautecœur, pouvait apparaître rationnelle, voire progressiste, dans la mesure où elle créait des écoles en province (ce qui recoupait aussi les idées ruralistes du pétainisme) et clarifiait, en le réglementant, le diplôme DPLG en faisant disparaître des formations à l'architecture internes à certaines « grandes écoles » d'ingénieurs (X et Centrale en particulier)<sup>(3)</sup>. Mais son objet véritable était surtout de contrôler l'accès à la commande, donc au nombre d'étudiants et de diplômés à l'aide d'un numerus clausus fixé par l'Ordre.

## **Les revendications des étudiants et des enseignants progressistes à la veille puis à la suite de Mai 68.**

De cette visée antidémocratique, les étudiants étaient de plus en plus conscients dans les années 1960, aussi les responsables de l'UNEF et des groupes de gauche et d'extrême-gauche formulèrent des revendications dont les principales étaient :

- la disparition de l'Ordre et l'autonomie de l'enseignement vis à vis d'une profession discréditée par son affairisme<sup>(4)</sup>, ceci par insertion de l'enseignement de l'architecture dans l'Université
- la disparition du système des ateliers
- la mise en place, à côté d'un enseignement spécifique du projet fondé sur des méthodologies explicitées, d'enseignements complémentaires dispensés par des spécialistes reconnus, de façon à rompre avec l'idéologie « tout dans le crayon, rien dans les livres », ceci dans la perspective de former des « architectes intellectuels »
- le tout devant redonner à l'architecture française (dont la réputation internationale, hormis Le Corbusier, était devenue relativement médiocre) une qualité à la hauteur du rayonnement culturel de la France.

## **Et aujourd'hui ? Progrès et problèmes.**

Cette ambition a-t-elle été réalisée aujourd'hui, au terme de la succession de réformes, parfois contradictoires (concernant le nombre d'années officielles d'enseignement ainsi que sa progression et sa validation, notamment) portées successivement par deux ministères

(culture et équipement) et plus ou moins influencées en sous-main par la profession dans sa partie la plus réactionnaire (celle effrayée par les nouvelles pratiques pédagogiques des UP<sup>(5)</sup> progressistes, en particulier) ? La dernière, fondée sur la grille licence-master-doctorat complétée par un diplôme professionnel permettant l'exercice « en son nom propre », sous la double tutelle de la Culture et de l'Enseignement supérieur semble s'en approcher mais au prix de risques stratégiques. Avant d'en venir à ce point toutefois, très brièvement, deux remarques historiques :

(5) Unités pédagogiques

- la création des UP après 68 a été marquée par des expériences pédagogiques diversifiées, souvent teintées par les couleurs idéologiques et politiques de leurs équipes enseignantes. Ainsi celle (UP6) où j'ai moi-même enseigné pendant toute ma carrière (de 1969 à 2009) a été particulièrement agitée, passant selon moi de deux années de « bordel expérimental fécond » où, pour limiter au maximum l'influence d'une « profession » discréditée, ce sont les disciplines connexes (sciences humaines, philosophie, arts plastiques et sciences de la construction) qui ont été privilégiées, ceci avant qu'émerge, à UP6 comme dans la plupart des autres UP ayant rompu avec le système des ateliers, une nouvelle génération d'enseignants de projet qui ont aussi rénové, grâce à la qualité de leurs propres réalisations, l'architecture française. C'est ce processus que j'ai tenté de décrire dans mon livre de 1981 *Enfin l'architecture*.

- la période suivante, que je qualifierai de « stabilisation progressive » a permis de consolider les acquis de la période précédente, grâce à des équipes enseignantes relativement stables (même génération), actives (une présence réelle dans les Écoles) et investies dans des projets pédagogiques relativement clairs et élaborés, car portés par des doctrines (ceci au prix, parfois, de luttes internes redoutables — je pense à UP8 — mais le plus souvent diverses et coexistant pacifiquement comme à UP6). Ceci dans un climat marqué par trois changements majeurs : l'émergence d'équipes de recherche, le développement des échanges internationaux (avec l'Europe au premier plan — Erasmus) et enfin la révolution numérique qui a rendu obsolètes quantité d'instruments techniques de représentation, voire de conception, utilisés depuis des siècles.

J'en viens à la période actuelle consécutive à la réforme de 2006 (3-5-8 et maîtrise d'ouvrage en son nom propre), aujourd'hui complétée par un alignement sur les règles de l'Université. J'ai annoncé plus haut que cette nouvelle organisation des études, en s'alignant sur celle de l'enseignement supérieur en Europe et dans le monde a, à juste titre, enterré définitivement (je l'espère) l'ancien système Beaux-Arts et donné raison, quarante ans plus tard, aux étudiants et enseignants contestataires de 1968. Toutefois, j'estime nécessaire de mettre en lumière certaines de ses dérives, les unes déjà effectives, les autres potentielles.

- l'alignement sur l'enseignement supérieur a nécessité la création d'un diplôme bâtard, celui « d'architecte d'État » valant grade de master mais sans débouchés spécifiques.

- si le ministère n'a pas cédé aux courants les plus conservateurs de la profession en créant une « licence d'exercice » contrôlée par l'Ordre (qui n'est plus ce qu'il a été, fort heureusement, en région parisienne par exemple), il n'en a pas moins jugé utile de créer un second diplôme « professionnel » partagé entre les écoles (qui le décernent, chose excellente) et la profession.

- cette nouvelle organisation a eu pour prix la suppression du DPLG (qui valait licence d'exercice jusqu'alors), lequel s'obtenait au terme d'une sixième année (ou plus, le plus souvent, car les étudiants travaillaient aussi, en majorité, pendant cette sixième année, en agence, ce

qui complétait leur formation professionnelle) consacrée à l'élaboration d'un travail **personnel** de fin d'études comportant projet et mémoire, jugé par un jury spécifique composé par lui et par son directeur d'études. Or ce dispositif avait l'immense avantage de mettre le diplômable dans une situation **d'autonomie inventive**, donc de réflexion et d'engagement l'obligeant à aller jusqu'au bout d'une démarche personnelle, alors qu'aujourd'hui les sujets des PFE de 5ème année donnant accès au master sont collectifs et de même type (ou presque) que ceux des années précédentes donc, du même coup, plus ou moins « normalisés », voire « formatés ». Pour illustrer ce propos qui n'a pas été entendu, à l'époque, par le ministère et la majorité des écoles à qui on a fait croire qu'UP6 s'opposait au 3-5-8, alors qu'elle défendait un système plus intelligent selon moi (il prônait l'existence d'un post-master professionnalisant centré autour, non de l'apprentissage de la législation complété par un stage, mais d'un **Projet Personnel** de Fin d'études accompagné d'un stage), voici (parmi quantité d'autres) un exemple probant qui, malheureusement, est impensable aujourd'hui : celui du diplôme obtenu à UP6 en 2001 par une des équipes de jeunes architectes les plus remarquables de leur génération : l'agence Lam (Benoit Lallon et Umberto Napolitano), lauréate AJA 2004, nommée à l'Équerre d'argent en 2011 et 2014, couronnée par des prix internationaux et déjà autrice de projets aussi variés que le Grand Palais à Paris, le théâtre du Maillon à Strasbourg, la tour Euravenir à Lille ou un ensemble de logements participatifs à Hambourg. Or, quand on leur demande d'où sort leur démarche, voici (je cite un article paru dans un des derniers numéros d'*Archistorm*) : « C'est à l'ENSA de Paris-la Villette en 2001 que tout commence. Pour obtenir leur diplôme, ils font le pari un peu fou de ne pas faire de projet mais de réaliser un livre, de monter un scénario et de produire une exposition à laquelle le jury est convié. «Ce livre racontait l'histoire d'un homme et d'une femme qui vivaient dans la maison du futur, issue d'un concours que nous avons gagné Benoît et moi quelque mois plus tôt, explique U. Napolitano. Dans ce scénario, nous voulions explorer les changements qui pourraient se produire si nous laissions de côté l'idée de propriété pour se concentrer sur l'idée d'accès aux choses. L'idée était de faire entrer le jury dans les bureaux d'une société imaginaire qui proposerait un accès à l'habitat à des gens qui accepteraient en échange de devenir les supports publicitaires de la société. Nous avons construit toute une scénographie, trouvé des sponsors pour meubler les bureaux et publié un livre de façon à ne pas avoir besoin de parler pour que le jury comprenne parfaitement le projet. Et ça a marché » ».

Inutile de dire que l'actuelle organisation des études rend impossible ce type de diplôme de fin d'études, totalement personnel et original. Et je note au passage que ces étudiants n'ont eu nul besoin de se soumettre à l'exercice — très discutable, selon moi, dans la mesure où en quelques mois d'agence il est impossible de conduire un projet réel, depuis sa conception jusqu'à sa réalisation — de l'HMONP, pour se montrer capables de construire deux ans après leur DPLG car ils avaient déjà travaillé en agence pendant leurs études, comme la plupart des étudiants.

Revoir l'aboutissement des études en architecture en instituant un post-master professionnalisant dont l'objet serait un Travail **Personnel** de projet effectué parallèlement à un stage professionnel, me paraîtrait donc indispensable : il remplacerait avantageusement l'année d'HMONP actuelle mais pourrait aussi, pour les diplômés d'État désireux d'entrer en doctorat, être une année de préparation aux études doctorales.

- enfin l'alignement méthodologique et des carrières enseignantes copiant l'Université n'est pas sans risques, s'il n'est pas mesuré et contrôlé. Pourquoi ? Parce que l'enseignement de l'architecture n'est pas assimilable à celui d'une discipline universitaire classique (fondé, au moins dans ses bases, sur la transmission d'un corpus de connaissances préexistantes) mais que son centre est l'apprentissage du **projet**, lequel peut se définir, lui, comme la transformation, en suivant un programme intégrant des contraintes, d'une situation spatiale donnée en une situation nouvelle inventée, ceci sans solution unique obligée (comme dans les sciences exactes, par exemple) — pratique singulière qui implique la mise en œuvre conjointe d'une culture spécifique avec, comme en art, une « imagination active » qui en constitue le « moteur », laquelle ne peut s'acquérir que dans un exercice professionnel de haut niveau : c'est au prix de cette fusion que les deux piliers de l'architecture — usage et symbole — peuvent converger dans une création projectuelle de qualité.

Dans ces conditions, un risque majeur est donc celui de donner le pouvoir (CA + commissions diverses requérant un investissement temporel considérable) et le principal des moyens (finances, locaux...) dans les écoles, aux purs théoriciens titulaires de doctorats (obtenus, presque exclusivement, dans des disciplines universitaires) plutôt qu'aux praticiens talentueux s'étant montrés capables de construire leurs démarches professionnelles et de les expliciter afin de pouvoir les transmettre. S'il est très bienvenu que recherche et doctorats en architecture se développent<sup>(6)</sup>, rendre obligatoire, de fait (y compris pour l'avancement des carrières d'enseignants), l'obtention d'un doctorat pour les enseignants de projet est, selon moi, très dangereux. Une telle exigence implique en effet, de la part des architectes désireux d'être enseignants, un travail écrit très absorbant et de longue haleine qui est, dans la majorité des cas, incompatible avec l'exercice du **métier** d'architecte au plus haut niveau – sauf à créer une filière doctorale jugée sur travaux projectuels, ce qui est aujourd'hui contraire aux critères de la recherche universitaire. Et croire que ce problème a sa solution dans des contrats d'enseignement à durée limitée est une erreur. Si cette solution est souhaitable pour permettre de mobiliser temporairement des architectes praticiens de premier plan, elle ne dispense pas de la nécessité de professeurs de projets menant en parallèle, durablement, enseignement et activité professionnelle de haut niveau. Pourquoi ? Parce qu'un enseignement de projet vraiment satisfaisant et passionnant nécessite la fusion de deux types de compétences : une expérience professionnelle de qualité reconnue par ses pairs et l'élaboration de concepts et de méthodes qui ne s'improvisent pas, mais se construisent dans la durée avec hypothèses, expérimentations, ajustements, renouvellements, etc.

(6) Ingénieur centralien et architecte titulaire d'une HDR en « Histoire et culture architecturales », j'ai moi-même dirigé une équipe de recherche « Architecture, milieux, territoires » aujourd'hui intégrée à une UMR du CNRS. À ce titre, j'ai dirigé plus une quinzaine de thèses d'étudiants français et étrangers (chinois, italiens, américains ...) et ne puis donc être soupçonné d'être un adversaire du doctorat en architecture. Sauf qu'à une ou deux exceptions près, ces doctorats ne concernaient pas le cœur de cible (le projet), mais l'analyse d'œuvres architecturales reconnues et des disciplines « pour le projet ».

Denis Humbert

Architecte du Patrimoine  
Mastère des Ponts-et-Chaussées  
Membre de la SFA

« Je refuse d'être un architecte de papier : ce qui fait l'architecture c'est sa réalité, sa construction, sa présence, qu'elle soit quelque part, quelque chose... ». Il n'est pas nécessaire de citer ce point de vue de Jean Nouvel pour constater que, pour l'opinion dominante, l'architecte imagine, dessine et construit notre cadre de vie. Tout au plus lui fait-on préciser s'il est plutôt architecte « d'intérieur » ou architecte « tout court ». D'ailleurs Jean Nouvel ajoute : « une architecture a un dedans et un dehors, il faut qu'on la pénètre, qu'on s'y pénètre. Le dessin n'est qu'une matrice ». L'architecture est donc perçue comme un métier, avec sa culture, son savoir-faire, sa contribution sociale, sa dimension productive, ses garanties techniques, économiques et légales. Le métier d'architecte s'apparente aux professions libérales traditionnelles, d'utilité publique, et vise à accompagner le citoyen confronté aux réalités de l'acte de construire.

Les médecins sont formés pour nous soigner, les avocats pour nous défendre, les architectes pour créer nos cadres de vie. Leurs diplômes doivent attester de ces capacités. C'est à ceux qui souhaitent s'orienter vers la recherche, l'enseignement ou d'autres métiers apparentés (maîtrise d'ouvrage, ingénierie, urbanisme) de poursuivre leur formation en se spécialisant. Inversement, on diplôme aujourd'hui, des architectes « non opérationnels » tenus de compléter leur parcours s'ils veulent devenir des professionnels crédibles. On gagnerait, comme le font les médecins ou les ingénieurs, à diplômer d'abord des praticiens.

A la base, l'harmonisation des cursus de formation des ingénieurs et des architectes avec le système universitaire européen n'est qu'une redéfinition des paliers d'études existants. Pourtant, elle a conduit à réduire d'un an le cursus des architectes, s'alignant ainsi sur les écoles de commerce et d'ingénieurs qui, pour autant, restent professionnalisantes. Le risque d'éloigner l'école de la pratique au profit de la théorie et de la recherche n'est donc pas une fatalité liée au nouveau système. Cette réduction de la durée des études d'architecture n'oblige pas à rendre le diplôme non opérationnel. Même l'université en profite pour s'émanciper en préparant ses élèves aux métiers appliqués.

La faculté de médecine forme des médecins plus qu'elle n'enseigne la médecine. L'école d'architecture doit former des architectes plus qu'enseigner l'architecture. Il en va de la crédibilité de notre profession et de sa pérennité. Lâcher la maîtrise de nos savoirs concrets et objectifs en se situant seulement sur le plan plus subjectif de l'art et de la théorie nous fait perdre progressivement de nombreux champs d'intervention.

Cette harmonisation européenne ne transforme pas obligatoirement « l'apprentissage des métiers » en « enseignement des disciplines ». La faculté de médecine, les grandes écoles d'ingénieur, d'économie et de commerce, dont les statuts étaient différents eux aussi, ont su intégrer cette nouvelle organisation sans s'enfermer dans la théorie, l'enseignement et la recherche. La professionnalisation de ces métiers continue à se faire par l'obligation d'une immersion progressive des élèves dans la vie active avant de pouvoir valider leurs diplômes : internat pour les médecins, stages d'entreprises, échanges à l'étranger, « chaires spécialisées » encadrées par des acteurs du secteur concerné, etc. Les chercheurs et les praticiens y partagent encore l'enseignement des disciplines et l'apprentissage des métiers.

Uniquement recrutés sur doctorat, la plupart des enseignants d'architecture n'auront plus la connaissance de la réalité du métier. Même si cela n'empêche pas les élèves de progresser dans leur créativité et leur culture historique et théorique, l'enseignement du projet risque de subir le désinvestissement de la technique, de l'économie et du juridique et d'être progressivement déconnecté de la connaissance concrète du « terrain ». « Pratique du projet » devrait-on dire ? Puisqu'elle est au cœur de notre métier de composition et de synthèse. Les méthodes de genèse du projet, tout en restant théoriques et créatives, ne peuvent pas faire l'économie du réel, à un moment donné du processus de conception.

Il est nécessaire de bien distinguer les savoirs faire et rôles respectifs des architectes et des ingénieurs au sein de la maîtrise d'œuvre. Une bonne identification de notre valeur ajoutée dans le processus de construction est essentielle pour orienter l'apprentissage du projet. La concurrence entre ingénieurs et architectes a tendance à entretenir une idée reçue : l'architecte artiste s'opposant à l'ingénieur technicien. Ce dernier, rationnel et concret viendrait au secours du premier pour donner réalité à ses concepts abstraits.

Au contraire, la connaissance des techniques et de l'économie de la construction doit être partagée. L'ingénieur « technicien » peut l'approfondir et l'expérimenter par le calcul, l'architecte se réservant le rôle de « plasticien » : il maîtrise l'interaction des formes, des volumes et des matières avec la lumière, le ressenti et les usages. Mais son art est aussi celui de la composition et de la synthèse dans l'élaboration du projet. C'est ce rôle de « compositeur » qui légitime son rôle de « chef d'orchestre » en phase de réalisation. Pour continuer à le revendiquer, il s'oblige à acquérir une solide connaissance pluridisciplinaire et pratique incluant les techniques de l'ingénieur.

L'« œuvre » architecturale est le dépassement du « produit » de construction. Par son parti pris culturel, créatif et patrimonial, elle en fait une réponse unique et évidente au besoin du commanditaire. Pour donner ainsi une « âme » au bâtiment, l'architecte doit aussi le penser comme faisable et réaliste.

Une culture généraliste associée à un art de la synthèse devrait rendre l'architecte indispensable. Ainsi, la complexité de son savoir faire le protège de la concurrence de l'intelligence artificielle. Il devient alors difficile de le remplacer par un logiciel de fabrication du projet par numérisation du cahier des charges.

Le chantier, la réglementation, l'économie de la construction, la direction de projet et la gestion d'agence doivent s'apprendre à l'école. Les cours magistraux n'y suffisent pas, ces données du contexte réel doivent être intégrées à l'apprentissage du travail de synthèse propre à la pratique du projet. Pour cela, elle doit être encadrée par des enseignants ayant autant l'expérience du terrain que la maîtrise théorique et culturelle de l'architecture. Si l'on exige le doctorat pour enseigner le projet, il ne doit pas se substituer à l'exigence d'une expérience pratique du métier.

Pour enseigner le projet, l'architecte doit être érudit, expérimenté et pédagogue. Son érudition, si elle est garantie par un doctorat, doit porter sur la question du projet et de sa fabrication (Les autres doctorats étant réservés à l'enseignement des cours magistraux tels que :

l'histoire et les théories de l'architecture, les sciences sociales, les outils informatiques, la géométrie, les liens entre l'art et la philosophie, la structure des matériaux, les sciences du bâtiment, etc.) Son expérience, elle, s'entend par le suivi de la réalisation des bâtiments qu'il a conçus. Quant à l'art de la transmission, il devrait être requis et évalué comme les qualités précédentes ; reste à imaginer comment.

Finalement, la qualité des architectes est-elle si dépendante de la qualité de l'enseignement du projet ? Certains grands noms de la profession tels que Viollet-le-Duc ou Le Corbusier n'ont-ils pas réussi sans jamais fréquenter « les bancs de l'école » ? Les architectes existaient avant l'école d'architecture, et l'architecture avant la profession d'architecte. Aujourd'hui encore, le métier de maître d'ouvrage commence seulement à s'apprendre dans certaines écoles.

En Europe, la distinction entre le maître bâtisseur entrepreneur et l'architecte maître d'œuvre n'est apparue qu'à la Renaissance. C'est seulement à cette époque qu'on commence à l'identifier comme auteur du projet, sans que n'existe aucune autre école que celle des métiers du compagnonnage : l'apprentissage chez un maître, en atelier ou en entreprise. En France, il aura fallu attendre 1747 pour que soit créée l'École Nationale des Ponts et Chaussées, 1817 pour l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts, 1865 pour l'École Spéciale d'Architecture et 1968 pour les Unités Pédagogiques. Autant dire que la défaillance ou l'absence de l'école n'empêche pas les vocations passionnées ou les opportunistes talentueux de se frayer un chemin de formation original alliant théorie et pratique.

Dans tous les métiers, les jeunes diplômés manquent d'expérience pour être complètement opérationnels. D'ailleurs, l'élite des diplômés de grandes écoles ne sont pas plus efficaces sur le marché du travail que les autres. Chaque élève, bien que durement sélectionné pour intégrer l'école, y sera tout aussi libre de son degré d'investissement dans l'apprentissage qu'un élève de Fac ou d'école d'architecture. Cependant, ces établissements prestigieux sont très soucieux de leur image et s'imposent certains critères d'excellence : le recrutement des élèves sur leurs capacités de raisonnement et de travail, de bons moyens matériels, la qualité des enseignants, la maîtrise des langues et des langages, des parcours professionnalisants bien choisis.

De fait, notre système socio-économique fonde le plus souvent la réputation de ses acteurs sur l'enseignement supérieur qu'ils ont reçu. Les architectes, comme les autres professionnels, doivent donc veiller à la réputation de leurs écoles, devenue déterminante pour l'image de leur profession. C'est pour ça que la qualité de l'enseignement du projet est essentielle. L'architecture doit rester un « art de synthèse » et un « art appliqué » autant qu'un « art plastique ».

William J. R. Curtis

William J. R. Curtis (PhD Harvard 1975) est historien, critique, peintre et photographe ; il a enseigné dans de nombreuses universités dont Harvard, l'Architectural Association et Cambridge University (Slade Professor). Il est l'auteur de *Modern Architecture Since 1900* (Phaidon 1982, 3e éd. revue 1996 ; édition française *L'Architecture moderne depuis 1900*, 2004) et *Le Corbusier : Ideas and Forms* (Phaidon 1986 ; 2e éd. revue, 2015), tous deux considérés comme des « classiques ». Il a écrit notamment dans *Architectural Review*, *D'Architectures* et *El Croquis*. En 2015 une rétrospective « Abstracción y Luz / Abstraction and Light. Paintings, drawings, photographs by William J.R. Curtis », a eu lieu au palais de Charles-Quint, dans l'Alhambra, accompagnée d'un catalogue préfacé par Alvaro Siza.

Faire un plan, c'est préciser, fixer des idées.

C'est avoir eu des idées.

C'est ordonner ces idées pour qu'elles deviennent intelligibles, exécutables et transmissibles. Il faut donc manifester d'une intention précise, avoir eu des idées pour avoir pu se donner une intention. Un plan est en quelque sorte un concentré comme une table analytique des matières. Sous une forme si concentrée qu'il apparaît comme un cristal, comme une épure de géométrie, il contient une énorme quantité d'idées et une intention motrice.

Le Corbusier, *Vers une architecture*, 1923

Personne ne semble s'entendre aujourd'hui sur la meilleure façon de former les architectes. Il faut d'abord compter avec des programmes idéologiques à court terme imposés à des établissements d'enseignement qui devraient penser à long terme. Plus grave, la tendance à enfermer l'enseignement de l'architecture dans le périmètre discutable de la « recherche » universitaire ; le culte du doctorat qui y règne est censé conférer sérieux intellectuel et crédibilité à un mode de connaissance qui s'intègre mal dans les normes institutionnelles et éducatives (à cela s'ajoute la conviction que cela améliorera le rang dans les classements internationaux et le financement public). La formation architecturale est un domaine qui a ses propres exigences et réclame des compétences singulières.

Il est nécessaire de reconstruire cette formation en admettant que la manière de transmettre et de recevoir les connaissances architecturales s'accommode mal des méthodes pédagogiques fondées uniquement sur des approches littéraires ou scientifiques. Concevoir des bâtiments, des objets, des espaces urbains et des paysages nécessite une approche intégrée qui combine la pensée visuelle et spatiale, la maîtrise des techniques de construction, une capacité à interpréter les besoins et les aspirations sociales, un sens de l'histoire architecturale, une intuition de la forme, l'acquisition d'outils pour résoudre les problèmes, une connaissance des matériaux et de l'artisanat, du climat et des forces naturelles, bref : une solide culture architecturale et un sens des principes qui règlent le projet. L'étudiant doit apprendre à synthétiser des réalités contrastées dans des projets capables de se traduire en bâtiments inscrits dans l'espace et le temps.

La confusion actuelle porte aussi sur les objectifs de l'architecture elle-même, en particulier à une époque où les médias sont saturés d'images éphémères et d'icônes destinées à servir les intérêts du capitalisme immobilier international. Dans ce cadre, l'architecte lui-même est présenté comme une « star », un personnage narcissique, destiné à assurer — théoriquement — le profit du promoteur et sa propre place au panthéon de la renommée. Pour le dire avec mesure, il y a une crise des valeurs concernant le rôle central que pourrait jouer l'architecture dans l'amélioration de la qualité de la vie publique et privée du monde contemporain, à tous les niveaux de la société.

Il n'y a pas non plus d'accord sur l'apparence que devraient prendre les bâtiments. Nous ne sommes plus dans la situation de l'École des Beaux-Arts ou même du Bauhaus, deux institutions qui ont mis en place des cadres, des méthodes pour analyser les problèmes et traduire les idées en espaces et en formes. Aujourd'hui, les écoles d'architecture baignent dans un mélange d'opinions qui se présentent comme des dogmes, et de dogmes qui se présentent comme des opinions (ce qu'on appelle dans le jargon politiquement correct des « postures »). On ne fait rien pour distinguer les modes des principes à long terme. Une



(1) T.E. Lawrence (Lawrence d'Arabie),  
1926

phrase des *Sept Piliers de la Sagesse* <sup>(1)</sup> vient à l'esprit face au désarroi actuel dans le champ de la formation architecturale : « Un désert dont les franges sont jonchées de croyances brisées ».

Bien sûr, l'étudiant en architecture doit être attentif aux problèmes contemporains et à l'état actuel de l'art, mais il doit garder discernement critique et sens de la perspective historique : rien n'est plus provincial que l'obsession exclusive pour le présent. « Utilité, solidité et beauté » — « utilitas, firmitas, venustas » — la trilogie vitruvienne doit être réinventée à chaque génération. Les formes nouvelles les plus fortes ont des fondations solides dans le passé. Un sens de la tradition est essentiel et la connaissance des œuvres qui ont fondé l'architecture moderne est fondamentale. Un langage architectural s'apprend par l'expérience, l'analyse et la transformation de ce qui a précédé, non par la copie mais par l'absorption et la métamorphose. L'étudiant doit surtout acquérir la capacité de penser en termes architecturaux, de projeter des concepts *via* des espaces, des matériaux et des séquences ; de représenter des intentions et de générer des idées par des dessins, des maquettes ou d'autres moyens de représentation. Dans cette entreprise, des leçons peuvent être tirées des arts plastiques, de l'art conceptuel, de la photographie et du cinéma, d'objets et d'espaces de toutes sortes, mais ces sources d'inspirations doivent être traduites en termes architecturaux. Au cœur de tout se trouve la recherche de sens par l'interprétation du programme et du site : l'architecture met en jeu l'interprétation symbolique des activités humaines comme de l'environnement naturel.

Il est nécessaire de distinguer les *idées sur l'architecture* des *idées architecturales*. Une grande partie du temps de l'étudiant est consacrée aux premières, dans des matières comme les structures, la sociologie, la théorie et l'histoire — ou du moins l'histoire comme elle est trop souvent enseignée : une matière mineure et éloignée du studio de projet. Les idées architecturales, elles, concernent l'essence même de la conception du projet et doivent être au cœur de tout cursus architectural digne de ce nom. Elles ont à voir avec l'imagination, la pensée spatiale et la capacité de visualiser, de matérialiser et de réaliser des intuitions et des images architecturales. Le développement et l'enrichissement d'une telle « pensée architecturale » est probablement l'aspect le plus difficile et le plus exigeant de la formation architecturale, car il n'existe pas de méthodes déterminées ; il dépend beaucoup de la capacité de l'enseignant à trouver le bon équilibre entre inspiration, discipline et rigueur intellectuelle. Tout dépend aussi de la capacité et de la motivation de l'élève à définir ses propres centres d'intérêt. Chacun développera ses sources d'inspiration les plus fécondes.

Naturellement, divers types de recherche ont leur place dans un cursus d'architecture, mais seulement si il s'agit d'avancées notables et de travaux de qualité. Il faut éviter l'avalanche de « textes gris » qui tiennent lieu de diplômes mais n'ajoutent rien de significatif au domaine des connaissances architecturales. Le danger d'une forme de protectionnisme où la recherche repousse la pratique à l'arrière-plan menace, comme le danger opposé : un culte irréflecti de la pratique séduisant des étudiants sans réflexion théorique ou critique suffisante. Les écoles d'architecture ont tendance à ressembler à des familles schizophrènes dans lesquelles un dogmatisme sévère se dissimule derrière les sourires, et où ce sont les choses tues qui ont le plus d'impact sur la conduite de chacun. Les préjugés et les systèmes de croyance sont rarement exposés à la lumière du jour.

