BUREAU 2012

Président Pablo KATZ
1er Vice-Président Laurent SALOMON
Vice-Présidents Olivier GAHINET
Jacques GUENARD
Frédéric LEFEVRE
Secrétaire Général Pascal QUINTARD-HOFSTEIN
Trésorier Pierre BOUDRY
Membres Luc-Régis GILBERT
Jean-Claude LAISNE
Françoise ADAM-MOUTON

MEMBRES DU CONSEIL D'ADMINISTRATION

Françoise ADAM-MOUTON
Christine ALEXANDRE
Jean-Bernard BETHGNIES
Hervé BLETON
Pierre BOUDRY
Suzel BROUT
Jean-Luc CHASSAIS
Jacques COURBON
Hervé DUBOIS
Olivier GAHINET
Luc-Régis GILBERT
Louis GUEDJ
Jacques GUENARD
Bruno HUERRE
Pablo KATZ
Jean-Claude LAISNE
Antonio LAZO CAMUS
Frédéric LEFEVRE
Sylvestre MONNIER
Benoît PEAUCELLE
Jean-Luc PEREZ
Pascal QUINTARD HOFSTEIN
Philippe RIVOIRARD
Franck SALAMA

MEMBRES DE DROIT

Antoine LEYGONIE
Laurent SALOMON

SOMMAIRE

VIE PROFESSIONNELLE p.3
VIE DE LA SFA p.41

le bulletin de la société française des architectes

247 rue saint-jacques 75005 Paris
tél : (33) 1 56 81 10 25 fax : (33) 1 56 81 10 26 contact@sfarchi.org

n°49

4ème Trimestre 2011
1er Trimestre 2012

éditorial

ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE: aux architectes de prendre la parole !

Depuis 1998, différentes réformes ont été mises en œuvre concernant les écoles et l'enseignement de l'architecture. Si l'évaluation de ces réformes reste à faire, nous constatons un malaise croissant chez nombre d'enseignants en TPCAU. Aussi, nous avons souhaité donner ici la parole aux enseignants de projet, mais aussi d'autres matières et plus largement aux architectes, sans exclusive, afin d'ouvrir un débat, qui ne pourrait pas être épuisé dans les pages qui suivent, mais au contraire, devra se poursuivre.
Une quarantaine de contributions nous sont parvenues, suite à l'appel élargi que nous avons effectué. Comme il est matériellement impossible de reproduire dans ce bulletin l'intégralité de ces contributions, nous avons dû en effectuer une sélection. Que ceux, auteurs de contributions qui ne sont pas ici publiées, tout comme ceux dont nous avons dû « raccourcir » le texte proposé, ne nous tiennent pas rigueur. Nous nous engageons à publier l'intégralité des contributions reçues, sans coupures, dans un espace réservé sur le site web de la SFA.
Une première réflexion devrait nous amener à nous interroger sur les raisons qui on pu conduire certains à s'exprimer sous une forme anonyme ou sous un pseudonyme. Prendre le temps de rédiger une contribution argumentée et ne pas pouvoir l'assumer, de quel contexte serait-ce symptomatique ?
Il n'est pas aisé de classer les contributions reçues par nature, par thème, tant elles fusent d'interrogations et témoignent du trouble qui semble régner. Tant aussi, certaines, très riches et argumentées, avancent de multiples raisons d'inquiétude.
Certaines nous amènent à nous interroger sur les raisons des réformes successives :

- Quelles sont les conséquences de l'autonomie des écoles ?
- Seraient-elles une « modernisation » de l'enseignement ? Dans ce cas, qu'est-ce que cela signifie ?
- Ne s'agit-il pas d'un désengagement financier (recherche non avouée d'économies) ? Le numérus clausus, les

sélections à l'entrée, le coût moyen par étudiant en école d'architecture ne témoignent-t-il pas de cet appauvrissement ? La mise en œuvre de la HMONP ne relève-t-elle pas de la volonté de transférer des coûts d'enseignement vers les agences ?
- Quels sont les motivations de l'adoption du rythme LMD ? Aurait-il été rendu nécessaire par les besoins d'harmonisation européenne ? Dans ce cas, quelles en sont les conséquences ?
- Ces réformes, pourquoi recherchent-elles une diversification des pratiques professionnelles dans « les métiers de l'architecture » ? Serait-ce un moyen de masquer la raréfaction de la commande ? D'organiser sciemment une évolution des structures professionnelles ?
- Que pense-t-on de la HMONP ? Quel en est le retour d'expérience ? S'agit-il, encore, de retarder l'arrivée de nouveaux professionnels sur le marché du travail ? Sa mise en œuvre relève-t-elle d'une volonté de passer de l'architecte concepteur à l'architecte « manager » ? Peut-on admettre un niveau de formation aussi aléatoirement encadré et à tel point dépendant du marché du travail ?

D'autres reposent la question pédagogique et constatent des dérives :

- Qu'en est-il du conflit entre enseignement réflexif et formation professionnalisante, entre conceptuel et fonctionnel, entre théorie et pratique ?
- La formation des futurs architectes doit-elle être orientée vers une réponse aux besoins du marché, ou vers la défense de l'intérêt public ?
- Qu'en est-il de la place du projet dans les écoles d'architecture ?
- Au sein des équipes pédagogiques, les architectes seraient-ils progressivement marginalisés ?
- Quelles relations existent entre les enseignants du projet et ceux des autres disciplines ?
- Comment s'articule la relation entre apprentissage conceptuel et savoirs techniques ?
- Constatons-nous la prépondérance d'une architecture de l'image au détriment de la question du sens et des savoir-faire constructifs ? Pourquoi ?
- Comment approche-t-on les nouveaux enjeux environnementaux ?
- Que pense-t-on de la disparition du DPLG et du niveau des PFE ?
- Le système universitaire d'enseignement LMD forme t-il toujours au métier d'architecte ?

D'autres, encore, interrogent l'institution, ses « évolutions », la condition des enseignants, leurs statuts :

- Quelle est la place des architectes dans les écoles d'architecture, dans la définition du projet d'école et du profil des enseignants ?
- Quid de la place de la recherche dans les écoles d'architecture ?
- Quelles sont les structures d'échange et de réflexion inter-écoles ?

Et aussi,
- Quels sont les critères de sélection des enseignants, les modalités de recrutement et d'attribution des postes ?
- Que pense-t-on des statuts des maîtres assistants, des vacataires, des conditions contractuelles et de rémunération ?
- Quid de l'évaluation des enseignants et des projets pédagogiques ? Qui les évalue ? Qui devrait le faire ?
- …

Sur certaines de ces questions, les réponses paraissent unanimes. Sur d'autres, nombreuses, nous le savons bien, le débat n'est pas simple à trancher. Les enseignants, architectes, instances représentatives, syndicats professionnels recouvrent des sensibilités diverses.

Pourtant, ces débats doivent avoir lieu et être libres.
Ainsi, à la SFA, nous avons décidé de mettre en œuvre un cadre pour prolonger et pérenniser cette réflexion. Un forum de discussion est ainsi crée sur internet et accessible à travers le site WEB de la SFA.

L'enseignement, c'est l'avenir de la profession: aux architectes de prendre la parole !

Pablo Katz,
Président de la SFA

VIE PROFESSIONNELLE

Les conditions de l'enseignement de l'architecture

POUR UNE DEFENSE DE L'ETHIQUE

par Laurent SALOMON

« … Qu'est-ce alors qui se représente, dans une œuvre d'architecture ?
Quand il s'agit d'un bâtiment sur la place publique, une société toute entière, dans l'état et au moment qui le fait naître ».

Jean-Paul Robert, in « Cinq demeures »
A la 21ème journée de Psychiatrie de Fontevraud

Le statut des écoles d'architecture a changé. Elles sont devenues « Ecole Nationale Supérieure » pour, suppose-t-on, entériner l'élévation de leur niveau scientifique. Du fait de ce nouveau statut, l'indépendance des établissements a été renforcée, donnant lieu parfois à des pratiques curieuses.
Depuis la mise en place du cursus LMD (licence / Master / Doctorat), des jurys sont réunis par les écoles pour examiner les projets de fin d'études (PFE). Ils incluent un docteur habilité à encadrer des thèses (HDR), et les membres de ces jurys de haut niveau viennent souvent de loin ; il peut pourtant arriver que certaines écoles s'arrogent le droit de modifier les procès-verbaux de ces jurys souverains et réévaluent les notes qui ont été attribuées par cette instance. Si cet abus de droit peut paraitre scandaleux, il est aussi ridicule : quel est l'intérêt de toutes ces réformes administratives destinées à renforcer le caractère scientifique des écoles si c'est pour aboutir à cette gifle donnée à l'administration de tutelle qui a concédé aux établissements d'enseignement une plus grande autonomie. Dans ce cas, celle-ci est utilisée à des fins exactement contraires à celles visées par la réforme appliquée ; réunir ces jurys est un gâchis d'argent public si les notations qui en ressortent peuvent être arbitrairement établies en dehors de leurs décisions !

Les faits :

A l'École nationale supérieure d'architecture de Normandie, un jury est réuni afin d'évaluer le travail d'un ensemble d'étudiants. Ce jury était constitué d'un docteur en philosophie esthétique, professeur d'architecture à l'Ecole Polytechnique et rédacteur en chef de revue, d'un architecte, docteur en histoire de l'art et HDR, professeur d'histoire en école d'architecture et fondateur d'un laboratoire de recherche, d'un architecte, critique et historien, ancien rédacteur en chef, enseignant de l'école en PFE, d'un autre architecte-enseignant de l'Ecole et d'une architecte praticienne. Cette assemblée d'universitaires et de spécialistes examinera les travaux des étudiants, puis délibérera démocratiquement, rédigera et signera les procès-verbaux de ces délibérations en fin de journée.

Pour nous tous, enseignants ou architectes, il incombe simplement à l'administration de l'école d'enregistrer les conclusions d'un tel jury. C'est la seule règle qui soit intellectuellement recevable et elle justifie l'existence même de jurys ainsi constitués.

L'atteinte à l'éthique :

Pourtant, dans cette école, on va procéder autrement. Une commission de « lissage » des résultats va se réunir le lendemain à l'insu de la plus grande partie des membres du jury, commission « Théodule » qui n'est mentionnée ni dans les textes de la Tutelle (Arrêté du 20 juillet 2005) ni dans le règlement des études de l'Ecole, où un seul des membres de ce jury va siéger sur invitation de l'administration. Dans ce contexte assez particulier, les notations établies en jury vont être modifiées avant d'être transmises aux étudiants. Quelle est donc la logique de ce processus de lissage ? Quelles en sont ses finalités ? En quoi les résultats d'enseignements différents dispensés par des enseignants différents et évalués par des jurys différents doivent-ils être lissés ? De quel lissage s'agit-il ? A quand la création d'un lissage régional inter-école ? Et le lissage national aurait-il un promoteur ? Que faire pour harmoniser nos pauvres résultats nationaux avec « The Harward School of Architecture » ? Une autre commission « Théodule » ?
A d'autres ! Ce lissage est une vue de l'esprit, sans réel objet ni finalité explicite. Peut-être ce processus n'a-t-il en fait d'autre objet que des enjeux d'influence au sein même de l'établissement, sans doute exprime-t-il avant tout une volonté de contrôle administratif de tout ce qui s'y déroule, en dehors de toute légitimité. Mais de fait, il rabaisse ostensiblement la pédagogie face à l'administration au nom d'une impossible cohérence totalisante. Une telle pratique est désobligeante à l'égard du jury dont elle modifie les conclusions et elle jette un discrédit évident sur l'esprit même de la réforme mise en œuvre par l'État. Elle affirme une prééminence de l'administratif sur le scientifique au sein même d'un établissement d'enseignement supérieur et en cela, elle n'est en aucun cas conforme à une éthique de l'enseignement supérieur.

Dans tous les cas, quand l'administratif se manifeste par l'arbitraire, quel que soit son « alibi », et qu'elle s'immisce par ce biais dans les processus intellectuels, cela ne préjuge rien de bon.

L'autonomie des écoles :

Cette situation éclaire d'une lumière particulière la question de l'autonomie des écoles. Elle amène à s'interroger sur l'usage ici révélé qui peut être fait de cette autonomie, car, bien entendu, cette pratique n'est pas acceptable de la part d'un Établissement Public Indépendant qui affirme avoir comme mission de « former aux professions de l'architecture ».
Déplace-t-on des spécialistes éminents pour faire fi de leurs délibérations de jury souverain et les remplacer par d'obscurs tripatouillages ? Il serait regrettable, si l'on ne réagissait pas, que des situations de cette nature soient ainsi confortées et qu'elles tendent par là à se banaliser. Les écoles d'architecture ne peuvent être un champ clos dans lequel l'administration exprime arbitrairement une autorité abusive à l'égard des enseignants et sur le dos des étudiants. Nos écoles sont des lieux où l'on se doit de respecter les étudiants pour leur travail et leur engagement, ainsi que les enseignants pour les compétences, cela d'autant que la valeur même de l'école – évaluée par l'AERES – est le fruit du travail de ces mêmes enseignants - chercheurs, en dehors comme au sein de ses murs.

Il serait plus que souhaitable que la tutelle – maintenant informée – précise les processus d'évaluation, et confirme les bonnes pratiques afin d'éviter que s'affiche – quelle que soit l'Ecole – un mépris à la fois du savoir et des convenances minimales pour des relations humaines de qualité. Il appartient au Ministère d'empêcher que s'institue ainsi des attitudes de renoncement à l'intégrité intellectuelle et scientifique, qui insulte l'intelligence. Ce type de disfonctionnement, l'exemple donné à des étudiants déjà passablement désabusés, portent un préjudice manifeste aux activités pédagogiques. Ils humilient la vertu républicaine et en piétinent les valeurs. Même si cette affaire est exceptionnelle ou accidentelle, elle attire l'attention sur cette indépendance des écoles qui ne peut être concédée sans surveillance attentive ou sanctions des abus. Nous savons tous que l'enfer a toujours été pavé de bonnes intentions.

Laurent Salomon,
Architecte,
Président d'Honneur de la Société Française des Architectes,
Ancien Architecte Conseil de l'Etat,
Professeur de Théorie et Pratique de la Conception Architecturale et Urbaine à l'Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Paris-Belleville

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

Par Philippe RIVOIRARD

Nous avons appris à observer, à dessiner, à organiser, à concevoir, souvent avec intérêt, presque toujours avec passion. Comme nous l'avait affirmé un de nos premiers maîtres au commencement de nos études, nous entrions en religion : nous étions sinon dubitatifs, tout au moins narquois. Et pourtant, unité de valeur après unité de valeur, nos enseignants nous ont transmis ce regard de l'architecte, à nul autre pareil. Je ne voudrais pas, je ne pourrais pas rendre hommage ici à tous ces enseignants rencontrés et suivis : à chacun ses maîtres. Juste peut-être saluer celui qui fut, pour moi, un de ces ouvreurs de regard, Michel VERNES, historien, et pas architecte, qui découvrit sous nos pas l'abîme de l'histoire à la fin des trente glorieuses, si oublieuses justement de l'histoire.

Dix ans après le diplôme, à l'occasion d'une exposition organisée à la cité administrative de Passy, l'antique Ministère de la Reconstruction et de l'Urbanisme, juste avant sa démolition programmée, la rencontre de la Directrice des Enseignements de la Direction de l'Architecture et de l'Urbanisme me renvoie à l'Ecole, mais cette fois en tant qu'enseignant à l'ex-UPA9. Qu'avais-je à dire aux étudiants, sinon tenter de leur faire passer une part de mon enthousiasme, de ma curiosité ? D'autres enseignants, au sein de cette école que je découvrais, étaient plus brillants, Michel MAROT, Marc BATAILLE…

Las ! L'impératif de lisibilité de la carte scolaire en Ile de France justifia l'élection de quatre écoles dites pivots, sur des critères de choix encore inavoués à ce jour, et entraîna l'absorption de l'école d'architecture de Paris-la Seine dans un nouvel établissement construit autour du projet pédagogique émanant d'enseignants issus des quatre écoles déclassées. Cet impératif fut utilisé comme prétexte à l'extinction recherchée de l'enseignement par ateliers, hérité de l'ancienne École des Beaux-Arts, Vous avez dit atelier ? Avoir enseigné dans un atelier est pratiquement synonyme d'éviction à tout concours de titularisation.