C'est une expérience étrange de visiter la même école tous les dix ans, surtout pour les expositions de fin d'année qui sont des exercices promotionnels à peine déguisés. Il y a des années, on y trouvait des clichés néo-rationalistes ou postmodernistes copiant des précédents historiques précuits. Il y eu ensuite une période de « plis » se réclamant d'une soi-disant *French theory* de manière totalement arbitraire. De nos jours, vous êtes susceptibles de rencontrer des tables couvertes d'exercices géométriques torturés générés sur ordinateur et placés sous la bannière obscurantiste du « paramétrisme » ou de la pseudo-science. On peut trouver enfin un monde sans risque, peuplé des clichés néo-modernistes qui constituent pratiquement un catalogue de prescriptions et de formules toutes faites.

Ce sont, bien sûr, des caricatures, mais elles ne sont pas très éloignées de la vérité. Les écoles d'architecture sont trop souvent victimes de modes intellectuelles et de dogmes non assumés, sans compter le culte de personnalités charismatiques, de « stars » qui se comportent comme des sorciers ou des charlatans faisant la promotion de leurs potions miracles ; il est rafraîchissant de trouver encore des étudiants qui cassent le moule ou dont le talent transparaît même à travers l'uniforme du politiquement correct.

Tout cela soulève plusieurs questions : pourquoi ce manque de rationalité, de pertinence sociale et de sens commun ? Pourquoi le manque d'intégration des connaissances structurelles et historiques ? Pourquoi le recours aux images « tendances » au détriment du fond ? Pourquoi le lavage de cerveau et le recours au jargon ? Pourquoi imiter des penseurs postmodernes éloignés de l'architecture, au lieu de construire des théories pertinentes sur les idées et la pratique architecturales ? Pourquoi le manque de perspective historique sur le caractère fugace de la scène contemporaine ? Pourquoi cet incapacité à voir que l'architecture comme discipline repose en partie sur la compréhension des traditions, modernes et anciennes ? On a besoin d'un modèle pédagogique plus solide capable d'intégrer la théorie et la pratique, l'invention et la technique, le contemporain et l'historique.

Il y a, bien sûr, différentes étapes dans la formation architecturale. Il s'agit au début d'une « rééducation », car même les élèves les plus brillants doivent se défaire des mauvaises habitudes et découvrir de nouvelles façons de percevoir visuellement les choses. Une fois que l'étudiant a assimilé une partie des bases, le projet devrait former l'axe central du programme, aidé et épaulé, bien sûr, par les disciplines associées, telles que les structures, la théorie ou l'histoire de l'architecture, qui ne devraient pas être situés dans un univers parallèle : les professeurs de structures les plus qualifiés réussissent à établir des liens directs entre les calculs d'ingénierie, les types de structure et la conception des bâtiments réels. C'est là que les études d'œuvres singulières sont précieuses pour présenter une vision intégrée du projet fusionnant entre eux les aspects formels, fonctionnels et symboliques de l'architecture. De même, la « théorie » devrait s'ouvrir aux questions fondamentales qui ont toujours fait partie de l'histoire de l'architecture, telles que les notions de forme, de fonction, de sens, d'expression, de type et de style. Il n'y a pas de place pour le jargon dans tout cela : la théorie devrait élucider plutôt qu'obscurcir ou induire en erreur. Elle doit avant tout aider l'étudiant à observer et à réfléchir au « quoi », au « pourquoi » et au « comment » des choses : la raison d'être derrière les apparences et les formes, qu'elles soient artificielles ou naturelles. Certaines des plus grandes idées architecturales ont été inspirées par l'étude de la forme des bateaux ou des géométries de la nature. Voir, c'est penser ; penser, c'est voir. Dessiner de manière pénétrante, c'est faire les deux.

Il n'y a pas de « raccourci » dans l'apprentissage des connaissances architecturales, mais l'une des meilleures façons d'apprendre ce que l'architecture pourrait être est d'expérimenter, d'absorber, d'analyser, d'abstraire et de transformer de bons bâtiments existants choisis à plusieurs périodes de l'histoire de l'architecture, moderne et ancienne. Cela présume la capacité de voir et de capturer l'expérience directe des bâtiments et de leurs sites dans des dessins, des croquis, des maquettes, des cartes mentales ou tout autre moyen qui concentre la perception et la réflexion. Dessins et croquis fait en utilisant divers media sont essentiels pour « capturer » la vie et l'aura d'un dispositif. Ils peuvent rendre l'expérience plus forte et laisser deviner les structures sous-jacentes de la pensée. L'étudiant doit maîtriser plusieurs modes de représentation, du plus figuratif au plus abstrait, et capturer l'essentiel en quelques lignes sur du papier. Ces schémas sont mémorisés et resurgissent, transformés, plus tard.

Plutôt qu'une option marginale, l'histoire de l'architecture devrait être au centre de tout programme architectural car, si elle est enseignée correctement, elle est l'un des instruments qui permettent d'acquérir des connaissances de base et d'arriver au niveau de la création d'idées architecturales. Conférences, livres et analyses doivent être accompagnés de visites détaillées des œuvres elles-mêmes, dans l'espace réel et pas dans le virtuel. La « lecture profonde » des bâtiments est un art en soi. L'invention de nouvelles formes est enrichie par la compréhension et la transformation des formes passées, à un niveau situé bien au-delà des attributs extérieurs du style.

Cela constitue en soi une forme de recherche, mais une recherche orientée vers les idées architecturales plutôt que les idées « à propos d'architecture ». Les étudiants doivent apprendre à voir, à analyser, à réfléchir sur les fondamentaux de l'architecture en examinant en profondeur des exemples historiques. Ils doivent pénétrer l'anatomie des intentions, la hiérarchie directrice des idées, sonder l'unique et l'universel. J'ai souvent accompagné des étudiants au couvent de la Tourette<sup>(2)</sup> ; ils y dessinent pendant des heures et peuvent passer une journée ou deux à vivre directement l'architecture. Ils enregistrent les impressions et analysent la relation du bâtiment avec le site. Ils font l'expérience de la promenade architecturale à travers des espaces d'intensité variable. Ils enregistrent les changements de lumière, d'ombre et d'atmosphère tout au long de la journée. Ils évaluent les qualités matérielles et immatérielles de l'œuvre. Ils intériorisent leur expérience personnelle. Ils saisissent l'ordre sous-jacent par parties et dans son ensemble, plan et coupe, relations et détails. Ils pénètrent dans les espaces magiques du bâtiment et ressentent sa relation dynamique avec le paysage et l'horizon. Grâce à des conférences et des discussions sur place, les étudiants apprennent le vocabulaire de Le Corbusier, sa connaissance du béton, son interprétation du monachisme et ses transformations du passé. Chaque élève poursuit un dialogue avec ce travail d'une grande profondeur, à un niveau qui dépasse les mots : la grande architecture communique en silence. On pourrait utiliser une méthode analogue pour pénétrer les idées architecturales centrales du Panthéon de Rome, de la maison Robie de Wright, du Taj Mahal ou de la Sainte-Chapelle. De telles expériences, qui touchent à des valeurs intemporelles, sont parmi les fondements de la connaissance architecturale.

(2) Le Corbusier (1954-1957)

Architecte et urbaniste  
Grand Prix National d'Architecture  
Médaille d'honneur de l'Académie  
d'Architecture

L'exercice architectural peut être divers : conseil, administration, enseignement, mais l'architecture a ceci de singulier qu'elle n'existe que dans sa réalisation. L'architecture de papier a certes traversé le temps et les dessins de Léonard de Vinci sont toujours admirés, mais l'histoire de l'architecture est celle des bâtiments dans lesquels nous vivons et des espaces ou services publics que nous pratiquons.

L'histoire de l'architecture est celle du construire : construire c'est assembler des matériaux, des artefacts, des normes et des formes qui, par nature, ne vont pas ensemble. Le béton, la maçonnerie, le métal, le verre, le bois, les composites, ont chacun leurs règles d'assemblage. Les assembler, leur donner forme passe par un projet et une construction.

Le diagnostic et la prescription. Peut-on se passer de praticiens, enseigne-t-on l'anatomie par des personnes qui n'auraient jamais disséqué un corps ?

« Le théâtre qui n'est rien et se sert de tout », cet aphorisme d'Antonin Artaud peut s'appliquer à l'architecture. Elle n'est que dans la mesure où elle se sert de tout, fait feu de tout bois pour accomplir le projet dans sa construction.

Les études d'architecture peuvent comprendre des cours magistraux d'histoire de l'art, de sociologie, de philosophie, de sciences, de gestion ou d'organisation, ou même des exercices d'expression orale ou écrite, mais si elles se réduisaient à ces seuls enseignements, les architectes devraient apprendre la pratique et le projet sur le tas, négliger pendant des années dans les ateliers d'architecture.

Aux États-Unis, il faut trois années de pratique pour obtenir une licence d'exercice. La HMONP, qui ne dure que quelques mois et reporte la charge de l'enseignement sur les professionnels, est tout à fait ambiguë dans son principe.

N'oublions pas que la France est le seul pays au monde où la responsabilité des architectes est engagée pour dix ans sur le second-œuvre et trente ans sur la stabilité et l'usage : l'assurance étant obligatoire à un taux que ne paie aucune autre profession.

Pour ces raisons aussi, il faut que l'approche par le projet et la construction, et donc la place des praticiens dans les écoles d'architecture, soit assurée.

Le praticien que je suis et l'enseignant que je fus pourrait confirmer ce qui ne pourrait être qu'intuitif, voire corporatiste dans la présence revendiquée des praticiens pour l'apprentissage du projet. Mon enseignement à l'École d'architecture de Strasbourg (1968-1972), à l'École Nationale des Ponts et Chaussées (1978—1986), ou à l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (1993-1994), sans compter les très nombreux jurys auxquels j'ai participé dans les écoles, mon expérience au Conseil d'Administration de Paris Val de Seine m'ont appris le rôle nécessaire des praticiens, pas seulement architectes, tout autant ingénieurs, urbanistes ou paysagistes, dans la formation des étudiants qui ne vont devenir architectes que s'ils apprennent les méthodologies du projet : cette itération constante entre l'intention et le poids des choses, des usages, de l'argent.

# Formation en danger = architecture en danger

09

Marie Hélène Badia

Architecte,  
Maître de conférences TPCAUI,  
membre du CNECEA  
Architecte Conseil de l'Etat

L'architecture doit être défendue pour ne pas disparaître de notre quotidien, quitter la ville et l'habitat et être réservée à quelques bâtiments prestigieux.

La mise en question de la loi MOP, les pratiques couramment répandues dans la promotion privée peuvent rapidement cantonner les architectes à l'élaboration des permis de construire au pire au dessin de leurs façades. La faiblesse technique de la formation est pointée : cet argument récurrent a déjà été utilisé avec succès pour justifier la mise en place de la procédure dite de conception-réalisation. Sans être dupes des intérêts économiques à la manœuvre, tous les enseignants — qu'ils soient praticiens ou chercheurs — devraient se sentir interpellés.

Si nous voulons que les architectes que nous formons continuent à participer activement et concrètement à la transformation de nos territoires, à l'architecture et à la fabrication de la ville, les écoles doivent, à côté de savoirs analytiques, assurer clairement la transmission de savoirs opératoires : non seulement projet, théorie, histoire, et représentation, mais aussi les approches constructives qui sont quasiment absentes alors qu'elles sont indissociables des processus de conception.

La pédagogie conduite depuis des années a permis d'élargir avec succès les perspectives offertes aux étudiants. Mais les programmes ont aussi fait l'impasse sur des pans entiers de la formation, présumant qu'ils pourraient continuer à s'acquérir « sur le tas ». Cette époque est révolue, il appartient aux écoles de renforcer et d'actualiser la formation au dessin d'une construction adaptée au défi du changement climatique, aux exigences écologiques, et aux échanges d'informations modélisées. Il s'agit également de mettre en place un enseignement de haut niveau qui traite des questions liées au construire : le chantier, mais aussi les organisations urbaines, les systèmes de production, les énergies, les matériaux nouveaux, les recherches et les innovations, l'économie.

Nous n'en avons aujourd'hui pas les moyens, en avons-nous collectivement l'ambition ?

La mise en place de la réforme du statut des enseignants occulte aujourd'hui tout débat sur le fond. L'enjeu du doctorat et de la recherche est devenu l'alpha et l'oméga de la qualification des enseignants sans distinguer les disciplines et sans un état des lieux des possibles. A cette crispation s'ajoutent les quotas par champs disciplinaires comme autant d'intérêts parcelaires et immuables.

Ce qui divisera les enseignants n'est pas un affrontement théorie /pratique mais l'absence de dialogue autour d'un projet commun pour accompagner, praticiens et chercheurs ensemble, les évolutions de l'architecture et y accrocher clairement les formations et la recherche.

# « Arrive immanquablement le temps du projet »

10

Louis Guedj & Sami Tabet

Louis Guedj  
architecte  
enseignant ENSA Nantes  
architecte conseil de l'Etat DRAC  
Pays de la Loire

Sami Tabet, architecte,  
maîtrise en urbanisme de l'institut  
d'Urbanisme de l'Académie de  
Paris, a enseigné à ENSA Lille,  
consultant à la Miqcp

(1) Mission interministérielle pour la  
qualité des constructions publiques

Ce texte ne prétend pas à l'exhaustivité d'une analyse complète et approfondie du métier d'architecte et de son enseignement.

Il cherche, à partir d'une pratique d'enseignants, de consultants dans le cadre de la MIQCP<sup>(1)</sup> ou dans le corps des architectes-conseils de l'État, mais surtout d'une longue pratique du métier en tant qu'architectes constructeurs, à mieux cerner la place du projet dans l'enseignement de l'architecture et les tentatives de la remettre en cause, et ce quelles que soient les voies professionnelles que peuvent emprunter les nouveaux diplômés : architectes maîtres d'œuvre ou exerçant dans le maîtrise d'ouvrage privée et publique, l'entreprise, les collectivités locales et territoriales...

L'objet d'une école d'architecture est d'enseigner l'architecture — de dispenser des enseignements pour l'architecture. De la même façon que celui d'une école d'ingénieurs ou d'art, de médecine, de droit, ou de sciences sociales, etc. est d'enseigner chacun des futurs métiers auxquels se préparent les étudiants. Cette disposition n'est du reste pas univoque en ce que certains étudiants en architecture ou dans les disciplines citées, font parfois le choix de diversifier leur connaissance en se dirigeant vers tout à fait autre chose. Ou pour rester dans le domaine de l'architecture qui nous intéresse ici, poursuivent une recherche dans un sujet plus spécifique : technique, urbain, historique, épistémologique etc, ou encore rejoignent le monde du design et des arts. Toutefois, si ce changement d'orientation aboutit à l'exercice d'un métier dans le domaine choisi, ou si le métier d'architecte se confirme, ce choix devient premier sans pour autant que disparaissent les passerelles vers d'autres domaines.

Le Corbusier, Alvar Aalto et bien d'autres ont peint. Certains connus et moins connus ont pratiqué la musique. D'autres encore se sont intéressés, parallèlement à leurs activités architecturales, à l'échelle de l'urbain, aux sciences sociales, à l'ethnologie etc. Et ces pratiques ou recherches parallèles ont pu être sanctionnées académiquement ou reconnues sur le marché. Mais la qualité d'architecte de ces personnages demeure fondamentale.

C'est dire la place déterminante que devrait occuper le projet dans l'enseignement de l'architecture, la juste place des enseignements que nous appelons volontairement « d'accompagnement », et l'importance de leur adéquation à l'enseignement de l'architecture.

## **Enseignements pour l'architecture**

Sciences humaines, arts plastiques et construction devraient trouver la juste articulation avec l'enseignement du projet et en assurant un contenu adapté.

Il s'agirait en quelque sorte d'éviter la situation de coupure dans laquelle coexisteraient d'une part des disciplines qui croiraient informer le projet, et de l'autre du projet qui ferait vaguement et sélectivement appel à ces disciplines.

À ce sujet, il faudrait remettre en cause la place et le format de disciplines autonomes aussi peu intégrées que nombreuses (langues étrangères, droit, mathématiques, résistance des matériaux, management, etc.) appelées à assurer une hypothétique efficacité et qui alourdissent des plannings surchargés.

### **Enseignement de l'architecture**

- d'une part, l'enseignement de l'histoire de l'architecture et de ses théories en ce qu'il offre aux étudiants la possibilité de constituer leur culture. Il doit permettre surtout de procéder à cet aller-retour absolument nécessaire entre la démarche projectuelle et ses corrections à la lumière de l'histoire de l'architecture et de ses théories : explorer les questions générales de typologie, de composition, identifier une écriture architecturale et l'utiliser dans la mise au point du projet, utiliser avec justesse les références toujours présentes dans cette démarche.

- d'autre part, l'enseignement du projet, de sa méthode et de ses outils. Le processus projectuel est indéniablement complexe parce qu'il fait appel à une multitude de dimensions et de champs, ressentis parfois par les étudiants comme autonomes et étanches, avec pour conséquence la simplification et l'appauvrissement du projet ; ressentis d'autres fois comme complexes et imbriqués et c'est alors le désarroi et l'immobilisme.

Pourtant, dans ce processus complexe, les outils privilégiés demeurent paradoxalement simples : le regard et l'observation, la réflexion, l'écriture, la manipulation par la maquette et surtout le dessin — le dessin manuel — qui n'est pas seulement un moyen d'expression, mais une « pensée en actes graphiques ». Il offre la possibilité de développer rapidement (bien plus rapidement qu'en usant de l'informatique) le cheminement de la pensée, ses avancées, ses rétractations et ses contournements. « La « tête », le « cœur », la « main » ». Ces trois moments pouvant et devant intervenir sans ordre ni préséance.

Ce travail de représentation de l'espace, intégrant les nombreuses contraintes qui construisent et organisent le projet (le site, le contexte, la réglementation, urbaine, le programme et ses contraintes fonctionnelles) doit intervenir très rapidement sauf à prolonger les préalables indéfiniment. On perdrait le projet dans des méandres qui ne lui permettent pas de prendre corps. À ce sujet, les architectes n'ont de cesse de rappeler aux nombreux interlocuteurs qui devraient être leurs partenaires (maîtres d'ouvrage, bureaux de contrôle, AMO de toutes sortes) qu'un projet n'est pas une addition, une juxtaposition de paramètres (du reste, parfois, contradictoires). Et que, par-delà ces données, s'opère une synthèse par le « bon projet ».

Cette démarche projectuelle ne devrait pas seulement faire appel à la capacité créatrice des étudiants et encore moins à leurs « visions », leurs « illuminations » comme l'on entend parfois. Elle s'inscrit dans le cadre d'un travail laborieux puisqu'elle aborde de front une multitude de paramètres et recherche, modestement, la production de bons projets en formant de bons architectes, du moins dans la première période d'apprentissage.

Les étudiants issus des études secondaires représentent la grande majorité des effectifs des écoles d'architecture. Ils n'ont aucune sensibilisation préalable à l'espace, aucune préparation à sa manipulation et aux deux questions primordiales que sont l'échelle et la proportion. Ce changement radical de champs de réflexion et d'outils de travail entre les études secondaires et celles de l'architecture impose donc une mise en place prioritaire et immédiate de l'enseignement du projet. Ce travail implique que les enseignements pour l'architecture soient mis au service du projet, du moins durant cette phase d'apprentissage. Il suppose un effort d'adaptation de ces enseignements

- à n'en pas douter difficile et complexe pour les enseignants en charge de ces disciplines —

afin de rendre leur enseignement intelligible, utilisable et bénéfique pour les étudiants. C'est dire le grand danger de la récente réforme : elle mettra en extrême difficulté les étudiants et les enseignants-chercheurs eux-mêmes, non-formés au processus du projet et appelés à encadrer les ateliers. L'architecte est avant tout un praticien de l'espace, un expérimentateur grandeur nature, ce qui ne l'empêche pas de réfléchir et d'intégrer dans cette réflexion une multitude d'informations et d'émotions. Le chercheur lui, est avant tout un intellectuel qui manie des concepts. Et la pratique du projet comme d'ailleurs le travail de recherche sont à l'évidence l'affaire d'une vie entière au risque d'aboutir à une production pauvre et sans qualité.

(2) Michel Ecochard Architecte-urbaniste, diplômé de l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts. A démarré l'exercice de sa profession au début des années 30 en tant qu'archéologue au Service des Antiquités de Syrie et du Liban tous deux sous Mandat Français. Nombreuses fouilles dans ces 2 pays, études d'urbanisme au Liban, en Syrie, au Maroc, en Iran. Nombreuses réalisations de bâtiments publics essentiellement scolaires au Liban. Musée au Koweït, bâtiments hospitaliers, activité en France à partir du milieu des années 50. Collaboration avec les architectes Renaudie, Riboulet, Thurnauer.

Le mouvement de mai 68 a eu, évidemment, des effets salvateurs dans le domaine de l'architecture et de son enseignement : implosion de l'académisme formel étriqué, irruption du social et des autres espaces de renouvellement et d'enrichissement de l'architecture, fin de l'organisation obsolète des ateliers et de leurs pratiques de clientélisme et de soumission.

Michel Ecochard<sup>(2)</sup>, qui avait souffert personnellement de ces maux durant ses années d'études, participait alors aux nombreuses réunions et discussions qui traversaient le monde professionnel et étudiant. A l'une de ces occasions, il s'était adressé aux participants et, tout en accueillant cette généreuse ouverture et en l'appelant de ces vœux, il avait conclu (les termes ne sont pas ceux qu'il a utilisés mais le sens y est) :

*« Par-delà les analyses sociologiques, économiques, ethnologiques et les autres approches, arrive inmanquablement le temps du projet. »*

La place du projet a été malmenée, avec pour conséquence une dégradation du métier et de la production architecturale. Des matières qui devaient constituer autant d'ouverture sur le monde sont devenues de nouveaux espaces de projets, autonomes, en concurrence avec le projet architectural et urbain. La place de celui-ci est donc à rétablir sans nier la richesse de multiples apports autres. C'est alors que nous pourrions dire, cinquante ans après Michel Ecochard :

*« Arrive inmanquablement le temps du projet avec ses doutes et ses difficultés, mais également sa joie éclatante offerte à ceux à qui il est destiné. »*



Théo Fakis

Architecte DE

*Jeune architecte diplômé de l'ENSA Paris Val de Seine en 2017, habilité à la maîtrise d'œuvre en son nom propre, ayant reçu un enseignement au sein d'un atelier vertical comme il en reste peu, je suis particulièrement sensible aux questions que soulève l'appel de la SFA. Par le biais de ce témoignage à la forme libre, je souhaite vivement prendre part à ce débat essentiel pour l'avenir de notre profession bien trop souvent mise à mal.*

Ambivalent dans sa constitution, au cœur de profondes mutations successives depuis son détachement de l'École des Beaux-Arts et les années 1968, le métier d'architecte et sa formation sont réputés en crise depuis maintenant plusieurs décennies. La récente réforme modifiant le statut des enseignants se fait dans une volonté assumée de rapprocher l'enseignement du projet architectural d'une discipline universitaire.

La charte UNESCO / UIA, qui établit les fondamentaux de la formation d'architecte indique dès 1996 qu'un juste « équilibre entre théorie et pratique » doit être trouvé dans l'enseignement du projet étant entendu que ce dernier « doit être la partie dominante du processus de formation ». Lors de mes études, j'ai pu constater la faible complémentarité entre le corps d'enseignement théorique et l'enseignement du projet. Pour autant, profitant d'une école où les différentes manières d'enseigner sont mises en avant, les étudiants que j'ai côtoyé établissent des parcours singuliers en fonction de leur sensibilité et aspiration, ce qui constitue une richesse inestimable et à protéger pour les écoles bénéficiant encore d'une variété de structures internes, se revendiquant de lignées pédagogiques parfois plus théoriques et parfois plus pratiques.

J'ai pu observer à plusieurs reprises que lorsqu'il est mené par des enseignants centrés sur la théorisation, le projet architectural semble avoir bien plus de mal à se formaliser, les étudiants peinant souvent à digérer avec le recul nécessaire et à mettre en application les richesses théoriques de références.

J'ai également pu constater que la diversité des enjeux du métier d'architecte praticien émerge très tardivement dans l'enseignement de l'architecture. Avant la HMONP et son condensé de cours de droit, de comptabilité et de gestion de chantier, tout ou presque n'est que question de qualité spatiale, de juste insertion dans le paysage et de cohérence de représentation dans l'enseignement du projet. Il n'en est presque rien sur les enjeux concrets du développement d'un projet et ses jalons, des premières esquisses jusqu'à sa livraison, dans le milieu professionnel.

Pour cinq années de formation, un étudiant d'ENSA française effectue seulement trois mois et demi d'insertion professionnelle par périodes discontinues (un stage de chantier de deux semaines, un stage de découverte d'un mois et un stage de fin de cursus de deux mois) alors que ses homologues étrangers ou diplômés d'école d'ingénierie effectuent généralement des immersions plus longues et continues en milieu professionnel. Avec pour volonté de se concentrer sur l'essence même du métier — la fabrication réfléchie d'espace — lors de son apprentissage, les enjeux de sa pratique concrète semblent trop écartés de l'enseignement. La majorité des étudiants est stupéfaite de prendre connaissance du quotidien d'un architecte praticien. Je me demande si ce manque de professionnalisation lors des études n'appauvrit pas la formation et favorise l'arrivée de jeunes diplômés peu en phase avec la réalité du métier et du marché du travail.

Qu'il s'agisse d'enseignant chercheur ou d'enseignant praticien, c'est l'apprentissage d'une, ou de plusieurs méthode(s) de projet qui fait trop souvent défaut dans la formation dispen-

sée en école d'architecture. Les enseignants faisant l'effort de transmettre les fondamentaux méthodologiques du projet sont trop rares. Il ne semble plus seulement suffisant de se fier aux écrits de tel ou tel chercheur ou aux réalisations, si réussies soient elles, de tel ou tel architecte pour juger de sa légitimité à enseigner et à transmettre.

La complexification de l'acte de bâtir et la multiplication des acteurs du domaine sont corollaires au fait que de plus en plus de jeunes diplômés ont pour objectif d'exercer d'autres métiers que celui de maître d'œuvre (maîtrise d'ouvrage, urbanisme, bureaux d'études, programmation, etc.). Pour autant il me semble impératif de protéger et de développer l'exercice pratique du projet, cœur de notre métier et objet principal de la formation dans nos écoles. Inquiet d'un risque de dilution du savoir-FAIRE, d'une perte de compétence et de valeur ajoutée, il me semble nécessaire de poursuivre l'ouverture de l'enseignement du projet vers la théorie en mettant impérativement au premier plan l'objectif opérationnel de sa future pratique.

À l'heure où le gouvernement au pouvoir s'engage de plus en plus à réduire comme peau de chagrin le rôle de l'architecte dans la société, pour faire « plus, mieux et moins cher », l'intérêt public de la création architecturale et la singularité de la formation doivent, plus que jamais, être revendiqués avec vigueur.

Emilie Bartolo

Architecte - Présidente de  
Défense profession Architecte  
(DpA).

La mobilisation des vingt ENSA qui a surgi fin 2019 aura eu le mérite de faire sortir toute notre profession d'une léthargie difficile à expliquer en ces temps d'effervescence généralisée dans le pays (réforme des retraites, grève des avocats, mouvements dans les hôpitaux, les écoles et les lycées...), partout le débat s'ouvre sur l'avenir de notre profession consubstantiellement lié à l'avenir des études d'architectures et du diplôme. L'appel à contribution de la SFA après son texte « l'enseignement du projet d'architecture en danger » a été un autre des points de départ de l'ouverture de ce débat.

Alors en fin d'études d'architecture, je me souviens que cette question avait déjà été soulevée lors de l'application de la réforme LMD (Licence Master Doctorat), nous (étudiants et enseignants) avons bataillé pour que l'enseignement du projet reste le « socle » de l'enseignement en architecture. Nous dénoncions une perte de sens du terme même d'architecte par la mise en place de la HMONP (Habilitation à exercer la Maîtrise d'Œuvre en son Nom Propre) qui sépare le diplôme d'architecte du droit d'exercer. Depuis près de douze ans que la HMONP est en vigueur, des milliers de jeunes sortent des écoles avec un diplôme qui ne leur permet pas d'exercer pleinement tous les aspects de notre profession.

(1) *Un urbanisme de l'inattendu* : Patrick Bouchain, Grand Prix de l'urbanisme 2019, sous la direction d'Ariella Masbounji, éditions Parenthèses, 2020

(2) 25 février 2020 — <https://chroniques-architecture.com/etre-architecte-aujourd'hui/>

Dans l'ouvrage<sup>(1)</sup> publié à l'occasion de la remise très officielle de son Grand Prix de l'urbanisme par Jacqueline Gourault, Ministre de la cohésion des territoires, Patrick Bouchain écrit : « *Pour les architectes et les designers, c'est la corporation qui régule le complément de formation donnant droit d'exercer. Refusant cela, je me suis donc opposé à l'Habilitation à Maîtrise d'œuvre en Nom Propre (HMO) car il n'est pas compréhensible que l'État, capable de former des architectes, se défausse sur une profession libérale pour donner le droit de pratiquer un métier d'intérêt général. J'y vois une prise de contrôle inacceptable que j'ai dénoncée lorsque les étudiants ayant réalisé leur mise en situation professionnelle dans mon atelier se sont vu refuser leur habilitation...* »

Lorsque Jacqueline Gourault se félicite dans son introduction que « *la communauté des acteurs qui œuvrent pour créer, transformer et faire aimer notre cadre de vie, nos espaces publics et nos paysages s'est agrandie par la reconnaissance de Patrick Bouchain urbaniste* », elle ferait bien d'être cohérente non seulement avec la reconnaissance de « *Patrick Bouchain urbaniste* » mais aussi de ses propos sur la HMO. Cette réforme s'est inscrite dans une série d'autres réformes passées et à venir qui ont visé à diminuer le champ d'action des architectes : détricotage de la loi MOP, généralisation de contrats globaux et autres PPP, tentative du gouvernement d'augmenter le seuil de recours à l'architecte lors du changement du mode de calcul des surfaces pour le permis de construire, suppression des concours pour les logements sociaux, loi ELAN...

Dans *Chronique d'architecture*<sup>(2)</sup>, Francis Soler dénonce : « *L'architecture est passée tout récemment (la loi ELAN y est pour beaucoup) entre les mains de ceux qui n'étaient censés qu'en diriger les travaux. Tout se juge désormais sur des valeurs financières, recensées sous hypnose des tableaux Excel et catalepsie de plans d'amortissement. En dehors de trop rares résistants, une obéissance par consentement est fortement suggérée à l'entrée.* »

Alors que la France est l'un des pays développé qui compte le moins d'architectes par habitant on voudrait nous faire croire que nous sommes trop nombreux et qu'il faudrait réduire le

nombre d'architectes « maîtres d'œuvre ». Il est donc logique pour ceux qui nous gouvernent « d'aligner » les études sur la profession en privant une grande partie des étudiants d'une année d'étude, en réduisant les moyens et en précarisant les enseignants. Dans ce contexte, on peut également comprendre que la pratique du projet puisse devenir « petit à petit » une matière comme une autre puisque nombre d'étudiants, le diplôme en poche, ne pourront plus construire ni assurer toutes les missions et responsabilités qui incombent aux architectes.

La mobilisation et le riche débat qui a resurgit ces dernières semaines démontre que la volonté des nouvelles générations de faire de l'architecture est toujours intacte. Nous devons poursuivre le combat pour permettre aux jeunes architectes (et aux autres) d'exercer pleinement et en toute indépendance leur profession. C'est ainsi que notre discipline, toujours d'intérêt public jusqu'à preuve du contraire, sortira de cette crise qui n'a que trop duré.

La SFA a lancé un appel à contribution sur les réformes en cours dans les écoles d'architecture et la diminution « d'architectes pratiquant le projet » au profit de « chercheurs titulaires d'une thèse » et d'universitaires au risque, bien réel, de marginaliser l'enseignement du projet. Ce constat partagé et fort à propos renvoie à une autre question : de quels architectes la société actuelle a-t-elle besoin ?

Pour le président de la SFA la réponse est évidente : « la compétence spécifique des architectes, c'est leur connaissance du projet et leur capacité à le pratiquer, la capacité à transformer le monde par leur maîtrise de la forme habitée et située ». Ceux qui nous gouvernent ont-ils le même point de vue ? Quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la conception des villes et du cadre bâti ? Qui en sont les artisans ? Pourquoi et pour qui construit-on ? De quels architectes la société actuelle a-t-elle besoin ? Autant de questions qui méritent d'être débattues.

Dans leur activité professionnelle, les architectes ne manquent pas de témoigner des difficultés à défendre leurs projets face aux exigences économiques, politiques ou réglementaires de toutes sortes qui les assaillent. La maîtrise d'ouvrage se privatise de plus en plus et les valeurs du projet architectural se heurtent à la recherche de la rentabilité et du profit immédiat portés par la promotion immobilière.

S'il est un domaine où les architectes et les urbanistes sont évincés de leur métier, c'est bien aussi celui de la ville et du logement qui échappent aux concepteurs au profit d'autres mécanismes qui s'imposent à eux. Construire pour habiter et pour répondre aux besoins de la société, fondement inscrit dans la longue tradition de l'histoire de l'architecture et de l'urbanisme est-il toujours un objectif guidant la conception des villes de demain ? A-t-on encore besoin d'architectes concepteurs formés au projet et à l'aménagement de l'espace ? L'exemple des « smart cities » très en vogue dans le monde entier permet d'illustrer de manière actuelle cette tendance lourde à évincer les architectes et les urbanistes de la conception des villes.

Dans la dernière parution de la très officielle revue de la cité de l'architecture, *Archiscopie* n°20 d'octobre 2019, consacrée aux thèmes de la ville intelligente dite « smart city », un article rappelle que les caractéristiques des « smart cities » « reposent sur l'usage intensif des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) » et que « depuis qu'internet se déploie dans l'espace physique, l'aménagement urbain ne peut plus se limiter aux seules professions d'architecte et d'urbaniste. De fait, architectes et urbanistes sont ceux qui parlent le moins de la ville intelligente...Parmi nos grands prix d'urbanisme, qui porte ce sujet ? De leur côté, les promoteurs de la smart city s'intéressent plus aux problèmes des rouages urbains qu'à l'urbanisme en tant que tel. »

Selon une étude de 2015, « 1450 milliards de dollars sont les gains espérés du secteur de la smart city à l'horizon 2030. L'Eldorado annoncé explique l'intérêt autour de cette ville de demain promue en priorité par les milieux économiques et industriels...La ville place les industriels dans la position de ces chercheurs d'or découvrant sous leurs pieds un filon inespéré. L'appât du gain est une motivation puissante... »

Des centaines de villes fantômes sans habitants ont été édifiées ou sont en projet partout sur la planète, en Chine ou en Inde, pas tant pour loger la population que pour placer ou blan-

chir des fonds à la recherche de profits spéculatifs. De quels architectes a besoin une société dominée par la financiarisation et la privatisation de la production de la ville et du logement aux mains des GAFA et de la promotion immobilière ?

Le recul de l'enseignement du projet nous alerte à juste titre. C'est la partie visible de l'Iceberg ou l'arbre qui cache la forêt. Ce qui est en jeu c'est bien la nécessité de former ou pas des architectes qualifiés pour concevoir une architecture déclarée « d'intérêt public » et pour contribuer à la conception de la ville et du logement pour la satisfaction des besoins de la population et pas des seules exigences du profit et de la spéculation.

Cette évolution préoccupante est en cohérence avec d'autres mesures allant dans le même sens telles que : la réforme du DPLG qui n'autorise plus les jeunes diplômés à signer les permis de construire en leur nom propre, le seuil en deçà duquel l'architecte n'est plus obligatoire, la dernière loi Elan qui supprime l'obligation de concours pour les programmes HLM, ou plus récemment la sanction infligée au CNOA sur la question d'un guide de calcul des honoraires.

Les architectes ont-ils vocation à « transformer le monde par leur maîtrise de la forme habitée » ou ne faudra-t-il pas œuvrer à transformer le monde pour que les architectes continuent à exister et puissent « *exercer leur compétence spécifique ... leur connaissance du projet et leur capacité à le pratiquer* » comme le dit le président de la SFA ? Vaste question qui a traversé les courants de la pensée urbaine et sociale depuis plus d'un siècle et qui reste toujours d'actualité.

Marc Daubert

Architecte et ingénieur,  
Ancien enseignant aux ENSA de  
Strasbourg et Lyon  
ancien directeur du CAUE de  
Saone et Loire

La réaction assez curieuse des chercheurs, suite à l'appel à contributions, somme toute assez légitime, du bureau de la SFA, montre bien, quoiqu'ils s'en défendent, l'antagonisme profond qui continue de régner entre enseignants-praticiens et enseignants-chercheurs au sein des Écoles d'Architecture mais aussi entre les écoles et les représentants de la profession. Pour ma part, je n'avais pas compris qu'il s'agissait dans ce texte d'opposer « théoriciens » et « praticiens », titre de la réponse collective, mais plutôt de s'inquiéter de la disparition progressive, réforme après réforme, de la prise en compte de l'apport de la pratique à l'enseignement du projet architectural. Susceptibilité des signataires (combien de praticiens enseignants parmi eux ?) ou défense d'un statut ?

Quelles sont les qualités que l'on est en droit d'attendre d'un bon enseignant de projet ? J'en citerai cinq, que m'ont appris mes années d'enseignement. :

1. Être présent et arriver à l'heure à son cours.
2. Exister, c'est à dire vivre sa discipline. Il est certain que pour ce critère, l'expérience vécue de la conception et de la construction est un plus indéniable, toujours très apprécié (à tort ou à raison) par les étudiants...
3. Avoir quelque chose à dire, un contenu, qui ne soit pas la resucée, année après année, des mêmes discours et/ou exercices éculés et convenus. C'est à dire un apport théorique né de la recherche sur la discipline (et sur soi-même).
4. Suivre une trame pédagogique rigoureuse qui intègre, comme toute pédagogie, une progressivité, des cours théoriques et des exercices d'application, des évaluations progressives, des sanctions...
5. Avoir acquis — ou chercher à acquérir — une expérience d'enseignant aussi bien en Licence qu'en Master, dans le cadre de la formation continue ou encore dans un autre domaine du savoir. Bref, changer d'interlocuteurs.

Évidemment ces qualités nécessitent un certain travail théorique de la part des maîtres d'œuvre sur leurs pratiques. Beaucoup l'ont déjà fait. Il existe pour ce travail des bourses pour la recherche doctorante en agences d'architecture, bien peu utilisées, hélas ! Elles supposent également (en creux) qu'il est difficile d'être enseignant de projet à vie sans jamais avoir pratiqué la maîtrise d'œuvre.

Dans ce contexte, on peut se demander pourquoi le modèle universitaire exerce une telle fascination sur nos responsables, alors qu'il existe d'autres modèles (écoles d'ingénieurs, instituts divers) qui ont prouvé leur excellence aussi bien dans la recherche expérimentale que dans la formation de praticiens de qualité.

La difficulté de positionner l'enseignement du projet possède des racines plus profondes qu'un simple désaccord entre « chercheurs » et « praticiens ». Il nous manque sans doute une bonne définition de l'architecture elle-même, telle que nous la comprenons, en parlons, l'enseignons et la construisons aujourd'hui comme art et science de l'espace. À la suite du système de composition élaboré par l'École des Beaux-Arts et reconnu par tous pendant des décennies avant qu'il ne devienne caduc, nous manquons d'un (de plusieurs) discours théorique(s) solide(s) et reconnu(s) par tous sur ce qu'est aujourd'hui la composition architecturale. Il suffit de regarder la maigreur des bibliographies dites basiques (quand il y en a) remises aux étudiants de première année en atelier de projet pour le comprendre.

Ce n'est pas « l'architecture pour les nuls » ou le *Neufert* qui vont pallier ce manque.

Le fait que l'architecture soit une discipline transversale qui convoque en même temps les trois facultés, les trois moyens que l'être humain possède pour expliquer et agir sur le monde — la sensibilité, l'intellect et la foi — complique la possibilité d'une définition simple de son existence avec les moyens qui sont les nôtres aujourd'hui. L'architecture relève de différents domaines disciplinaires que les hommes se sont ingénies à créer depuis l'antiquité souvent en les cloisonnant pour mieux les opposer les uns aux autres. On comprend que notre discipline qui doit intégrer en permanence ce qui relève de l'humain — individu et société — et du naturel — physique et biologique — ait du mal à être prise au sérieux par le système universitaire avec sa structuration si verticale.

L'architecture n'existe que construite.

La pratique architecturale relève d'un savoir théorique, d'une expérience pratique et d'un certain contenu poétique dans son dialogue avec la matière et dans la manière de la structurer. Sans pratique, comment comprendre qu'un morceau de bois est d'abord un ensemble de fibres qui préférera toujours la construction en lignes (poteaux/poutres) ou en tissus (panneaux) ; que le béton, cette « boue magnifique », aime bien s'écouler tranquillement avant de prendre la forme du moule ; et que la pierre est à la fois un graphisme, une masse et un appareil sonore ?

Sans pratique, comment comprendre que les auteurs d'une œuvre architecturale sont nombreux et que l'échange entre eux n'est pas toujours simplement « théorique » ?

La compétence des enseignants de projet est un débat qui nécessite au préalable un accord sur un projet pédagogique avec des finalités de formation spécifique à chaque école. Une formation pédagogique à destination des nouveaux enseignants est sans doute la première action à mettre en place, complétée par des stages réguliers.

Il est surtout nécessaire et urgent d'intégrer l'enseignement de l'architecture dès l'école primaire pour éviter que les étudiants aient tout à découvrir en arrivant à l'école d'architecture et, notamment, ce débat incompréhensible entre des enseignants-chercheurs très présents à l'école et des architectes maîtres d'œuvre débordés.



# Quels sont les critères qui gouvernent les choix de la production architecturale ?

15

Jean-Francois Laurent

Architecte  
MCF TPCAUEAPVS.

Quels sont les critères qui gouvernent les choix de la production architecturale ? La réponse à cette question doit permettre de cadrer l'évolution de la formation de notre école. On assiste à une évolution des mentalités sur le rôle de l'architecte dans l'acte de bâtir. Qu'il s'agisse de production publique ou privée, c'est le politique — à l'échelon local, régional ou national qui impose ses choix sur l'espace urbain, la trace bâtie, et la signification architecturale (et l'on constate trop souvent que la qualité s'estompe au profit de la rentabilité).

On peut distinguer trois critères qui orientent ces choix :

## - **L'IMAGE** / la créativité

C'est la projection d'un choix et le vecteur de communication d'une ambition territoriale. Pour le décideur, l'image du projet est une « œuvre » qui exprime son dynamisme. Dans les jurys ou commissions, le choix fait appel à des critères personnels rarement inspirés par une culture spatiale ou esthétique. Transparence, enveloppe sécuritaire et matérialité séduisent inconsciemment par rapprochement sémantique avec le vocabulaire politique.

## - **LA PERFORMANCE** / les savoirs

Les premiers projets fondés sur l'implantation, l'enveloppe et la captation de l'énergie solaire (avec les moyens d'alors) ont cinquante ans. Aujourd'hui, face à des problématiques destructrices, tous les décideurs conviennent de l'urgence à mettre en œuvre des solutions plus radicales. Mais trop souvent, pour des raisons financières, ce ne sont que des effets d'annonce couverts par des événements médiatiques et, à la fin, des réponses partielles qui ne prennent pas en compte l'indispensable globalité de chaque proposition.

## - **LE COÛT** / la maîtrise

C'est le point de blocage. On veut faire croire que la simplicité d'une enveloppe (jusqu'à ressembler à des préfabriqués empilés) est une richesse de l'expression contemporaine alors que cet appauvrissement est le prix à payer pour la performance à coût constant. C'est aussi le retour de bâton de certains excès, et cela participe à la justification de la réduction du rôle de l'architecte suspecté de non-maîtrise des coûts, en oubliant de parler des variations temporelles dues à la loi du marché.

Pour tenir compte de ces constats, on pourrait proposer une évolution de la formation :

**IMAGE** : - valoriser la richesse unique de l'expression architecturale : dessin à la main (et...) + discours construit ; apprendre les codes de l'expression orale (clarté, compréhension des messages, capacité de synthèse...) ; développer une culture plus générale (historique, politique, scientifique, économique...)

**PERFORMANCE** : La performance doit être accessible à tous. A ce propos, il faut repenser les domaines d'étude : l'écologie n'est pas un domaine d'étude, c'est une nécessité, et tous les enseignants sachant doivent intervenir pour tous les étudiants. De même, la transformation concerne plus de la moitié des projets actuels. Enfin, tout projet est expérimental... Les nouveaux « domaines d'étude et de recherche » au sens littéral du terme pourraient être : **la performance de la matière, la question patrimoniale, les attentes sociétales, la pratique territoriale, etc.**

COÛT : introduire en master des cours d'économie de la construction (avant la HMO) là où la « réalité manque » ; développer une pratique de projet introduisant cette dimension de contrôle des coûts ; ne pas croire que l'architecte peut tout faire ; partir du principe qu'au même titre que l'ingénierie, l'approche économique peut enrichir le projet en allant à l'essentiel. La formation de l'architecte doit lui permettre de comprendre toutes les contraintes, apporter la contradiction, et faire la synthèse qui finalisera la proposition.

Si l'on forme des très bons praticiens, ils seront bons partout où leur savoir pourra enrichir le débat.

Architecte DPLG n'exerçant pas en agence  
Ensa Paris-Malaquais, laboratoire ACS-UMR AUSser  
Membre élue au comité technique commun des Ensa (ministère de la Culture)  
Membre du conseil d'administration de la SFA

Le titre même du débat ouvert par la Société française des architectes n'est pas dénué de catastrophisme : « l'enseignement du projet en danger ». Or en ce début 2020, toutes les instances élues de l'enseignement de l'architecture (CNECEA au niveau national, CPS des 20 Ensa au niveau local) se sont mises en grève administrative ; toutes les écoles d'architecture (milieu pourtant réputé peu vindicatif) — étudiants, enseignants et personnels administratifs se mobilisent contre l'état de déréliction dans lequel elles se trouvent ; même les directeurs d'écoles ont unanimement signé une lettre d'alerte adressée à leur tutelle, le ministère de la Culture. C'est dire que c'est TOUT l'enseignement de l'architecture, et pas seulement celui du projet, qui mérite attention et secours. Il en va de la crédibilité du ministère de la Culture à porter les valeurs d'une discipline pourtant décrétée « d'intérêt public » par la loi 1977. Les vœux pieux et les promesses n'engagent que ceux qui y croient.

Le texte d'orientation de la Sfa semble s'inquiéter de plusieurs points qui me paraissent pourtant, dans le principe, aller dans le bon sens.

D'abord, la réduction de la durée des études de 6 à 5 ans : celle-ci est conforme au modèle du processus de Bologne, qui structure l'enseignement supérieur depuis une bonne dizaine d'années selon la séquence « licence-master-doctorat », calée sur « 3-5-8 » années ; en outre, l'HMONP, très décriée à sa création, ajoute une année au cursus des apprentis architectes ; voudrions-nous être le seul pays européen à ne pas l'appliquer pour l'architecture ?

Ensuite, le rapprochement avec le modèle de l'enseignement supérieur (c'est l'objectif de la réforme de 2018) ; certes, l'université va mal, elle connaît une crise qui touche à la fois son identité, sa gouvernance, ses missions et ses moyens, tandis que tous les acteurs de la recherche s'élèvent contre le dangereux projet de LPPR (loi de programmation pluriannuelle de la recherche) ; pour autant, souhaiterions-nous une formation à l'architecture corporatiste, fermée sur elle-même ?

Troisième point, il est rappelé qu'aucun diplôme de type doctorat ou HDR ne garantit des compétences didactiques. Oui, et c'est le cas pour toutes les disciplines ; l'architecture n'y échappe pas. Nous avons tous connu durant nos études de très bons praticiens qui n'étaient pas de bons enseignants (faute de temps ou d'appétence) ... et réciproquement. Dès lors, faudrait-il opposer professionnels et intellectuels, praticiens et chercheurs ? Cette fracture, dont l'enseignement traditionnel « beaux-arts » a montré tous les risques et les limites, devrait être aujourd'hui dépassée, même si dans les faits — soyons réalistes — on la voit encore à l'œuvre dans certaines écoles. Depuis de nombreuses années, la pédagogie dans les Ensa est organisée en deux grands socles : la discipline DE l'architecture (projet), les disciplines POUR l'architecture ; pour simplifier et éviter les acronymes barbares, disons que ces dernières regroupent la construction, l'histoire et les sciences humaines, la représentation. Ces deux grands champs (« de » et « pour ») sont présents à égalité, en termes d'heures de cours/ateliers pour les étudiants, de nombre d'enseignants et de représentation dans les instances : 50% pour le projet, 50% pour « le reste ». Si le premier champ génère aujourd'hui moins de recherche (au sens académique) que le second, il ne tient qu'à ses ressortissants de corriger la tendance ; c'est déjà ce que l'on observe dans les nouvelles générations d'enseignants.

Quatrième et dernier point : l'enseignement de la pratique du projet serait-il intrinsèquement incompatible avec la possession de diplômes supérieurs autres que celui d'architecte DE ?

Je ne le crois pas. L'appel à mobilisation de la Sfa cite les articles 34 et 51 du décret n° 2018-105 du 15 février 2018 portant statut particulier du corps des professeurs et du corps des maîtres de conférences des écoles nationales supérieures d'architecture. Les dits articles

renvoient aux premiers alinéas des articles 31 et 48 du même décret, qui précisent les conditions pour se présenter. Oui, les candidats doivent « être titulaires du doctorat ou de l'habilitation à diriger des recherches » (HDR) mais il est aussitôt indiqué que ceux possédant des « diplômes d'enseignement supérieur, qualifications et titres de niveau équivalent peuvent être dispensés [de doctorat ou d'HDR] par le conseil national des enseignants-chercheurs » (CNECEA). En outre, le deuxième alinéa de ces articles signale que des candidats peuvent aussi postuler s'ils peuvent « justifier d'au moins quatre ans [huit pour les professeurs] d'activité professionnelle effective dans les domaines relevant de l'architecture ».

L'enseignement du projet, qui reste évidemment la spécificité des études d'architecture, n'est donc pas, dans les textes, réservé aux docteurs et universitaires ; les « architectes pratiquant le projet » n'en sont (heureusement) pas exclus. C'est pourquoi il serait vain et dépassé d'opposer chercheurs et praticiens dans les écoles car, oui, « nous sommes tous au service commun de l'architecture et des étudiants ».

Mais aujourd'hui, ce qui est vraiment en danger, ce n'est pas tant l'enseignement du projet que l'enseignement de l'architecture.

Alain Guiheux

Architecte et Urbaniste  
Docteur en sociologie urbaine,  
Professeur titulaire à  
l'école nationale supérieure  
d'architecture Paris-Val de Seine

L'architecture se trouve aujourd'hui au croisement d'une crise :

- une crise professionnelle relative à la place de l'architecte au sein des marchés de la construction, de l'urbanisme et de l'aménagement. L'architecte est professionnellement déstabilisé et tend à perdre sa place de mandataire en particulier dans la maîtrise d'œuvre privée. Sa mission peut se limiter alors aux esquisses, APS et permis de construire, quand son ambition était de maîtriser l'ensemble de l'acte de construire. Parallèlement, des architectes salariés travaillent au sein de structures d'ingénierie ou d'architecture d'exécution. Une structure professionnelle se transforme.
- une crise de la place de l'architecture au sein de la société française et de sa reconnaissance par l'Etat qui se manifeste dans la valeur accordée à l'enseignement, et dont on mesure l'étendue dans la comparaison des montants-étudiants que l'État consacre à l'université, aux écoles d'art et d'ingénieurs.
- une crise de l'enseignement qui tout en maintenant une employabilité de ses étudiants (ce qui n'est pas sans risque : si vos étudiants trouvent du travail, alors ne changeons rien) ne parvient pas à définir et encore moins instaurer une figure actuelle de la formation « architecte ».

Ces trois entrées se rejoignent pour décrire la dislocation d'une identité de l'architecte :

- d'un côté, l'architecte tente de maintenir une vision « totale » de l'acte de construire qui s'est trouvée remise en cause par la complexification progressive de la maîtrise d'œuvre : ingénierie — structure, façade, thermique, énergétique, acoustique — économie, programmation, VRD, communication, synthèse BIM, marketing, BET d'exécution, maîtrise d'ouvrage, etc.
- de l'autre, les écoles d'architecture ne se sont pas adaptées et n'ont pas anticipé ces évolutions en élevant leur niveau de formation sur l'ensemble des savoirs et savoir-faire de l'acte de construire précédemment décrits. L'élévation du niveau des compétences s'est effectivement effectuée du côté des savoirs académiques et critiques plus que sur l'ensemble des savoirs « techniques » de l'architecte.

Il en résulte une crispation qui se manifeste au sein de la profession et d'une partie des enseignants par la revendication de la formation « d'architecte », mot d'ordre invoqué dont on ne voit pas au présent à quel projet ou programme il pourrait se rattacher, ni de quelle efficacité il pourrait aujourd'hui se prévaloir. Cette revendication réitérée, épuisée dans sa répétition, a alors toujours plus pour effet l'inverse de ce qui est recherché. Elle se double par ailleurs d'une critique de la réforme de l'enseignement qui ferait la part trop belle à la « recherche » et à la nécessité pour les futurs enseignants d'être titulaires d'un doctorat quand c'est au sein même de l'architecture que la recherche est absente. La confusion maintenue entre ce qui relève d'une profession (encore protégée) à l'identité idéalisée — architecte — qui demeure prisonnière de l'exercice libéral, et une formation qui ouvrirait à différents métiers sous différentes formes participe de l'aporie actuelle de l'enseignement comme de la profession.

J'ai pour ma part proposé de développer le programme de l'ENSA Paris Val de Seine sous le thème d'une « École centrale d'architecture » qui ne confond pas enseignement et professionnalisation entendue trop souvent comme maîtrise de savoir-faire, de programmes décalqués imitatifs de la pratique professionnelle et au final déqualifiants. L'ambition d'une école d'architecture est de s'engager au haut niveau vers l'ensemble des professions de projet les plus larges, de l'architecture dans sa dimension réflexive et critique, théorique et stratégique,

des ingénieries et de l'urbanisme, de la maîtrise d'ouvrage comme des exécutions et de leur organisation. C'est au sein de chacune de ces orientations que la recherche aura à se développer et non dans son cloisonnement.

Cette école centrale d'architecture généraliste aura toujours plus le projet comme enjeu premier et pour mission dans l'immédiat l'élévation de nos exigences quant à nos enseignements revisités. Il apparaît bien dans nos échanges que notre école parvient à former actuellement seulement de l'ordre de 15% de ses étudiants au niveau attendu en cohérence avec cette ambition. Il y a urgence pour notre école à se recentrer sur ses formations en propre telles qu'indiquées afin de donner à chaque étudiant les possibilités de s'y développer.

## Un diplôme pour enseigner ?

Depuis la réforme L-M-D, le prolongement naturel des études au-delà du PFE est le doctorat. Ce diplôme supplémentaire est censé garantir un haut niveau d'exigence. Les sujets de thèses sont variés et ne sont pas tous adaptés à l'enseignement du projet. Que faire ensuite ? Faut-il se lancer dans la pratique ? Faut-il devenir chercheur ?

Écrire une thèse et travailler à la production architecturale est difficile. Il faut pour cela s'organiser avec une certaine souplesse. Le CIFRE est un moyen et un espoir. Il permet à un architecte DE de poursuivre une thèse dans une structure professionnelle et permet de rapprocher la recherche et le monde professionnel.

Les diplômes post-master existent depuis longtemps (DSA, DPEA, master spécialisé, etc.). Les doubles diplômes architecte et Ingénieur sont eux aussi très intéressants. Ces doubles cursus attirent de plus en plus les lycéens et il est probable qu'ils fourniront des candidats de valeur à l'enseignement dans les années à venir.

Le diplôme parfait pour devenir enseignant de projet n'existera jamais, tant les connaissances nécessaires embrassent de nombreux champs de savoir et tant la pratique du projet est nécessaire. La pratique est un atout même si elle n'est pas suffisante : quelle crédibilité auraient devant les étudiants des enseignants d'architecture qui n'auraient jamais rien construit ? Les enseignants n'enseignent pas seuls, et les compétences de tous s'additionnent. Le diplôme n'est qu'un début : ce qui compte, c'est ce que l'on fait après. Un diplôme universitaire (supplémentaire) peut être nécessaire mais n'est pas suffisant pour devenir enseignant. Il faut aussi — et surtout — être un bon pédagogue : cela n'est pas enseigné, mais peut s'acquérir par l'observation des modes pédagogiques et par la recherche personnelle.

Il y a de très bons architectes autodidactes (pas seulement Le Corbusier et Carlo Scarpa) qui sont devenus d'excellents enseignants (il n'y a pas que Carlo Scarpa). Le Corbusier aurait-il fait un bon enseignant, en dehors de son atelier qui concurrençait l'École des Beaux-Arts ? Lui ferait-on un reproche dans le système actuel ? Les agences assurent depuis toujours la formation pratique et quelquefois théorique des jeunes architectes. Faut-il leur faire un procès ? Un praticien doit partager son expérience, doit enseigner et doit chercher pour asseoir sa pratique théorique du projet. Il faut aussi des enseignants dédiés à la recherche théorique qui orientent la recherche. Les enseignants doivent être des praticiens théoriciens : c'est ce qui les différencie de l'enseignement technique. Il faut créer des liens entre théoriciens-chercheurs et théoriciens-praticiens.

On est chercheurs à tous les âges. Un praticien expérimenté doit pouvoir devenir un chercheur de haut niveau, sans devoir, pour autant, avoir un label universitaire potentiellement inutile dans son cas. Ce qui compte c'est l'exigence personnelle de l'architecte, son éthique et, en définitive, sa pratique théorique du projet. La pratique de la cooptation n'est pas un si mauvais principe : aujourd'hui, il est nécessaire d'être sur la liste d'aptitude et c'est l'objet du débat qui agite les écoles.