Au delà de ces querelles intestines, que les architectes aiment à rendre publiques, l'enseignement de l'architecture a connu depuis 1985 plusieurs réformes dites pédagogiques, l'une réduisant le temps de formation à cinq années, la suivante revenant aux trois cycles de deux ans -mais toujours à budget constant, cela va sans dire-, avant d'adopter le modèle dit européen de licence et master, suivi d'une année de formation supplémentaire à la maîtrise d'œuvre. Parallèlement sur le plan administratif, les écoles rattachées alors au Ministère de l'Equipement sont passées, après avoir frôlé celui de l'Education Nationale, sous la tutelle du Ministère de la Culture, au sein de la Direction du Patrimoine, renommée in extremis Direction de l'Architecture et

du Patrimoine. Ces volte-face sont révélatrices de l'interrogation de l'Etat, et de la société, sur le rôle de l'architecte, et de sa formation. Indispensable lors de la reconstruction du pays, bouc émissaire des déboires des grands ensembles, renvoyé au patrimoine dès lors que la construction (de logements) est à l'étiage bas.

Alors justement quelle formation ? Auparavant très orientée sur la perspective des villes nouvelles, la formation des architectes a fait progressivement sienne l'intervention sur l'existant, qu'il soit patrimonial ou non. L'absence de définition sur la place de la recherche dans les écoles -ce que traduit la difficulté de mise en place du doctorat en architecture- laisse apparaître une incertitude entre une formation orientée vers l'exercice professionnel -le métier d'architecte-, et une formation plus réflexive, plutôt tournée vers la recherche, l'enseignement, la diffusion et le débat autour de l'architecture. A l'ENSAPVS, cette incertitude se traduit par l'emprise des cours dits de théories (qui existent sur tous les semestres de licence) ; mais quid des théories sans les notions, notamment historiques ou sociologiques, qui permettent d'en appréhender, et d'en critiquer les axiomes ? Quant aux enseignements induits par les réorientations des modes constructifs et économiques, ils nécessitent des professionnels, souvent occupés à leur propre métier avant d'être enseignants. Ils posent également la question des moyens des écoles.

Ces moyens sont à la mesure du rôle que l'Etat prête aux architectes, c'est-à-dire faibles. En 2009, le coût moyen d'un étudiant en université publique est estimé par l'enseignement supérieur à 11 260,00 €, et ce niveau est reconnu faible par rapport aux autres pays occidentaux ; celui d'un étudiant en école d'architecture à 7 700,00 €, selon une source syndicale. A ce titre, la visite, par exemple à l'occasion d'échanges pédagogiques, d'une école d'architecture européenne, est souvent parlante…

Depuis longtemps, je pose la question des vacataires permanents (sic), la moitié des enseignants des écoles d'architecture. Prenons le premier exemple que j'ai trouvé disponible sur la toile : l'école d'architecture de CLERMONT-FERRAND : 2 professeurs, 16 maîtres assistants, 14 maîtres assistants associés et 56 vacataires… Certes, je ne connais pas la durée de l'engagement des MAA (possible jusqu'à 10h / semaine, et cela pendant six années maximum) ou des vacataires (d° jusqu'à 5h / semaines), mais la proportion de personnel d'enseignement précaire est édifiante : 18 titulaires pour 70 précaires !
Contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres établissements d'enseignement supérieur ou de recherche, les tutelles successives n'ont apporté qu'une réponse insatisfaisante à la question de la précarité des enseignants vacataires des écoles d'architecture : la mise en place partielle de contrat à durée déterminée de 3 ans, avec lissage de la rémunération antérieure sur l'année ! Pourtant, depuis leur recrutement, ils remplissent une fonction continue dans la pédagogie des écoles d'architecture, sans bénéficier de contrat correspondant: ce que l'administration réprouve en droit privé, elle se l'autorise en droit public !

Finalement, derrière ces données et ces rappels assez édifiants, et sans gloire pour un pays affichant sa culture, les écoles, quelles qu'en soient les pédagogies mises en œuvre, fonctionnent d'abord sur la forme de passion qu'ont pour leurs métiers les enseignants, bien avant de décompter leur temps...

Philippe Rivoirard,
Enseignant en TPCAU à l'ENSA de Paris Val-de-Seine
Expert près la Cour d'Appel de Paris

OÙ VONT LES ÉCOLES D'ARCHITECTURE ?

Par Jean LANGLOIS

Dans un article du Moniteur du 14 oct. 2011, « architecte qui es-tu vraiment » qui publie le résultat d'une enquête réalisée par Ipsos pour le Moniteur et AMC, les architectes sont jetés en pâture à la vindicte populaire : selon eux ils exerceraient un métier « qui permet de bien gagner sa vie... dans une discipline qui est un luxe onéreux ». Il n'est pas dans le propos du présent article de répondre sur la réalité de la situation des architectes ; mais nous voulons aborder un sujet effleuré dans le même article du Moniteur, celui de l'enseignement de l'architecture : l'architecte est présenté de manière générique comme un artiste et l'article interroge : « l'esprit des Beaux-Arts planerait-il encore dans les têtes, dans les écoles ? »

Pour Bruno Gaudin architecte et président du conseil d'administration de l'école Paris la Villette, « l'architecte est aussi prisonnier de cette image en raison du cadre – réglementaire, contractuel, … toujours plus contraignant qui s'impose à lui. L'architecte dépossédé d'une partie de ses prérogatives, serait alors cantonné au seul « design » du bâtiment. L'enseignement joue –t-il un rôle dans cette méprise ? »

Il est parfaitement juste de dire aujourd'hui ce que tous les architectes ressentent dans leur pratique quotidienne : tout un cadre réglementaire est venu décomposer l'acte de bâtir en une addition de procédures normatives qui tendent à réduire purement et simplement la « conception architecturale à peau de chagrin » comme le dit par ailleurs le texte de manifeste pour l'architecture, rendu public récemment par l'Ordre des architectes.

La conception architecturale, mise à mal dans la pratique professionnelle, serait-elle encore épargnée dans les écoles ?

Une première réponse à cette question est d'ordre quantitatif : depuis la réforme de 1998 -suppression des programmes nationaux des écoles d'architecture- et celle du LMD en 2005, une sélection drastique à l'entrée et à la sortie des écoles (pourtant contraire à la loi de 1984 sur l'enseignement supérieur) s'est mise en place, sous le prétexte de l'adaptation des effectifs étudiants à la capacité d'accueil des écoles en surfaces et effectifs d'enseignants : dès 1998, le nombre des écoles a été réduit de 22 à 20 pour permettre des « économies d'échelles » « par fusion et fermetures d'écoles ».

Alors que plusieurs milliers de candidats se pressent chaque année pour candidater à l'entrée dans les écoles, celles-ci ont été sommées depuis plusieurs années par le Ministère de pratiquer un véritable couperet à l'entrée, après toutes sortes de systèmes de sélection instituées par chacune d'elles. En 2009/2010 il ne reste ainsi plus que 2 326 nouveaux entrants au plan national -pour toutes les écoles- suivant une publication du Ministère de 2011 présentant les écoles d'architecture, alors même que la démographie globale et celle des bacheliers accédant à l'enseignement supérieur ont globalement augmenté. Le nombre d'étudiants inscrits en formation conduisant au diplôme d'architecte a diminué de plusieurs milliers entre 2002 et 2010 : de 16 027 étudiants inscrits dans les 20 écoles en formation initiale conduisant au DPLG en 2001/2002, le nombre d'étudiants est passé à 13 215. Le nombre d'architectes autorisés à exercer la maîtrise d'œuvre a diminué de 2 948 (diplômes délivrés en 2000) à 723 HMNOP (sur 2 000 DEA en 2009), soit une diminution de plus de 3/4 des diplômés !

Alors que l'on entend de bonnes âmes bien-pensantes seriner le couplet de bon ton sur l'urgence de la sensibilisation à l'architecture partout (ailleurs que dans les écoles d'architecture), il faudrait réduire le nombre d'architectes formés dans notre pays qui est pourtant de ceux qui en comptent le moins par habitants en Europe ?

Côte à côte, les lobbies des entreprises opposés à la reconnaissance de la place de l'architecte liée à celle de l'intérêt public de l'architecture et les tenants d'un malthusianisme de la profession sont d'accord pour dire « il y a trop d'architectes maîtres-d'œuvre en France ».
Ce malthusianisme empressé de certains élus de nos instances ordinales a-t-il permis de conjurer l'entreprise de «dépossession de ses prérogatives de l'architecte» ? A-t-il permis de protéger la profession et sa formation ? Le permet-il aujourd'hui ?

Une deuxième réponse réside dans le couronnement des études par la HMONP qui n'a pas qu'un rôle sélectif: en réduisant à 5 ans la formation au diplôme, elle a non seulement pris des heures à l'enseignement du projet, mais elle a également l'objectif de modifier le niveau et la finalité professionnelle de la formation : suivant « une étude prospective pour l'orientation de la politique de l'emploi et de la formation des entreprises d'architecture, association paritaire de gestion du paritarisme (regards croisés avec les CAUE)[1] », il s'agit de passer de l'architecte «concepteur» à l'architecte «manager», à la prétendue «entreprise d'architecture» : passer d'une logique qui met au centre la question de la conception, donc l'intérêt public de l'architecture, à une démarche qui met au centre une logique commerciale ! Et cela dès l'école !

N'y a–t-il pas un lien entre cette nouvelle répartition et la soumission de plus en plus étroite de toute politique d'aménagement du cadre de vie aux exigences économiques des lobbies privés dirigeant l'économie ? N'est-ce-pas la même logique qui, à travers les PPP ou le seuil des 170 m² sans architecte, remet en cause l'intérêt public de l'architecture ?

L'enseignement de l'architecture, de la formation initiale à la HMNOP, n'est-il pas influencé par cette remise en cause des prérogatives de la conception architecturale dans l'aménagement du cadre de vie ? Peut-on parler de conception à propos de l'approche normative ? Ne s'agit pas plutôt d'une logique de substitution ?

Le « design » auquel l'architecture serait ramenée ne vise–t-il pas à habiller et à accompagner une production d'où la conception architecturale a été réduite à la peau de chagrin de l'habillage coloré de produits mis au point par d'autres ?

La soumission de l'architecture aux exigences de rentabilité commerciale, fut-elle rebaptisée économies d'énergie ou architecture durable, ne laisse-t-elle pas de plus en plus apparaître la réalité d'une grande absence de conception architecturale ou urbaine dans notre cadre de vie, à laquelle se substitue la prétention de l'expertise engendrée par la complexité et l'évolution des règlementations et des procédés techniques ?

Que dit l'Ordre sur cette « évolution » de l'acte de bâtir ?

Les nouveaux champs de bataille proposés par l'Ordre (les prétendus nouveaux métiers de l'architecture qui ne permettent plus de construire) ne visent-ils pas à détourner l'attention de son abandon de la défense des vraies prérogatives de l'architecte ? : ne devrait-il pas dénier aux entreprises le droit de contracter les missions de l'architecte -à sa place- qui devient ainsi sous-traitant (PPP) ? Ne devrait-il pas dénier le droit de construire sans architecte !
L'Ordre n'a -t-il rien eu à dire sur la remise en cause de la place de l'architecture dans l'enseignement, réduisant le diplôme à un diplôme de 2ème cycle (contrairement à ce que Guadet avait revendiqué et légué en proposant de créer le diplôme national comme un diplôme de niveau de doctorat) et permettant que l'architecte ne soit plus reconnu comme tel, y compris dans l'enseignement de son métier.
Les responsables de l'Ordre n'ont-ils rien à dire sur la nouvelle procédure de « notation » des écoles par une agence d'évaluation ad hoc, créées et apparues récemment, qui veut l'adaptation des programmes et des enseignants « résistants » à l'évolution des marchés locaux ?
Le Président de l'Ordre et les responsables sont-ils prêts à venir en débattre publiquement avec les enseignants

et les étudiants, avec les architectes, dans les écoles ?
L'enseignement de l'architecture, comme l'architecture, doit-il répondre aux marchés ou doit-il répondre aux besoins d'intérêt public ?
Peuvent-ils seulement exister en se contentant de répondre aux marchés ?
Les besoins humains, y compris ceux de progrès social, ne sont-ils pas leur vrai moteur ?

Jean Langlois

[1] *Selon cette étude, les « entreprises d'architecture » « répondent à une logique purement commerciale de réponse à l'appel d'offre (…) ; les métiers de l'architecture et du cadre de vie (les architectes, mais aussi les graphistes, les environnementalistes…) apparaissent très fortement impactés par les mutations de notre société avec tout à la fois un mouvement de décentralisation institutionnelle qui favorise l'émergence d'une gouvernance locale et une montée en puissance des préoccupations de développement durable et des interventions en tissu urbain constitué. Ces évolutions modifient profondément les manières de fabriquer la ville et d'aménager les territoires. Plus précisément les évolutions législatives et règlementaires récentes favorisent une nouvelle répartition des compétences entre donneurs d'ordre et maîtres d'œuvres, mais induisent également un besoin accru de compétences au sein des structures et une approche plus « normative » de la conception urbaine et architecturale ».*

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN FRANCE

Par Jean-Pierre ESTRAMPES

Une histoire non assumée.

La France a le plus grand mal à se réformer, à s'adapter aux conditions du moment. Dans ce pays, héritier d'une longue histoire monarchique et catholique, les institutions se figent et seules de grandes crises à la fois salutaires et douloureuses parviennent aux nécessaires changements.

Autre trait national corollaire du précédent, la difficulté à affronter le passé. Les pays protestants connaissent les réformes et pour cela n'ont pas avec le passé des attitudes hystériques de rejet ou d'ignorance. Il n'est que de voir nos guerres coloniales et la période vichyste, qui commencent à peine à pouvoir être regardées en face, et, en parallèle, comment les USA traitent en critique quasiment simultanée les épisodes difficiles de leur histoire.

Il en est de même donc avec l'enseignement de l'architecture et l'incroyable immobilisme dont le système de l'école des Beaux-arts avait bénéficié pour perdurer jusqu'en 1968. Un système archaïque qui perpétuait des rituels ésotériques du XIXème siècle, bien évidemment complètement vidés de leur sens.
Dans la tradition révolutionnaire française, après 68, les excès ont suivis ; une inversion radicale sur la forme a remplacé l'imagerie par le discours. On a cumulé alors la main mise du parti communiste sur les écoles sous le couvert de sciences humaines, les errements idéologiques d'un gauchisme déconnecté du réel et les prétentions hexagonales à refonder la discipline architecture par la science, l'architecturologie, une imposture intellectuelle dont on n'a toujours pas tiré les leçons.

Pour avoir une compréhension de l'enseignement de l'architecture de ce début du XXIème siècle il faudrait affronter sereinement ce passé, ce XXème siècle tumultueux, pour éviter que sous d'autres formes ressurgissent les vieux démons. Il faudrait aussi bien admettre que la situation très inquiétante de notre profession dans ce pays est directement liée à cette histoire.

Une profession indécise sur son identité.

Ce lourd héritage a marginalisé l'architecte français, ni artiste, ni entrepreneur, ni profession libérale. On lui a fait cumuler les désagréments de ces professions sans en avoir le moindre avantage.