## Quelle recherche en architecture ?

Dans les sciences sociales, les chercheurs enseignent naturellement. Dans la culture technique, les chercheurs et les praticiens enseignent aux ingénieurs ; ce sont les praticiens (in-

généralistes ou architectes), ceux qui appliquent, qui enseignent aux futurs architectes. Dans l'enseignement de l'architecture, il y a aussi quelques chercheurs investis essentiellement dans la recherche et peu dans la pratique. Cela est dommage et il est nécessaire de construire des ponts. Certains le font en collaborant avec des agences qui associent des profils variés, mais construire des ponts pose le problème de la nature de la recherche, de la définition des laboratoires.

Une thèse très focalisée sur un sujet réduit présente le risque de produire un enseignement peu utilisable. Elle garantit un certain niveau d'exigence, mais ne garantit pas l'excellence de l'enseignement. Se rapprocher des laboratoires, définir des thèses « applicables », tout cela construit une recherche appliquée.

Le projet d'architecture doit être enseigné par des chercheurs (qui conduisent des recherches par le projet) et des praticiens ayant une pratique théorique du projet. Dans l'enseignement, recherche et pratique se nourrissent mutuellement. Les architectes qui théorisent leur pratique sont des chercheurs. Il ne faut pas opposer pratique et recherche. Il faut plutôt les réunir en construisant une chaîne fertile depuis la recherche fondamentale au développement expérimental en passant par la recherche appliquée.

La pratique théorique du projet doit conduire les chercheurs à collaborer avec des entreprises (d'architecture ou autres) et même à créer des entreprises, comme dans d'autres domaines.

Les laboratoires devraient conduire à la création d'entreprises innovantes (cf. le Xerox Palo Alto Research Center). Quand ces phénomènes prendront forme, les vocations pour enseigner seront plus naturelles.

### **Conclusion**

Il ne faut fermer la porte à personne. Certes, de longues études sont un gage de qualité : d'autres parcours sont aussi intéressants, d'autres conditions sont à remplir pour enseigner et il ne faut se priver de personne. Pour réussir à intégrer tous ces profils divers, il faut instaurer un temps obligatoire de collaboration à la recherche pour les enseignants des écoles d'architecture.



Nous constatons actuellement dans les écoles d'architecture une tendance forte qui se ligue, sans le dire, contre l'enseignement du projet tel qu'il est pratiqué en tant que discipline par des praticiens investis dans la production de l'architecture.

La pratique d'atelier est la cible de critiques d'universitaires qui opposent des pratiques supposées dépassées à des nouvelles tendances « ouvertes sur les enjeux sociétaux ». Sous les formulations en apparence consensuelles du genre « évolution des pratiques et développement durable à l'ère du numérique » (cette seule formulation doit déjà nous mettre en alerte !) se cache en réalité une offensive en règle contre l'enseignement du projet, en fait contre l'architecture entendue comme disciple spécifique.

Si nous prenons en compte le rapprochement voulu avec l'université, le statut d'enseignement chercheur qui en découle, avec ses logiques, procédures et ses méthodes d'évaluation, il n'est pas étonnant que l'enseignement traditionnel du projet fasse figure d'anachronisme à réformer. Face à cette offensive, les capacités de résistances se heurtent à des critiques souvent fondées, adressées à des praticiens accusés de se contenter de mimer la pratique professionnelle des agences, dans un pragmatisme réducteur, si ce n'est, pire, dans un enseignement de maître à élève (critique déjà à l'époque adressée à l'ancienne école des Beaux-Arts). Le défaut majeur du pragmatisme professionnel dans l'enseignement est de considérer le langage de l'architecture comme « allant de soi », comme donnée subjective relevant du domaine de la créativité, envisageable seulement une fois résolues les contraintes techniques et programmatiques, sans fonder la démarche sur une confrontation directe avec l'architecture en tant qu'expérience transmissible.

Comme le soulignait Bernard Huet, l'enseignement du projet relève d'une technique pédagogique difficile. Face à des étudiants d'horizons divers, de plus en plus éloignés d'une culture académique, il ne suffit plus de se poser en praticien cherchant à transmettre son savoir-faire (ce qui serait déjà pas mal), mais plutôt contribuer à produire du savoir.

Pour cela il apparaît indispensable de revendiquer et de faire valoir un enseignement qui allie étroitement théorie et pratique, à travers l'activité de projet comprise comme un processus capable d'actualiser des connaissances face à un problème posé. La pédagogie ne peut se contenter de distiller des recettes, mais doit initier à des outils d'analyse architecturale et à des méthodes de manipulation de ces outils, entre la maîtrise de la grande échelle et celle du langage de la forme et de sa résolution dans le domaine de la construction.

Si, en tant qu'exercice, le projet peut, sous couvert de progressivité dans l'acquisition des outils, se limiter à un découpage des catégories de préoccupations comme l'espace, la construction ou le territoire et ne s'intéresser qu'à un aspect de l'architecture, pris en tant que pensée globale il doit couvrir toutes les dimensions de préoccupations, en explorant en parallèle l'ensemble les thèmes qui s'y agrègent.

Cette approche doit faire comprendre à l'étudiant que la résolution d'un projet dans sa dimension constructive est gouvernée principalement par une logique conceptuelle, par rapport à laquelle celui-ci tire tout son sens et sa justification, plutôt que par des savoir-faire techniques périphériques à la discipline qui peinent à se transformer en architecture pour générer une œuvre accomplie. Ce sont ces savoirs qui sont aujourd'hui l'enjeu d'une confrontation, valorisées par les thèmes de recherches promus par l'institution.

Sans nier le caractère indispensable de ces savoirs, il est important qu'ils soient au service de l'architecture, et non l'inverse. Si une culture étendue des problématiques actuelles est nécessaire, une simple compilation de contenus et de savoirs divers ne suffit pas pour pouvoir utiliser dans le projet les outils d'une véritable connaissance. En effet, les relations intrinsèques à la nature profonde des formes architecturales et urbaines constituent des phénomènes complexes et demandent une attitude spécifique. L'espace architectural n'est pas un simple effet de bricolage savant mais résulte plutôt d'une mise en place particulière de la forme dans un contexte donné.

En cela, les modes d'évaluation des programmes — type HCERES — sont inopérants, ne se basant que sur des textes, et sont incapables de rendre compte de la production des studios.

C'est pourquoi il est nécessaire que les enseignants du projet se solidarisent sur un centrage disciplinaire fort, avec comme objectif :

- de mettre le projet au cœur des enseignements comme objectif premier de la formation ; mais aussi comme mode privilégié d'apprentissage de l'architecture : outil d'analyse et d'expérimentation tout autant qu'objet de connaissance, de recherche et de théorisation. Nous pensons qu'il y a un statut singulier de l'activité architecturale, toujours entre le penser et le faire (ou plutôt toujours les deux à la fois) ou théorie et pratique ne sont pas dissociables.
- de constituer des savoirs partagés et communicables quant aux « matériaux » que le projet réunit, visant leur identification et leur explicitation.

Cet ancrage disciplinaire nous apparaît comme une nécessité afin de :

- prévenir le risque d'une séparation de plus en plus marquée entre savoirs théoriques et pratiques.
- éviter que les architectes praticiens ne soient réduits dans les écoles à être de simples intervenants extérieurs.
- contribuer à l'élaboration de ce qui nous apparaît largement absent dans le paysage dominant des recherches « architecturales » (différence entre des recherches sur l'architecture et des recherches en architecture).

Cette attitude vise la formation d'architectes capables d'assumer l'ensemble des responsabilités (culturelles et techniques) liées aux missions de maîtrise d'œuvre architecturales : c'est-à-dire capables de comprendre les enjeux et les dynamiques en œuvre dans la transformation.

Laurent Lescop

Professeur Arch. Dr HDR  
ENSA Nantes, AAU UMR CNRS  
1563

## Posture d'enseignant-chercheur

Peut-il exister une recherche en architecture dont l'objet soit réellement l'architecture et peut-il exister une recherche en architecture qui puisse diffuser, hors de son champ propre, pour peu qu'il soit possible de le définir, des connaissances qui puissent nourrir d'autres disciplines ? En 2008 une étude de Martin Rosvall, Carl T. Bergstrom<sup>(1)</sup> faisait apparaître, si l'on se place à l'échelle des autres disciplines, que l'architecture n'apparaît ni comme thématique de référence, ni comme thématique autoréférencée. La première partie de cette question, « *peut-il exister une recherche en architecture* », provoque de nombreux débats tant identitaires qu'épistémologiques. L'EPFL s'est posé la question en 2014 lors d'un colloque intitulé « *Qu'est-ce que la recherche en architecture ?* » en mettant en avant l'un des obstacles premier que rencontre tout chercheur architecte : « *...comment peut-on délimiter l'objet de notre recherche sans exclure des aspects essentiels et sans se faire dépasser par un nombre ingérable de dimensions*<sup>(2)</sup> ? » La recherche en architecture est née d'une décision institutionnelle au tournant de mai 68 en créant un espace prospectif à la commission au Plan dans le cadre de la transformation rapide des villes. Cette création est concomitante à la scission de l'architecture de la formation des Beaux-Arts et la création des écoles, au sein desquelles se développeront des initiatives de recherches. André Lichnerowicz, mathématicien et passionné d'architecture, rédige un rapport en 1970 donnant des objectifs à la recherche, ce qui aboutira en 1972 à la création du CORDA par une directive du ministre des affaires culturelles, Jacques Duhamel. Les objectifs de la recherche intègrent la création « *d'une communauté de chercheurs ; l'acquisition et diffusion de méthodes et de connaissances, les unes fondamentales, les autres concernant les processus de programmation, de conception et de réalisation ; mais surtout la création d'ateliers universitaires d'architecture pour permettre une liaison constante entre pratique et recherche au service de la collectivité*<sup>(3)</sup> ».

Les doctorats et les HDR étant délivrés par l'université, on perçoit très bien comment les thématiques évoquées par le ministère et l'organisation de la validation des diplômes produit une réelle difficulté, non pas à développer des problématiques propres, mais à les faire valider par des disciplines amies. Comme l'indique Thierry Verdier, « *l'architecture, par l'infini des savoirs et des compétences qu'elle représente, ne peut se circonscrire dans le cadre étroit d'une discipline académique ou universitaire. Peut-on admettre que le doctorat en architecture soit contraint de se soumettre aux grands cadres scientifiques et étanches distinguant les disciplines universitaires entre elles ? Certainement pas*<sup>(4)</sup> ». Dans les faits, cela s'accompagne d'un fort éparpillement de la production de la recherche et donc de l'identification d'une racine commune. Le corollaire est que le chercheur-architecte, selon les circuits dans lesquels il publie, peut avoir l'impression d'abandonner une partie de sa réflexion ou de sa compétence pour entrer dans le cadre disciplinaire qui lui est proposé. C'est, de fait, l'héritage d'une querelle entre une recherche architecturale fondamentale, plutôt teinté de sciences humaines contre une recherche architecturale applicative, plutôt colorée sciences dures ou physiques, cherchant à se dégager d'une perception de recherche non scientifique menée par les praticiens. Car autour de la notion de projet, qui est le marqueur identitaire de la culture architecturale, une importante nuance doit être consignée entre le savoir et le savoir-faire, entre la réflexion que l'on élabore sur une pratique et la pratique elle-même. Une tendance forte cherche à réduire le savoir au savoir-faire parce que, comme pouvait le dire Mies van der Rohe, « *Au terme d'"architecture" nous préférons celui de "bâtir" ; et les meilleurs résultats appartiennent au domaine de l'"art de bâtir"*. Beaucoup d'écoles se perdent

(1) Martin Rosvall Carl T. Bergstrom, "Maps of random walks on complex networks reveal community structure", PNAS 105, 2008, (pp. 1118-1123)

(2) <http://contour.epfl.ch/fr/what-is-research-in-architecture-2/>

(3) <http://www.archi.fr/RECHERCHE/historique.htm>

(4) Thierry Verdier, « Le doctorat en architecture », *Cahiers de la recherche architecturale et urbaine* [en ligne], 30/31 | 2014, mis en ligne le 14 septembre 2017, consulté le 14 février 2018. URL : <https://doi.org/10.4000/crau.372>

5. Christian Norberg-Schulz, « Conversation avec Mies van der Rohe », *L'Architecture d'aujourd'hui*, n°79, septembre 1958 (pp.40-41), repris dans Fritz Neumeyer, *Mies van der Rohe, réflexions sur l'art de bâtir*, Ed du Moniteur, 1996 (p.338)

dans *la sociologie et le design*, avec pour résultat qu'elles oublient de bâtir. *L'art de bâtir commence avec la réunion soigneuse de deux briques*<sup>(5)</sup>». Les écoles d'architecture étant le lieu de l'enseignement de la pratique, il existe toujours un rapport ambigu avec la recherche. Cela s'exprime par l'embranchement HMONP ou doctorat, comme si la thèse ne pouvait pas caractériser une excellence de la pratique dans un parcours qui se construirait, non pas dans une alternance, mais dans une succession.

En effet, si l'on parle actuellement de reconnaître la pratique comme valant niveau de 3e cycle, il serait sûrement moins contradictoire avec les objectifs du CORDA de reconnaître chez les docteurs des savoirs et compétences pouvant absorber les évolutions sociales et techniques du monde dans lequel ils exercent et l'identification de pratiques nouvelles, peut-être même, un renouvellement du métier d'architecte. C'est la tendance qui commence à se dessiner dans de nombreuses autres disciplines dont l'ingénierie. Il n'est qu'à voir la pression exercée par l'émergence des thématiques de la ville numérique et du développement durable pour comprendre le besoin de professionnels formés dans des environnements pluridisciplinaires, spécifiques, académiques et appliqués au projet. L'on est finalement, intellectuellement et formellement, face à deux types de ce l'on peut qualifier de modalités, la modalité de l'héritage et la modalité de l'émergence.

La modalité de l'héritage porte la transmission d'un contenu et s'inscrit dans une continuité. La notion d'héritage, que l'on va comprendre ici comme l'héritage professionnel, scientifique et technique, est construit comme une succession de périodes interdépendantes qui chacune cherchent à épuiser un paradigme théorique ou technique. En architecture existent deux modalités de l'héritage. La première est celui de la profession qui par la pratique et par les écoles assure la transmission d'un contenu et d'un protocole qui intègre l'origine du contenu et la façon dont les contenus ultérieurs doivent se constituer et s'organiser. Il est intéressant de noter que dans la volonté d'identifier une recherche architecturale propre, cette dernière a été intégrée à une deuxième modalité de l'héritage, celle de la recherche académique universitaire, qui définit et organise, la production des enseignants chercheurs. On attache, à cette transmission, certaines valeurs, disciplinaires et scientifique qui justifieront d'écarter de cette transmission des éléments ne permettant pas la conservation du sens préalable. C'est surtout une transmission qui s'inscrit dans le maintien et la défense d'une légitimité qui ne s'acquiert que par la maîtrise des codes et la reconnaissance des pairs. Il faut donc des autorités qui non seulement perpétueront cette modalité mais également la feront fonctionner comme une téléologie, c'est-à-dire avec une finalité qui est, évidemment, la préservation et la transmission d'un statut. L'ordre des Architectes, les institutions académiques, la formation et la validation des connaissances s'inscrivent dans ce récit avec la volonté d'atteindre un registre d'universalité. Il existe une forme de transcendance dans cette approche avec la création de symboles et des rites que le public va reconnaître afin de constituer une adhésion sociale à l'autorité professionnelle et scientifique.

Thierry Verdier évoqué plus haut rappelle que « *le risque est grand de croire que lorsque l'architecte fait un projet, il fait une recherche. Non, il exerce simplement son métier. La recherche en architecture, c'est précisément dépasser le métier pour, peu à peu, interroger la fabrication de cette pensée complexe.* » Cela implique d'inventer des modes de recherche propres qui ne font ni l'impasse sur la rigueur de la démarche et encore moins sur les ambi-

tions intellectuelles. C'est ce mouvement que l'on pourrait qualifier, en contraste avec la modalité de l'héritage, la modalité d'émergence. La modalité d'émergence ne fonctionne pas sur le principe de succession comme c'est le cas pour la modalité de l'héritage, il n'est pas sur un principe linéaire. C'est une modalité qu'il faut effectuer, c'est-à-dire activer. Une fois activée, elle peut, mais surtout elle doit, témoigner de la permanence de ce qui est reconnu comme tel. L'autorité qui active la modalité lui reconnaît son origine et donc valide son authenticité. En France, cela pourrait être le réseau des laboratoires de recherche et les institutions qui évaluent la valeur de ce qui est produit. La modalité d'émergence cherche à s'attacher une fidélité à l'origine, en l'occurrence à la production du projet mais aussi aux canons académiques, ce qui se traduit par la recherche d'une expérience holistique, c'est-à-dire totale. En définissant la recherche architecturale comme impliquée, il s'élabore un rapport dialectique entre la recherche en architecture et la société dans laquelle elle s'exerce. Ce rapport dialectique est celui que l'on doit entretenir pour répondre aux questions contemporaines, identifier la naissance de nouvelles pratiques et peut-être aussi paradoxalement, par la poursuite d'une plénitude holistique et préserver la valeur de l'architecte dans sa propre pratique.

### **Enjeux pédagogiques**

La formation et la recherche ne fonctionnent donc pas sur les mêmes modalités elles sont intriquées et complémentaires. Les singulariser, dans le contexte actuel et en regard de ce qui a été énoncé précédemment, permet à la première de se renforcer et à la seconde de se développer. Dans la pédagogie, la relation au projet s'appuie sur trois piliers qui peuvent être nommés : notionnel, référentiel et projectuel. Le notionnel, c'est faire appel aux grands champs de la connaissance pour identifier des courants de pensées, des outils conceptuels et les ancrer dans le parcours de l'évolution des idées. L'architecture, par essence pluridisciplinaire, s'alimente continuellement à différentes sources, tant théorique que technique. Le référentiel, c'est l'identification de trajectoires au sein de la discipline architecturale, ce que l'on peut reconnaître dans l'histoire des styles architecturaux, des doctrines, des techniques constructives ou des idéologies accompagnant les réalisations. Enfin, le projectuel, recouvre les démarches et techniques permettant de produire de l'espace construit.

En suivant le référentiel de modalités détaillées plus haut, il sera retrouvé dans la pédagogie une pédagogie de l'héritage et une pédagogie de l'émergence. La licence est plutôt le lieu de la pédagogie de l'héritage et fonde les bases notionnelles, référentielles et projectuelles ou techniques qui donnent aux étudiants un éventail de compétences et de références qui leurs permettent de passer de l'exécution d'une solution par les moyens qui leurs sont donnés à l'élaboration de solutions originales. Au fil des trois années de licence, la pédagogie construit ce parcours d'émancipation en dosant les acquisitions théoriques et techniques qui se répondent l'une l'autre. En master, nous mettons en avant ce que l'on peut identifier comme une pédagogie de l'émergence principalement du fait de l'installation du numérique dans la pratique, nos capacités de production et notre rapport au monde. Les outils numériques sont passés en une vingtaine d'années des secteurs académiques et des entreprises spécialisées à des secteurs grand public dans lesquels on trouve les industries créatives, ludiques et culturelles. Ce mouvement ne s'est pas fait sans résistances et Antoine Picon<sup>(6)</sup>, commentant le domaine de l'architecture, rappelle que la question a fait l'objet « *d'une littérature essentiellement doctrinale voire doctrinaire émanant de prosélytes, de technophiles et autres prophètes de microscopiques néo-avant-gardes.* » L'arrivée des Digital Natives, cette génération

(6) Antoine Picon, *Culture numérique et architecture : une introduction*, Birkhauser, 2010

(7) Franck Cormerais, « l'imaginaire en fabrication d'une ville contributive, Nantes », in *Poétique du numérique 3*, éditions L'Entretemps, Laverune, 2015 (pp 11-14)

(8) [http://www.nomadicsolutions.biz/upload/file/PDF/CR%20conf%C3%A9rence%20Kalist%C3%A9%20Et%C3%A9%202011\\_ALTRAN%281%29.pdf](http://www.nomadicsolutions.biz/upload/file/PDF/CR%20conf%C3%A9rence%20Kalist%C3%A9%20Et%C3%A9%202011_ALTRAN%281%29.pdf)

née avec le XXI<sup>e</sup> siècle, installe une nouvelle donne en mettant en phase la disponibilité des outils, la relative facilité de leur apprentissage, la massification de leur diffusion et une meilleure acceptation de la part des générations qui précèdent. La médiation patrimoniale, les Smart Cities, la préservation des ressources s'inscrivent dans ce mouvement : elles s'intègrent dans une vision globale de ville palimpseste<sup>(7)</sup>, de « *ville intelligente, connectée, (qui) favorise le développement de nouvelles technologies à travers de nombreuses applications qui permettront de développer notre mobilité et notre autonomie. Nous sommes au début d'une ère d'accélération du changement...* »<sup>(8)</sup>».

Il convient toutefois de ne pas confondre les évolutions techniques portées par des améliorations instrumentales et le renouvellement des paradigmes liés à la représentation et à la communication des connaissances. Si les nouvelles technologies ont épuisé les anciens paradigmes, nous devons dès lors être particulièrement attentifs à ceux qui se constituent devant nous, à l'inverse, si nous sommes dans une forme de reformulation, notre rôle est alors aussi de tracer les continuités qui vont de préoccupations anciennes à leur mise en tension actuelle. Les projets que nous proposons aux étudiants, dans le cadre d'une pédagogie de l'émergence cherchent, en installant une dialectique forte avec le monde de l'entreprise et les institutions à sonder les évolutions de la pratique de l'architecte. C'est ainsi que nous développons autant que faire se peut, des projets réels, impliqués et souvent construits sous la forme de prototype à l'échelle 1. Ces expérimentations qui ne s'affranchissent ni des repères notionnels ou référentiels qualifient les étudiants sur leurs compétences propres, acquises à l'école et par leur spécialisation plus que par l'identifiant d'architecte. Nous sommes particulièrement attachés à lier ces projets à la création de stages en entreprise ou au laboratoire de recherche et nous observons depuis quelques années, en parallèles des carrières d'architectes opérationnels, la création de métiers nouveaux dans les domaines des arts, de la scénographie traditionnelle ou ludique, du tourisme, de la lumière, du numérique...

### Enjeux institutionnels

L'articulation pédagogie recherche s'installe dans le dispositif global qu'est l'école et doit participer à la politique générale de l'établissement en confortant son projet général. Cela concerne dans un premier temps les enjeux internes avec pour les enseignants la valorisation et l'évaluation du temps consacré à la recherche d'un côté et à l'élaboration de contenus pédagogiques renouvelés. Il s'agit ensuite de développer en entretenir des réseaux internationaux qui se déclinent sous trois formes : encourager les étudiants à effectuer un séjour à l'étranger, accueillir les étudiants étrangers et développer des cours internationaux et participer aux rencontres internationales au niveau scientifique ou pédagogique afin de s'imprégner des pratiques d'autrui mais surtout de faire reconnaître une recherche spécifique en architecture...

Comme cela a été évoqué longuement dans la première partie, un des nouveaux défis des écoles et des laboratoires de recherche qui forment les doctorants est d'arriver à convaincre par l'exemple que la thèse en architecture est une plus-value réelle dans le monde opérationnel et qu'elle augmente la capacité à traiter les défis contemporains de la construction et du développement durable, ce, parce qu'elle une spécialisation tant technique que conceptuelle au service du projet. La formation de 3<sup>e</sup> cycle n'est pas un abandon des connaissances pratiques dédiées à la réalisation d'un projet, mais au contraire un ajout de connaissances appliquées. Les étudiants ont déjà le dispositif de mémoire de recherche et de stage en labo-

ratoire pour commencer à faire des allers-retours entre le monde académique et le mode opérationnel. Ils évaluent à ce moment les opportunités immédiates ou futures à développer une spécificité que les identifiera sur le marché de l'emploi. Cela fait le lien avec dialogue avec la société. Le fait de créer un maximum d'opportunités pour mes étudiants pour qu'ils trouvent des stages, du travail, qu'ils soient en position de proposer certaines spécificités dans leur éventail de compétences permet à la fois d'inscrire l'École aux avant-postes des enjeux sociétaux et techniques. Cela a un impact fort sur le parcours des étudiants qui vont repérer ainsi les mouvements de la société qui organiseront, pour partie, leur spécialisation. Le parcours et le suivi des étudiants diplômés sont une préoccupation majeure qui se caractérise aussi par la valorisation de leur production soit par le choix des projets menés qui le sont par la notoriété qu'ils peuvent acquérir, soit par la communication qui peut être faite à partir de la production. De point de vue pédagogique, cela implique d'intégrer très tôt un certain nombre de contraintes de mise en forme qui faciliteront la publication et la visibilité des travaux.

Pour être tout à fait complet, il convient de préciser que la question posée par le bulletin de la SFA rencontre de vives réactions car le marché est tendu. Dans des pays où le travail pour les architectes est abondant, cette question ne tracasse ni les écoles ni les ordres. Les étudiants architectes doivent être formés techniquement pour être absorbés rapidement par un marché vorace. La formation met donc l'accent sur les techniques de construction et sur la capacité à produire de bons techniciens. Pour les enseignants, la possession d'un doctorat est souvent la condition nécessaire à l'obtention de place de titulaire, que ce soit au mitan d'une existence de praticien ou peu après le diplôme si une expérience de terrain significative est identifiée. L'abandon progressif de prérogatives spécifiques par les architectes français les a petit à petit confinés à des îlots dont les contours servent de définition à leur activité. Espérons que la jeune génération repartira à la conquête de ces territoires perdus, non pas en les identifiant à des stéréotypes obsolètes mais en leur permettant de transgresser leur condition et de poser un nouveau contrat social entre l'architecte et le citoyen.

Louis Vitalis et Guillaume Baron

Louis Vitalis, docteur en architecture et enseignant de projet à l'ENSAPLV  
Guillaume Baron, architecte et enseignant de projet à l'ENSAPLV

## **Faire du projet ne garantit pas de savoir l'enseigner**

Combien d'artistes géniaux et d'artisans subtils sont incapables d'expliquer comment ils ont produit leurs œuvres ? La pratique d'une chose et son enseignement sont deux choses différentes. Il est capital de commencer par cette distinction-là. Penser que savoir pratiquer une chose rend automatiquement ou naturellement compétent pour l'enseigner c'est nier la valeur de disciplines telles que la pédagogie et la didactique. Une telle négation n'est pas souhaitable, elle installerait la discipline architecturale dans une posture omnipotente prétentieuse. D'ailleurs, si l'on considère que la pratique garantit l'enseignement, il n'y a plus qu'un pas pour penser que les bons praticiens (ou les praticiens reconnus) font les bons enseignants. Dans ce cas, autant recruter les enseignants sur la base du chiffre d'affaires de leur agence ou du nombre de publications dans la presse. Il faudrait qu'ils soient tous des Koolhaas, des Portzamparc, des Nouvel, des Wilmotte, des Ricciotti... mais n'est-ce pas revenir aux ateliers des beaux-arts ? Il faut être attentif ici et se garder de confondre les efforts apparemment « pédagogiques » qu'un architecte développe parfois pour convaincre une maîtrise d'ouvrage de cette autre « pédagogie » adressée aux étudiants. Ni les destinataires, ni les enjeux économiques et sociologiques ne sont les mêmes.

## **Proposition**

partant de cette distinction, il est tout à fait possible de demander aux architectes-maîtres-d'œuvre et aux architectes-docteurs qui voudraient enseigner le projet de faire preuve d'une compétence spécifique quant à la transmission des savoirs. Mais le mieux serait de mettre en place des formations à l'enseignement pour se donner ainsi les moyens de ses exigences. Concernant le doctorat, il existe des formations doctorales désormais imposées au sein desquels un tel enseignement aurait toute sa place. Pour les praticiens, la question se pose de savoir où une telle formation préalable pourrait être dispensée. Une fois les maîtres de conférence recrutés, le nouveau concours prévoit depuis 2019 des journées d'accueil puis cinq jours de formations annuels. Ces formations, qui s'adressent aux praticiens comme aux chercheurs, pourraient se focaliser sur la pédagogie. On peut penser que c'est trop tard ou que c'est peu, mais c'est le début d'un système perfectible.

La plus-value accordée au doctorat pour l'enseignement se base sur la distinction entre savoir-faire et connaissance théorique<sup>(1)</sup>. Pour transmettre une pratique, il faut pouvoir en parler dans un langage compréhensible, il faut pouvoir décortiquer sa complexité pour la rendre intelligible progressivement à des individus qui n'en ont pas la moindre idée au départ. La thèse est un travail dans l'ordre du discours c'est pourquoi il facilite ce type de compétence. Cela dit tous les architectes-docteurs ne sont pas de facto des bons enseignants de projet, pas plus que les architectes-maîtres-d'œuvre. Il faut donc y regarder de plus près, mais pour cela il faut aller au-delà de la peur.

## **L'omniprésence de la peur**

Le doctorat est une nouvelle donnée dans le milieu de l'architecture. Comme toutes les nouveautés, elle fait peur à une partie de la communauté. Lorsque l'on fréquente les deux côtés de la « frontière » du doctorat, il est cocasse de constater que la peur est partout : les doctorants et docteurs ont autant peur de ne pas trouver un poste d'enseignement parce qu'ils ne correspondraient pas au moule de la sacro-sainte pratique (« si tu ne construis pas tu ne fais pas partie de la famille »), que les praticiens ont peur de perdre ou de ne plus trouver de poste parce que tombés en disgrâce devant les nouvelles lubies doctorales du ministère (« si tu ne théorises pas tu n'existes pas »). Bref : « ils nous volent notre travail ! » la rengaine est connue, remplacez « ils » par qui vous voudrez.

Mais qu'apporte la peur sinon le rejet, l'exclusion, la bêtise... La communauté des architectes est en fait toujours plus fragmentée et devient toujours plus sensible aux soubresauts du capital. Si les agences d'architecture luttent aujourd'hui face à l'ordre

(1) Le terme de « théorie » reste confus tant il est galvaudé dans le champ de l'architecture, il faudrait parler ici de « connaissance propositionnelle » en un sens épistémologique plus strict.



économique pour leur créativité, leur liberté, les qualités de la production de l'espace, la sérénité de leur relation à leurs maîtres d'ouvrage, elles n'auraient aucun intérêt à lutter, en plus, contre le doctorat en architecture. Si le doctorat est une nouvelle donnée, il faut s'y intéresser. S'il y a des docteurs maintenant parmi la communauté des architectes, peut-être peuvent-ils aider les praticiens.

### **Le doctorat est-il tellement éloigné du projet ?**

La peur du nouveau est généralement associée à sa méconnaissance. En s'intéressant à des nouveaux matériaux, tel le béton armé, certains architectes ont réussi des édifices somptueux. Intéressons-nous donc au doctorat. L'appel à contribution fait preuve d'ignorance quant à ce qu'est, au juste, le doctorat en architecture, que ce soit dans ses contenus ou dans sa pratique :

Dans les *contenus* ; la vision du doctorat comme étant principalement un travail dans une autre discipline (histoire, sociologie, philosophie...) n'est pas complètement fautive, mais elle est datée et témoigne d'un manque de curiosité pour les évolutions du milieu scientifique. Sans discuter le fait que la connaissance de l'histoire de l'architecture, par exemple, puisse servir au projet, on peut citer *a minima* deux types de recherches qui s'intéressent très directement au projet. D'une part les sciences de la conception, discipline jeune apparue dans les années cinquante, sont une approche de recherche qui s'intéresse au processus de projet lui-même. Ces sciences travaillent à l'analyser, à le comprendre et à expliquer sa complexité. Elles ne cherchent pas à scientifier le projet ou à imposer une quelconque manière de faire dogmatique (rangez votre peur dans votre poche !), mais à décrire comment les architectes s'y prennent pour concevoir des projets et à en parler dans un langage qui permette de clarifier les choses. Si chaque architecte a certes son style propre, enseigner ces styles sans prise de distance court le risque de produire des effets d'école néfastes au développement des étudiants. Les sciences de la conception en se penchant sur ce qui est commun à différents architectes, dégagent des faits généraux de leur processus. Elles permettent ainsi d'éviter l'enfermement d'une pratique trop singulière et de donner des clés pour le développement d'un style personnel. D'autre part, le doctorat par le projet est une nouvelle approche de la recherche, encore très fragile et sujette à des désaccords dans la communauté scientifique, mais elle met le chercheur en position de faire du projet. Cette approche élimine le problème du chercheur mauvais enseignant parce que ne faisant pas de projet. Peut-être faudrait-il s'y intéresser franchement, regarder quels sont les arguments invoqués à l'encontre de cette pratique, voir s'ils peuvent être surmontés et s'en donner les moyens. Le doctorat en architecture est jeune (2005), il peut encore certainement être amélioré.

Dans la *pratique* ; comme ailleurs, il y a très peu de bourses pour faire des thèses en architecture. Les doctorants travaillent. Et donc ils travaillent parfois dans des agences, ou en lien avec le milieu du projet architectural et urbain. Donc les docteurs en architecture sont parfois des individus qui font du projet ou s'y frottent de près. Par ailleurs le désengagement des politiques publiques touche aussi le monde de la recherche en architecture et la tendance est, en ce moment, aux contrats CIFRE ; en bref des doctorants insérés dans, et financés par, des entreprises privées. Les agences d'architectures ont donc devant elles l'opportunité de participer à la formation des docteurs<sup>(2)</sup> qui viendraient chez elles faire du projet et l'analyser. Pour cela, il faut simplement qu'elles voient au-delà de leurs seuls intérêts économiques ou courttermistes (fermez bien le zip de votre poche on vous dit, la peur est en train ressortir), et assouvissent leur soif de savoir, qu'elles profitent de l'occasion pour construire des connaissances et participer au progrès de la culture. Du seul point de vue économique, les doctorants sont peut-être une main d'œuvre moins efficace que des salariés corvéables... mais un tel jugement n'est pas digne des intellectuels que sont les architectes, non ?

(2) Actuellement, les agences d'architecture ne semblent pas s'être tout à fait saisies de cette opportunité. Elles sont moins d'un tiers d'après le Catalogue des thèses en CIFRE en architecture 2004-2018 (23 structures d'accueil sur 75).

Cf. URL : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Architecture/Formations-Recherche-Metiers/La-recherche-architecturale-urbaine-et-paysagere-en-France/L-organisation-de-la-recherche/La-recherche-doctorale-dans-les-ecoles-nationales-superieures-d-architecture>, consulté le 09/02/2018.

### **Sortir ensemble du régime de la peur**

Peut-être alors faudrait-il s'intéresser au doctorat, aux doctorants et aux situations de précarité dans lesquelles ils survivent... autant que les doctorants et docteurs s'intéressent aux situations de précarités dans lesquelles exercent les architectes praticiens.

Dans plusieurs ENSA les enseignements de projet se font par binômes d'enseignants. On entend parfois dire que c'est un garde-fou qui permet un contrôle réciproque des architectes-praticiens entre eux et éviterait les dérives (sexisme, harcèlement moral, délit de faciès...) qu'autorise la solitude d'un enseignant.

### ***Proposition***

En associant des chercheurs et de praticiens, ce type de binôme d'enseignement est en fait une opportunité pour éviter la méconnaissance de l'autre. Au-delà d'une coopération concrète, le débat pourrait alors être mené et assumé devant les étudiants. Ce seraient un objectif pour lequel militer de concert. Ni tout chercheur, ni tout praticien, mais un équilibre qui pourrait porter le contrôle réciproque à un autre niveau : celui du dialogue. Et par ce dialogue faire que les dérives soient évitées : que ce soit la dérive d'un enseignement du projet engoncé dans les contraintes professionnelles qui reproduit les dogmes de l'agence (finalement liée à une doctrine particulière), autant que celle d'une théorisation excessive et abstraite de toute réalité (finalement liée à une science particulière).

Pour sortir de la peur, il faut donc délaissier ce réflexe de l'exclusion (la pratique ou la recherche sinon rien) pour adopter celui de la complémentarité (la pratique avec la recherche). Mais la complémentarité n'est pas l'indistinction, il faut aller plus loin : distinguons, opposons la pratique et la recherche<sup>(3)</sup>, démultiplions mêmes les oppositions cela permettra de comprendre les spécificités des approches : il y a une pratique de la recherche à laquelle il faut faire droit pour la distinguer de la pratique du projet, il y a une théorie du projet qui n'est pas une théorie de l'enseignement, etc... Cette complémentarité du savoir et du faire signifie que l'enseignement de projet n'est pas figé dans un passé déjà parfait, mais qu'il peut évoluer, grandir, s'enrichir d'autres champs et connaissances pour être plus pertinent, plus généreux, plus ouvert. L'enseignement du projet a devant lui la possibilité de faire une petite révolution copernicienne : les enseignements de projet ne seraient plus au centre (tous les autres enseignements devraient se soumettre pour aider le projet), mais comme un fragment parmi d'autres, capable, fort de sa curiosité, de s'agencer de manière multiple avec ces autres fragments de savoir pour construire des apports originaux à la connaissance de l'architecture et finalement, au cadre de vie... Mais libre à chacun de croire que le soleil tourne autour de la terre.

(3) Contrairement à ce que propose dans le magazine *AMC* un petit groupe de chercheurs qui, sous prétexte de ne pas opposer les concepts, s'oppose à l'appel de la SFA et moralise le débat ; opposons les concepts, mais travaillons ensemble. Cf. URL : <https://www.amc-archi.com/article/point-de-vue,11581?fbclid=IwAR3nMwJg1xHnIOXNO2Q22S0efOcvJ2gUTyOjA944N8aY90xvOANVYXwwg-l> consulté le 31/01/2020.

# Les mots pour le dire

## guide de conversation à l'usage des architectes

22

Olivier Gahinet

Olivier Gahinet,  
architecte, ingénieur, enseignant à  
l'ENSA de Strasbourg,  
président de la SFA

(1) *Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture. Proposition pour un statut d'enseignant chercheur*, rapport commun de l'inspection générale des affaires culturelles et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, déc. 2014. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Une-nouvelle-ambition-pour-la-recherche-dans-les-ecoles-d-architecture.-Proposition-pour-un-statut-d-enseignant-chercheur>

(2) Rapport IGAC- ENR, p.7

(3) Christian Devillers le définit ainsi dans l'article de 1992 que nous redonnons dans ce bulletin : « Le projet consiste à rapprocher des réalités hétérogènes, sans rapport logique préalable entre elles : un programme social, des structures porteuses, des réseaux de fluides, des formes urbaines, des règlements, des couleurs, des matériaux, etc., à découvrir ou bien à établir des rapports entre ces réalités. En d'autres termes, à construire une nouvelle réalité ordonnée (on peut dire de cet ordre qu'il est un sens, une harmonie, une régularité, etc), ceci en vue d'un résultat essentiel : rendre l'espace habitable (fonctionnellement, symboliquement. Etc.) » et en propose un résumé : « la construction d'un ordre à partir du rapprochement de réalités hétérogènes ».

(4) Voir Karim Basbous, « Au nom du «concept» », *Le Visiteur* n°17, Infolio

(5) C'est d'ailleurs ce que fait aussi l'AERES dans ses rapports d'évaluation des écoles, où l'essentiel des remarques portent sur la recherche et où la qualité de l'enseignement du projet n'est jamais discutée.

(6) Rapport IGAC- ENR, p.3

(7) Bizarrement, le mot de «praticien», probablement trop dévalorisant, est rarement utilisé pour les architectes du passé

(8) Pour une discussions de la nature de la théorie architecturale (et sa différence avec les doctrines), voir : Bernard Huet, *Sur un état de la théorie de l'architecture au XXe siècle*, éd. Quintette, 2003

(9) C'est moi qui souligne

(10) Rapport IGAC -ENR, p.4

La réforme de 2018 évoquée dans l'appel à contribution de la Sfa reprend les préconisations d'un rapport conjoint de l'inspection du ministère de la Culture et de l'inspection du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Intitulé « Une nouvelle ambition pour la recherche dans les écoles d'architecture. Proposition pour un statut d'enseignant-chercheur <sup>(1)</sup> », ce rapport allait déterminer l'avenir des écoles pour longtemps.

Aucun des cinq inspecteurs qui l'ont rédigé n'était architecte et ils ont donc abordé le projet architectural avec une prudence touchante : « Tout en se réaménageant, la formation a maintenu en son cœur l'enseignement du "projet", lequel, en simplifiant, est un enseignement dispensé par des architectes, qui permet à l'étudiant d'exprimer un concept ou une idée par le dessin en l'articulant à une réflexion critique et à divers champs de connaissances théoriques et techniques<sup>(2)</sup> ». On appréciera « en simplifiant » et l'on admirera les pincettes en forme de guillemets avec lesquelles ils manipulent cette chose bizarre qu'est, pour eux, le projet <sup>(3)</sup>. « Exprimer un concept par le dessin » est une définition à la fois obscure et inapplicable, même si le « concept » sévit dans les écoles du monde entier (« What is your concept<sup>(4)</sup> ? » y entend-on sans cesse).

Du projet, d'ailleurs, il ne sera pas davantage question dans le rapport, comme si les écoles n'étaient pas destinées en premier lieu à former des architectes, donc à former au projet. Les inspecteurs avaient commencé par une question beaucoup mieux connue d'eux : la recherche<sup>(5)</sup>, qu'ils définissent de façon aussi peu claire que le projet. Dans un premier temps, ils semblent découvrir que les architectes ont pensé et ont écrit : « La tradition de la pensée est ancienne chez les architectes. Vitruve, Alberti, Le Corbusier, Rem Koolhaas... Chacun a illustré la nécessité de théoriser le faire, d'articuler de manière étroite réflexion et action, chacun a affirmé que l'architecture est autant un champ de connaissances que de pratiques professionnelles (...) L'art de concevoir et de bâtir exige de l'architecte culture, savoirs, compétences<sup>(6)</sup> et faculté réflexive sur ces savoirs et compétences ». Qui pourrait dire le contraire ? On note que les auteurs choisissent comme exemples des praticiens<sup>(7)</sup> dont les textes, qu'on les considère comme de la théorie ou comme des doctrines<sup>(8)</sup>, n'ont d'autre lien avec la recherche scientifique que lui servir d'objet.

Nos inspecteurs glissent ensuite de ces truismes (« certains architectes pensent ») vers l'existence et la nécessité d'une « recherche architecturale » sans donner d'arguments :

« Depuis la création des écoles d'architecture jusqu'à la mise en place de formations alignées sur les titres académiques master et doctorat, nécessairement liés à la recherche, *l'idée s'est naturellement imposée que l'interaction devait être permanente entre connaissances et enseignement, entre enseignement et recherche, entre recherche et métiers*<sup>(9)</sup>. La recherche en architecture s'est progressivement constituée en partageant les exigences de la recherche scientifique conduite dans l'ensemble des domaines en matière de méthodologie, de mise en commun des connaissances, d'évaluation par les pairs. Par un positionnement par rapport à une communauté, un travail sur plusieurs années, au sein d'une équipe. Mais en affirmant aussi plusieurs caractéristiques qui marquent sa spécificité, et au premier chef, son interdisciplinarité. En effet, l'objet «architecture» est un objet composite, qui convoque des savoirs et des pratiques d'horizons très divers, qui doit prendre en compte des attentes à la fois éthiques, économiques, techniques, sociales et culturelles. Cet «objet» est nécessairement exploré par des chercheurs aux profils variés, selon des approches multiples, ainsi qu'en témoignent les travaux de recherche en architecture, plus ou moins appliqués, plus ou moins fondamentaux. La recherche en architecture se conçoit donc dans une multiplicité d'ancrages scientifiques et mobilise des compétences en urbanisme, sociologie, histoire, géographie, philosophie, anthropologie, physique, mathématiques, science des matériaux, techniques constructives, informatique, ingénierie, arts visuels... C'est là sa richesse qui explique des pratiques scientifiques qui peuvent paraître «dispersées» mais qui répondent à des exigences profondes<sup>(10)</sup> »

(11) La vogue des « ambiances » considérées d'un pont de vue calculatoire, par exemple, est une manière de s'approprier la part « technique » de la construction en ne laissant à l'architecture qu'une part « artistique ». Parler d'ambiances c'est récupérer tout ce que l'on traitait autrefois par l'architecture : le chaud et le froid, la lumière et l'ombre, etc.

(12) Et tous ses dérivés : interdisciplinarité, multidisciplinarité, etc

(13) Juliette Pommier, « Vers une architecture urbaine : la trajectoire de Bernard Huet », thèse de doctorat en architecture, université Paris VIII, 2010

(14) « Qu'est ce que la recherche en architecture? » Journée de la recherche organisée à l'EPFL, mars 2015  
Stéphane Hanrot, *A la recherche de l'architecture, essai d'épistémologie de la discipline et de la recherche architecturales*, L'Harmattan, Paris, 2002

« What is research in architecture? ». Contours vol. 1 n°1, 2016  
« Qu'est ce que la recherche en architecture? » Entretiens réalisés dans le cadre de l'atelier recherche de l'École d'architecture Paris-Est

(15) L'arrivée de l'étude technique des « ambiances » dans les écoles est une manière de prendre en charge une part « scientifique » du projet et de laisser à l'architecture la part « artistique ». Ce terme vague d'ambiances permet de mettre sous un nom technique tout ce que qu'on a oublié que l'architecture pouvait résoudre : le chaud et le froid, la lumière et l'ombre, le sec et l'humide.

(16) Jacques Bouveresse, *Wittgenstein et les Sortilèges du Langage*, ch. I, éditions Agone, Marseille, 2003

(17) Il existe une partie scientifique en l'histoire de l'art : c'est la question des attributions et, à un moindre degré, l'iconologie chère à Panofsky. Quant au reste, on ne pourra jamais trancher entre les interprétations incompatibles que font Daniel Arasse et Salvatore Settis de *la Tempête* de Giorgione, par exemple.

Parmi les disciplines « convoquées », il n'est pas question du projet, que nos inspecteurs semblent avoir décidément oublié. Aucun terme propre aux architectes n'apparaît, aucun des éléments de ce que j'appellerai ici la connaissance architecturale, comme si tous les glorieux « chercheurs » évoqués pour justifier l'existence de la pensée architecturale, d'Alberti à Koolhaas, n'avaient jamais parlé d'usage, de statut, de programme, de représentation, de coupe, de plan, de lumière ou d'espace<sup>(11)</sup>. Hormis son désintérêt pour le projet, la seule autre caractéristique « spécifique » de la recherche en architecture serait, par ailleurs, d'être « interdisciplinaire ». Or une véritable recherche « interdisciplinaire » devrait voir converser des chercheurs qui, chacun, savent ce qu'ils font dans leurs domaines respectifs. Ici, dans une fascinante course au vide, « interdisciplinarité<sup>(12)</sup> » en vient presque à définir l'enseignement de l'architecture. La vanter ou la prescrire dispense d'expliquer ce que l'on fait, ce que l'on sait et ce que l'on cherche à savoir.

On pourrait dire que l'avis d'inspecteurs ignorants des choses de l'architecture n'a guère d'importance, sauf que leur rapport a motivé la récente réforme, toute entière tournée vers la recherche, et mérite à ce titre qu'on s'y intéresse. De plus, le même désintérêt pour le projet, le même flou dans les définitions se retrouvent dans le discours de nombreux spécialistes. Des auteurs plus savants emploient le même dispositif rhétorique pour assimiler sans explication la connaissance architecturale à la recherche scientifique : « Oscillant selon les auteurs et les périodes entre la théorie, la doctrine, le système de concepts, le paradigme, ou le concept d'architecture, la pensée architecturale se remodele pour rejoindre l'univers scientifique des disciplines universitaires reconnues<sup>(13)</sup> ». Il est significatif que les chercheurs estiment nécessaire de s'expliquer sans fin sur la nature de la recherche en architecture<sup>(14)</sup>. Quelle autre discipline scientifique croit devoir revenir avec tant d'inquiétude sur sa définition, tout en affirmant être assurée de son existence ?

Je ne discuterai pas ici du rapport à la scientificité des différentes disciplines qui constituent, pour les inspecteurs, la recherche architecturale ; certaines ne sont pas de l'ordre de la science (la philosophie) ou relèvent de la technique (comme les « ambiances<sup>(15)</sup>»), d'autres sont des sciences historiques ou des sciences humaines (sociologie, géographie). C'est aux connaissances architecturales « proprement dites » qu'on s'intéresse ici : connaissances savantes (ce qui aide à comprendre le projet architectural) ou connaissances opératoires (ce qui aide à *faire* du projet architectural). Pour le dire simplement, ces connaissances-là ne sont pas établies de manière scientifique.

Cela ne diminue en rien leur valeur, et l'architecture n'est pas le seul domaine de la connaissance à faire l'objet d'une étude rationnelle sans être une science. Citons Jacques Bouveresse dans son commentaire de Wittgenstein : « Wittgenstein a suggéré à différentes reprises que ce qui se passe en philosophie n'est finalement pas très différent de ce qui se passe en esthétique. Les explications que nous donnons en esthétique ne sont pas des explications scientifiques, elles ne sont pas du tout de type causal. Elles consistent essentiellement à disposer des choses les unes à côté des autres dans un arrangement significatif, à regrouper des cas semblables, à mettre en évidence des analogies, des différences et des contrastes. C'est d'ailleurs également pour l'essentiel, selon Wittgenstein, ce que nous faisons dans des domaines comme la psychanalyse et l'ethnologie, où l'« explication » que nous attendons n'est pas une explication scientifique au sens usuel du terme, mais plutôt une explication de type esthétique (au sens large). Or, les explications et les raisons du philosophe sont, pour Wittgenstein, du même type que celles de l'esthéticien : il est de leur nature de pouvoir vous convaincre et également de pouvoir échouer complètement à le faire, de vous parler immédiatement ou au contraire de ne « rien vous dire » (aux deux sens de l'expression)<sup>(16)</sup> ».

Ce passage s'applique tout aussi bien à la « connaissance du projet ». Elle appartient au champ de l'histoire de l'art ou à l'esthétique mais n'est pas plus « scientifique » que celles-ci : elle donne du sens sans démontrer<sup>(17)</sup>. Panofsky sur la perspective, Argan sur la structure chez Brunelleschi, Padovan sur le mouvement moderne ou Colquhoun sur la typologie ou Le

(18) Notamment, en France, à partir de la publication du rapport Lichnerowicz (1971)

(19) *Pour une école de tendance, mélanges offerts à Luigi Snozzi*, Pierre-Alain Croset éd., Presses polytechniques et universitaires romandes (pp. 11-12)

(20) Si j'insiste sur le terme de projet « architectural » c'est qu'il ne doit pas être confondu avec « l'apprentissage par projet » en vogue dans les écoles d'ingénieurs ou à l'université et qui est une méthode pédagogique dite « active » mettant les étudiants en situation de faire. Le projet y représente une tâche ou une succession de tâches aboutissant à une production concrète. Le projet d'architecture, lui, n'est pas une méthode, mais une production ; il n'est pas la solution à un problème, mais dévoile, dans sa façon de compléter le monde, des réponses à des questions qu'on ne se posait pas, dans un processus jamais vraiment terminé.

(21) Voir dans ce bulletin, son texte « sur l'enseignement de l'architecture ».

(22) Olivier Gahinet, « la maison qui regardait à l'intérieur », *Le Visiteur* n°25, 2020

(23) « A lot of students' time is taken up with [ideas of architecture] in ancillary subjects such as sociology, theory and history – or at least history the way that it is too often taught, as a minority subject remote from the studio (...) Rather than being a marginal option, the history of architecture should be at the centre of any architectural programme, for if it is taught properly it is one of the instruments for acquiring basic architectural knowledge and penetrating to the level of generating architectural ideas ». William J. R. Curtis, « Let's take architectural education back to the buildings », *Architectural Record*, déc. 2012

(24) Par exemple : Louis Vitalis, *Modéliser le processus de conception architecturale à l'aune d'une « conception de la réception » : étude épistémologique*, thèse, 2019, CNAM

(25) j'emploie à dessein un terme vague qu'il faudrait préciser : valeur d'usage, valeur symbolique, valeur spatiale, etc. C'est l'objet même de la connaissance du projet.

(26) Cet exemple n'est pas tout à fait imaginaire : le musée Rodin a organisé récemment une série de colloques autour de « chercheurs en sculpture » qui étaient en fait des historiens d'art.

Corbusier, tous ont œuvré à la connaissance architecturale avant que celle-ci ne soit subsumée sous le terme de « recherche en architecture<sup>(18)</sup> ». Ils nous ont appris à considérer le projet comme un objet de connaissance, connaissance de type esthétique au sens de Wittgenstein. Plus encore : le projet architectural est un moyen de connaissance, comme le dit Snozzi : « Le vrai instrument de compréhension d'une ville, ce n'est pas l'analyse urbaine, mais bien le projet architectural. L'analyse est certes importante, car elle offre une base fondamentale de connaissance, mais seul le projet peut produire une contribution intéressante de la part d'un architecte<sup>(19)</sup> ». C'est cette dimension du projet architectural, moyen de connaître le monde et moyen de le transformer, qui est menacée aujourd'hui<sup>(20)</sup>.

### **l'histoire**

L'évolution des écoles vers la « recherche » transforme aussi la nature des recherches historiques. Les travaux d'Argan ou de Colquhoun appartiennent à cette « histoire de l'art appliquée à l'architecture » qui cherche à produire du sens en mettant en relation projets et faits historiques pour dégager des significations. C'est ce que j'appelle « l'histoire projectuelle de l'architecture », pour laquelle Christian Devillers utilise le terme d'« analyse<sup>(21)</sup> ». Grâce à elle, l'étudiant qui projette s'inscrit dans une histoire, dans une conversation échangée à travers les siècles entre architectes<sup>(22)</sup> ; c'est, entre autre, une histoire des types, une histoire des formes et des usages qui devrait être l'une des deux disciplines fondamentales des écoles avec le projet. Elle se voit supplantée aujourd'hui par un autre type d'histoire : une « histoire des architectes », détachée de la compréhension du projet et qui fait peu appel à l'analyse<sup>(23)</sup>. Il ne s'agit plus de comprendre pour faire, mais de décrire en espérant comprendre. Comme toute discipline qui fait progresser la connaissance, cette approche de l'histoire a ses mérites, mais elle aide peu à *faire*. Je laisse le lecteur trouver des exemples lui-même dans les thèses d'histoire.

### **conception**

Si la « recherche architecturale » évite le projet, elle s'intéresse beaucoup, en revanche, à la « conception ». De Philippe Boudon et son « architecturologie » jusqu'à des travaux plus récents<sup>(24)</sup>, réfléchir aux « processus de conception » est considéré comme la recherche architecturale la plus fondamentale et la plus pure. Je ne vais pas ici débattre de l'intérêt de tels travaux *per se*, mais noter simplement que se focaliser sur la conception détourne, là encore, de la compréhension du projet. Étudier la « méthode de conception » d'un projet sans considérer sa valeur<sup>(25)</sup> n'est d'aucun intérêt pour comprendre une œuvre alors que cette compréhension est au cœur de la connaissance architecturale. L'exemple d'autres disciplines peut nous éclairer : on en apprend infiniment plus sur Bonnard en étudiant ses tableaux qu'en se demandant quelles étaient ses « méthodes de conception » (en admettant que cette question ait même un sens) et d'ailleurs, sauf erreur, en peinture, ces méthodes n'intéressent personne. L'histoire de l'art est suffisamment sûre de ses objectifs et de ses méthodes pour ne pas avoir besoin de chantiers imaginaires. Pour continuer avec cet exemple, je me demande comment on réagirait à l'annonce qu'il existerait des « chercheurs en peinture » faisant de la « recherche en peinture » : passé le premier éclat de rire, on irait les chercher du côté des peintres, je suppose<sup>(26)</sup>.

### **doute**

L'enseignement du projet lui-même est rendu plus difficile par une confusion de plus en plus fréquente entre les principes qui gouvernent la recherche scientifique et ceux sur lesquels s'appuie l'enseignement. La recherche repose sur la capacité à remettre en cause les certitudes acquises, tout en sachant ce qu'il faut tenir pour vrai « au-delà de tout doute raisonnable » : il faut faire fond sur quelque chose pour avancer. Or certains enseignants semblent penser que la « recherche architecturale », elle, n'est faite que de doute ; on trouve dans de nombreux textes de présentation d'enseignements des expressions qui expriment ce

(27) Stéphanie Sonnette, « Mots magiques », *Criticat* n°19, 2017

(28) « Comme il faisait froid à Mexico il avait sorti un gin (fameux) et nous étions là à jouir de la vie, quand il me demanda «qu'est ce que la tradition?» Bien sûr je n'étais pas préparé à cette question mais néanmoins j'étais déterminé à répondre (étant donné que j'enseigne je dois répondre à toutes les questions) » Louis Kahn, « allocution », repris dans *Silence et lumière*, éditions du Linteau, 1996 (p.135)

(29) Gilles Delalex, « Pourquoi enseigner », *l'Architecture d'Aujourd'hui* n°420, septembre 2017

(30) On en trouvera plusieurs exemples parmi les signataires de la pétition « cessons d'opposer théoriciens et praticiens »

(31) De nombreux collègues utilisent abusivement le mot « académique », traduction paresseuse de l'anglais « academic ». Pour un architecte, « académique » a un lourd passif.

doute perpétuel. Elles garantissent que votre enseignement participe, lui aussi, un peu de la «recherche» et que vous aussi, vous doutez. « Sans dogmatisme », « sans idée préconçue », « questionnement », « posture d'enseignant », « posture critique », « déconstruire », « sans a priori doctrinal » : le lecteur familier des écoles établira sa liste de lieux communs semblables à ce que Stéphanie Sonnette qualifie de « mots magiques<sup>(27)</sup> ».

Pour illustrer la nature du doute dans la pratique du projet et dans l'enseignement, on peut citer Louis Kahn, grand architecte et grand enseignant. Dans ces deux activités, Kahn cherchait à revenir aux origines des choses : le doute était pour lui un outil heuristique, pas une fin en soi. Rendant compte d'une conversation avec Luis Barragán, il écrivait : « étant donné que j'enseigne je dois répondre à toutes les questions<sup>(28)</sup> ». Cette courte phrase traduit la différence fondamentale entre le doute nécessaire à l'architecte dans sa pratique — parce qu'il est à la recherche d'une solution meilleure que celles, nombreuses, qu'il connaît déjà — et la nécessaire capacité d'un enseignant à fournir des outils intellectuels à l'étudiant, fut-ce en lui posant des questions. Certains poussent très loin le mélange entre l'enseignement et l'idée qu'ils se font de la « recherche » : « Il faut abandonner l'idée selon laquelle l'enseignement se limiterait à transmettre des connaissances que les étudiants ne possèdent pas.