L'architecte n'est plus un artiste. A la différence des cinéastes, écrivains, acteurs, musiciens, peintres, il n'a pas droit aux généreuses aides publiques, subventions, avances sur recette, indemnités chômage des intermittents du spectacle, droit de suite, royautés … Cet architecte n'est pas non plus un entrepreneur à l'anglo-saxonne, étant limité à la concurrence et à la pluralité des modes d'exercice par sa déontologie. Même si la situation s'est assouplie, on n'a pas pour autant modifié les usages, il est toujours en responsabilité personnelle contrairement au monde de l'entreprise. Enfin, il n'a ni le corporatisme du *numerus clausus* et du *lobbying* de la plupart des professions libérales (ingénieurs, médecins, notaires…) qui de plus ne subissent pas la dispendieuse obligation des pratiques de mises en compétition systématiques et excessives. Pour toutes ces raisons la profession d'architecte en France est la plus paupérisée de toutes les autres nations de l'Europe, davantage d'une manière structurelle par son histoire que conjoncturelle par la crise actuelle.

Cette indécision sur le statut de la profession se ressent aussi avec les hésitations sur les ministères de tutelle des écoles d'architecture, Equipement ? Culture ? Demain Education Nationale ? Une perception floue du public français de ce métier, qui se retrouve, dans l'enseignement. Les affrontements de pouvoir au sein des écoles sont dus aussi à ce flottement structurel entre enseignants en sciences humaines, ingénieurs et architectes : les architectes sont en rivalité permanente au sein des établissements formant à leur métier avec les enseignants des disciplines périphériques. Une situation incongrue que ne connaît aucun pays à ma connaissance et qui nécessite un arbitrage neutre.

Une formation infantilisante pour une profession infantilisée.

L'enseignement s'est cependant considérablement amélioré ces deux dernières décennies, le recentrement autour du métier le met au niveau des autres nations, ce qui était loin d'être le cas. Tout n'est pas résolu pour autant et les vieux démons peuvent ressurgir.

Je vois deux dangers :
Le premier danger, c'est le retour en force de l'Ecole des Beaux arts, surtout celui de la dernière période, réduit à un imbécile apprentissage d'illustration. L'enseignement était centré sur la production de tableaux colorés, prestation anonyme jugée au pas de charge par un Jury souverain dans la grande salle Melpomène de l'institution du quai Malaquais. Aujourd'hui les lavis sont remplacés par Photoshop et autres logiciels performants d'imagerie informatique, mais la finalité, déplacée à l'extérieur des Ecoles, reste la même : former au rendu de concours anonymes. Les concours : l'entreprise la plus imbécile qui soit, infantilisante pour les candidats, déresponsabilisant pour les maîtres d'ouvrage jugeant avec suffisance l'apparence graphique de projets qu'ils ne peuvent pas comprendre. L'inflation des images 3D de plus en plus spectaculaires fait oublier le géométral des plans et des façades, la destination des bâtiments, l'usage et la fonctionnalité, les proportions, les principes constructifs… l'illustrateur remplace l'architecte acteur du dialogue social et constructeur.

Le deuxième danger c'est l'après 68 : idéologie et pensée unique. Aujourd'hui, la vulgate marxiste est passée de mode laissant place aux démarches de développement durable, d'écologie et d'environnementalisme, tout aussi hégémoniques. Pour le moment, en attendant d'autres engouements !

Je pense que les architectes ont manqué une occasion de faire valoir la réalité et la singularité de leur métier pourtant en prolongement de la longue histoire des hommes. A-t-on oublié que tous les témoignages qui nous sont parvenus depuis les plus anciennes civilisations, des traités les plus anciens de Vitruve ou de la Renaissance, portent sur la solidité, l'adéquation à l'usage et au site, la protection du climat, l'économie … Alors qu'on dit aux architectes de prendre maintenant en compte le développement durable des bâtiments, pense-t-on ordonner aux médecins de soigner et guérir les malades ? Aux juges et avocats de respecter la justice ? Aux hommes politiques d'œuvrer pour le bien public ?

Des architectes sans pouvoir mais responsables et coupables.

Faut il qu'une profession soit aussi peu sûre de son rôle, de la définition de ses tâches pour se faire sermonner par les nouveaux donneurs de leçons de morale ? Regardez le Grenelle de l'environnement, les industriels du secteur à la recherche des profits rapides, les hommes et femmes politiques en panne de projets de société, auxquels s'ajoutent les « experts » en écologie, ambitieux autoproclamés, avides de pouvoir.

Pourquoi les architectes doivent-ils porter tout le poids des problèmes de notre temps ? Déjà avec l'architecture de l'après-guerre déclarée *criminogène*, ils étaient en charge de toute la responsabilité sociale, aujourd'hui le bâti est accusé de consommer 40% de l'énergie !

Suffisamment d'exemples mondiaux montrent que délinquance et insécurité sont indépendantes des formes des édifices, et qu'il en est de même de l'énergie, un bâtiment non occupé ne consomme absolument rien, et seuls les usagers par leurs activités consomment.

L'idéologie, la pensée unique ne supportent aucun contradicteur, elles falsifient le réel pour «la bonne cause». Le rôle de l'enseignement de l'université n'est donc pas de relayer les emballements du temps qui véhiculent leur lot d'imbécilités et d'obscurantisme, mais d'être le lieu de la mise à distance et du débat critique. Je suis persuadé que les concours ont eu et ont toujours un rôle dévastateur pour la profession d'architecte et d'urbaniste. Cela n'aura profité qu'au petit club à toi / à moi, se distribuant les grandes commandes. On a fait perdre à l'architecte son magistère de sachant, de Conseil au maître d'ouvrage pour devenir un vendeur de produits. L'architecte est dans l'obligation de promouvoir le produit miracle, l'utopie qui n'est en réalité qu'une parodie sociale immature. Chacun retrouvera parmi les grands projets nationaux et internationaux les exemples de ces régressions infantiles dans les images et les argumentaires donnés par leurs auteurs, la liste et longue…

Le phénomène est sans doute général, mais atteint en France son paroxysme parce que le système de concours est généralisé et que l'enseignement se modélise en fonction de cette réalité nationale.

Ce manque de légitimité des architectes français se traduit dans les programmes d'enseignement et sur les politiques de recherche qui ne devraient pas être les reflets des modes et du marché. La recherche, par définition même, c'est ce qui n'apparait pas à l'évidence, ce qui est dissimulé et doit être recherché et trouvé. Galilée allait à la fois contre l'évidence de l'observation, et contre les dogmes de la religion sur la place de l'homme dans l'univers. C'est le rôle de l'universitaire, cette démarche intellectuelle de remise en cause, de distance critique par rapport aux apparences, aux pouvoirs en place et aux exigences du marché.

Cela fonctionne ainsi dans les autres secteurs de la pensée et des activités humaines : heureusement le Prix Nobel d'économie n'est pas attribué aux traders fous des banques ! La politique de recherche en architecture donne dans ses appels d'offres la ligne politique à suivre, la docilité de pensée est nécessaire et tout esprit indépendant sera systématiquement si ce n'est exclu, du moins marginalisé. Il est dommage qu'autant de moyens aient été mis depuis 40 ans à des politiques de recherche aussi mal définies sur leurs bases et leurs finalités, et de ce fait mises au service du conformisme de la pensée. Un relais du politiquement correct du moment, vite oublié pour une nouvelle mode.

L'impossible quête du présent dans l'enseignement.

L'enseignement de l'architecture en France est en prolongement d'un système d'éducation secondaire archaïque, borné par un baccalauréat inutile. Dans l'enseignement secondaire, la tête bien pleine est le seule mode d'enseignement. La tête bien faite reste depuis Montaigne un vœu pieux dans notre pays où règne le gavage, l'ingestion, la déjection, dans la manière d'enseigner. On est là, dans une névrose très française qui commence au lycée où le débat des syndicats d'enseignants est toujours quantitatif : heures et programmes, le toujours plus ! Mais jamais la moindre remise en cause des questions de méthode, d'interrogations sur la formation à des modes de pensées rendant l'étudiant autonome, créatif, et ouvert à l'esprit de recherche.

L'enseignement de l'architecture prolonge ces travers nationaux, où la docilité de l'élève devant un empilement croissant de disciplines prend le pas sur la créativité et l'indépendance d'esprit.
La boutade de Renzo Piano sur la nécessité pour l'architecte de vivre 150 ans, 50 pour apprendre, 50 ans pour pratiquer et 50 ans pour enseigner, exprime bien par l'absurde l'impossible tentative de savoir universel.
Nos écoles d'architecture sont aujourd'hui dans une parfaite continuité des travers de l'enseignement secondaire où le cursus académique est un parcours d'obstacles, angoissant et déstabilisant pour les étudiants. Le redoublement/sanction est un sport national, une coûteuse incongruité de plus qui rallonge le temps de formation multiplié par deux et trois, par rapport aux Etats-Unis par exemple. Tout cela au nom d'une prétendue sélection qui n'est souvent qu'un habillage de pratiques souvent à la limite du sadisme.

On ne peut pas un instant penser que le génie des grands architectes du passé puisse être transfusé directement à nos étudiants. Même si certaines formes de spécialisations touchent la profession d'architecte, le métier n'est pas de nature scientifique mais artistique, et une formation généraliste (le projet et sa méthodologie) est, et sera toujours nécessaire. C'est pour cela qu'on ne forme pas un architecte comme un métier scientifique qui se doit toujours d'être à la pointe des connaissances.

A l'échelle de la mondialisation, des échanges internationaux et d'Internet, il est plus important de donner les méthodes du métier qui permettent à un architecte de pouvoir travailler partout. Il faut savoir restaurer un bâtiment ancien, travailler avec des nouveaux matériaux ou d'adapter ses savoir-faire aux techniques d'un autre pays plutôt que d'avoir l'image figée de la profession au moment de ses études. Au cours d'une vie professionnelle l'architecte sera confronté à des changements imprévisibles, réglementaires, économiques, sociaux... à des innovations techniques, mais aussi à des retours en arrière sur des traditions comme actuellement l'architecture de bois ou de pierre.

Comment comprendre l'interventionnisme des fonctionnaires de Ministère de tutelle, la précipitation des directives ministérielles à épouser l'air du temps, en imposant les lubies du moment ? Souvenons nous, il ya 10 ans, le péremptoire François Barré Directeur de l'Architecture, qui prévoyait le futur des architectes : plus de 80 % seraient des travaux de réhabilitation et donc les programmes des écoles devaient être orientés dans ce sens. On a connu entre temps, comme futur indépassable de la profession, le paysagisme, le projet urbain, et aujourd'hui le développement durable.

Propositions pour les années à venir.

Les propositions que je formule ne portent pas sur un bouleversement de l'existant : j'insiste plutôt sur les dangers qui guettent le fragile équilibre gagné cette dernière décennie entre le projet architectural, ses méthodes et les matières connexes. Aujourd'hui il peut-être menacé par la fébrilité qui pousse tous les partenaires à la surenchère. Ministère de tutelle, ordre professionnel, enseignants des écoles d'architecture, syndicats… prêchent pour introduire toujours de nouvelles exigences, de nouvelles matières. Aujourd'hui autour de « l'environnement » et du développement durable, et demain ?

Danger des modes et des emballements immédiats, voila le risque qui menace l'enseignement de l'architecture et par là, la profession tout entière sommée d'obéir au diktat de la mode.

Si on veut former les architectes à être des acteurs sociaux de poids et responsables, il faut affronter les contradictions de notre histoire architecturale et urbaine. Il faut aussi rompre avec un pédagogisme condescendant, prolongement du lycée à la française, et aller vers des écoles adultes, lieux de recherche et de débat. La recherche n'est pas une activité séparée ésotérique et mystérieuse, une spécialisation de fin de cycle mais le cœur même de la formation. Elle doit commencer dés le départ, en première année. C'est cela la grande force des universités Nord-américaines, et il faudrait un jour comprendre pourquoi nos établissements universitaires sont dans les bas-fonds du classement de Shanghai.

En résumé des Ecoles d'Architecture, lieux de recherche, de débat critique et contradictoire et non plus des relais serviles des modes.

Jean-Pierre Estrampes,
Architecte, M. Arch. Cranbrook Ac. of Art, USA
Maitre-assistant à l'Ecole Nationale Supérieure de Montpellier

ARCHITECTURE : FORMATION, EXERCICE ET TITRE

Par Antoine DAUDRÉ-VIGNIER

La profession ne saurait se prévaloir d'une quelconque aptitude à diriger ni orienter le contenu de l'enseignement supérieur de l'architecture, à partir d'une vision purement catégorielle. Néanmoins, il est utile de rappeler la vocation et le but poursuivi par les écoles d'architecture : seules les écoles reconnues par l'Etat sont aptes à délivrer un diplôme garantissant une aptitude à, sous la responsabilité du récipiendaire, concevoir, développer et faire édifier pour le compte d'autrui.

La réaction unanime de l'ensemble de la profession a exprimé une inquiétude réelle et profonde, non pas sur le nouveau cursus LMD, mais sur les interrogations relatives au contenu que la DAPA entend y faire figurer et à la préparation de nos futurs confrères à aborder l'exercice d'une profession complexe aux responsabilités sans cesse croissantes.

Lors des rencontres avec Monsieur le Ministre de la Culture, la profession a affirmé ne plus vouloir souffrir du sous-développement technique, culturel et financier issu de formations à peu de moyens. Elle a décidé de se réformer pour accroître sa Compétence, répondre a ses Responsabilités et défendre son Indépendance.

Des pans entiers de l'acte de bâtir échappent maintenant aux architectes au profit des autres partenaires du bâtiment, plus professionnels et mieux structurés ; les savoir-faire qu'ils nécessitent ne sont, en général, pas enseignés car ils relèvent de l'exercice long et difficile de la pratique : après la perte de la direction de chantier, des plans d'exécution, des études techniques, les architectes voient souvent leur rôle réduit à celui de scénographes urbains ou graphistes dont le travail est perçu comme une plus-value esthétique.

LA FORMATION :

Former un architecte praticien est long et difficile. Les 5 ans proposés pour obtenir un diplôme en architecture ne sont actuellement pas justifiés par un projet de contenu pédagogique rénové mais par celui de s'inscrire dans un cursus commun avec d'autres disciplines universitaires. Ce cursus semble vouloir abandonner le but premier des études d'architecture : former des architectes sanctionnés par un diplôme professionnel qui leur délivre, sous l'autorité du Gouvernement, le droit de bâtir sous leur responsabilité.

Ce droit ne relève pas d'un simple diplôme universitaire.

Nous percevons de jour en jour la fracture ouverte entre la profession et les instances chargées de délivrer sa formation préalable : les lieux de formation véhiculent l'idée selon laquelle ils seraient le lieu unique de la délivrance du savoir architectural et, à contrario, les praticiens de vulgaires marchands faisant commerce de leur art. Le mot Ecole, dans son acception de formation conduisant à une pratique professionnelle serait périmé : il s'agirait maintenant d'université délivrant un savoir scolaire totalement déconnecté de l'exercice auquel il est censé conduire. Nous assistons avec regret au développement d'un concept selon lequel une école ne formerait plus des architectes, dont le but premier aurait été d'exercer une maîtrise d'œuvre, mais des diplômés destinés aux « métiers de l'architecture » (sic ?).

L'argument de la diversification des débouchés grâce au Master en architecture est totalement illusoire : à moins de changer le statut professionnel de l'architecte, l'exercice de l'architecture reste essentiellement lié à l'acte de bâtir. La formation y conduisant doit être conçue pour tel ; les métiers parallèles se greffent naturellement à côté du premier : construire. En réalité, la fameuse diversification n'est trop souvent que la dispersion de jeunes diplômés qui, par dépit, se rangent dans des catégories de métier qui ignorent même, dans leur classification professionnelle, la mention d'architecte, au profit de celle « d'ingénieur subdivisionnaire» ou autre titre.

On dit que la réforme L.M.D. est une chance pour l'harmonisation européenne de la formation et celle de son contenu. La vraie question posée à l'occasion de cette réforme, est celle de la définition de la nature et du but poursuivi par le cursus délivré dans les écoles d'architecture, pardon, conduisant à la délivrance d'un diplôme « mastère en architecture ».