À partir de là, l'enseignement peut devenir une forme de recherche collective par le projet, pour les enseignants comme pour les étudiants. On partage avec les étudiants les questions qu'on se pose. On introduit dans la pratique même du projet ces questions, qui sont idéalement sincères, ouvertes, précises et stimulantes. On encourage les étudiants à élargir leurs corpus de références et leurs outils d'analyse, et on tente de leur insuffler le désir d'approfondir leurs propres recherches, en leur montrant, par exemple, qu'une question mène à de nombreuses autres questions. L'apprentissage du projet devient assez semblable, à partir de ce moment-là, à l'expérience d'un chercheur qui construit sa position critique au fil du temps et des projets, et dont le désir de connaissance et d'expérimentation ne s'arrête pas aux portes de l'école ou de l'agence<sup>(29)</sup> ».

Cet enchaînement de questions auxquelles nul ne semble jamais apporter de réponse pourrait, à la rigueur, trouver place dans un séminaire de dernière année, mais soutenir qu'en licence il n'y aurait pas non plus à « transmettre des connaissances » peut apparaître comme une façon de théoriser l'impuissance des professeurs et l'inutilité de l'enseignement ; face à cela, que peut-on faire ?

### doctorat

La réforme LMD, mise en place à la suite du processus de Bologne, avait pour but d'harmoniser les grades entre pays pour favoriser les échanges universitaires. On aurait pu s'inspirer des écoles de médecine et mettre en place un doctorat ouvrant à l'exercice professionnel en huit ans, ce qui correspondait au temps moyen passé dans les écoles avant la réforme et aurait garanti un meilleur niveau aux architectes. Cette occasion n'a pas été saisie : le diplôme est obtenu en cinq ans au lieu de huit et le temps consacré au projet a été rogné.

Le risque est grand qu'il n'y ait bientôt plus personne dans les écoles d'architecture pour former au métier d'architecte. Face à cela, il faut prendre au mot ceux qui souhaitent imiter en tout les universités : dans celles-ci, le doctorat couronne les meilleurs dans chaque discipline. De même, le doctorat en architecture doit distinguer les étudiants les mieux formés au projet architectural en un sens très large : sa théorie, sa pratique et son histoire, ses méthodes et ses instruments ; les doctorats qui ne sont pas liés au projet peuvent être sans difficulté soutenus dans leurs disciplines respectives : en sociologie, en mécanique, en géographie, en philosophie, en informatique, etc.

Aujourd'hui, on peut être docteur en architecture sans être architecte<sup>(30)</sup> ... Situation absurde ou scandaleuse, suivant que l'on a envie de rire ou pas, et qui ne fait pas honneur à la bonne pratique universitaire<sup>(31)</sup> de l'excellence disciplinaire. La singularité de l'enseignement dans les écoles d'architecture n'est pas dans une interdisciplinarité fantasmée, mais bien dans un intérêt renouvelé pour le projet, sa pratique, sa connaissance et son élucidation : cela méritera, alors, le beau nom de recherche.

## Laurent Beaudouin

Architecte et  
Maître de Conférence à l'école  
d'architecture de Paris Val de  
Seine.

L'enseignement du projet dans les écoles d'architecture fait partie des missions pédagogiques où la connaissance de la pratique de la conception est nécessaire et indispensable. Il n'y a aucun enseignement purement théorique ou purement graphique qui puisse remplacer la nécessaire synthèse entre la pensée et sa mise en oeuvre qui est pratiqué par des architectes ayant une parfaite expérience de la complexité du métier. Il ne s'agit pas d'une vision corporatiste de l'enseignement mais d'une réflexion concrète sur l'espace. La connaissance universitaire, elle seule, ne suffit pas pour enseigner le projet d'architecture, il est nécessaire de pratiquer le projet comme la mise en oeuvre d'une pensée dans une réalité.

## Jean-Louis Bouchard

architecte, auteur et enseignant.

Je partage votre point de vue,  
la recherche est à l'architecture une piètre sortie pour cette profession,  
qui je pense n'est pas un art,  
et moins encore une science, n'en déplaise à Vitruve, si j'avais su petit que l'on  
pouvait devenir docteur-architecte,...  
mais pour soigner quoi ? et avec les mots seuls ?  
et paroles et paroles ...

## Emmanuelle Colboc

architecte, auteur et enseignant.

Je voulais vous remercier pour votre initiative.  
Pas de textes mais je suis très proche de votre action.

## Nicolas Depoutot

architecte, maître de conférences,  
École Nationale supérieure d'ar-  
chitecture de Nancy

Mauvaise blague

Deux amis se rencontrent. L'un est directeur d'une école de musique, l'autre direc-  
teur d'une école d'architecture. Ils discutent.

Avant de se séparer le directeur de l'école de musique dit à son ami : « tu vois, ce  
n'est pas possible dans mon école qu'un prof n'ait pas joué de l'instrument qu'il  
enseigne ». Le directeur de l'école d'architecture imagine alors un cours de piano  
donné par quelqu'un qui n'a jamais touché un clavier et il lui répond : « pourvu  
que ça dure ! »

## Bernard Desmoulin

architecte

Ce texte est parfait.  
Je ne vois vraiment pas quoi rajouter.  
Très chaleureusement

## Jean-François Lyon Caen

architecte maître de conférences,  
responsable du master et de  
l'équipe de recherche architecture  
- paysage - montagne

Je viens de lire votre appel « L'enseignement du projet en danger » dans le dernier bulletin de la SFA, et ne peut que souscrire à vos constats.

Praticien et enseignant chercheur à l'école d'architecture de Grenoble depuis plusieurs années, je coordonne une équipe pédagogique chargée d'encadrer deux années de master.

Pluridisciplinaire, l'équipe est composée d'architectes, ingénieurs, paysagistes, développeurs, charpentiers, sociologues, plasticiens et géographes, chacun engagé professionnellement et tous pédagogues dans l'âme, soucieux de transmettre connaissances et méthodes à travers un enseignement fondé sur l'atelier de projet. Les exercices sont construits en lien avec les acteurs sociaux des terrains retenus (collectivités locales, habitants, associations...), offrant aux étudiants la possibilité de découvrir aussi bien les complexités spatiales et techniques que les enjeux de l'exercice des métiers de l'architecture. Ce qui permet également à ces derniers d'anticiper leur insertion professionnelle et leur année de formation Hmonp. Cette perspective repose sur une implication de l'équipe pédagogique pour laquelle le temps et l'engagement ne sont pas comptés.

Cependant, cette pédagogie du projet est loin de rencontrer les soutiens attendus par l'établissement.

Notre équipe (pédagogie et recherche) est confrontée depuis plusieurs années à une forme de « stigmatisation » de la part des instances qu'elles soient administratives ou élues (désormais CFVE / CPS). Notre groupe a d'abord été exclu des équipes de recherche des écoles d'architecture en 2017, au motif de l'absence d'enseignants titulaires de doctorats ou d'hdr, sans aucune prise en considération des travaux de recherche, qu'ils soient publiés, diffusés ou soutenus par les instances ministérielles (culture, environnement, écologie...). Et désormais, à l'occasion du renouvellement du programme pédagogique et de son accréditation auprès des instances du ministère, sur le point d'être rayé du programme pédagogique de l'école pour les mêmes motifs : absence d'enseignants titulaires de doctorats ou d'hdr. Et cela à l'initiative d'enseignants - collègues élus, installés dans les nouvelles instances (CFVE-CPS) - pouvant certes faire état d'un « titre » (docteur ou hdr), mais malheureusement ignorant bien souvent la pratique de l'architecture et de l'aménagement de l'espace.

Dans les échanges réguliers avec les partenaires de nos activités d'enseignement, nous constatons l'intérêt des personnes de terrain pour cette pédagogie du projet, mais aussi de la part des écoles d'ingénieurs et ou des universités en quête d'enseignements qui contribuent à placer l'étudiant en situation de responsabilité et d'acteur de sa formation.

Votre « appel » mérite de rencontrer le plus large écho, aussi bien auprès des étudiants que des enseignants des écoles. Sans leur réaction, et celles des milieux professionnels, la prédiction d'inspecteurs de la recherche entendue il y a deux ans - « Les indicateurs vont vous tuer » - risque bien de se confirmer.

Sachez que je saurai me rendre disponible, mon équipe également, pour échanger, alerter, débattre et agir autour de perspectives qui permettront à l'enseignement du projet de demeurer au cœur des études d'architecture.



**Philippe  
Guyard**  
architecte

J'ai pu mesurer combien les sujets précis, documentés, référencés et savants de notre grand livre de l'Architecture sont de moins en moins mobilisés, sinon esquivés, Cela m'attriste.

L'érudition comme jauge et boîte à outil de l'art de concevoir et de bâtir, moyen d'acquérir des connaissances et d'en mesurer les acquis, d'apprendre à développer une pensée concrète et percutante, de pouvoir construire une singularité impensable autrement ... cette érudition devient désuète et cède le pas aux sujets moraux du temps, dont nous sommes abreuvés : participatif, recyclage, éco ou auto-construction, durable, paysage ...

Je retrouve là ce que durant mes études Clément Rosset écrivait dans le réel et son double : ce qui compte n'est pas la réalité indéterminable, dédoublée, dupliquée identiquement et proprement « insignifiante » (une position qui trahit le refus du réel) mais la portion infime à laquelle j'ai accès, celle que je peux apprendre à connaître de façon spécifique, approfondie et rigoureuse pour être en mesure d'en bâtir une réinvention, un recommencement.

En architecture, les idées résident dans les choses, ou naissent du rapport entre ces choses (par à-coup, raccourci ou mystère, le particulier avec le général, la physique avec l'épure, la « géométrie avec la finesse).

Questions infimes, déliées du présent, donc : art de bâtir, sens du tracé, outils de la mesure, qualités du poids du mur, finesse du pilier, composition par éléments et répétition, recueils des grilles et de leurs techniques, modalités de la grande porte, intuition de la présence, maîtrise de l'assemblage, éloge de la portée du toit, De la main courante, vocabulaire des couleurs, histoire de l'allée, que sais-je encore ...

Questions sans date, champ immense et sans actualité : notre culture.

La proximité savante aux choses, à ce qu'elles éveillent en nous comme émotions, pensées et savoirs nous grandit et nous forme ; c'est notre discipline. Elle forge chez l'étudiant un (début de) corpus adossé à quelques éléments de compréhension inaltérables : à l'épreuve des responsabilités.

Mais je crains que nos écoles ne s'en détournent.

**Jean-Yves  
Marc**

Professeur d'archéologie  
classique,

Doyen de la Faculté des Sciences  
historiques,

Professeur associé à l'école nationale supérieure de Strasbourg .

Cher Collègue,

Comme je ne suis pas architecte de formation mais néanmoins enseignant à l'ENSAS, je me sens comme interpellé par votre lettre, ainsi que par le texte du bulletin de la SFA. Interpellé et sur la même longueur d'onde que vous. Si j'estime qu'il est indispensable d'assurer aux jeunes étudiants en architectures une solide érudition en matière d'histoire de l'architecture, il m'apparaît également important de maintenir ce qui fait la spécificité des Écoles : l'enseignement du projet. J'ajouterai volontiers que c'est même cet enseignement et l'état d'esprit qu'il suscite, la curiosité qu'il développe, cette manière de bricolage qu'il encourage qui fait tout l'intérêt à mes yeux des écoles d'architecture. Pourquoi d'ailleurs opposer les deux domaines, l'érudition et la recherche d'un côté, la production de l'espace et du bâti de l'autre ? Dans mon domaine en tout cas, celui de l'histoire de l'architecture antique, c'est la culture ou la pratique du projet qui font que des architectes ont pu porter si haut les recherches. Citer des noms serait ici inconvenant, car je risquerais d'en oublier et de provoquer des aigreurs chez nos amis, dans une École où précisément les architectes-archéologues ont tenu une si grande place (jeunes

et moins jeunes, retraités et actifs, principalement en Grèce, mais pas seulement, et souvent sur les sites les plus prestigieux de l'Antiquité classique). Mais G. Gruben en Allemagne, M. Korrens en Grèce, l'école italienne du Polytechnique de Turin, J.-Cl. Golvin, J.-P. Adam, J.-P. Braun ont été ou sont de grands historiens de l'architecture, car se sont aussi de bons architectes (de projet donc). Je dis cela sans aucune jalousie : je ne fais que constater une complémentarité culturelle (et une convergence intellectuelle) avec la recherche universitaire. Depuis Vitruve, sans doute avant déjà, on sait que l'apprentissage de l'architecture relève de la pratique, de l'expérience et de l'érudition : diminuer l'enseignement du projet reviendrait à amputer gravement la formation des jeunes architectes. Mais rassurez-vous, plusieurs disciplines des sciences humaines sont également menacées par des projets visant à les vider de leurs spécificités disciplinaires .... (histoire, lettres classiques, philosophie, etc.): à défaut d'être rassuré, vous constaterez que vous n'êtes pas seuls. Nos interlocuteurs sont différents, nos combats sont différents, nos cultures sont sans doute différentes également, mais je ne doute pas qu'une discussion entre nous ne permettent de rapprocher nos analyses. Je peux vous détailler les réactions ou motions que nous construisons, dans nos différentes sections de CNU, auprès des Inspections générales, dans nos Facultés, où les Conseils s'émeuvent tous de ce qu'on nous propose : je me tiens à votre disposition pour en discuter,

Avec mes respectueuses et amicales salutations,

## Stéphane Maupin

architecte DPLG - Maître de Conférences ENSA Paris Val de Seine.

Je confirme que la nouvelle réforme des études est pathétique.

Tout est parfaitement décrit dans le document.

De l'absurdité du doctorat pour tous les enseignants au modèle copié du CNU et les qualifications...

Je n'ai pas de contribution à faire.

A part relayer mon soutien.

## Mathias Rollot

Enseignant titulaire TPCAU et docteur en architecture.

Votre billet-dirigé est honteux. Il mélange tout, oppose les personnes, est réducteur pour notre discipline (qu'il confine à un art de bâtir opérationnel strict, notamment), caricatural et enfin s'applique à un conservatisme-passéiste qui ne vous fait pas honneur. Une seule question : si il faut un savoir théorisé pour enseigner (vous l'affirmez), en quoi une thèse est elle moins opérante pour être un bon enseignant de projet qu'un chiffre d'affaire ? (qui n'a jamais rien dit ni du savoir, ni de la capacité à théoriser, de la compétence pédagogique, de l'investissement humain dans les écoles... ni même, en vérité, de la compétence architecturale à projeter). Je n'avais encore jamais vu un appel à contribution se terminant par «mobilisons-nous» ! Contre qui vous battez-vous ? Par là, vous empêchez tout débat, et vous transformez en opérateur d'une division disciplinaire à sens unique. Ce n'est vraiment pas ce qu'on pourrait attendre d'une entité appelée Société française des architectes.

Ce texte a été publié sur le site de la revue *AMC*, le 27 janvier 2020<sup>(1)</sup>

Publié sous l'intitulé *L'enseignement du projet en danger*, le dernier « appel à contribution » de la Société française des architectes<sup>(2)</sup> affirme que les enseignants avec des profils de « chercheurs » récemment recrutés par les ENSA mettraient en péril l'Architecture. Cela, parce que ces derniers seraient incapables tant de « faire du projet » que de « l'enseigner ». L'origine de cet appel ? Une inquiétude palpable : celle d'être visé par quelque chose s'apparentant à une forme de « remplacement », des « praticiens » par les « chercheurs »<sup>(3)</sup>.

Plutôt que de regretter cette polarisation « de plus en plus grande » entre l'une et l'autre catégorie, l'appel concentre ses forces à creuser plus loin le gouffre en cherchant les moyens d'exclure à son tour ces « chercheurs ». En proposant un propos très unilatéral, autant qu'en se concluant sur un très explicite « Mobilisons-nous ! », cet appel semble, hélas, confondre appel à communication scientifique et tract idéologique corporatiste. Pour qu'une rencontre intellectuelle soit l'occasion de débats et de désaccords fructueux, il faudrait au contraire que soient mis en présence les éléments de la complexité du réel, de façon à la fois assez équitable et assez subtile, pour que chacun et chacune puisse y trouver prise et contribuer à sa manière à la question. D'où ce billet-point de vue collectif, né d'une impossibilité de répondre à l'appel en l'état.

Nous condamnons la division disciplinaire opérée par la SFA entre « docteurs » et « non-docteurs ». L'heure ne doit pas être à l'opposition d'un camp contre un autre, pour autant que nous jouons toutes et tous dans la même équipe : celle d'une discipline composée tant de « théorie » que de « pratique »<sup>(4)</sup>.

L'enseignement de l'architecture a considérablement évolué depuis plusieurs décennies, en synergie avec les évolutions d'une profession d'architecte en pleine métamorphose. Les établissements et leur tutelle ministérielle ont progressivement choisi de donner une place grandissante à la recherche dans la formation initiale et d'œuvrer à un rapprochement croissant avec l'Université. D'une part, les Écoles ne conduisent plus uniquement aux savoirs, savoir-faire et titres légitimant de la maîtrise d'œuvre (ne conduisant d'ailleurs plus directement à un DPLG). D'autre part, la maîtrise d'œuvre en son nom propre n'est plus le seul métier de l'architecture, loin de là, de sorte qu'il semble que ce soit plutôt aux trois formes de pratiques proposées par Stéphane Hanrot — pédagogique, scientifique et opérationnelle<sup>(5)</sup> — qu'on puisse revenir, pour se faire une idée, plus juste et plus complexe à la fois, du réel professionnel concret de la discipline architecturale contemporaine. Depuis quinze ans déjà, se développent aussi des doctorats en architecture pleinement structurés autour de problématiques qui intéressent directement le champ de la conception architecturale et urbaine, et des méthodologies qui s'ancrent dans les réalités opérationnelles des architectes. Tout cela construit dès à présent un corps de potentiels enseignants-chercheurs souvent expérimentés, à la fois sur le terrain opérationnel et en dans les milieux pédagogiques et scientifiques des écoles.

Un phénomène de rapprochement heureux, qui ne date donc pas de la réforme de 2018, et que toutes les ENSA ont déjà largement éprouvé ces dernières décennies. De nombreuses aventures pédagogiques mises en place ces dernières années à l'échelle nationale ont prouvé

(1) <https://www.amc-archi.com/article/point-de-vue,11581> (consulté le 15 mars 2020). NDLR : pour le confort du lecteur (et de la lectrice !) nous avons supprimé les points médians.

(2) Appel « *L'enseignement du projet en danger* » : voir l'éditorial de ce bulletin (NDLR).

(3) « Au CNECEA comme dans les écoles, la polarisation se fait de plus en plus grande entre, d'une part, les enseignants de projet et, d'autre part, les « chercheurs », comme si la place de ceux-ci dans les écoles ne pouvait être assurée qu'au détriment des premiers », *L'enseignement du projet en danger*

(4) « L'architecture est une science qui embrasse une grande variété d'études et de connaissances (...). Elle est le fruit de la pratique et de la théorie » Vitruve, *De l'architecture*, Livre I., trad. Ch-L. Maufra, 1847

(5) Stéphane Hanrot, *À la recherche de l'architecture, Essai d'épistémologie de la discipline et de la recherche architecturales*, Paris, L'Harmattan, 2002

(6) Theodor Adorno, *Prismes. Critique de la culture et société* (1955), Paris, Payot, 2010, p.36.

que les relations entre types de pratiques et types de profils enseignants étaient aussi riches et variés qu'uniques en tous points — pour la plus grande satisfaction des étudiants et des projets eux-mêmes.

S'il paraît tant impossible que dommageable de réduire les parcours et situations à deux catégories bien distinctes qui devraient nécessairement s'opposer, c'est au contraire à s'ouvrir, finalement, au grand oublié de l'histoire qu'il conviendrait de s'atteler : à savoir la pédagogie elle-même. Les questions didactiques, une fois de plus évacuées par des débats entre « théorie » et « pratique » autant qu'entre intérêts personnels divergeant, doivent revenir au centre des discussions sur l'enseignement du projet. Ce dont nous avons besoin, ce sont d'appels à contributions plus équitables et réconciliateurs sur la pédagogie du projet d'architecture elle-même, pour solidifier nos théories et nos pratiques de l'enseignement. Il faudra sans doute pour cela re-questionner, individuellement et collectivement, les implications réelles discrètement à l'œuvre derrière nos défenses idéologiques ; s'il est vrai en tout cas que, comme l'écrivait Theodor Adorno, « les différences de convictions, qui reflètent celles des intérêts réels, sont elles-mêmes faites pour dissimuler l'accord sur l'essentiel <sup>(6)</sup> »...

(6) Theodor Adorno, *Prismes. Critique de la culture et société* (1955), Paris, Payot, 2010, p.36.

Co-signataires (sic) : Julie André-Garguilo, architecte HMONP associée Atelier Arpent, doctorante, enseignante à l'ENSA Paris-Est ; Marco Assennato, philosophe, docteur en SHS et en Architecture, enseignant à l'ENSA Paris-Malaquais ; Caroline Bauer, architecte DPLG, doctrice en histoire de l'art, enseignante à l'ENSAP Lille ; Camille Bidaud, architecte DE, docteur en architecture, Maître de conférences Associée ENSA Normandie ; Catherine Blain, architecte, Ph.D., enseignante-chercheuse à l'ENSAP Lille ; Gauthier Bolle, architecte DPLG, docteur en histoire de l'architecture, maître de conférences à l'ENSA Strasbourg ; Anne Bondon, historienne, docteur en architecture, maître de conférences ENSA Bretagne ; Henri Bony, architecte HMONP praticien, enseignant à l'ENSAPM et à l'ENSAB ; Chantal Callais, architecte DPLG, docteur en histoire de l'architecture, enseignante-chercheuse à l'ENSAP Bordeaux ; Loup Calosci, Géographe, Architecte DE, docteur et enseignant à l'ENSAPB, Anne-Marie Châtelet, architecte DPLG, docteur HDR, enseignante à l'Ensa Strasbourg ; Florent Chiappero, architecte, docteur en architecture, Eric Daniel-Lacombe, architecte DPLG praticien, docteur en urbanisme, professeur TPCAU ENSAPLV ; Margaux Darriès, architecte DE, doctrice en architecture, journaliste, enseignante à l'ENSA Paris-Malaquais ; Orfina Fatigato, architecte, docteur en architecture, enseignante à l'ENSA Malaquais et au DiARC de Naples ; Emma Filipponi, architecte DE, docteur en Histoire de l'Architecture, Post-Doc à l'ENSA Paris Malaquais. Florian Faurisson, architecte DE, doctorant en architecture ; Federico Ferrari, architecte et docteur en urbanisme, ENSA Nantes - UMR AUSSer/ACS ; Matthieu Fuchs, architecte HMONP associé Mil-lieux, enseignant associé à l'ENSA de Nancy ; Hervé Gaff, architecte DPLG, ancien praticien, docteur, enseignant à l'ENSA Nancy ; Emmanuelle Gallo, architecte DPLG., doctrice en histoire de l'art, maîtresse de conférences associée à l'ENSAPLV ; Alain Guez, architecte-urbaniste DPLG, docteur, HDR, professeur à l'Ensa de Nancy ; Xavier Guillot, architecte DPLG, docteur en urbanisme, HDR, professeur à l'ENSAP Bordeaux ; Luc Gwiazdzinski, géographe, enseignant-chercheur en aménagement et urbanisme, UMR 5194 Grenoble ; Laure Jacquin, architecte HMONP, praticienne, docteur en architecture, enseignante ENSA-PB ; Thierry Jeanmonod, architecte DPLG, urbaniste et diplômé de sciences politique, maître de conférences retraité, ENSAP de Bordeaux ; Guy Lambert, maître de conférences à l'ENSA de Paris-Belleville ; Margotte Lamouroux, architecte DE, journaliste spécialisée, enseignante, membre associé du LET ; Valérie Lebois, docteur, enseignante-chercheuse à l'ENSAS ; Patrick Leitner, architecte DPLG, docteur, maître de conférences à l'ENSA Paris-La Villette ; Fabienne Louyot, architecte DPLG Laps architecture, doctorante ENSA-PB / IPRAUS ; Caroline Maniaque, professeur HDR, ENSA Normandie ; Elke Mittmann, docteur en histoire de l'art, maître de conférences, ENSA Strasbourg ; Nicolas Monnot, architecte D.E., praticien, designer civique, chargé de cours ETSAM ; Roberta Morelli, ingénieur-architecte, docteur en ingénierie de la construction, maître de conférences à l'ENSAPB ; Léa Mosconi, architecte HMNOP, docteur en architecture, maîtresse de conférences associée ENSAPVS ; François Nowakowski, architecte DPLG et urbaniste, maître de conférences à l'ENSA de Lyon ; Can Onaner, architecte DPLG, docteur, professeur à l'ENSAB ; Christel Palant-Frapier, historienne de l'architecture, maîtresse de conférences à l'ENSA Versailles ; David Peleman, Architecte, Ingénieur, Docteur, éditeur (OASE Journal for Architecture) ; Juliette Pommier, architecte DPLG, docteur en architecture, enseignante à l'ENSAP Lille ; Guillaume Rangheard, architecte DE, doctorant, enseignant à l'ENSA-Marseille ; Mathias Rollot, architecte DE, docteur en architecture et enseignant-chercheur à l'ENSA de Nancy ; Clara Sandrini, architecte DPLG, doctrice et HDR en architecture, enseignante-chercheuse à l'ENSA de Toulouse ; Philippe Simon, architecte DPLG, urbaniste, professeur TPCAU à l'ENSA Paris-Val de Seine, chercheur ACS ; Christine Simonin, architecte DPLG, enseignante à l'ENSA de Paris-Belleville ; Nicolas Tixier, architecte, DR et HDR, professeur TPCAU Ensa de Grenoble ; Dimitri Toubanos, Architecte HMONP, Urbaniste Sciences Po, docteur en architecture, enseignant à l'ENSAPVS et à l'ENSAPB ; Chris Younès, psychosociologue, docteur et HDR en philosophie, enseignante à l'ESA

**Ce texte a été publié sur le site de la revue AMC, le 11 février 2020**

Chers collègues,

C'est avec beaucoup d'intérêt que nous avons lu votre réaction à notre appel à contributions, mais il nous semble que vous nous avez mal lus. Vous vous êtes inventés un ennemi qui n'existe pas pour défendre des positions que nous n'attaquons pas.

Contrairement à ce que vous affirmez (et malgré les guillemets qui laissent croire que vous nous citez) nous n'avons jamais opposé les « théoriciens » et les « praticiens » : ces mots ne figurent même pas dans notre appel, sauf pour citer Bourdieu. Nous les opposons d'autant moins qu'un enseignant de projet a nécessairement un regard sur ces deux aspects fondamentaux de la discipline. Il n'est pas dit non plus dans notre appel que tout praticien peut enseigner le projet : cela s'apprend. Vous affirmez que « les Écoles ne conduisent plus uniquement aux savoirs, savoir-faire et titres légitimant de la maîtrise d'œuvre (ne conduisant d'ailleurs plus directement à un DPLG) » : même si l'on vous suit, cela n'enlève rien à la nécessité que les écoles continuent à former aussi des architectes... Vous dites également : « la maîtrise d'œuvre en son nom propre n'est plus le seul métier de l'architecture, loin de là (...) ». Qui dit le contraire ? Pas nous, en tout cas, quand nous écrivons : « c'est d'ailleurs précisément cette compétence singulière [*le projet*] qui les rend utiles dans d'autres métiers que la maîtrise d'œuvre ».

La réforme de 2018 n'est pas la première à mettre en danger l'enseignement du projet — peut-être involontairement — mais elle le fait avec une grande naïveté : selon ses promoteurs, se rapprocher du modèle universitaire serait forcément un progrès. Dans ce cadre, notre appel pose une question, et une seule, à laquelle vous ne répondez pas : la qualité d'un enseignant de projet peut-elle être mesurée par la possession d'une thèse, alors même que la plupart d'entre elles ne sont pas consacrées au projet dans sa dimension disciplinaire, celle qui concerne la maîtrise des concepts fondamentaux de l'espace architectural ? Peut-on rendre la thèse pratiquement obligatoire pour enseigner le projet alors qu'une thèse ne permet pas de mesurer la capacité à faire du projet ni à l'enseigner ?

La Société française des architectes n'a pas à faire ses preuves en matière scientifique : société savante, elle organise chaque année avec le CNRS un colloque auquel certains d'entre vous ont participé ou vont le faire, ils pourront juger du niveau — le meilleur — de l'enthousiasme des étudiants qui y assistent nombreux, et du mariage que nous mettons en œuvre entre recherche sur le projet et apports universitaires ; elle édite *Le Visiteur*, revue dont vous appréciez la rigueur et le goût de la langue ; elle invite de grands intellectuels (Patrick Boucheron puis Jacques Rancière) lors de conférences exceptionnelles mémorables : bref, nous n'avons rien à prouver en ce qui concerne le souci de rigueur intellectuelle et la mise en valeur du travail théorique au service de l'architecture.

Il n'y a aucun conservatisme dans notre appel et notre inquiétude, mais le souci de maintenir vivante l'exigence de la pensée et du discours ; pas de défense de la situation actuelle dans les écoles — qui n'est guère satisfaisante — mais le souhait d'une meilleure formation des étudiants, pour les villes et les logements de demain. Maintenant, vous pouvez répondre à notre appel.

Architecte  
Maitre de conférence à l'ENSA de  
Strasbourg

J'ai commencé à écrire ce texte très tard et j'ai donc eu l'avantage d'avoir sur ma table l'appel de la Sfa et la « réponse collective à la Sfa » publiée fin janvier sur le site de *l'AMC*. A la lecture de cette dernière, j'ai été pris d'un doute, est-ce que l'appel de la Sfa était vraiment ce brulot susceptible de nous monter les uns contre les autres, praticiens contre chercheurs ? Avais-je été endormi par la prose d'Olivier Gahinet au point de ne pas voir l'odieuse vérité ? Selon les signataires de la réponse de *l'AMC*, la Sfa prétendrait « que les enseignants avec des profils de « chercheurs » récemment recrutés par les ENSA mettraient en péril l'Architecture. » Je relis fiévreusement le texte de Gahinet et rien de cela n'y est dit. Tout d'abord on n'y parle pas d'Architecture avec un grand A, mais de l'enseignement de l'architecture, et en particulier de l'enseignement du projet. Les signataires, en très grande majorité docteurs ou HDR (mais dont très peu se signalent comme praticiens) feignent de croire que la Sfa veut diviser alors qu'elle cherche plutôt à rassembler autour de la spécificité de l'enseignement du projet. Un peu plus bas dans le billet des indignés, il est assez maladroitement reproché à la Sfa de « confondre appel à communication scientifique et tract idéologique corporatiste ». Une simple lecture jusqu'au bout de l'appel à la Sfa, et toute ambiguïté aurait été levée, on aurait pu s'épargner la peine d'une énième pétition ; il est en effet précisé que la Sfa attend « témoignages (d'enseignants, d'étudiants, de jeunes diplômés, d'architecte employeur, etc.) réflexions, propositions et analyses ». Pas de confusion possible avec un appel à communication scientifique. Les indignés auraient simplement pu se donner la peine de lire les numéros précédents du bulletin de la Sfa pour vérifier qu'il n'a nullement la prétention de s'élever au rang des nombreuses et nobles parutions scientifiques des ENSA, il entend simplement être un lieu de débat, tantôt grave, tantôt léger, s'autorisant parfois la fiction, et cherchant activement la contradiction. Il est tout de même piquant de voir tant de nobles âmes, éprises de rigueur scientifique et de préventions théoriques, se tromper à ce point sur la teneur d'un texte. On pourrait continuer encore longtemps l'exercice de déconstruction de cette réponse collective mais il ne dévoilerait que plus crûment l'aporie à laquelle elle aboutit.

Reprenons la distinction qu'opérait Bernard Huet entre « enseignement de l'architecture » et « enseignement pour l'architecture ». Il s'agissait de reconnaître à l'enseignement du projet une valeur spécifique, un mode d'analyse et de fabrication du monde, une manière d'agir sur le réel en transformant une idée en matérialité. Loin de moi l'idée que l'enseignement de projet serait plus important que l'enseignement du droit, de la chimie moléculaire ou du tango, mais il faut reconnaître à cet enseignement une singularité liée autant au processus qu'aux outils mis en œuvre. Le projet naît d'un dialectique constante entre analyse rigoureuse de la réalité et transfert intuitif vers la forme et la matière ; et ce transfert est possible grâce aux outils de l'architecte qui sont le dessin, la maquette, l'histoire de l'architecture, la structure etc.... Avec beaucoup de logique, les enseignants du projet sont regroupés dans un champ « théorie et pratique de la conception architecturale et urbaine ». Théoriciens et praticiens devraient se réjouir de ce rapprochement, mais devraient aussi comprendre que théorie et pratique doivent être portées par la même personne. La tendance actuelle à co-construire les enseignements, et à faire de la transversalité l'alpha et l'oméga des ateliers de projet, nous fait croire qu'il suffirait de placer un théoricien à côté de chaque praticien pour obtenir un bon enseignement. C'est tout le contraire qu'il faut, théories et pratiques doivent être opérées par le même enseignant et l'articulation entre les deux doit permettre aux étudiants de saisir eux-mêmes qu'on apprend en faisant et qu'on fait en apprenant. De la même façon que Tim Ingold fait un sort aux anthropologues spectateurs, en proposant une nouvelle méthode construite sur le « faire »<sup>(1)</sup>, il faut débusquer dans l'enseignement de l'architecture les ten-

(1) Tim Ingold, *Faire — Anthropologie, Archéologie, Art et Architecture*, Éditions Dehors, Paris, 2017

(2) HMONP

(3) Unité départementale de l'architecture et du patrimoine

(4) Architecte des bâtiments de France : chargé notamment, au sein d'une UDAP, de la mise en œuvre des mesures de protections autour des monuments historiques.

(5) Théories et Pratiques de la Conception Architecturale et Urbaine

(6) Conseil national des enseignants-chercheurs des écoles d'architecture

(7) le doctorat sera est actuellement demandé pour 50% des postes de maîtres de conférences offerts dans les écoles, et ce pourcentage passera à 70% dans quatre ans.

dances à la suppression du réel, une tendance à croire qu'on peut appliquer à l'enseignement du projet les mêmes méthodes que pour l'enseignement de l'histoire, de la sociologie ou de la résistance des matériaux. Dans toutes les ENSA de France, les enseignants du projet travaillent déjà en bonne intelligence avec les historiens, les sociologues et les ingénieurs, mais de même qu'il ne viendrait pas à l'idée à un enseignant de projet de donner des cours de résistance des matériaux, il apparaîtrait tout aussi incongru qu'un sociologue vienne donner des cours de projet. Encore une fois, il ne s'agit pas d'opposer mais de discriminer, au sens positif du terme, c'est-à-dire de faire une distinction salvatrice entre plusieurs disciplines.

J'ai participé récemment au sein d'une ENSA à un débat à propos de la HMONP<sup>(2)</sup>. Il s'agissait de décider s'il fallait accorder la HMONP à une étudiante brillante mais qui avait effectué son stage de mise en situation professionnelle au sein de l'UDAP<sup>(3)</sup> locale ; pour faire court cette étudiante avait tenu pendant son stage le rôle d'assistante d'un ABF<sup>(4)</sup>. Même si sa soutenance et son mémoire de HMONP révélait une très bonne capacité de réflexion et un regard critique déjà assez aiguisé sur le rôle des ABF, il était tout à fait clair que l'étudiante n'avait eu aucun contact avec un chantier, ou même les phases d'études qui le préparent. Assez naïvement, j'ai suggéré que cette étudiante refasse un stage plus apte à la préparer à exercer « la maîtrise d'œuvre en son nom propre » ; il me semblait que l'intitulé était pour une fois assez clair, il s'agissait de maîtrise d'œuvre. Ma proposition a été rejetée, essentiellement par des chercheurs qui siégeaient avec moi au jury, et même si tout s'est fait avec une politesse ouatée, on m'a clairement fait comprendre que ma conception de la maîtrise d'œuvre, odieusement centrée... sur la maîtrise d'œuvre, me propulsait dans les hautes sphères de la réaction. « Tu comprends, m'a-t-on dit, le métier change, tu n'es plus condamné à construire après le diplôme, il y a plein d'architectes qui font autre chose, il faut en prendre acte en élargissant les conditions d'obtention de la HMO... ». Abasourdi je maniai l'ironie des vaincus, et demandai à mes collègues comment ils considéreraient un pianiste virtuose à qui on donnerait un diplôme de pâtisserie. Il arrive qu'un chirurgien fasse de la poésie, l'inverse tournerait inmanquablement à la catastrophe. La différence tient à un savoir-faire et à une expérience patiemment acquise. La société a besoin des deux — sans poésie pas de vie intérieure — mais a aussi besoin de distinguer les deux.

Le problème avec cet appel de la Sfa, c'est que de vraies questions sur l'enseignement du projet et sur le rapport entre théories et pratiques ont été percutées de plein fouet par des questions basiques et légitimes de moyens financiers et humains alloués aux écoles. Les budgets anémiques avec lesquels nous jonglons chaque année entraînent une hystérie collective autour des postes, à cause du nombre de candidats grandissant (surtout en TPCA<sup>(5)</sup>) et à cause du nombre parfois indécent d'enseignants précaires qui patientent dans l'antichambre de la titularisation. Alors que les conditions de recrutement dans le champ TPCA ont longtemps été liées à la pratique et à une façon d'en tirer une théorie, le CNECEA<sup>(6)</sup> a consciencieusement scié la branche sur laquelle les ENSA étaient assises en supprimant la dispense de doctorat pour le titulaire du diplôme d'architecte<sup>(7)</sup>. Étant entendu que le doctorat en architecture n'est ni défini, ni accessible en VAE pour des praticiens méritant mais qui auraient du mal à mettre leur agence entre parenthèse pendant le temps qu'il faut décemment allouer à une thèse, on est en droit de simplement se demander de quoi il est question ici. Qui pour enseigner le projet ? Si la pratique en agence ne peut pas être un blanc-seing absolu, il faut se poser la question d'une pratique du projet, quelle qu'elle soit, même du projet de papier, comme condition indispensable à son enseignement. Ce n'est pas honteux de se poser la question, ce n'est pas honteux de nommer les choses, et de se demander si un docteur, aussi estimable soit sa recherche, peut enseigner la mécanique du projet si il n'a pas fait la preuve qu'il savait l'exercer lui-même. C'est ce débat qui est ouvert par la Sfa, pas une prétendue opposition stérile entre théoriciens et praticiens.

Nicolas Commisso

Etudiant (M2) à l'ENSA de  
Strasbourg  
Militant politique

Chaque fois que l'on me demande ce qu'est l'architecture, je suis tenté de répondre « c'est un sport de combat », comme l'explique Rudy Ricciotti, mais cette réponse, déstabilisante au possible, est en fait très loin de la réalité : les architectes ont arrêté de se battre.

Enfin, c'est un constat un peu rapide : on sait très bien que les architectes sont tout à fait capables de se battre (entre eux) lorsqu'il s'agit de gagner un quelconque concours et de ramasser quelques miettes.

Mais peut-être l'architecture n'est-elle pas un sport de combat à proprement parler. Dans ces sports, si l'on se bat, c'est pour soi-même. Or, ce qu'ont abandonné les architectes, c'est le combat pour les autres, et ce combat-là est éminemment politique.

Évidemment, quelques architectes, quelques étudiants, quelques collectifs par-ci par-là font ce qu'ils peuvent et de façon admirable. Mais globalement, nous toutes et nous tous, en tant que profession, n'avons-nous pas oublié pour qui nous travaillons ? N'avons-nous pas oublié l'essence même de notre métier ?

L'architecte n'est pas qu'un dessinateur ou un concepteur. Il est avant tout un travailleur social. Il crée du lien, de l'étonnement, une certaine forme de bonheur, que sais-je encore... Il est l'interface entre le citoyen et la ville, entre le citoyen et l'environnement, entre le citoyen et le politique.

Seulement... Les ateliers s'intéressant à l'environnement le font, trop souvent, de façon uniquement technique. Ceux s'intéressant à la ville le font trop souvent de façon techniciste. Ne parlons pas de ceux s'intéressant à la chose politique : ils sont à peu près inexistantes.

A vrai dire, le problème de la politique est globalement le même que le problème du projet dans nos écoles. On nous y sensibilise cinq années durant, mais on ne nous donne que trop rarement les armes pour l'exercer.

Je ne demande pas à ce que l'on fasse de nous des politiciens : je demande à ce que l'on nous donne goût à nous battre face à eux et à la situation dans laquelle ils nous amènent à travailler.

Je me souviens d'une discussion avec un ami, étudiant dans une autre ENSA, où nous évoquions deux de nos ateliers de projet dont le sujet était, en quelque sorte, de trouver une réponse architecturale aux problèmes de gestion du foncier et au grignotage de l'espace public par la nécessité de rentabilité maximale que cette même gestion impose pour assurer la soutenabilité économique d'une construction.

Pour un enseignant abordant ces thématiques, combien d'autres préfèrent « s'ancrer dans le réel » avec tous les travers que cela implique ? Trop nombreux sont les enseignants qui, faute de savoir nous apprendre à dépasser la situation actuelle pour trouver des solutions aux problèmes qu'elle pose, nous poussent à simplement dessiner sans vraiment se poser de question sur ce que l'on dessine.

Ces enseignants savent produire des étudiants maîtrisant la norme et toute une panoplie de solutions qu'ils trouveront dans les allées de Batimat, mais peu aptes à anticiper, à devancer et à prévenir les changements sociétaux qui arrivent.

Comme l'explique Laurent Salomon : « privée d'un engagement politique possible, l'architecture en revient quasi mécaniquement à sa situation prémoderne de faire-valoir d'un pouvoir (ici principalement économique).



(1) Laurent Salomon, « Où est passé le politique ? », *Bulletin de la Société française des architectes*, n°52, 2015 <https://sfarchi.org/wp-content/uploads/pdf/Bulletin%20n%2052.pdf>

En cela, elle perd sa vocation moderne «d'invention d'un futur» pour ne se dédier qu'à travestir un présent réel — et assez sordide — en un présent mythique<sup>(1)</sup> ».

Alors que faire ?

Peut-être faut-il commencer par se débarrasser du mythe de l'architecte seul, neutre, séparé de la chose politique qu'il a l'habitude de considérer comme sale. L'architecture, comme la politique, est une prise de position, animée par des convictions et pas seulement par des choix rationnels. Sinon, autant nous remplacer par des algorithmes qui feront le boulot bien mieux que nous.

Peut-être faut-il aussi recommencer à créer des utopies. En ces temps sombres, nous en avons besoin. Résignés que nous sommes face à nos conditions d'exercice même, il nous faut réapprendre à rêver, à imaginer que le futur peut être meilleur, et cela passera aussi par notre travail d'architectes, en tant que penseurs de la société et concepteurs de son environnement.

Dit autrement, nous sommes condamnés à la pratique actuelle du métier et à ses compromissions seulement parce que nous l'acceptons et parce que nos enseignants nous amènent trop rarement à la dépasser.

Cela tiendrait presque d'une forme de déformation professionnelle ; à devoir toujours enterrer leurs convictions pour pouvoir signer des contrats et manger, nos enseignants en finissent par oublier que nous, étudiants, avons encore besoin de nous construire : dans nos connaissances, évidemment, mais aussi dans nos convictions.

Le mouvement social naissant dans les écoles d'architecture nous offre peut-être une porte de sortie. Tâchons de le prendre comme une profonde respiration, comme une reprise de conscience collective de notre tâche, en tant qu'architectes, d'exercer pour l'intérêt public.

# Etudiants architectes : reprepons en main notre formation....

28

Robin Petit Gerbier

Étudiant architecte-ingénieur (en M2 à l'ENSA Lyon et DCAI 3 à l'INSA Lyon).

Depuis quelques jours, on demande aux étudiants de s'organiser en soutien au mouvement professoral et administratif pour mener à bien la réforme de notre enseignement<sup>(1)</sup>. C'est une occasion en or qui nous est offerte de faire entendre notre parole et il convient de saluer la mobilisation unanime des instances dirigeantes des ENSA du territoire.

Mais entre la concurrence entre ENSA et universités, les rivalités entre praticiens et chercheurs, le dénigrement réciproque des mondes professionnel et scolaire, le rapport de domination entre professeurs et étudiants et l'association ou non avec les mouvements pour les retraites, la confusion règne. La synthèse du point de vue étudiant<sup>(2)</sup> proposé par l'UNEAP a même pu être présentée par certains comme une trahison, voire même un coup monté de la part du ministère. Elle ne fait pourtant qu'ajouter aux revendications des conseils d'administration celles que les étudiants peinent à faire entendre depuis des années.

Si les architectes sont fréquemment accusés de corporatisme du fait de leur dédain pour les autres acteurs sociaux, c'est en fait un corporatisme élitiste cachant une concurrence interne contre-productive. Peut-être est-il temps de faire preuve de compréhension, de solidarité et de capacité d'organisation collective. Nous autres étudiants sommes tout autant concernés par l'ineptie des pédagogies proposées que par le manque de moyens des écoles, l'état de délabrement dans lequel se trouve la profession et la piètre qualité des politiques du cadre de vie. Et, si on ne peut que constater la bonne volonté et l'abnégation de la majorité des encadrants, des améliorations notables dans les enseignements proposés, des formations renforcées et une certaine prise en compte de notre expertise par le public les dix dernières années, les mentalités et l'idéologie délétère qui règne dans le milieu restent presque inchangées.

Si le mouvement actuel contre une institution ministérielle déterminée à détricoter les services publics semble assez vain, il constitue l'occasion inespérée de retrouver un esprit de corps autour de la mission d'utilité publique que constitue le travail de l'architecte. Si la revendication institutionnelle portée par le corps professoral et administratif est nécessaire, on ne peut plus s'y limiter au vu des échecs passés : la radicalité est de mise. Abordons la mobilisation comme elle l'a été jusqu'à présent par les conseils d'administration des écoles : par la désobéissance et l'exemplarité. Comptons sur un phénomène de contagion pour propager le mouvement d'école en école, jusqu'au cadre professionnel en passant par l'ordre, les syndicats, les CAUE et, pourquoi pas, les associations d'habitants.

**En tant qu'étudiants acteurs de l'enseignement en école d'architecture — et en soutien aux revendications professorales et administratives — constituons-nous en conseils pédagogiques prêt à s'octroyer un droit de regard sur l'enseignement et la pédagogie.** Nous sommes prêt à court-circuiter, s'il le faut et dans la mesure du possible, les hiérarchies institutionnelles pour travailler à un avenir étudiant et professionnel plus épanouissant, et d'autant plus passionnant. La passion seule ne permet pas de palier un environnement pernicieux : nombre d'entre nous en ont fait les frais. Ça ne peut plus durer ainsi.

Constat succinct des dysfonctionnements pédagogiques :

- mise en échec continu des étudiants enjoint à être autodidactes et confrontés à la figure arbitraire et inconstante du professeur (une pédagogie inversée dégénérée, en somme)
- désintérêt des professeurs pour les compétences pédagogiques
- quasi-absence de réflexion sur le médium architectural et les méthodologies de conception
- discours mysticiste, si ce n'est innéiste, autour de l'acquisition des compétences d'architecte

idéologie individualiste et élitiste des plus pernicieuses.

- manque de progressivité et, surtout, de concret dans les exercices pédagogiques.

En résulte un manque de rigueur induisant frustration et surcharge de travail, justifié par la vocation de l'architecture à être un « métier-passion » légitimant de fait tous les sacrifices.

(1) Lettre ouverte des présidents des conseils d'administration d'ENSA, 19/05/2020, url : <https://www.amc-archi.com/article/les-ecoles-d-architecture-en-colere-ecrivent-au-premier-ministre,11826?preview=11>

(2) UNEAP, Lettre ouverte du collège des étudiants élus aux instances des Écoles d'architecture et de paysage, 20/05/2020, url : [https://www.dropbox.com/s/hvhwev5nfzkb2nj/Lettre%20du%20College%20des%20etudiant\\_e\\_s%20-%202020.02.20.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/hvhwev5nfzkb2nj/Lettre%20du%20College%20des%20etudiant_e_s%20-%202020.02.20.pdf?dl=0)

Un groupe d' « étudiants diplômés »

*Cette pétition a circulé dans les réseaux sociaux à la suite de la mobilisation des écoles. Elles nous a été envoyée par les auteurs « en réponse à [notre] appel de décembre ». Malgré notre demande, ils ne se sont pas fait connaître, ce texte restera donc anonyme, signé par des « étudiants diplômés », comme ils se nomment eux-mêmes de manière un peu surprenante. Nous n'avons fait aucune correction, hormis la suppression des points médians, conformément à la charte graphique de la Société et pour le confort de la lectrice (et du lecteur).*

## **Point de vue étudiant sur l'enseignement de l'architecture**

*Initié par un appel à contributions de la Société Française des Architectes en décembre 2019, puis habilement détourné par un groupe d'enseignants-chercheurs en janvier 2020, le débat sur l'enseignement de l'architecture semble s'être noyé dans le mouvement de contestation contre la réforme de 2018 lancé par l'ensemble des ENSA. Aussi inoffensif que confus, ce « mouvement » aura vu s'associer une poignée d'étudiants, praticiens, enseignants, ATOS et syndicats dans une joyeuse cohue bigarrée, très fière de son « action symbolique » sous les fenêtres du ministère le 4 février 2020. Mais que symbolise réellement la dépose des outils de travail devant l'autorité, sinon le renoncement à la lutte ?*

*Dans un contexte de dérive autoritaire, la réduction d'un mouvement contestataire à une bouillie de revendications corporatives et disparates ne fait que faciliter davantage le travail de sape de la démocratie mené par l'État et le capitalisme. Les écoles d'architecture, au lieu d'utiliser leur position privilégiée pour organiser la résistance aux nouvelles formes de destruction de la société et du vivant, se limitent à quémander le minimum : des moyens supplémentaires pour mieux fonctionner. Mais quel fonctionnement ces écoles entendent-elles préserver ? Comme plus personne ne semble s'intéresser à la question, il nous est paru pertinent de livrer un point de vue des étudiants, ce groupe hétérogène et constamment instrumentalisé par les enseignants sus-cités, qui n'ont pas peur de parler en leur nom. Contre l'illusion de « la plus grande satisfaction des étudiants » et l'injonction à la solidarité avec la lutte des enseignants, ce texte prétend rétablir quelques réalités.*

*NB : il existe bien dans les ENSA quelques enseignants faisant exception au sombre tableau qui suit. Ils se reconnaîtront par déduction. Nous les saluons.*

## **CRITIQUES**

L'enseignement actuellement dispensé dans les Écoles nationales supérieures d'architecture françaises est dans une impasse. Issu d'un croisement entre les résurgences des pires formes de la pédagogie Beaux-Arts (rendus spectaculaires, mépris du contexte) et des dérives post-soixante-huitardes les plus grotesques (jargonage permanent, fausse horizontalité, analyses interminables et superficielles), l'enseignement actuel est non seulement complètement périmé et archaïque, mais il est également un lieu d'application et de diffusion de l'idéologie capitaliste et néolibérale.

### **Isolement disciplinaire**

Les écoles d'architecture, par leur implantation urbaine, sont physiquement isolées des autres lieux de production et de diffusion de savoir.

Le fameux rattachement à l'Université est donc un mythe grossier : les écoles d'architecture demeurent des ghettos d'architectes.

Les studios et ateliers, depuis les années 90 au moins, ont effectué un tragique « recentrement sur le projet » et ont totalement liquidé les tentatives de pluridisciplinarité esquissées depuis 68. Aujourd'hui, les intervenants extérieurs, provenant d'autres disciplines, sont réduits à de simples consultants. Les disciplines « annexes », souvent limitées à des « initiations », voire à des « sensibilisations », servent davantage de caution scientifique que d'outils opératoires pour le projet. Les enseignants-architectes restent donc les seuls maîtres à bord des studios, empêchant ainsi tout recul critique et toute controverse féconde.

Puisque même les collègues des autres disciplines ont été évincés des studios, songer à des collaborations pédagogiques avec des ingénieurs, des maîtres d'ouvrage, des habitants ou des constructeurs paraît aujourd'hui totalement fantaisiste et irréalisable. L'art du projet reste un enseignement purement spéculatif, en chambre, éloigné de toute la vulgarité des contingences matérielles. L'hypothèse de projets en partenariat avec d'autres écoles ou d'autres disciplines n'est jamais envisagée. Les étudiants en architecture ne rencontreront leurs futurs partenaires que le jour où ils débarqueront sur le marché du travail.

Ainsi, l'isolement de l'enseignement reconduit la sinistre division du travail instaurée depuis 1895 par l'élite professionnelle parisienne, officialisée en 1940 par Vichy, puis renforcée en 1973 par les technocrates de la Ve République. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, cet isolement est jalousement défendu par l'enseignement qui revendique fièrement son « autonomie disciplinaire », vaste plaisanterie visant à se consoler de la constante déprofessionnalisation des architectes depuis plus d'un siècle.

### **Déni du principe de réalité**

Conséquence logique de l'autarcie forcenée des écoles, l'autre caractéristique fondamentale de l'enseignement de projet est son déni de tout principe de réalité.

Un exemple parmi d'autres : les enseignants n'intègrent quasiment jamais la question de la maîtrise d'ouvrage dans le processus de projet. Les étudiants ne savent donc pas pour qui et pour quoi ils conçoivent, si ce n'est pour leur enseignant. Un halo de générosité — aussi providentielle qu'hypocrite — nimbe tous leurs projets. Parmi les enseignants, on distingue deux attitudes, correspondant à deux générations. D'un côté, confits dans la nostalgie typique de leur génération de baby-boomers, les enseignants de plus de 50 ans croient encore que la loi de 77 garantira aux futurs architectes une commande publique ouverte et infiniment généreuse, sensible à leurs petites préoccupations théorico-formelles. De l'autre, les enseignants plus jeunes et plus pragmatiques ont perçu la disparition progressive de toute commande publique, caractéristique des régimes néolibéraux avancés. Malheureusement, les projets qu'ils proposent se réduisent bien souvent à des micro-installations éphémères, plus ou moins dérisoires (fab-labs, incubateurs, coworking, recycleries, tiers-lieux, friches transitoires, etc.), autant de programmes « hybrides » (publics-privés) censés adoucir les contradictions urbaines du capitalisme contemporain : ubérisation, flexibilisation, surproduction, gentrification, etc. Au-delà de l'absence de maîtrise d'ouvrage, ce sont toutes les conditions de production de l'architecture contemporaine (programmatives, normatives, législatives, techniques, économiques, sociales, etc.) qui sont consciencieusement ignorées. « *Ça, ce n'est pas de l'architecture* » se défendent les néo-académiques de tout poil, du haut de leur arrogance bourgeoise. « *De toute façon, on ne peut rien y faire* » se lamentent les plus défaitistes. « *Nous les ignorons parce que nous les contestons !* » tonnent les plus engagés, sans comprendre

que méconnaître son adversaire est la meilleure façon de le laisser tranquillement perdurer. Rester cloîtré dans l'utopie — formaliste ou intellectuelle — n'a jamais constitué une forme de lutte, c'est au contraire une démission égoïste et irresponsable face aux enjeux du monde actuel et une preuve supplémentaire de l'attitude petite-bourgeoise qui règne dans les écoles.

### **Misère étudiante et sélection sociale**

Les conditions de travail de certains jeunes enseignants sont inadmissibles, nous ne contestons pas ce point. Néanmoins, leurs difficultés ne doivent pas nous faire oublier que ce sont les étudiants qui sont les premières victimes de la précarité et que l'enseignement entretient volontairement cette misère en la cautionnant par le même prestige symbolique dans lequel se drape encore la profession. Derrière les discours mystificateurs et lénifiants faisant de l'apprentissage de l'architecture une « vocation » et une « passion », l'enseignement actuel cache le fait qu'il a été conçu avant tout par et pour les bourgeois, portés par le mythe du génie individuel, démiurge et prophétique.

En encourageant la compétition, l'individualisme et le carriérisme à tous les niveaux, en surchargeant les étudiants comme des bêtes de trait, l'enseignement actuel empêche toute structure de sociabilité et de politisation étudiante. Seuls sont tolérés les BDE, BDA, BDS qui permettent de prolonger cette mentalité d'écurie dans le sport, les fêtes et les innocentes « productions culturelles » que constituent les fanfares et les fanzines étudiants. Sans organisation collective, sans représentation politique et sans espaces de réflexion autonome, les étudiants sont réduits à subir sans broncher la violence de l'enseignement qu'ils reçoivent.

Outre cette misère étudiante, l'enseignement entretient tout aussi consciemment une sélection sociale scandaleuse. D'abord, par les modalités d'accès aux écoles, qui évaluent uniquement l'adaptation du candidat au système scolaire actuel — c'est-à-dire la quantité de capital culturel qu'il possède. Ensuite, en refusant d'explicitier les modalités et les finalités pédagogiques et en cultivant le folklore de la sympathique « charrette », l'enseignement fragilise les étudiants les moins favorisés. Nous ne détaillerons ni les graves conséquences physiques et psychiques, ni le coût exorbitant de cette forme d'exploitation volontaire. Notons simplement que si certains enseignants prétendent ne pas cautionner ce système, la majorité d'entre eux préfère tout bonnement rejeter la faute sur les étudiants et leur manque d'organisation. En individualisant le problème, ils évitent de remettre en question leurs propres méthodes pédagogiques.

La sélection sociale se poursuit après le diplôme. En refusant de donner aux étudiants la moindre compétence professionnelle, l'enseignement délègue au marché du travail une partie de ses responsabilités. Le complément de formation « professionnalisant » dépend alors du bon vouloir des patrons d'agences, qui ont tout intérêt à maintenir leur main d'œuvre dans un état de dépendance. N'ayant pas la moindre autonomie professionnelle en sortant de l'école, les étudiants les plus favorisés vont chercher d'autres titres scolaires (HMO, DSA, DPEA, diplôme d'urbaniste, thèse), ceux ayant acquis un réseau grâce à de longs stages sous-payés trouvent un emploi dans des agences cotées ou formatrices, tandis que les autres doivent se contenter de postes de grouillots dans des agences quelconques, lorsqu'ils ne vont pas simplement grossir les rangs de l'armée des travailleurs de réserve.

### **Néant pédagogique et didactique**

Comme le notait la réponse des enseignants-chercheurs dans *AMC*, la pédagogie, en tant qu'objet de recherches théoriques et empiriques, a quasiment disparu des ENSA. L'ensei-

gnement magistral en amphi et l'enseignement tutorial en studio se sont, chacun de leur côté, ossifiés dans des routines pédagogiques paresseuses. Les exercices de première année se répètent, les corrections s'enchaînent (en tête à tête ou sous forme de simulacres de jury de concours), mais la substance théorique censée nourrir l'étudiant est toujours absente. Essentiellement orale, la pédagogie se croit obligée de repartir de zéro à chaque semestre, au lieu de s'appuyer sur des siècles d'enseignement de l'architecture et des montagnes de littérature sur la pédagogie.