Pour ce qui concerne la fameuse « licence d'exercice », arrêtons de jouer sur les mots : consciente de l'inefficacité des cinq ans pour former un architecte praticien, la DAPA sollicite la profession pour l'associer à l'encadrement d'un « stage » dont personne ne connaît ni le contenu ni l'organisation mais dont tout le monde s'accorde sur l'inefficacité de l'actuelle formule et dont le ministère ne sait rémunérer les maîtres-assistants.

Le principe semble donc acquis : la durée et le contenu de cette formation professionnalisante est à élaborer en intégrant la notion d'architecte stagiaire. Rappelons simplement qu'il n'est pas du ressort de la profession de prendre à sa charge la formation de ses futurs confrères.

L'EXERCICE :

Une personne diplômée en architecture n'exerce sa fonction d'architecte sous un titre, qu'à l'unique condition d'être inscrite au tableau de l'Ordre, de signer et d'assurer, sous sa responsabilité, son exercice professionnel.

Un architecte est de fait maître d'œuvre car la nature du titre porté le destine, entre autres, à l'art de bâtir : a contrario, une personne exerçant une maîtrise d'œuvre n'est pas obligatoirement architecte (un parallèle est imaginable avec les écoles de médecines : serait-il

envisageable de délivrer un diplôme de médecine à une personne incapable d'en exercer l'art ?). En réalité et pour exemple, une personne diplômée en architecture exerçant une direction technique dans une entreprise ou administration ne fait pas d'architecture, elle exerce, sans doute de façon optimale au vu de l'excellence de sa formation, le métier de directeur technique.

Nier cet état de fait revient à enterrer la notion d'architecte tel que connu et défini depuis les Antiques pour ramener sa fonction à celle d'un banal acteur du bâtiment limité à la maîtrise d'œuvre. Totalement favorables à l'intégration de diplômés en architecture dans de multiples secteurs d'activité, nous revendiquons cependant pour les professionnels responsables un titre unique, clair et à haute valeur ajoutée.

LE TITRE :

Le problème du port du titre est corollaire de celui de la définition du mode d'exercice et de son contenu. Des subtilités sémantiques confuses sont apparues pour différencier le titre d'architecte de la fonction exercée par celui-ci quand, sous son autorité, il dirige la réalisation de ses projets ou ceux d'autrui. Le diplômé en architecture deviendrait, après réforme de la loi de 1977, dépositaire d'un titre « d'architecte », et celui qui exercerait la pratique de l'acte de bâtir celui « d'architecte maître d'œuvre ».

Cette évolution est d'autant grave qu 'elle induirait dans l'esprit du public, déjà totalement ignorant de la réalité de notre métier, une confusion extrême : comment faire comprendre au plus grand nombre une subtilité de langage désignant des « architectes » qui ne construiraient pas et des « architectes maître d'œuvre » autorisés à édifier sous leur responsabilité plus de 170 m2 habitables ? Dans la réalité, cette subtilité revient à morceler un titre en une diversité de fonctions qui, maintenue en l'état, aboutirait à un éclatement de la nature même de cette fonction en de multiples métiers afférents à l'exercice de la maîtrise d'oeuvre : Architecte urbaniste / Architecte foncier / Architecte paysagiste / Architecte économiste / Architecte façadier / Architecte de second œuvre / ... etc.

La clarté du raisonnement impose une rigueur quant à la notion même d'architecte : le titre est totalement indissociable de la fonction exercée par l'architecte.

Posons la question : qu'est ce qu'un architecte qui n'exerce pas son art ? Il redevient une personne diplômée d'études supérieures. Quand bien même son diplôme serait délivré par l'Etat, doit-il être inscrit à un tableau ordinal pour faire savoir son diplôme de fin d'étude ? Dans ce cas doit-on, en parallèle, envisager la création d'un Ordre des Ingénieurs diplômés etc... ? La confusion est totale.

Afin de rendre au public une lisibilité du tableau ordinal limité à son unique mission de recensement des professionnels aptes à exercer des fonctions de maîtrise d'œuvre, la profession réclame un tableau unique réservé aux Architectes ayant, après validation de leur future formation post-diplôme, fait preuve de leur aptitude à exercer sous leur responsabilité.

CONCLUSION :

Il faut une LICENCE D'EXERCICE DELIVRANT LE TITRE D'ARCHITECTE D.P.L.G. consécutif à une procédure validant l'acquisition de connaissances permettant d'envisager l'exercice de ce métier aux contours redéfinis et qualifiés sous une pleine et entière responsabilité. Cette licence obtenue sous l'autorité de l'Etat, seul habilité à délivrer des diplômes nationaux, devra être dispensée par moitié par les écoles et la profession.

Antoine Daudré-Vignier
Architecte DPLG

CONTRIBUTION SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Par Marc DAUBER

Les écoles ne proposent plus de cadre théorique.
La prépondérance de l'architecture d'image et la surexposition du système de la mode, spécialités bien française, voire parisienne, a tué le débat de tendances.

Alors que les écoles devraient être naturellement le lieu du débat, on s'aperçoit qu'on discute plus entre enseignants de statut et de nombre d'heures, voire de répartition des salles et des projecteurs informatiques que du contenu de l'enseignement.
Le remplacement massif pour départ en retraite des profs post soixante-huitards par une nouvelle génération d'enseignants plus (voire exclusivement) versés dans la communication n'a sur ce point rien arrangé.
J'ai cependant pu en revanche constater au cours de mes visites dans plusieurs écoles que le niveau licence s'est bien recentré sur les basiques : composition de l'espace, appétit de projet, début d'acquisition culturelle, intégration des dimensions plastiques, constructives, sociales et historiques dans le projet.

La HMONP reste un grand foutoir. Le bébé balancé aux régions et aux écoles par l'ex DAPA s'est adapté comme il a pu en fonction des forces en présence. La période de mise en situation professionnelle de 6 mois est considérée par quasiment tout le monde comme indigente ce qui entraine une certaine complaisance des jurys qui accordent un diplôme sur d'éventuelles dispositions d'avenir du postulant. L'autre dérive étant la confusion entretenue par l'Ordre des Architectes et par la tutelle entre Maîtrise d'œuvre et statut libéral. Les écoles n'ont pas à délivrer la reconnaissance d'une possibilité d'acquérir un statut - le patron d'agence - mais

à reconnaître une capacité de Maîtrise d'œuvre en nom propre. C'est-à-dire d'être responsable de l'œuvre. La confusion entre métier (le maître d'œuvre est celui qui conçoit le projet et en dirige l'exécution) et statut (patron d'agence) est une dérive grave à laquelle les écoles ne doivent pas s'associer.

Je terminerai par quelques propositions

- Profitons de la prochaine campagne électorale pour demander aux candidats à la présidentielle un engagement sur les valeurs citoyennes de l'architecture et sur son enseignement.

- La France a besoin de beaucoup plus d'architectes. Nous avons besoin de plus d'étudiants, donc de plus de locaux de plus d'enseignants etc.… d'autant plus que le nombre de candidats est sans cesse croissant (2000 pour 110 postes à Lyon en 2011)

- Rattachons une bonne fois pour toute l'enseignement de l'architecture à l'université, conséquence logique du processus L.M.D

- Continuons ce beau mouvement d'ouverture et d'échanges de moyens, d'étudiants, de pensées etc.. avec les écoles européennes.

- Donnons un véritable temps pour les diplômes. La réduction des études à 5 ans a donné lieu à un beau bricolage à l'intérieur de chaque école et en conséquence a dévalué le travail individuel qui s'y rattache.

- Reconnaissons réellement la HMONP comme la prise de responsabilité sur l'exécution d'un projet, ou bien disons qu'il s'agit d'obtenir une licence d'exercice et alors le cadre, les cours etc… doivent être revus. Un bilan de 3 années d'expériences de HMO serait le bienvenu.

En fait, ce qui me surprendra toujours c'est la motivation des enseignants qui font pour pas mal d'entre eux beaucoup d'heures supplémentaires pour accompagner leurs chers étudiants et qui, c'est incroyable, prennent une demi-journée pour écrire à la S.F.A

Merveilleuse architecture.

Marc Dauber,
Enseignant à l'ENSAL de Lyon
Vice Président du Syndicat de l'Architecture

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN FRANCE

Par Roland SCHWEITZER

Pour organiser l'environnement bâti, il ne suffit plus, aujourd'hui, de faire appel aux seuls savoir-faire techniques mais il convient d'intégrer d'autres dimensions relevant des disciplines «sensibles», comme celles touchant au paysage, à l'architecture, à l'urbanisme et à l'aménagement du territoire.
Cette prise de conscience majeure a été énoncée dans la loi du 3 janvier 1977 déclarant l'architecture d'intérêt public.
Cette volonté est développée, sur proposition de la France, par la résolution du Conseil de l'Union Européenne sur la qualité architecturale dans l'environnement urbain et rural du 12 février 2001 (2001/C73/04). Ce Conseil rappelant les objectifs assignés à la Communauté en vertu de l'article 151 du traité et de la directive 85/384/CEE :
affirme que :

a) l'architecture est un élément fondamental de l'histoire, de la culture et du cadre de vie de chacun de nos pays; qu'elle figure comme l'un des modes d'expressions artistiques essentiels dans la vie quotidienne des citoyens et constitue le patrimoine de demain ;

b) la qualité architecturale est un élément constitutif de l'environnement tant rural qu'urbain ;

c) la dimension culturelle et la qualité du traitement physique des espaces doivent être prises en compte dans les politiques régionales et de cohésion communautaires;

d) l'architecture est une prestation intellectuelle, culturelle et artistique, professionnelle. Le service architectural est, par conséquent, un service professionnel à la fois culturel et économique.

La responsabilité des acteurs intervenant dans l'acte de bâtir au service de la société est totale. Il appartient toutefois à l'Etat de prendre les mesures indispensables à la formation de ces acteurs. Le traité instituant la Communauté Européenne consacre la responsabilité fondamentale des Etats Membres en matière de formation et d'éducation.

L'évolution des formations

L'histoire nous apporte des enseignements sur l'évolution de la formation des architectes et des ingénieurs. Au Moyen-âge intervenait en France le Magister Operis, maître d'œuvre cumulant les deux disciplines en devenant constructeur. L'appellation Maître d'œuvre a été maintenue jusqu'à la Renaissance. Il faut attendre le 31 décembre 1671 pour voir créer, sous Louis XIV, par Colbert, l'Académie Royale d'Architecture ainsi que la 1ère école accueillant 12 élèves pendant 3 ans. Ces futurs architectes vont intervenir pour le Pouvoir alors que le grand public poursuit, comme par le passé, son entente avec des maîtres d'œuvre et des artisans pour concevoir l'habitat et les lieux d'activités des Français. Nous sommes en présence, jusqu'au milieu du 19ème

siècle, d'une architecture populaire anonyme de grande qualité, issue de traditions et expression d'une culture librement partagée qui intègre les besoins et les moyens en gérant, avec respect et sensibilité, l'environnement urbain ou rural.

L'architecture vernaculaire proclamait l'unité dans la diversité grâce à l'existence d'un vocabulaire commun qui permettait un langage commun dans chaque région. L'emploi d'une gamme restreinte de matériaux locaux, les relations claires entre ces matériaux, pierre, bois, terre cuite, torchis, chaume, favorisaient une créativité qui conduisait progressivement à une discipline librement consentie, donc respectée par tous.
Cette culture était le fruit d'une cristallisation en progrès de ce qui a commencé dans la préhistoire. En elle, commencement et fin étaient indissociables.
La société industrielle a mis un terme à cet état d'équilibre en introduisant l'ère des spécialistes. En effet, devant l'évolution considérable des programmes répondant aux nouveaux besoins de la société, les institutions se voient dans l'obligation de mettre en place des écoles divisant le champ d'intervention du Maître d'œuvre, jusqu'alors concepteur et constructeur, en deux disciplines : architecture et ingénierie. Les écoles publiques d'architecture ne furent créées qu'au début du 19ème siècle dans le monde.

La situation après la 2ème guerre mondiale

En 1945, le concours d'admission à la section architecture de l'Ecole des Beaux Arts comportait un numerus clausus de 100 élèves en deux sessions annuelles pour l'ensemble du pays. Ainsi pour répondre au programme considérable de la reconstruction, la France n'a disposé que de 7200 architectes dont un nombre important de non diplômés. La construction atteindra 556.000 logements par an en 1973.
L'Etat accorda alors une priorité absolue au quantifiable, ignorant pendant trente ans le non quantifiable, c'est-à-dire l'art de vivre et l'urbanité, le respect de l'environnement, provoquant notamment un émiettement considérable du paysage.
Cette période a donné naissance à des bureaux d'étude qui ont, progressivement, diminué les activités traditionnelles de l'architecte, privilégiant le quantifiable.
Or, le Code des Devoirs Professionnels des Architectes (décret n°92-1009 du 17 septembre 1992) stipule dans le titre 1er - Article 2.
« la vocation de l'architecte est de participer à tout ce qui concerne l'acte de bâtir et l'aménagement de l'espace ; d'une manière générale, il exerce la fonction de Maître d'œuvre ». Cette définition fondatrice de la pratique architecturale a été confirmée au niveau de l'Union Européenne par les travaux du comité consultatif pour la formation dans le domaine de l'architecture (85/386/CEE). L'UNESCO et l'U.I.A (Union Internationale des Architectes) ont confirmé, à leur tour, ces données dans une charte de la formation des architectes, approuvée à Barcelone en 1996.

Les écoles d'architecture françaises connaissent, après de multiples réformes introverties, un retard sur la formation dispensée dans les autres pays membres de l'Union Européenne. La comparabilité instaurée à partir de 1975, par l'Association Européenne pour l'Enseignement de l'Architecture et par le comité consultatif CEE pour la formation dans le domaine de l'Architecture, créé en 1985, souligne des disparités inacceptables dans les moyens financiers mis en place en France pour la formation des architectes. La discipline constructive, lieu de rencontre privilégié entre ingénieurs et architectes, est notoirement sous-estimée par rapport aux autres pays membres.
L'enseignement et la recherche doivent aujourd'hui se focaliser sur les besoins à long terme de la société. Les courants passagers de la mode et les demandes visant le court terme sont à examiner avec la réserve et l'esprit critique qui s'imposent. La complexité proliférante des technologies ainsi que la sensibilité croissante à l'environnement et à la raréfaction des ressources naturelles ont engendré une modification du système de valeurs. La science et la recherche doivent s'intégrer plus manifestement dans la société.
Par ailleurs, il est indispensable d'inscrire dans le cursus des écoles d'architecture l'enseignement du rôle social de l'architecte dans la société et de développer ses facultés pour saisir les relations entre les hommes et les créations architecturales d'une part, les créations architecturales et leur environnement d'autre part.
Les écoles ont à former prioritairement des Maîtres d'œuvre généralistes capables d'assurer la conception et la direction de l'exécution, mission globale qui seule peut garantir la qualité architecturale.
L'architecte intervient en tant que créateur des espaces de vie, contribuant ainsi comme d'autres métiers au bien de la société et non pas comme un professionnel élitiste soucieux de marquer sa différence.
La dernière réforme de l'enseignement de l'architecture en France a replacé le projet au centre des études dans un cursus de 6 années comportant un stage pratique de 6 mois au lieu des 2 années préconisées par l'U.E. et la charte UNESCO-UIA.

L'école doit être un lieu de travail où chaque étudiant doit disposer d'un poste permanent comportant une table à dessin, une desserte, un rangement, une possibilité d'affichage. Ces postes de travail sont regroupés dans un lieu collectif appelé à travers le monde atelier, workshop, Werkstatt, studio.
Ancestralement, l'atelier est le lieu de fabrication et d'apprentissage ; il mélange les compétences, les savoirs, les expériences et les âges. C'est le contact manuel et intellectuel entre membres de l'atelier qui suscite la formation des plus jeunes et qui forme à la communication les anciens. Ce lieu est accessible 24h sur 24, 365 jours/an, ce qui est le cas dans de nombreux pays membres de l'U.E.
L'atelier est le centre permanent d'une lente formation continue. Espace public où les étudiants et les enseignants travaillent, dialoguent, se perfectionnent, pratiquent, font des expériences, se détendent, apprennent la vie collective, appréhendent le civisme.
A souligner particulièrement, l'apport pédagogique des étudiants entre eux dans la durée de cet atelier de la recherche patiente.

Charte UNESCO-UIA 1996 :

«Le projet individuel accompagné d'un dialogue direct «professeur/étudiant» doit former une partie substantielle de la période d'étude et occuper la moitié du cursus».
Une grande exposition-débat ouverte au public prolonge ce travail. Il s'agit là d'un choix pédagogique essentiel, fondement de l'école d'architecture. Ce brassage est une des dimensions essentielles de l'apprentissage. Il favorise la découverte d'autres positions, d'autres attitudes, d'autres réponses aux questions posées. Il permet de dépasser le stade de la vision d'un atelier qui pourrait être confiné dans une doctrine exclusive.

En conclusion, je cite Armand Frémont chargé par l'Etat du schéma de développement «Ecoles d'Architecture 2000» :
«En définitive, aujourd'hui, on ne peut que recommander que soient réarticulés, de manière fondée et responsabilisante, les différents enseignements (et enseignants) dans des écoles clairement recentrées sur l'enseignement du projet architectural à son meilleur niveau».

Roland Schweitzer
Professeur à l'Ecole d'Architecture PARIS TOLBIAC-U.P.7(1969-1991)
Directeur du C.E.A.A. «Le Bois en Architecture» Cours Postgrade à Paris (1984-1991)
Professeur invité : E.P.F.L. de Lausanne, Université Technique de Wien, E.A Saint-Luc de Tournai,
E.A. de Darmstadt, E.A. duTessin à Mendrisio
Membre de l'Association Européenne pour l'Enseignement de l'Architecture - A.E.E.A. (1975-1987)
Expert auprès du Comité Consultatif «Architecture» à la C.E.E. (1987-2000)
Expert U.I.A.- UNESCO – Co-auteur de la Charte Enseignement (1996) et Membre du Comité de Validation de la Charte (2000-2011)
Membre de la Commission Enseignement de l'U.I.A. 2008-2011

NOTE SUR LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES D'ARCHITECTURE

Par Rémi LAPORTE

Lorsque nous évoquons les conditions d'enseignement dans les ENSAs avec des collègues de différentes écoles, reviennent le plus souvent dans la discussion l'insuffisance des budgets de fonctionnement alloués à l'enseignement de l'architecture en comparaison d'autres établissements d'enseignement supérieur, les charges d'enseignement excessives en regard des autres activités nécessairement développées par chacun et de l'injonction ministérielle à s'investir dans la recherche, l'arbitraire de certains recrutements nationaux ou locaux, la surenchère administrative dans la gestion des écoles au détriment des préoccupations pédagogiques, la multiplication des partenariats d'affichage, etc.

Mais ces critiques, pour fondées et légitimes qu'elles soient, pourraient constituer un « bruit de fond » rendant inaudibles des questions plus fondamentales.

En premier lieu, nous constatons tous dans le quotidien de nos exercices professionnels extra-scolaires, ou même dans les échos que nous renvoient les grands médias, les mutations que l'architecture a connues dans la dernière décennie. Evolution des modes de pratique, des types de commandes, des attentes sociétales, des techniques et des réglementations, des outils, etc. Même s'il serait abusif d'affirmer que les fondements de la discipline et la culture architecturale en ont été bouleversés, cela nous incite à nous interroger sur les buts de la formation que nous dispensons dans les écoles d'architecture et donc sur le contenu des enseignements pour y parvenir, ceci alors que les candidatures d'entrée dans ces mêmes écoles atteignent chaque année des records.
Les textes officiels autant que les programmes pédagogiques de nombreuses ENSAs témoignent d'un embarras certain à aborder ce problème. Les objectifs restent souvent généraux ou flous, et bien des fiches d'enseignement se réfugient derrière la formule globalisante « enseignement de projet » sans énoncer les savoirs et méthodes qui lui sont concrètement liés, ni les articuler avec d'autres à l'échelle d'un cycle.

Ce regard sur l'objet de l'enseignement des écoles d'architecture nous incite aussi à considérer que les étudiants qui intègrent aujourd'hui les écoles d'architecture sont différents de ceux qui y sont entrés il y a cinq ans. Leur rapport au savoir change rapidement avec les NTIC, leur capacité de concentration s'atténue au profit d'une ouverture plus large sur le monde. Ces phénomènes et leurs conséquences sur la pédagogie sont déjà débattus dans le monde de l'éducation, mais qu'en est-il pour l'enseignement de l'architecture ?
Peut-on continuer à enseigner la culture et la conception architecturale comme nous l'avons appris de nos enseignants ? Comment les nouveaux outils peuvent-ils être sollicités à bon escient dans nos enseignements ?
De plus, les décennies 1990 et 2000 furent en France riches en débats et en réformes concernant l'enseignement de l'architecture. La dernière, promulguée en 2005, qui impliquait notamment l'adoption du rythme LMD, de la semestrialisation et du cursus HMONP a occasionné des réécritures profondes des programmes pédagogiques, mais elle a probablement aussi eu un impact sur les façons d'enseigner. Six ans après, quelles ont été les conséquences de ces changements sur les pédagogies ? Sur leurs résultats ? Quels bilans en tirer pour continuer à faire évoluer nos enseignements ?
Dans chaque école des réponses à ces différentes questions semblent émerger au gré d'initiatives individuelles ou plus institutionnelles, mais on constate qu'elles restent pour l'instant fragmentaires, empiriques ou intuitives, et sans effet direct à l'échelle d'une réflexion d'ensemble.

Déjà pénalisées par l'absence de réelle formation des enseignants à la pédagogie, par la faible quantité d'ouvrages de référence, par la dissolution de la CCST, les évolutions de grande ampleur ne sont pas non plus encouragées par notre tutelle via des structures de réflexion inter-écoles qui pourraient, par la mise en commun des constats et la confrontation des expériences, faire émerger des pistes et amorcer des changements.

Si tel est bien son but, on peut s'interroger sur les effets concrets que pourra avoir la récente annonce du rapprochement de l'ensemble des écoles du ministère sous la dénomination commune d'«écoles de la culture».

Rémi Laporte,
Maitre assistant champ TPCAU / ENSA Clermont-Ferrand

* * * * *

QUELQUES SOUVENIRS DE CORRECTIONS COLLECTIVES EN ATELIER À L'ECOLE D'ARCHITECTURE DE LILLE - 2006

Par Pascal TRUFFAUT

Si je me souviens bien, et je me souviens bien :

- J'ai vu, le nombril dénudé, des jeunes filles sans motif, mais non sans grâce, exposer sans raison le produit de leurs envies, préférant du bout des doigts ceci à cela, choisissant des formes en atelier avec la même gravité que des petits fours dans un cocktail, sans jamais s'attirer une remarque, sans qu'on leur fasse savoir que les envies n'ont rien à voir avec le dessein, et qu'il y a des lieux pour ça (les toilettes, la table, le lit...).

- J'ai vu de vastes Babylones, centres du monde, toutes neuves, rutilantes, hérissées de tours magnifiques, entrelardées de canaux, d'échangeurs, diverses, profuses, s'épater à l'aise sur des lopins grands comme des demi-terrains de football, sans jamais provoquer de la part de l'enseignant une remarque sur la taille, le calibre, le contenant, le contenu, le nombre !
Comment diable les élèves feront-ils pour grimper s'ils ignorent tout de l'échelle ?

- J'ai vu des élèves épuisés, crânement voisiner les limites, discuter le contenu, questionner le périmètre, douter des méthodes, soupçonner bravement l'habitude, présenter des choses curieuses où semblait sourdre de l'inédit, du mal élevé, et, les yeux humides, en correction collective, vaciller sous l'insulte, accablés par une meute vociférante, n'entendant rien, aboyant fort, et qui les traitait de cyniques.

- J'ai vu des professeurs maugréant sans goût et sans le savoir une pratique discutable et la transmettre, sans discussion et sans le savoir.

- J'ai vu des élèves encrapulés, très drôles, maraudant les terrains vagues, buissonnant leur école, sautant les haies, dénicher, au nez et à la barbe des aménageurs d'EURALILLE et des ingénieurs de LMCU des territoires improbables mais bien réels, oubliés, non cartographiés, épargnés par le cadastre même.

- J'ai vu des pacifistes, avec componction pieusement tolérer des cuisines de 1,20m de large, incarcérées dans des voiles de béton de 0,80m d'épaisseur pour célébrer la magie protectrice du bunker.

- J'ai vu, salivant de gourmandise, amusés et ravis, des animateurs d'émissions sur France-Culture, mendier auprès de gosses de vingt-deux ans des extraits de la bande-son qui illustrait le film qu'ils avaient, en riant, bricolé sur la Nationale 17.

- J'ai vu des socialistes, sourcilleux et soucieux, en cadence opiner du bonnet, ravis d'assister, au coeur saignant de Fives, sur les décombres encore chauds de l'usine CAIL, à l'édification de marinas pour fortunes saoudiennes, avec palmiers, bassins et yachts, comme si la ville n'était qu'un terrain de jeu aux caprices d'enfants riches dévolu.

- J'ai vu des anti-fascistes dûment labellisés, à la moralité exemplaire, s'extasier, sans honte, avec délices, devant un projet où, au motif exclusif du nettoyage des terres, on alignait sur des rails des imitations de Stalags en planches pour les déplacer ensuite sur la partie du terrain curée, sans se rendre compte jamais qu'on appliquait ainsi à la dépollution des sols une méthode qui avait fait de tristes preuves pour la purification des races et qu'on laissait bâtir, au coeur du faubourg, des camps où les hommes, concentrés, laissaient de l'air à l'herbe.

- J'ai vu, confits de torpeur post-prandiales, des enseignants, les yeux mi-clos contempler, sans rien dire, des séjours de 2x3m très gentiment forés d'un patio de 4m^2.

- J'ai vu des chérubins mal coiffés, du Pas-de-Calais venus, avoir, tout jeunes encore, déjà la faculté de regarder les choses et les lieux, et de laisser naître au coeur d'un échangeur banal à mourir des possibilités que personne n'avait vues, des virtualités surprenantes, et préférer la découverte à l'invention.

- J'ai vu des bien pensants de demi-droite s'offusquer interdits, devant des projets vivaces, colorés, osés, risqués, à la lisière trouble des bonnes manières, du comme-il-faut, comme si les cathédrales avaient jamais été blanches, comme si, autrefois, les temples n'avaient jamais été fardés comme des courtisanes, etc...etc...

- J'ai vu qu'était mal comprise cette position là, qui me semble au sens propre du terme essentielle à l'école, à savoir que si en son sein n'éclosent pas un certain nombre de logiques, ne se posent pas un certain nombre de questions, ne se dévoilent pas un certain nombre de regards, alors cela ne se fera nulle part ailleurs et que, dès lors, cette responsabilité, ce devoir devrait-on oser dire, sont majeurs.

- J'ai vu des cryptocommunistes convaincus, tenant pour capitale la défense du travail, attentifs au labeur de l'homme, bondir comme des fauves sur des élèves qui avaient commis l'imprudence sacrilège de se montrer soucieux de la mise en oeuvre, et s'occupant, on se demande bien pourquoi, du survol des grues, de la consigne des voies, de l'organisation d'un chantier.

- J'ai vu des élèves innocents, irréveillés, complètement étrangers au COS, parlant aussi bien le prospect que moi le mandarin, échafauder sous l'oeil complice de leurs mentors des constructions légalement impossibles, comme si fort heureusement nous vivions dans un pays sans loi, avec des terrains sans PLU, des femmes sans règles. Ce qui revient au fond à les jeter dépoitraillés au feu nourri de la risée des entreprises, promoteurs, bureaux de contrôle, bureaux d'études...

- J'ai vu des professeurs excédés de ne pas se faire comprendre ou furieux de ne pas pouvoir se faire entendre, de guerre lasse briser là, en haussant la voix jusqu'aux hurlements. Pour briser là. Au juste, qu'est-ce qui était brisé là ?

- J'ai vu la lisière tremblante, indécise, de la ville, sur les "fortifs", là où on peut encore taquiner le goujon et lutiner les filles, sans question et sans doute entièrement colmatée de béton, ravagée d'axes et de mailles, enfin ramenée à l'ordre et bien coiffée, sans se soucier jamais de ce qu'on enlevait au monde.

- J'ai vu, ponctuées d'exclamations de plasticiens ravis, des tours de bureaux de 20, 30 , 40 étages, irisées de verre sérigraphié - par place contre-façadées de râpes à fromage en inox - s'élancer vers les nuages, s'échafauder vers des lunes, toutes pimpantes, coquettes, dans leur largeur anorexique de 4 mètres.

- J'ai vu des professeurs ne pas savoir, ce qui est coupable, ou faire semblant de ne pas savoir, ce qui est pis encore, qu'il manque un x au mot architecture, et que, derrière ce singulier s'embusque une floraison plurielle, et que naissent donc d'un tronc commun des regards divers, des paroles multiples qui ne sont pas nécessairement miscibles entre elles. Et que, dès lors, il faut savoir, mais absolument savoir, et dire ce qu'on enseigne : l'architecture que sculpte PORTZAMPARC, celle que parle NOUVEL, celle qu'échafaude PIANO, celle que déchire KOOLHAAS ? Sans cela, comme l'attestent les corrections collectives, à l'oreille de l'étudiant, le propos est confus, inaudible.

- J'ai vu, en doctes collèges assemblés, des enseignants débattre le plus sérieusement du monde, sans une trace de vergogne, à la recherche de thématiques. Ce qui revient, au fond, à nommer mon ennui : "Qu'est-ce que je peux faire, j'sais pas quoi faire" (Anna Karina, *Pierrot le Fou*, J-L. Godard). Et puis opter enfin après de lourdes inquiétudes, avec une contrition d'évêque, pour le "post-industriel". Mais pourquoi ? Avait-on le choix de préférer le précolombien ? le crétacé supérieur ?

- J'ai vu des quartiers du Paris pauvre, fatigués, couverts de mycoses, les héberges soufflées de dartres, aux venelles suintantes, à la population inquiète se transformer, pour les besoins du jeu de cubes et par la magie de l'immaculée Conception, en maquettes blanches, candides, vierges, neuves, toutes prêtes enfin comme nymphes à être fécondées par le jeu correct, savant et magnifique des volumes sous la lumière ! Ma quête, maquette, ma quéquette !

Pascal Truffaut,
Architecte DPLG
Professeur d'architecture à l'Ecole d'Architecture de Lille

REGRETS ETERNELS

Par STOÏQUE MAIS LUCIDE

Nous y sommes. La nouvelle politique de l'enseignement de l'architecture, celle qui a fini par remplacer l'apprentissage éclairé d'une pratique complexe par un « canada-dry » d'enseignement universitaire est en place. Elle est totalement conforme aux objectifs d'une société qui entend chasser la pensée … du champ de la pensée. Apprendre les idées reçues, accepter la connaissance comme un lieu commun qui ne suscite ni doute ni révolte, comprendre au plus tôt que l'enveloppe est le tout qui communique et que le reste n'est qu'une quantité amorphe à laquelle il faut laisser toute son autonomie marchande, désigner du terme sexy de « contemporain » tout ce qui est creux et gesticulant, savoir gloser longuement sur la vitesse et le chaos pour habiller d'idées invisibles des formes qui se croient énigmatiques lorsqu'elles ne sont qu'arbitraires, voilà un beau projet pour consumériser l'architecture.

Pour exécuter ce « contrat » sur la pensée, il faut des troupes. La sottise au pouvoir dans l'Université, c'est possible. Un seul problème à résoudre : combien de divisions ? Ne vous impatientez pas : on y travaille. On organise des jurys improbables faits de savants minoritaires et d'ignares pléthoriques, on y invoque la jeunesse quand il faut justifier l'inexpérience, on y dénonce le « déjà vu » quand, malgré la jeunesse, on

reconnait des processus efficaces et éprouvés. On fait de chaque nouveau désigné le jury d'une nouvelle cuvée, histoire d'enseigner au plus tôt l'esprit de clan et d'aguerrir opportunément aux mécanismes de la manipulation administrative.