La fétichisation de la représentation architecturale, reflet de la nouvelle condition de l'architecte-faiseur-d'images en régime néolibéral, conduit les enseignants à exiger sans cesse davantage de dessins, maquettes-concepts, photomontages, transects, frises, diagrammes de morphogénèse, « relevés sensibles » et autres documents marketing permettant de masquer le manque criant de réflexion et de connaissance. La progressivité de l'apprentissage ayant été abandonnée, les nouveaux mots d'ordre de la pédagogie sont désormais « concept », « brainstorming », « itération » et « process ». Derrière leurs connotations algorithmiques, ces lieux communs du *new management* permettent de justifier le recommencement perpétuel du travail de l'étudiant, dans le but de l'habituer dès l'école aux exigences instables et contradictoires de ses futurs commanditaires.

Quant à l'idéologie véhiculée par ces images et par les projets qu'elles représentent, il serait bon de la réinterroger. De la pure paraphrase des discours spéculateurs-gentrifieurs (mixité sociale, bien-vivre-ensemble, végétalisation) à la propagande subtile du techno-solutionnisme, du colibrisme ou du *white saviorism*, l'immense majorité des projets produits en école d'architecture relaient et justifient les idéologies nauséabondes du capitalisme contemporain.

## PROPOSITIONS

### Rompre l'isolement

Dans les studios, comme dans les enseignements magistraux, il est maintenant urgent de réintégrer les savoirs qui ont été exclus (construction, économie, droit, urbanisme, géographie, écologie, etc.), car c'est en eux que résident les véritables leviers de projet à prendre en compte avant tout travail de conception formelle.

Il faudra également sortir du ghetto disciplinaire ; travailler en dehors des murs, avec ou sans les ENSA, afin d'exercer les étudiants à dialoguer avec des acteurs divers dans l'humilité et le respect ; et enfin, prouver en actes l'intérêt public de l'architecture : en collaborant avec des CAUE, en établissant des liaisons avec l'enseignement primaire et secondaire, les Universités populaires, l'enseignement technique (IUT, CFA), en s'impliquant dans les luttes urbaines (création ou participation à des ateliers populaires et à des associations de quartier), etc. Dans une perspective ranciérienne, il s'agira d'ouvrir le domaine réservé de l'intervention sur le cadre bâti, en reconnaissant dans les compétences « sensibles » des architectes des outils à partager.

### Redéfinir les pédagogies

Dans les ENSA, étudiants et enseignants doivent définir ensemble leurs objectifs pédagogiques et leur cadre épistémologique commun. A défaut de consensus, des groupes peuvent être envisagés. Dans tous les cas, les résidus d'académisme doctrinaire, d'universalisme lénifiant et d'enseignements parcellisés — qui contribuent au « flou artistique » général dans lequel baignent les écoles d'architecture aujourd'hui — doivent laisser place à des organisations cohérentes et des articulations pédagogiques pertinentes.

Les enseignants doivent être capables de reconnaître leur propre subjectivité, d'écouter leurs étudiants et de s'autocritiquer. Enfin, l'enseignement de l'architecture doit dépasser le cours, le studio et la relation descendante qu'ils impliquent. Une vie culturelle intense et ouverte, des séminaires autogérés, des ateliers populaires, des exercices de *design/build* et d'autres pratiques pédagogiques doivent être expérimentées pour renouveler les sujets et les méthodes d'enseignement.

### **Réintégrer le projet social dans le projet scolaire**

Les conditions de travail des étudiants à l'école préfigurant les conditions de travail des architectes dans leur future vie professionnelle, il semble urgent de briser ces habitudes malsaines que sont la charrette permanente, la compétition généralisée, la docilité revendiquée, l'inertie critique et l'absence totale d'action collective. L'enseignement doit permettre et encourager une plus grande solidarité entre les étudiants des différentes promotions et des différentes écoles. D'autre part, l'allègement des emplois du temps et des charges de travail ne peut plus être reporté. Cette diminution quantitative permettra une amélioration qualitative et une réduction des inégalités liées aux moyens variables de chaque étudiant. Pour compenser cette réduction tout en élevant le niveau de compétence des étudiants, il faudra à la fois considérer un allongement de la durée des études, une suppression des enseignements bêtement chronophages (recopiage de cartes, maquettes interminables, etc.) et des possibilités de spécialisation avant le diplôme.

Ces quelques propositions ne sauraient être exhaustives. Elles ne forment qu'un point de départ pour prolonger le débat et la réflexion dans les ENSA et (surtout) en dehors.

Laurent Salomon

Architecte  
Docteur en Architecture  
Professeur de Théorie et Pratique  
de la Conception Architecturale et  
Urbaine à l'ENSA de Normandie  
Resident Professor presso la  
Scuola di Architettura Urbanistica  
Ingegneria delle Costruzioni del  
Politecnico de Milan

Il y a dans cette formulation de « Théorie et Pratique de la Conception Architecturale et Urbaine » affectée à l'enseignement du projet architectural une absence du mot « projet » qui représente assez bien deux aspects du problème que pose son enseignement. Un déni, sans doute, de ce qui le caractérise : cette projection dans le futur dont peu acceptent d'assumer la responsabilité — à commencer par ceux à qui la société confie son futur : les édiles. Une ignorance aussi de ce qu'il est en substance, de la part de ceux qui en organisent l'enseignement ou qui y participent, « autour » de cette production de projet. J'ai l'habitude d'expliquer aux étudiants qu'il y a quelque chose d'athlétique dans cette discipline. Elle ne peut s'apprendre par la théorie seule. Sa production est heuristique et, en cela, dans le balancement de la *fabrica-ratiocinatio* chère à Vitruve (toujours lui), on y construit des méthodes de production bien avant les productions elles-mêmes, dispositifs très proches d'une définition ontologique de l'art : « manière de faire une chose selon certaine méthode, selon certains procédés ». Il devrait donc s'agir pour les enseignants de transmettre une culture des « méthodes et procédés » plutôt que d'amener les étudiants à singer un « faire professionnel », alors même que ses conditions de production ne garantissent même pas la possibilité d'existence d'une architecture.

Mais les positions des professionnels qui interviennent dans l'enseignement ne permettent que difficilement évaluer leur posture pédagogique : enseignent-ils un « savoir-faire opérationnel » ou bien un « savoir-pour-faire opératoire » ? Pensent-ils qu'une position « d'architecte » face à la société et à la connaissance suffit à faire un enseignement ? Quels moyens se donnent-ils pour structurer théoriquement une pratique pédagogique ? Quelle est la finalité de cette transmission, finalité qui devrait déterminer autant de contenus théoriques que de savoirs dont l'acquisition est attendue des étudiants ?

On voit bien devant ces interrogations, qu'enseigner le projet architectural ne se résume pas à venir dans une école pour aguerrir des étudiants à tels ou tels dispositifs de production. Un tel enseignement se construit dans la durée en apprenant, en tant qu'enseignant, à construire des procédures réfléchies qui sont autant d'outils méthodologiques permettant à l'étudiant à la fois de convoquer les différentes connaissances nécessaires et de penser son projet dans un rapport explicite au monde. Cette construction s'appuie sur une pratique assidue du projet. Mais en même temps, ces aspects mettent en évidence qu'enseigner le projet ne peut se réduire à « l'activité annexe » d'un praticien cultivé. Ce qui conduit à aborder le sujet du statut qui est actuellement offert à des praticiens-enseignants. La fonction publique n'offre pas beaucoup de possibilités pour investir dans la durée sur une pratique enseignante. Elle propose une contractualisation d'un an renouvelable 5 fois ou la titularisation en tant que fonctionnaire de l'Etat et dans le cadre d'un temps plein de 1607 heures. Le temps partiel n'y existe qu'en réponse à une sollicitation et non comme statut de base. Pour finir, en France, les conditions financières faites aux enseignants, de l'Enseignement Supérieur ou non, sont assez honteuses au regard de la richesse du pays, des prétentions affichées et de ce qui se pratique par ailleurs en Europe.

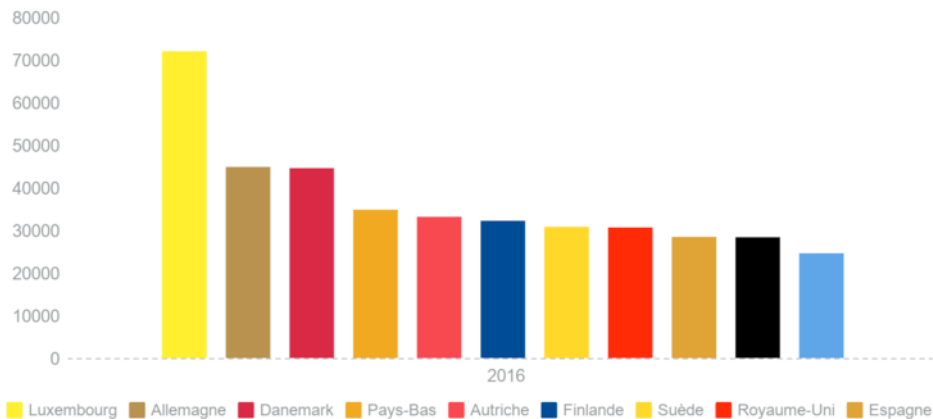
### « La France, une timide 12e place »

En France, un enseignant gagne au moins 24.595 euros bruts par an, soit à peu près autant qu'un collègue italien ou, chypriote mais beaucoup moins que son voisin allemand (44.860 euros, 2e du classement) ou anglais (30.646 euros, 8e). L'Hexagone se classe à une petite douzième place en termes de rémunération.



<https://lepetitjournal.com/expat-pratique/education/le-top-10-des-pays-deurope-ou-les-enseignants-sont-les-mieux-payes-227341>

Salaires bruts minimum par an des enseignants des pays d'Europe (€)



Les pays nordiques font partie de ceux qui accordent les plus gros portefeuilles à leurs enseignants. En Finlande, les professeurs du primaire et du secondaire perçoivent au minimum 32.234 € par an, juste devant les Suédois (30.791 €) et loin derrière les Danois (44.580 €), troisième du classement européen. Les professeurs les moins bien lotis se situent en Grèce (13.104 €), en Croatie (9.051 €), en Slovaquie (7.362 €), ou encore en Pologne (5.450 €). »

Dans ces conditions, on évalue à quel point les discours politiques sur l'excellence, la recherche qui serait l'avenir du monde et autres balivernes de la communication institutionnelles ne sont que de la poudre aux yeux. Partant de telles rémunérations, comment imaginer que des « praticiens-enseignants » envisagent un statut autre que celui de titulaire à plein temps, même si cela peut irriter certains de leurs collègues dont l'activité reste dans le strict cadre universitaire. En fait, organiser la pénurie est un bon moyen pour créer des tensions au sein d'un milieu professionnel et transformer une grogne collective légitime en dispute fratricide. Aussi il faut nous garder de tomber dans cette chausse-trappe. En restant sur un abord strictement pédagogique, je reste convaincu qu'il n'est pas possible d'enseigner ce que l'on ignore. C'est ce qui légitime la fonction pédagogique de praticiens-enseignants pour l'enseignement du projet architectural, et cette fonction est par nature publique.

Dans les faits, on pourrait constater, en se penchant sur les contenus et modalités d'enseignement plus que sur leur histoire, qu'il y a deux façons prédominantes d'aborder l'enseignement du projet d'architecture. L'une est le mode théorique qui affecte à tous les déterminants d'un projet un rôle spécifique dans un processus logique élaboré en fonction du niveau de compétence « initial » de l'étudiant, pour que la pratique de la méthode proposée (imposée ?) lui permette de découvrir puis d'acquérir de nouveaux savoirs propres à la discipline. L'autre est le mode analytique qui, partant de l'examen de projets (réalisés ou non) qui constituent une culture préalable, en extrait des caractéristiques qui sont ensuite explicitées et situées dans un corpus afin d'être réinvesties dans une fabrication personnelle. Évidemment, on doit comprendre ici que le panel beaucoup plus large des pédagogies déployées dans l'enseignement du projet sont des déclinaisons plus ou moins explicites et/ou conscientes des deux précédentes.

De même, ces deux approches peuvent coexister dans un même travail pour traiter des aspects différents d'un sujet. Mais celles-ci, déclinées, indépendantes ou conjuguées, posent à l'enseignement du projet architectural la question du temps nécessaire.

En effet, quand une pratique met au centre de sa responsabilité celle de la synthèse de multiples injonctions, elle sous-entend une répétition, elle aussi multiple, du balancement heuristique qui va les convoquer tout à tour. C'est un processus long qui dévoile progressivement à l'étudiant les contradictions (réelles ou imaginaires) qui ressortent du contexte physique et culturel de son travail. Le projet est le lieu où « l'encylopédisme » de sa formation prend son sens et révèle sa nécessité. C'est là qu'il apprend à utiliser les connaissances acquises afin de produire. De ce point de vue, l'accord européen sur le fait que la discipline-mère de la formation nécessite la moitié du temps d'enseignement et la moitié de sa validation est parfaitement justifiée.

Alors, qui est compétent *in fine* pour effectuer ce travail d'enseignement ? Le plus souvent, c'est l'œuvre de l'architecte qui permet d'attester de ses capacités de cohérence et d'explicitation dans la fabrication du projet. Pour autant, même si celles-ci sont avérées, une nécessaire compétence pédagogique n'en découle pas « naturellement ». Ainsi, si l'œuvre atteste de la maîtrise d'un processus de production, (ce qui devrait tout de même être le minimum nécessaire pour prétendre prendre en charge cette formation), elle ne garantit pas la possibilité que cette maîtrise trouve son expression pédagogique. Mais de la même façon, imaginer qu'être titulaire d'un doctorat en tant que Maître de Conférence ou d'une HDR en tant que professeur atteste de la compétence nécessaire à délivrer ce type d'enseignement est absurde, à moins de considérer que l'enseignement du projet ne nécessite pas d'en faire. Ou alors, plus positivement, à moins que le « doctorat d'architecture avec projet » se déploie enfin, seul titre qui attesterait, grâce à la maîtrise méthodologique de production ou d'identification des savoirs apportée par l'Académie, d'une recherche concernant effectivement la discipline du « projet architectural » elle-même, plutôt que la philosophie esthétique, la sociologie, l'histoire ou la technique, toutes disciplines parfaitement honorables mais autonomes des exigences du projet architectural.

Malheureusement, nous sommes encore loin de cet Eden.

Dans cette situation, les praticiens-enseignants – même dépourvus de titres – se doivent de répondre aux ambitions de la fonction qu'ils revendiquent ou assument déjà. Ou bien ils se considèrent comme des « enseignants temporaires » venant enseigner sur un temps donné à partir d'une expérience pratique personnelle qu'ils pensent transmissible, et dans ce cas le simple statut « d'associé » se justifie. Ou bien ils revendiquent un statut « d'enseignants permanents » et ils doivent alors être en mesure d'explicitier leur corpus de travail, la finalité de chacun de leurs enseignements pour ce qui concerne les savoirs à acquérir, la méthodologie pédagogique déployée, bref dépasser largement le « temps du studio » comme apprentissage d'un « savoir-faire » pour structurer scientifiquement leur pratique pédagogique et élaborer des cours théoriques sur les savoirs propres au projet architectural. On comprend bien que dans cette seconde situation, le praticien-enseignant s'est transformé en enseignant-praticien, l'enseignement ayant manifestement pris le pas sur la simple pratique qui deviendra alors son « activité annexe ».

Il appartient donc aux architectes d'assumer leurs responsabilités. Dans leur pratique professionnelle ils doivent à leur client une garantie décennale pour les ouvrages secondaires et une garantie trentenaire pour la structure. Dans l'enseignement ils doivent être aussi à même de garantir à leurs étudiants tant la pertinence des contenus qu'ils inscrivent dans le temps présent que la structuration méthodologique de leur pratique pédagogique sur toute la durée de leur enseignement.

Rien ne menace plus l'enseignement du projet architectural que la négligence des architectes à son égard. D'une part, un déploiement théorique est devenu indispensable pour démontrer à ceux qui l'ignorent sa singularité disciplinaire et éviter son dépeçage par l'histoire ou la technique, la première l'inscrivant au registre du passé, la seconde en faisant une sous-discipline dédiée au sensible de la construction. D'autre part, sa réduction « au registre des apparences » en la rangeant au plus près du domaine des arts plastiques serait tout aussi mortifère, surtout dans un temps où la « valeur artistique » n'y est plus qu'une prescription du marché de l'art ... ce que les dits « starchitectes » n'ont que trop bien compris.

Ecrivain, sociologue

*Votre interrogation au sujet de l'enseignement du projet dans les écoles d'architecture me paraît toucher à un point essentiel de cet enseignement. Pour ma part, quoique sociologue et retiré de l'enseignement en école d'architecture depuis longtemps, je continue à y réfléchir, même de loin. Je crois faire partie de ces non-architectes qui estiment que le projet constitue une forme de pensée tout à fait particulière et originale, dont le caractère ne saurait se réduire aux commentaires que les sciences humaines lui consacrent. Par conséquent je m'alarme comme vous d'une tendance à rabattre cette pensée spécifique sur un savoir universitaire qui tend à mettre de côté ce qu'il ne comprend pas dans le projet.*

*Pour appuyer ce propos, je me permets de citer un passage d'une conférence que j'avais faite à l'école d'architecture de Saint-Étienne, et qui avait été publiée par les Presses universitaires de Saint-Étienne sous le titre de *La Pensée-projet* : formule peu heureuse, je le reconnais, mais qui cherchait à placer le projet comme une forme de pensée particulière.*

Pour les architectes, le projet est l'axe fondamental de leur métier. Mais pour qui n'est pas architecte, c'est un exercice original qu'on a du mal à comprendre. Les sciences humaines en particulier peinent à saisir et à admettre cette pratique qui ressemble si peu aux logiques qui les gouvernent elles-mêmes qu'elles sont portées à s'en défier. Or je pense au contraire que le processus d'élaboration du projet est digne du plus grand intérêt justement parce qu'on y voit à l'œuvre une intelligence d'un type tout à fait particulier. Je me demande même si cette pensée n'est pas très proche en un sens de celle qui est à l'œuvre dans l'écriture.

Un exemple vécu me permettra de faire saisir ce point. À l'époque où je me suis mis à travailler à plein temps dans une école d'architecture, j'ai tenu à participer à des travaux en agence pour mieux comprendre le métier auquel je devais aider à former des étudiants. C'est ainsi qu'on m'a un jour demandé d'apporter mon aide à un concours dans la banlieue lyonnaise : concevoir un habitat collectif pour des familles immigrées qu'on allait reloger après avoir détruit les vieux bâtiments qu'elles occupaient au milieu d'un terrain vague. En bon sociologue, je me suis documenté sur les modes de vie et les trajectoires sociales de cette population, de manière à fournir un cadre sérieux aux propositions des architectes. Ils ont écouté poliment mon exposé, puis l'un d'eux m'a emmené le terrain du concours « pour me montrer quelque chose ».

Arrivé sur le site, il a dépassé les bâtiments en destruction et m'a conduit, à une centaine de mètres de là, jusqu'à une placette qui avait une bonne tête de placette avec des commerces visiblement actifs. Puis il m'a entraîné en sens inverse et, à une autre centaine de mètres, il m'a désigné quelques bâtiments publics. « Tu vois, a-t-il dit, notre projet s'appuie sur l'idée que les bâtiments neufs formeront l'embryon d'une rue qui réunira peu à peu ces deux pôles, si bien que l'histoire des habitants sera prise dans celle de la ville : existe-t-il une meilleure façon de les intégrer ? »

C'était la première fois que je me trouvais aussi brutalement placé devant ce type de raisonnement. Quelle étrange manière de réfléchir. Pour bien voir il fallait donc prévoir ? Là où j'avais imaginé que le projet final devait être la conséquence logique d'analyses justes, je rencontrais en quelque sorte l'inverse : une pensée qui proposait d'éclairer l'existant par l'idée de ce qui n'existait pas encore, modifiant ainsi complètement les données de l'analyse.

Depuis, j'ai eu maintes fois l'occasion de comprendre que le projet entendu en ce sens-là n'a rien à voir avec un projet au sens courant du terme (je projette d'acheter des chaussures), mais rien à voir non plus avec la solution d'un problème bien posé, puisqu'il retourne la réflexion en posant à la réalité une question inattendue qui en renouvelle l'appréhension. Il met l'espace en actes en forçant l'esprit à le saisir dans une dynamique de transformation. C'est la projection d'une intelligence active sur la réalité : une construction intellectuelle qui construit le monde.

Cette manière de penser me fascine à un double titre. Comme sociologue, elle me place en face d'un espace mental autre, qui m'intrigue et que je veux comprendre. Mais comme écrivain j'ai la sensation de me trouver devant un espace mental étrangement semblable : le roman lui non plus ne procède pas d'une logique linéaire de démonstration et de résolution.

Par exemple, quelle que soit l'ampleur de la documentation dont Melville s'est servi pour écrire *Moby Dick*, son roman lui-même n'est en aucun cas la résultante logique d'un ensemble d'informations sur la pêche à la baleine et la vie à Nantucket : il est une espèce de coup d'état intellectuel qui impose soudain sa propre perspective à la vision des bateaux baleiniers, des marins, des ports et de Nantucket. Ce n'est pas une réponse à des problèmes, c'est l'invention de questions qui changent notre regard et créent une vérité nouvelle.

Voilà maintenant des années que je suis ainsi convaincu d'une parenté fondamentale entre les processus de l'écriture et ceux du projet architectural (et peut-être ceux de toute activité artistique), et que je cherche à vérifier si je n'ai pas mis le doigt, en fin de compte, sur une région intéressante à explorer : une petite aire commune partagée par les divers « créateurs » (on reviendra sur ce mot et ses guillemets), et qui est propre à cette manière spécifique qu'ont les artistes d'exercer leur intelligence. Ni une pensée scientifique analytique, ni un n'importe quoi engendré par un surgissement mystérieux, mais bien une pensée d'un type original.

Pour ce qui est de l'architecture, précisons aussitôt que ce n'est pas la totalité de son exercice qui est ici en jeu. Marcel Cornu avait, il y a longtemps, publié un article au titre excellent : « la critique d'architecture piégée par l'idolâtrie de l'art ». Il serait en effet stupide de réduire l'exercice de cette profession à l'invention artistique, en oubliant les dimensions économiques, juridiques, culturelles, sociales etc. qui pèsent si fort sur son travail. Néanmoins, il existe sans doute, à un moment précis, lorsque s'élaborent les éléments essentiels du projet, une intelligence spécifique qui est de l'ordre d'une « création », et qui, comme telle, ne peut pas être saisie par les catégories classiques de l'analyse. C'est ce moment-là qui m'intéresse et ce sont ses particularités que je voudrais saisir.

Antoine Picon

Ingénieur des Ponts et  
Chaussées, architecte et docteur  
en histoire  
Professeur à la Graduate School  
of Design de l'Université Harvard  
et chercheur à l'Ecole nationale  
des Ponts et Chaussées.

Un peu partout dans le monde l'enseignement de l'architecture se cherche, à l'intersection des nouveaux défis que doit relever la discipline, avec notamment l'essor du numérique et le changement climatique, et de questions plus anciennes relatives à la place de l'architecture dans la société. Par-delà ses inévitables accents corporatistes, le débat qui s'est élevé récemment concernant la menace réelle ou supposée qui pèserait sur l'apprentissage du projet dans les écoles françaises renvoie à cette situation d'incertitude généralisée.

Puisqu'il est question du statut du projet dans ce débat, commençons par affirmer haut et fort que celui-ci joue à notre sens un rôle irremplaçable dans la formation dispensée dans les écoles et les programmes d'architecture. S'il faut bien reconnaître que l'exercice libéral du métier d'architecte n'est plus depuis longtemps le seul type de pratique auquel préparent les études d'architecture, il nous semble simultanément que l'apprentissage de l'espace et des techniques de conception qui s'y rapportent constitue une spécificité de ces études. Il est parfaitement possible du même coup d'envisager un doctorat par le projet, nous y reviendrons dans la suite de cet article.

Plus épineuse s'avère en revanche la question de la place des professionnels dans l'enseignement de l'architecture. Elle soulève en effet un certain nombre de problèmes à la fois théoriques et pratiques qui sont loin d'avoir reçu une réponse claire dans un certain nombre de pays. Tout d'abord, les études d'architecture relèvent-elles de l'enseignement professionnel ou doivent-elles être considérées comme une formation généraliste préparant à l'exercice d'un certain nombre de métiers, mais sans exclusive et en mettant à distance certains de leurs aspects concrets ? Sur cette première interrogation se greffe celle des relations entre enseignement de l'architecture et université. Les écoles et les programmes d'architecture doivent-ils être indépendants ou du moins fortement autonomes ou relever du régime général des études universitaires ? Quelle place doit occuper du même coup la recherche académique dans leurs objectifs et leur fonctionnement ?

D'un point de vue pratique à présent, les professionnels partageant leur temps entre l'agence et l'enseignement sont rarement aussi investis dans les écoles et les programmes que leurs collègues sans activité libérale. Quelle place convient-il de leur attribuer au sein des structures d'enseignement et de recherche ? En aval de cette question de principe, il faut bien constater l'existence de frictions entre professionnels et chercheurs. Les premiers tendent à se sentir parfois dépossédés de la position dominante qu'ils estiment devoir occuper dans l'enseignement de l'architecture, tandis que les seconds s'irritent du caractère parfois superficiel des discours et des connaissances produites par les architectes praticiens. Mentionnons également les disparités de revenus entre certains architectes libéraux qui connaissent le succès et des enseignants-chercheurs à plein temps aux moyens beaucoup plus limités. Souvent niées, ces tensions économiques n'en constituent pas moins la toile de fond de certains antagonismes.

L'herbe semble parfois plus verte ailleurs ; parfois c'est le contraire. Certains vantent les qualités du système américain qui serait parvenu à concilier miraculeusement inscription universitaire et préservation de la place centrale du projet et du rôle éminent tenu par les professionnels. D'autres s'émeuvent d'une possible convergence entre l'enseignement français et l'enseignement italien de l'architecture accusé d'être devenu trop universitaire, coupé de

la pratique et en panne de débouchés ainsi qu'en témoigne l'émigration de très nombreux jeunes diplômés de la Péninsule vers d'autres cieux, qu'ils soient parisiens, londoniens ou montréalais.

En fait, nul ne détient la formule miracle, et peut-être faut-il accepter de privilégier les compromis sur les positions de principe si tranchées qu'elles n'offrent aucune marge de négociation. Il est utile à cet égard de rappeler que l'inscription des écoles et des programmes d'architecture dans les universités nord-américaines comme Harvard ou Princeton est loin d'être aussi harmonieuse que ce qu'un regard superficiel tend à suggérer. La véritable force de ces derniers réside en fait dans leur capacité à intégrer, avec des statuts *ad hoc*, les professionnels. Il faut accepter que cette tension entre dimensions académique et professionnelle soit impossible à évacuer. En même temps qu'elle complique la tâche des pédagogues, elle constitue l'une des richesses de l'enseignement de l'architecture. Apprendre à faire en même temps que l'on apprend à penser, rencontrer l'opiniâtreté de la matière si différente de la fluidité du discours, tenter de déterminer la ligne mouvante le long de laquelle elles sont susceptibles de se rencontrer et de s'enrichir mutuellement : bien des formations cherchent aujourd'hui à conjuguer ces versants habituellement opposés.

Si l'on adopte cette perspective, non seulement l'apprentissage du projet doit demeurer au cœur de la formation en architecture, mais encore les professionnels ont toute leur place dans les écoles et les programmes qui l'assurent. Peut-être convient-il en revanche de moduler leur salaire en fonction de l'investissement réel qui est le leur, contrairement à ce qui se pratique dans les écoles françaises. Dans la même perspective, on peut s'interroger sur l'intérêt d'exiger de plus en plus systématiquement un doctorat pour enseigner l'architecture. La confusion qui en résulte ne profite ni à la cause de la recherche ni à celle du projet, sauf à ménager enfin la possibilité de vraies thèses en architecture faisant appel aux outils de la discipline pour explorer des hypothèses et valider des arguments. De telles thèses ne sauraient être de super-projets, des sortes de chef-d'œuvre ne faisant que marginalement appel à l'élaboration théorique. Elles devraient simultanément se distinguer des thèses d'histoire ou d'aménagement. On est encore loin du compte aujourd'hui, et les procédures de validation des acquis de l'expérience ne constituent qu'un pis-aller peu satisfaisant.

Où va l'enseignement de l'architecture ? Si les objectifs restent controversés et si les moyens font souvent défaut, il convient en même temps de demeurer optimiste, ne serait-ce que parce que l'afflux d'étudiants souvent remarquables témoigne de la capacité d'attraction d'un domaine qui renvoie à un ensemble très contemporain de problèmes, à commencer par le défi climatique qui nécessite de concevoir différemment de très nombreux espaces. Nous parlions précédemment de l'intérêt de dépasser les positions de principes figées. Peut-être convient-il de se rappeler que l'architecture n'est possible qu'au travers du dialogue. C'est ce dialogue qu'il faut plus que jamais privilégier dans l'enseignement de l'architecture.