Demain, face à un monde renouvelé où la masse d'une jeunesse experte, formée aux quatre coins du monde par des enseignants d'élite, déferlera sur cette vieille Europe LMDéisée par des Docteurs incompétents, on mesurera mieux la capacité légale de ce processus de banalisation administrative, conçue par des technocrates inquiets de justifier leur propre existence, qui croient encore aux vertus d'un « grand appareil » sans n'avoir plus la moindre idée ni de ce qu'est la vertu, ni de sa nécessité.

Stoïque mais Lucide

QUESTIONS AUX ENSEIGNANTS DE QUELQU'UN QUI NE L'EST PAS ET QUI N'EN CONNAÎT QUE SES SOUVENIRS DES BONHEURS ET DES DÉGOÛTS D'ÉCOLE

Par Jacques GUENARD

Architecture : l'orgueilleuse certitude que le jeu de formes construites peut réaliser la synthèse de données contradictoires, besoins sociaux, exigences de la matière, pression du marché immobilier et du bâtiment, impositions réglementaires...

Le scandale : des constructions que le savoir de ce métier dotera de qualités formelles telles qu'elles s'inscriront dans la série historiques des œuvres, alors qu'elles répondent médiocrement aux aspirations de la société.

S'il est une nouveauté radicale que les techniques constructives ou l'informatique apportent, c'est le contraste exaspéré entre les capacités techniques accumulées et l'absence de réponse aux besoins humains les plus élémentaires, le dévoiement et le gaspillage de ces capacités dans des réalisations misérables ou honteuses.

« Du passé faisons table rase » versus la transmission des maîtres

Il n'y a pas de réconciliation possible entre de déni d'une possibilité de résoudre la question du logement (F. ENGELS) et la volonté effrénée de trouver, dès aujourd'hui, des solutions construites aux besoins des hommes.

Les étudiants sont-ils des cons, des veaux ?

Ils ne seraient plus capables de..., les étudiants d'aujourd'hui ?

Il y a, j'en suis sûr, dans toutes les cohortes d'étudiants, aujourd'hui et naguère, à peu près la même quantité de passion, d'imagination, de fol espoir sur la (sa) capacité de bouleverser la réalité et de créer un monde inédit.

Toi, qui estimes que l'enseignement abêtit définitivement les élèves, t'es-tu interrogé sur cet incroyable mystère : tu n'as pas été abêti, toi (évidemment)... L'appétit de transgression t'était-il donc réservé ? Ne serait-il pas plutôt partagé par beaucoup de ceux qui choisissent ce pas de coté qu'est le désir de faire l'architecte ?

Un enseignant, me semble-t-il, devrait être à l'affût de cette légèreté d'âme, de cet héroïsme badin, de cette délicieuse illusion que tout me demeure possible et l'accompagner, la protéger sans complaisance.

Certains témoignent de cette tendresse ; sont-ils ainsi suffisamment nombreux ?

Le savoir disciplinaire est-il devenu inutile ?

Qui croit vraiment que la transmission disciplinaire - avec tout son formalisme et son rabâchage - ne demeure plus, malgré tout, le moyen le plus économe, le plus rapide de transmettre des connaissances ? Ceux qui, en parsemant leur littérature de références érudites, n'en affirment pas moins qu'avec Internet la culture n'est plus nécessaire ?

Qui peut faire semblant d'ignorer que l'autodidactisme substitue à l'acquisition de connaissances objectives un bricolage conceptuel de croyances, de ce qui est suffisamment vraisemblable pour fonder une action ?

Les nouveautés de l'époque bouleversent-elles la nature de l'enseignement ?

Les possibilités techniques s'accroissent, certes. On entend que l'informatique a radicalement bouleversé le savoir et les pratiques et que l'enseignement ne peut, dès lors, qu'être différent.
Mais d'autres répondent que les humanités sont plus que jamais nécessaires.

S'il y a quelque chose de vraiment radical aujourd'hui, n'est-ce pas plutôt le contraste, exaspéré jusqu'au scandale, entre les capacités techniques accumulées et l'absence de réponse aux besoins humains les plus élémentaires, leur dévoiement et leur gaspillage ?

Sous peine d'enfermer une génération d'étudiants dans le rôle de laquais-amuseurs-des-chefs, ces fabricants de colifichets architecturaux qu'ils nous demandent d'être, la rage critique doit présider à la transmission des nouveaux possibles.

A quoi sert de discuter de l'enseignement de l'architecture ?

Quand l'intérêt de ceux qui gouvernent, en dépit de toutes leurs proclamations, est précisément défini par la pénurie dans laquelle ils le maintiennent...

A maintenir aiguisé l'enthousiasme de ceux qui continuent à penser qu'il est peu de raisons d'être plus exaltantes que de vouloir transformer la forme du monde selon un arbitraire proprement humain.

Dada, dada, hurle encore cet orgueil. (Philippe Sers, quand tu montres que la rupture des avant-gardes conserve une continuité avec les spiritualités d'avant, tu n'obères rien du lien que nous tissons encore entre cette certitude d'une existence véritablement humaine et les espoirs d'octobre 1917).

Les matériaux du vieux monde
On voit beaucoup de petits savants défendant les frontières de leur territoire intellectuel et leur illusoire primauté -les uns prônant le blanc et d'autres noiraux, des soldats égarés ferraillant en tous sens, des marchands de spécialités artistiques en tous genres, des vendeurs de scientismes, quelques rares profs témoignant du plaisir de rencontrer en enseignant des élèves spirituels, des maîtres modestes et d'autres qui se parent de la toge...

Mais c'est avec ce personnel bigarré que se construisent les écoles ; faut-il s'en désoler ?

Connivence, complaisance et complicité

Pour résister à l'adversité, n'est-il pas utile de protéger sa différence en formant des tribus, des mouvements, des ateliers, des cénacles ou des sociétés. Le risque est alors de l'autocongratulation des complices et de la clôture des discours et des actes.

La controverse se doit d'ébranler ces factices certitudes.

Jacques Guenard,
Architete
Vice-président de la Société Française des Architectes

DIVERSES CONTRIBUTIONS ANONYMES SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT (SANS TITRES)

Depuis quelques années, « l'usage » en matière de soutenance de Projets de Fin d'Etudes veut que les Jurys ne communiquent pas le résultat de la délibération à l'étudiant. A nous tous enseignants qui regrettons déjà le plaisir des belles séances de TPFE (ce qu'on appelait avant la soutenance du « diplôme » clôturant l'ancien cursus), pourquoi nous priver du plaisir de communiquer à l'étudiant le résultat de la délibération ? Comment pouvons-nous envisager de prendre congé de ces séances dans un mutisme glacial ? Qui d'autre que les enseignants qui ont accompagné le travail de l'étudiant, et les membres du Jury, souvent venus de loin pour écouter la soutenance et délibérer, ont la légitimité pour communiquer la note ?

Etre invité en tant que membre de jury de Projets de Fin d'Etudes (PFE) offre une visibilité sur l'enseignement des écoles ; j'ai été frappé de constater dans certaines Ecoles que des étudiants puissent être reçus au titre d'architecte, parfois même avec mention, en présentant un travail où ne figure quasiment aucune représentation architecturale aboutie, et où aucun document présenté ne permet au jury de s'assurer que l'étudiant maîtrise la conception d'un projet architectural ou urbain.

Après de très nombreuses années d'enseignement dans une école d'architecture, le constat que je fais aujourd'hui est que nous ne formons plus des architectes : nous formons des diplômés en architecture.

La réforme de ces études et l'alignement sur le système universitaire, loin d'avoir apporté un mieux nous a mis dans un système d'enseignement particulièrement critiquable.

Alors qu'une très grande majorité des étudiants rentre dans une école d'architecture pour devenir architecte et pratiquer le métier d'architecte, on leur propose un saupoudrage d'U.E. souvent sans lien, sans cohérence, sans continuité, sans logique verticale ou horizontale, etc...

On ne forme plus l'étudiant à se construire en tant que futur architecte, acteur de la société, mais comme universitaire ayant une spécificité dans le domaine de l'architecture.
C'est une tromperie.
Alors que les ingénieurs sortent de leurs écoles avec un diplôme reconnu par l'état et valant droit d'exercice, pourquoi les architectes sortent aujourd'hui avec un diplôme d'architecture «universitaire » non reconnu pour exercer leur métier ? Est-ce à dire que ces cinq années d'enseignement supérieur ne permettent pas d'atteindre un niveau de compétence suffisant pour exercer notre métier ? Où est-ce bien là la preuve que ce système d'enseignement LMD ne forme plus au métier d'architecte?

Les programmes :

Ils sont plein de mots, de bonnes intentions, conçus en grande partie pour avoir un agrément. Mais dans les faits ! C'est tellement facile d'écrire une chose et d'en faire une autre... C'est tellement facile de promettre et de ne rien faire en réalité... Durant toutes mes années d'enseignement, j'ai souvent été surpris et choqué de constater ces faits et de les entendre de la bouche même des étudiants.

Les enseignants :

Seuls quelques passionnés se battent avec effort pour essayer d'enseigner intelligemment l'Architecture, le projet et transmettre un savoir-faire et des compétences. Mais c'est se battre contre des moulins...
La main progressivement mise par les universitaires sur l'enseignement, le recrutement de jeunes diplômés ayant un doctorat, l'éviction progressive des enseignants praticiens, tout est allé dans le même sens : casser les Ecoles d'Architecture pour créer des universités. Le nom d'école nationale supérieure ne veut plus rien dire.

La recherche :

Mais où est-elle ? En quoi les enseignants chercheurs apportent-ils à l'enseignement ? Où sont les chercheurs dans le domaine de l'Architecture ? Là aussi : c'est tellement facile de faire de la recherche pour ne rien trouver... Une niche en or.

ENSEIGNER L'ARCHITECTURE

Par Paul AMATUZZO

Au terme de 40 années d'enseignement, la tâche d'écrire un texte compréhensif sur l'enseignement de l'architecture paraît difficile.
Toutefois, je propose les lignes suivantes comme une synthèse fragmentée mais néanmoins représentative de ce que j'ai pu pratiquer au cours des années.

Quelques phrases souvent répétées aux étudiants au sein des studios de projet:

- ESPACE ne veut pas dire une quantité de mètres carrés.
- Les architectes pensent à travers et dans le dessin et la construction de maquettes.
- C'est quoi ton idée / Hypothèse / Stratégie ?
- Désolé….pas clair pour le moment.
- Arrête le bla, bla, bla…et dessine !
- Le mot «plan» se réfère aussi à quelque chose d'autre qu'un dessin.
- Se souvenir que la coupe peut aussi être un « générateur ».
- La géométrie est ton amie.
- Le noir est aussi important que le blanc.
- Les bons architectes forment de l'espace et du plein…. donc les bons architectes sont des formalistes.
- « Seuls les gens sérieux savent jouer », Picasso.
- « La tête dans les nuages et les pieds sur terre », Jonathan Friedman.
- Ca marche ? Où sont les toilettes ?
- Idées ET solutions…pas simplement l'un OU l'autre.
- « Regardes-le à l'envers », Robert Slutzky.
- Mais comment ça tient ?
- Et où entres-tu ?
- Ton projet est un peu timide. Peux-tu être un peu plus ambitieux ?
- C'est ok d'être indulgent avec soi-même.
- Bon d'accord, mais as-tu essayé aussi cela ?
- Tu dois absolument travailler avec les « X » les « Y » ET les « Z ».
- Allez, redessine, re-construis!
- As-tu été regarder Wright (Aalto, Corbusier, Kahn, Mies) ?
- As-tu été regarder……?
- Où est le sud ?
- Qu'est-ce qui est primaire, secondaire, tertiaire?
- Nous construisons – composons avec:
  Les poteaux, les murs, les planchers, les volumes,
  La lumière et l'obscurité,
  Le plat et la courbe,
  L'angle droit et l'amorphe,
  Le grand et le petit,
  Le circulaire, le carré, le triangulaire,
  Les cylindres, cubes et pyramides.
- Nous creusons, enlevons.
- Nous assemblons et additionnons.
- «L'Architecture……..c'est ou c'est pas», Maria Dallerba Ricci.
- "ARCHITECTURE …. It ain't easy".

Prof. Paul Amatuzzo
Architect New York USA

LETTRE À UNE JEUNE ARCHITECTE

Par C. L.

A la veille de l'oral de titularisation, tu me demandais conseil. Les deux dernières équerres d'argent et le grand prix, attribués tout deux à des travaux et des personnalités singulières, la personnalité même du président et son image christique, m'ont amené à te prodiguer ce très mauvais conseil : l'authenticité plutôt

que le trafic d'influence. Quelle erreur !

Avec du recul, je te dirais avant tout de bidouiller ton CV pour que cette école des hauts de Ménilmontant disparaisse, qu'en fait tu as fait tes études à Pernambouc ou à Paramaribo, que tu n'as jamais entendu parler de cet architecte péruvien à fort accent et à peine de ce vieil horloger suisse ; dans ton CV mets en avant ce qui brille : ton année outre-Atlantique, ton expo sur les tours et ne mentionne pas que tu as enseigné avec moi, ça risquerait de faire tache.

L'année prochaine, surtout ne parle pas de pédagogie, c'est totalement has been, fais plutôt comme cette architecte quasi célèbre qui, questionnée sur sa pédagogie, disait : « je vais leur donner des trucs pour gagner des concours » … Voilà enfin un enseignement pragmatique, toutes ces histoires d'exercices, de processus, de transformation, de cohérence, c'est du pipeau, il faut renouer avec un enseignement d'atelier, un enseignement de l'imitation, un enseignement du style.

N'enseigne pas non plus ces idées qui sentent la naphtaline, les notions de pratique sociales et d'usage. L'architecture est devenue un art plastique, point barre, et l'espace doit être polyvalent, neutre, adaptable ; il faut concentrer les étudiants sur l'emballage, la carrosserie. Tout cela n'est pas incompatible avec un petit assaisonnement HQE/BBC, c'est plus vendeur.

Ne considère jamais l'enseignement comme un but en soi, laisse cela aux tristes, aux laborieux ; utilise l'école pour mailler ton réseau.

Dans le milieu de l'architecture, c'est comme au poker, l'idéal c'est d'avoir un full : *NAJA*, *Europan* pour la paire ; *enseignant, architecte-conseil et MIQCP* pour le brelan, un full ça couvre large. Avec ces cartes non seulement tu augmenteras ta notoriété mais tu seras invitée dans des tas de jurys, même si avec le désossage de l'Etat ces institutions ont perdu du pouvoir. N'oublie pas cette règle d'or : toujours voter comme la PRM, puis comme les élus et enfin pour tes copains (copines) les plus influents, c'est la garantie de te faire inviter la fois suivante, la qualité du projet est secondaire.

A l'agence, oublie les vieilles lunes modernes, il faut arrêter de te prendre la tête avec ces notions d'espace, de lumière, de transparence, d'opacité, de transition, de maîtrise, de cohérence et de construction, prends des stagiaires kleenex à 417,09 € qui maîtrisent Mad-Max 3 ou Marshmallow 5 (*ça vient de sortir*), abonne-toi aux revues à la mode, prends l'air du temps et ça va rouler tout seul, plus c'est déjanté mieux ça roule et surtout mets du champagne dans tes cartouches d'imprimante, ton architecture deviendra plus pétillante, plus French-Touch.

L'essentiel pour avoir une agence qui tourne, c'est de recruter une chargée de com, on en trouve dans le milieu de la pub ou des cosmétiques. Elle t'aidera à te trouver une identité visuelle, un gimmick, quelque chose qui te singularise ; fais attention, les bambous et le vert Hollywood chewing-gum sont déjà pris, l'orange minium un peu galvaudé : un truc comme la languette rouge Prada ne serait pas mal.

Pour la production, sous-traite un max ou trouve-toi un triste sans ambition, un vieux copain d'école qui prend son pied à lire les DTU, il assurera le fastidieux. Essaie au maximum de limiter tes missions au PC voire au DCE, abandonne les chantiers, on s'y salit les escarpins, il y fait froid et les gens y sont trop rustiques, quelques visites en fin de travaux pour choisir les couleurs, c'est bien suffisant. Ainsi les entreprises générales t'apprécieront et te confieront en direct des logements à la pelle et te proposeront de faire en équipe les concours PPP et conception-réalisation, tes chances s'en trouveront démultipliées.

Tente de t'introduire aussi dans les études urbaines, elles permettront de te faire courtiser par tes confères qui deviendront tes obligés et à l'occasion tu récolteras quelques opérations en direct. L'îlot ouvert, idée magnifique et pratique a colonisé les opérations ANRU et la France entière, il n'y a qu'à dérouler. Il y en a même certains qui le vendent en Chine. Ne néglige pas la Chine, ça impressionne dans un CV, la Chine.
Enfin, tes bâtiments terminés, choisis un bon photographe qui non seulement te fera de belles images mais qui saura les vendre dans les revues influentes – mais refuse toute publication dans Construction Moderne, c'est un ramassis de crypto-modernes.

Tout cela te laissera le temps d'aller à toutes les inaugurations, à tous les cocktails où tu pourras continuer à travailler tes réseaux politiques et mondains, mais sois prudente, sois pote avec tout le monde : en mai parfois le vent tourne.

Brassens l'a bien chanté, ne mets pas trop en avant les notions de génération, on vieillit vite à ton âge ; à quarante ans on est encore une jeune architecte, à cinquante-deux déjà une vieille. Par contre, joue à fond la ségrégation sexiste positive, elle a de beaux jours devant elle, avec la féminisation de la profession et les quotas ça va donner des places dans des tas de commissions, d'académies et d'organismes officiels et ça, c'est bon pour le réseau.

« Architecture Française 2007-2012 »

L'éthique et l'engagement sont des valeurs démonétisées, des valeurs du siècle passé, laisse tomber, le nihilisme ambiant pousse à l'individualisme et à l'arrivisme, alors cours camarade, le vieux monde est derrière toi ; l'année prochaine tu seras titulaire, dans cinq ans tu auras une agence de vingt-cinq personnes, l'avenir est radieux et la rosette possible… Par contre pour le Pritzker ça sera plus difficile.

C. L.

SYSTÈME DE LA M.A.N.NE.

Anonyme

– en 1977, Charles Jencks écrit dans Le langage de l'architecture postmoderne : « l'architecture moderne est morte à Saint Louis, Missouri, le 15 juillet 1972 à 3h32 de l'après-midi ». C'est la date où commence la démolition du grand ensemble de Pruitt Igoe dessiné par Minoru Yamasaki vingt ans auparavant.

– le 29 octobre 2001, les logements PLI réalisés à Paris par les architectes Jacques Herzog et Pierre de Meuron pour le compte de la RIVP (Régie immobilière de la ville de Paris) sont récompensés par le prix de l'Équerre d'Argent décerné par le Moniteur des travaux publics et du bâtiment. Faisaient notamment partie du jury les architectes Mike Guyer (Suisse) et Josep-Lluis Mateo (Espagne), Deyan Sudjic, directeur de la rédaction de Domus (Italie) et Mathias Boeckl, rédacteur en chef d'Architektur-Aktuell (Autriche). Le jury insiste dans ses attendus sur la « pertinence urbaine et sociale » de cette réalisation.
Le jury attribue également à l'unanimité une mention spéciale au terminus du tramway avec parking-relais conçu par Zaha Hadid à Strasbourg-Hoenheim, pour « sa force d'expression plastique et ses qualités d'usage ».

– en 2005, une nouvelle réforme modifie l'organisation des études d'architecture. La durée des études passe de 6 à 5 ans ; en fait, elle passe plutôt de 8 ans (temps moyen passé auparavant à l'école et pendant lequel les étudiants alternaient enseignement, travail en agence et longue préparation au diplôme) à 5 ans (on ne peut plus s'inscrire plusieurs fois dans la même année) ; rien de ce qui ne fonctionnait pas (les cours inutiles, l'absence de politique pédagogique et d'enseignement performant du projet) n'est amélioré. En revanche, la latitude laissée à certaines écoles pour offrir un enseignement de qualité est désormais supprimée : le projet de diplôme (PFE) disparaît au profit d'un studio « comme les autres ». Cette réforme est finalement passée presque inaperçue dans la plupart des écoles, pour une raison simple : le niveau des étudiants en fin d'étude y était déjà très faible, et il l'est resté. Dans les meilleures écoles, en revanche, le niveau en fin d'études a chuté brutalement.

Chacune de ces trois dates est une étape, un symbole dans la dégradation du rapport qu'entretient l'architecture avec la société :

– Jencks, le premier, fait porter sur l'architecture la responsabilité d'un fait social. Le grand ensemble de Pruitt Igoe avait été construit pour une société où la ségrégation régnait. Une moitié abritait des pauvres noirs, l'autre des pauvres blancs (Pruitt est un aviateur noir, Igoe un parlementaire blanc). L'ensemble ne survivra pas à la déségrégation et au départ des blancs. L'ouvrage de Jencks ne dit rien sur l'architecture moderne (avec quoi le projet de Pruitt Igoe n'avait à peu près rien à voir) mais beaucoup sur lui-même et le basculement de certains intellectuels de l'architecture vers une pensée désinvolte et une absence totale de compréhension des enjeux sociaux. L'échec du projet de Yamasaki est celui des grands ensembles, de la société raciste du Missouri des années 50 : pas celui de l'architecture moderne comme discipline. Jencks, comme architecte, ne s'y trompera pas : il ne fera bien sûr jamais de logement social.

– L'attribution de l'équerre d'argent au projet de la rue des Suisses symbolise bien la transformation du rapport qu'entretiennent les architectes, les maîtres d'ouvrage et les intellectuels de l'architecture avec la société. Il consacre la démission des revues et leur alliance avec les maîtres d'ouvrage et les communicants pour célébrer une architecture médiatique de logements médiocres et sans ambition urbaine, qui sacrifie les habitants au « concept » : une architecture publicitaire de « créatifs ». on cherche encore, dix ans après, la « pertinence urbaine et sociale » dont parle le jury, à propos de logements qui ne parviennent à être habitables qu'en proposant des surfaces très grandes : chères à construire pour le maître d'ouvrage (qui paye de bon cœur : il achète une image pour le prix du bâtiment) et chères à louer pour l'habitant. Cette date représente le moment où le système de l'image, le désintérêt pour l'usage, pour la fabrique de la ville, le renoncement à améliorer le monde vont « percoler » depuis les grandes commandes institutionnelles vers le « tout venant », les logements, les écoles et les petits équipements. Plus tard, les promoteurs – qui se sont refaits une virginité – vont prendre le dessus sur les maîtres d'ouvrage publics, et l'on sait la compétence et l'intérêt qu'ils ont pour dessiner les espaces du public... Désormais, le « système » Moniteur-Arsenal-Naja-Nexity va structurer la commande et, à son tour, contaminer l'enseignement.
(on note au passage avec délice l'allusion au « qualités d'usage » du parking de Strasbourg : avec la plus grande indulgence, on ne peut pas dire que l'architecture de Hadid soit renommée pour son attention à l'usage, et ici moins qu'ailleurs).

– La réforme de l'enseignement en 2005 représente, elle, le triomphe d'une séparation des pouvoirs au sein des écoles : aux « chercheurs » l'illusion d'une compétence scientifique, les cours sans autre objet qu'eux même, l'obsession universitaire sans la rigueur qui devrait l'accompagner, la parlure, le babil ; aux « artistes » la désinvolture, le projet jeté tout cru, le « sympa », le mou, la mode. Les étudiants sont écartelés entre des pseudos universitaires qui leurs expliquent que « tout ça c'est très complexe, et que ne rien faire est sûrement mieux que de faire quelque chose » et des pseudos artistes qui soutiennent que « on peut bien faire n'importe quoi, de toute façon ça sera trop cool ». Dans cette construction binaire ont sombré le rapport à la société et à ses besoins, la question de l'usage et du temps, la construction d'un espace urbain, le rapport au projet, le travail, la responsabilité devant la société.

Sur la « recherche » dans les écoles d'architecture

Il existait autrefois un jeu appelé logo rallye (on en trouve un exemple dans les Exercices de style de Queneau) ; on devait écrire une histoire utilisant une liste de mots donnés au préalable (et au premier abord, sans aucun rapport entre eux). Les documents produits par les « chercheurs », ces textes expliquant ce qu'ils vont faire, ce qu'ils vont commencer bientôt à faire, comment ils vont commencer à réfléchir au sujet, pourquoi il serait bon de réfléchir au sujet, bref toute cette procrastination intellectuelle passablement masturbatoire semble être un tel logo-rallye autour d'une liste de mots obligés : « questionnement », « thématique », « pluridisciplinarité », « interrogation des savoirs » (on interroge sans cesse les savoirs, dans les programmes des écoles d'architecture, mais on ne semble jamais les établir), « posture », « acteurs », « transversalité », « rhizome », « temporalités », forment le vocabulaire de base du recherchol, le langage des chercheurs ainsi nommé en référence au bien connu pédagol en usage dans l'éducation nationale.

D'une manière générale, dans les écoles, de nombreuses présentations de cours laissent rêveur. On y trouve une accumulation de termes qui sont là pour « faire penser » : « scientifique », « collégial », « interdisciplinaire », « complexité », « réflexion critique et prospective », « interroger le rapport théorie et pratique », « champ d'application et d'expérimentation pratique », « approche critique de savoir » et « savoir faire rendus opératoires », etc. On « interroge les savoirs », on « mène une réflexion critique », etc., mais on ne s'occupe guère de savoir comment enseigner quelque chose. Je crois au doute dans la pratique projectuelle, je n'y crois pas dans la pratique pédagogique. L'apprentissage du scepticisme et du recul vis à vis des théories à la flan passe aussi par la connaissance et la sûreté de soi. Voici un exemple de logorrhée tiré presque au hasard du programme de recherche d'une équipe :

« Pour mieux comprendre le projet comme processus producteur de sens, il convient de considérer la pluralité des démarches de projet selon leurs relations à des corpus de connaissances théoriques en voie d'élaboration et en perpétuel remaniement. Ces corpus permettent de situer, de préciser et de faire évoluer les questionnements thématiques, variés et localisés, auxquels se rattachent différentes doctrines conceptuelles. La démarche de projet n'est donc pas approchée comme une simple pratique fonctionnelle ou artistique, mais comme espace de représentations à la fois conceptuelles et iconiques où s'organisent des processus cognitifs qui dépassent les réponses singulières aux demandes, et qui incluent un effort d'évaluation et d'intégration rendant possible la progression du travail de conception à l'intérieur d'une même démarche de projet comme d'une démarche à l'autre.
Le renouvellement des savoirs peut être appréhendé à partir de l'analyse de l'évolution des démarches de projet par lesquelles les architectes et les urbanistes parviennent, en élaborant des dispositifs spatiaux, non seulement à intégrer, à interpréter et à mettre en relation un ensemble complexe de paramètres, mais également à situer, à élargir et à approfondir un nombre de thèmes, de valeurs, de représentations doctrinales et de questionnements leur permettant une mise en relation des démarches de projet successives ou entreprises simultanément. L'approche envisagée vise ainsi à faire apparaître le développement de séquences thématiques et programmatiques, y compris idéelles, comportant des échelles spatiales et des temporalités multiples, à l'intérieur d'une même démarche de projet et/ou reprises et transformées de projet en projet. Ces séquences constituent de véritables séries problématiques, productives de savoirs nouveaux.
L'explicitation de telles séquences veut répondre à la question de savoir si la démarche de projet peut être entendue non seulement comme un mode de production de connaissances, mais aussi comme une façon d'inscrire le Sujet dans l'espace. Fondée sur plusieurs outils, la critique génétique, l'anthropologie de l'espace et du projet, la sémiotique de l'espace et les sciences cognitives, cette approche interdisciplinaire s'intéresse prioritairement aux phases de progression des démarches de projet, aux valeurs sociétales qu'elles mobilisent, aux intentions politiques et stratégiques qui les fondent et les valident, aux projections dans le temps qu'elles impliquent et à leurs formes de valorisation diverses. L'approche est complétée par l'analyse des processus de travail individuel et/ou collectif qui s'appuient sur des séries de projets développés par variantes et variations, et continuellement évalués, ainsi que sur la convocation de savoirs et méthodes lors de ces développements et évaluations consécutifs, et enfin sur les modes de représentation comme éléments d'un processus cognitif. L'intérêt de cette double approche est de constituer un corpus de savoirs théoriques issus de l'examen des articulations multiples entre échelles spatiales et temporelles, lesquelles peuvent être établies entre des propositions singulières ou successives, des démarches individuelles ou collectives, de projet et des mises en forme de l'espace progressivement approfondies dans un processus de conception ».

La place prise par la « recherche » dans les écoles a plusieurs causes. Historiquement, la réaction à la médiocrité intellectuelle de la formation à l'école des Beaux-Arts a passé, après 1968, par le renforcement des sciences humaines dans les UP. Petit à petit, les enseignants de ces matières ont cru trouver dans la demande d'un rattachement à l'université, dans la construction de laboratoires, le statut qu'ils pensaient ne pas avoir dans les écoles : ils ont très bien réussi, jusqu'à piloter la dernière réforme qui enterrait le diplôme. Cette obsession de l'université ne s'est malheureusement pas accompagné du niveau correspondant, et la « recherche » dans les écoles souffre d'être périphérique par rapport à l'objet même des études : la formation d'architectes. On imagine mal ce que pourrait être la « recherche » dans un conservatoire de musique, sauf à confondre musicologie et composition. De même, dans notre domaine, il y a une différence majeure entre la « recherche » en architecture et la recherche sur l'architecture. La première est celle qui devrait faire la spécificité des écoles d'architecture, où elle occupe pourtant une place infime. Elle se fait

dans les agences dignes de ce nom ou dans les ateliers de projet quand l'enseignant sait enseigner ; c'est la recherche patiente dont parle Le Corbusier. La seconde, calquée sur la recherche universitaire, est la seule qu'on semble envisager dans les écoles, et semble souvent n'avoir d'autre objectif que sa propre perpétuation. Son mode d'exercice le plus fréquent est la glose. Dit un peu crûment : la recherche dans le écoles d'architecture est, le plus souvent, de la foutaise : aussi bien du point de vue de l'architecture que du point de vue de la recherche scientifique.

Il se dessine ainsi un paysage horrifiant pour l'enseignement de demain : les plus intéressés et les mieux formés au projet des étudiants choisiront le master professionnel, les autres choisiront le master recherche, feront un doctorat la plupart du temps laborieux, médiocre et sans intérêt, et ce seront eux qu'on nommera dans les écoles comme enseignants, plus tard.

Sur l'évaluation

Depuis 2007 les écoles d'architecture sont « évaluées ». Elles le sont par une agence qui rassemble différentes instances d'évaluation nées plus ou moins des accords de Bologne. Cette AERES (dont tous les membres sont nommés et aucuns élus) symbolise assez bien l'obsession du classement et de la notation (et de la reprise en main) qui procède de la libéralisation de l'enseignement supérieur. Son utilisation pour évaluer les écoles d'architecture est particulièrement surprenante. A titre d'exemple, l'évaluation de l'école de Paris-Malaquais s'est tenue en deux jours, les 12 et 13 novembre 2009. La commission de six membres ne comprenait que deux architectes dont un ABF et un praticien libéral, aucun des deux n'enseignant. Les autres membres étaient des universitaires administrateurs d'établissement, ainsi qu'un étudiant en histoire vice-président de son université : J'imagine que l'AERES considère que de connaître un tant soit peu le sujet qu'on va évaluer serait une porte ouverte à l'arbitraire et aux idées préconçues, et qu'il vaut mieux tout apprendre en deux jours. Le rapport suit un plan qui est le même pour toutes les écoles : la « recherche » en premier, puis la diffusion, et enfin la formation, juste avant la vie étudiante. L'essentiel porte donc sur un domaine, la « recherche » qui est, contrairement à ce que croit le ministère, tout à fait marginale aussi bien dans la valeur intellectuelle d'une école que dans sa notoriété internationale. Quand Kenneth Frampton disait il y a quinze ans que Paris-Belleville était à ce moment dans les dix bonnes écoles du monde (cette phrase est citée sur la page d'accueil de l'école) il ne pensait probablement pas à mettre au compte de l'IPRAUS[1] cette notoriété, quelles que soient les qualités du laboratoire.

Qu'est-ce qu'une bonne école ?

Ce n'est pas parce que l'AERES n'évalue pas les écoles de manière satisfaisante qu'il ne faut pas les juger. Comme l'avait dit Bernard Huet dans un recueil d'entretiens sur l'enseignement de l'architecture, il est de notoriété publique que certaines écoles sont meilleures que d'autres, et la profession sait très bien que tous les diplômes ne se valent pas. Il en est de la pédagogie de l'architecture comme de l'espace urbain : aucun règlement ne peut en garantir la qualité, mais un règlement peut très bien en assurer la médiocrité. C'est ce qui s'est passé avec la réforme de 2005.

Auparavant, on avait une structure des écoles en France assez bien connue : l'école parisienne de notoriété internationale dont parlait Frampton devait sa notoriété à une équipe d'enseignants de projet structurée et inhabituellement sûre de ses objectifs et de ses moyens ; se trouvaient aussi à Paris-Belleville une solide base de professeurs savants et compétents. Même l'étudiant venu là par hasard après le baccalauréat et ne connaissant rien à l'architecture pouvait en sortir transformé, ayant pu croiser quelque bon enseignant de projet : c'est cela, une « bonne école » et en ce sens là il n'y en a plus en France aujourd'hui.
D'autres écoles abritaient de bons professeurs, mais en petit nombre. Les croiser dans son cursus relevait du hasard mais, si l'on avait cette chance, on bénéficiait d'une bonne formation au projet « par intermittence ». De telles écoles comptant quelques bons professeurs de projet, il y en a aujourd'hui encore une ou deux à Paris et, disons, trois en province. Les autres sont d'un niveau très faible.

Depuis 2005, les écoles d'architecture sont devenues des « écoles nationales supérieures d'architecture », comme s'il fallait les distinguer d'hypothétiques écoles inférieures et régionales – or régionales elles le sont bien – d'une manière classique, la dégradation se pare d'un nom ronflant destiné à faire passer la pilule et à payer de mots (le ministère ne peut guère payer avec autre chose).

Sur l'évaluation et la responsabilité

Les architectes ne devraient pas se sentir exonérés des dispositifs d'évaluation en vigueur dans d'autres professions. Un indicateur de la qualité de la formation des architectes pourrait être, par exemple, de considérer la qualité des constructions du moment : bien sûr, « c'est plus compliqué que cela » mais il n'empêche, « ça parle » comme l'on disait autrefois ; art éminemment social, l'architecture est au niveau de la société et la nôtre a l'architecture qu'elle mérite. Néanmoins, il est difficile aux architectes de s'exonérer entièrement de toute responsabilité dans l'état actuel de notre environnement bâti. Ce sont bien des architectes formés dans des écoles (et peut-être même y enseignent-ils) qui dessinent les ZAC sans desseins et sans forme qui sont censées marquer le « dynamisme » de nos villes de province, ou qui dessinent les logements miteux et vert canari qui font de Montpellier, de Nantes, de Rennes, de Toulouse des taches de banlieue ; certes les ingénieurs des Ponts et Chaussées y ont leur part, à coup de rocades périurbaines et de rond-points, mais on peut quand même remarquer que depuis que la « recherche » sur la ville et l'enseignement du « projet urbain » se développe tant dans les écoles, les paysages urbains nouveaux sont toujours, pour la plupart, aussi moches.

En ce qui concerne le « projet urbain » : ce syntagme est situé dans l'histoire de l'architecture. Il est très utilisé depuis dix ans, non à cause d'un renouveau (bien antérieur) des études urbaines, mais parce qu'il pare de chic les projets les plus controuvés, les habitudes les plus enracinées, les méthodes les plus technocratiques. « Projet urbain » est plus chic que « projet de ZAC », mais c'est à peu près la même chose, il ne s'agit souvent dans les deux cas que d'assurer un découpage viaire, foncier, parcellaire. Si l'urbaniste qui se chargeait de cela autrefois est désormais un paysagiste, tout le monde et le client sont enchantés, mais rien n'a en fait changé.
Enseigner le « projet urbain », ça n'est pas inviter toute sorte d'élus ou « d'acteurs de terrain » pour expliquer comment ils ont permis l'édification d'un morceau de ville raté de plus : c'est donner aux étudiants les moyens intellectuels de projeter un morceau de ville de qualité. Comprendre comment se mettent en place les espaces urbains tels qu'ils sont ne peut être l'objectif d'un enseignement d'architecture. On doit enseigner aux étudiants à projeter les espaces urbains tels qu'ils devraient être.

On peut penser la ville : mais il n'y a là dessus aucun consensus, et cela fait l'objet de controverses parfois aiguës. L'« architecture urbaine » s'enseigne dans le cadre du studio, là où les présupposés idéologiques, théoriques, sont assumés, mis à nu, discutés. Comment la ville était faite autrefois, cela peut faire l'objet d'un cours : les thèses et les explications peuvent varier, mais le résultat, la chose est là. Comment la ville peut se faire aujourd'hui, voilà qui devrait trouver sa place dans ce lieu de la spéculation rationnelle qu'est le studio de projet.

Cette responsabilité des architectes par rapport à l'environnement bâti vaut aussi pour les écoles et l'enseignement de l'architecture. Enseigner le projet, c'est assumer, prendre en charge, être responsable de la pédagogie et des objectifs très précis assignés aux étudiants dans le studio.
Dans les écoles revient souvent l'idée « d'examen des acquis », de « vérification », de « validation » ; ou encore « d'approfondissement ». Il me semble souhaitable de consacrer l'ensemble du temps disponible à l'apprentissage du projet : dans une école d'architecture, on ne fait pas de projet : on apprend à en faire. L'enseignement n'est pas un concours, et nous ne jugeons pas un projet en tant que tel. L'objectif est de confronter un étudiant aux objectifs qu'il se fixe dans le projet, et de lui donner les moyens projectuels de les atteindre.
La seule chose que l'on peut demander à un étudiant, c'est de travailler : l'enseignant est le responsable du reste. Si trop d'étudiants échouent dans un semestre, c'est que nous avons mal travaillé. Ce serait naturellement très différent si l'architecture était une discipline enseignée au lycée… mais tel n'est pas le cas : tout ce que les étudiants savent en architecture, ils l'ont appris à l'école ; et tout ce qu'ils ne savent pas, c'est qu'ils ne l'y ont pas appris.

Sur le recrutement des enseignants

Il y aurait beaucoup à dire sur le recrutement des enseignants dans les écoles d'architecture et la place me manque. On sait que depuis une quinzaine d'années, le recrutement se fait par un jury national. Toute la difficulté vient de ce que le ministère de tutelle croit ou fait semblant de croire que la pédagogie du projet est une discipline bien structurée intellectuellement, et en rapport étroit avec l'exercice de la profession. Il serait donc possible de faire choisir les meilleurs par les meilleurs sans problème majeur : l'expérience prouve que ce n'est pas le cas.
Les jurys sont formés pour moitié (environ) de « personnalités qualifiées » : architectes non enseignant, souvent jeunes ; pour être là, il doivent être connus des services du Ministère, donc lancés dans les médias (le ministère ne va pas les chercher très loin). De par leur position sociologique dans le champ de la discipline, ils sont enclins à penser qu'ils se sont faits tout seuls, et surtout qu'ils n'ont rien appris à l'école (ce qui n'aide pas quand on participe à un tel jury).
L'autre moitié du jury est formée d'enseignants ; leur niveau est à l'image de celui des enseignants de projet dans les école d'architecture.

Selon Frank Lloyd Wright, les concours ont pour effet de toujours retenir un projet « moyen » (on élimine les projet trop bons ou trop mauvais, sur lesquelles l'ensemble du jury ne peut se mettre d'accord, pour se rabattre sur le « marais »). Les jurys de recrutement des enseignants obéissent en partie à cette loi de Wright : ils ne recrutent les candidats brillants qu'avec une réticence considérable ; des enseignants peu sûrs d'eux et de leurs compétences, ou persuadés qu'aucune compétence n'est spécialement nécessaire pour enseigner, ou que les écoles ne sont même pas nécessaires, tous ceux-là choisiront le plus « sympa » ou le plus proche de leur bande, et surtout pas un candidat dont ils sentent qu'il sera meilleur enseignants qu'eux ne le seraient.

On connaît la blague où l'on demande « Pourquoi les généraux sont-ils si bêtes ? Parce qu'on les choisit parmi les colonels ». Cette blague devient réalité aujourd'hui dans les écoles : des étudiants mal formés sont faits à l'idée qu'ils ne doivent rien à personne, qu'ils sont des « créatifs », des « artistes » et qu'ils pensent avec leur tripes ; quelques années après leur diplôme, ils sont confortés dans leurs convictions quand ils reçoivent les Nouveaux albums de la jeune architecture sur la foi de trois rendus informatiques particulièrement fluos, et qu'aussitôt ils construisent à tour de bras. Ils peuvent vérifier alors que ce n'est finalement pas difficile de satisfaire à bon compte les maîtres d'ouvrage avec une couche de vert pomme ou d'inox passée sur une boîte quelconque et plongée dans le noir.

Quelques années encore et les mêmes deviennent professeurs à leur tour et transmettront ce qu'ils savent, c'est à dire rien – hormis qu'il faut marcher sur le corps des autres pour avancer – . Il y a de la psychanalyse là-dedans : il est difficile d'imaginer comment savoir enseigner le projet si l'on a pas « été enseigné ». Pas plus qu'on n'apprend à faire un projet en naissant, on

n'apprend à enseigner le projet tout seul. Pour commencer à enseigner le projet, il faut commencer par savoir qu'on doit apprendre à le faire, et qui leur dira ?

J'ai dit que pour le ministère les jurys se font dans un rapport étroit avec la profession (telle que l'imagine le ministère) par le biais des personnalité qualifiées. C'est vrai seulement pour les maîtres assistants : les professeurs semblent, eux, évoluer dans des sphères où l'on pense sur l'architecture sans se commettre à la pratiquer. Pour eux, l'incapacité à enseigner n'est pas suffisante pour être choisi : il faut également être incapable de construire. On se retrouve avec des situations ridicules qui seraient impensables dans n'importe quelle autre discipline universitaire pratique : il y a quelques années, sur les six candidats distingués par le jury des professeurs de TPCAU, la crème de la crème des futurs enseignants du projet (quatre reçus et deux en liste complémentaire), un seul était un architecte praticien dont les projets pouvaient témoigner de sa capacité à parler de ce qu'il connaîssait, qui pouvait être qualifié d'architecte exemplaire.

Notons que la distinction entre professeurs et maîtres assistants ne repose sur aucune distinction de service dans la plupart des écoles (où pour certaines il n'y a qu'un ou deux professeurs : je suppose que si le ministère était logique il devrait les fermer) : c'est la trace de la volonté de se calquer sur l'université lors de la mise en place du statut des enseignants.

Dans l'esprit de la tutelle, on croit deviner que les MA sont les soutiers qui enseignent la pratique et les professeurs les théoriciens qui pensent. J'ai tendance à croire que les bons enseignants de projet projettent et pensent en même temps : ils savent ce qu'ils font. Disons plutôt que, la plupart du temps, la vraie différence entre MA et professeurs est que les premiers sont meilleurs que les seconds.
On marche sur la tête, mais on peut remédier à cette situation assez facilement. On pourrait déjà supprimer l'obligation d'avoir un docteur dans les jurys de PFE : il n'y a pas de doctorat en architecture, cela me semble une raison suffisante. On pourrait également supprimer l'exigence de doctorat et d'HDR pour les candidats aux postes de MA ou professeur d'architecture : il n'y a pas de doctorat en architecture, cela me semble toujours une raison suffisante.

Il y a une transmission de la culture de l'enseignement du projet qui est en train de se perdre à tout allure dans l'espace du délire libéral du « tout se vaut » actuel. Je ne sais pas s'il existe une solution, hormis la mise en place d'une école ou, au sein d'une école, d'un regroupement d'enseignants décidés à « former les formateurs » au projet. Décidés pour cela à construire une école de très haut niveau (donc sans « recherche ») et entièrement dévolue au projet, par exemple.

L'architecture souffre de deux maux parallèles : absence de structuration de la pensée architecturale submergée par le règne de « l' image partout », d'une part, et absence de « conscience historique » d'autre part : i.e. de capacité à se situer dans l'histoire de l'architecture et à se projeter comme participant à l'histoire. En fait, c'est l'état actuel de la civilisation qui transparaît : absence de conscience politique (conscience de ce que l'on peut faire) absence de conscience collective, absence de conscience historique.

Il faut inventer les moyens de maintenir un enseignement de l'architecture de qualité ; de faire des écoles des lieux de préservation de la culture architecturale, rôle qu'aucun autre lieu en ce moment ne peut assurer – et surtout pas les lieux institutionnels, toujours plus orientés vers la publicité et la mode – ; faire de l'architecture même un outil de culture ; participer à notre petite échelle à la réintroduction de la culture dans la société.

La société d'aujourd'hui a l'architecture qui lui correspond : pressée, commerçante, hâbleuse, une architecture de communicants et d'argent. Enseigner l'architecture aujourd'hui, sous tous ses aspects, c'est penser que l'on peut résister à cette tendance. C'est redonner ses lettre de noblesse au temps, à la durée, et à une certaine lenteur. On ne forme pas vite un architecte.

[1] « Institut parisien de recherche : architecture, urbanistique, sociétés », département de l'UMR 7136 du CNRS, laboratoire de l'ENSA de Paris-Belleville et de l'université Paris X-Nanterre.

TOITÉUNKIKÉ

Par Pascal QUINTARD-HOFSTEIN

Parti à New York en 1982, je me suis retrouvé à l'Institute for Architecture and Urban Studies (IAUS), lieu «gratuit» et qui ne délivrait pas de diplôme. Dirigée par Peter Eisenman et animée par Kenneth Frampton, cette institution se plaçait au centre des débats architecturaux new-yorkais, et s'y cultivait la confrontation tout autant que la contradiction : Diana Agrest et Mario Gandelsonas se mesuraient au groupe des Five, Kurt Foster, Rosalind Kraus, ténors de la revue «The New German Critique» interrogeaient ce qu'il en était des élans postmodernes, et amenaient les frères Krier à s'expliquer, tandis que des égarés comme Aldo Rossi, Tadao Ando, James Stirling et Raimund Abraham y présentaient leurs projets. C'est de là qu'est sorti «Skyline», le périodique new-yorkais grand format, puis «Opposition», une revue critique dont la qualité trouve aujourd'hui un écho dans les textes du «Visiteur».

L'IAUS était aussi le champ de bataille où s'affrontaient les éthiques qui se développaient au sein de la Cornell University avec Colin Rowe, de Columbia et de Cooper Union, haut lieu de la transformation de la modernité. L'affrontement n'avait lieu que parce qu'il existait un terrain commun, partagé, «challenged», où les cultures

modernes américaines et européennes avaient toutes deux été répudiées au profit d'une contemporanéité suspecte, le postmodernisme.

Tirant profit de ce rassemblement de personnalités enseignantes et praticiennes pendant plusieurs années, j'ai alors suivi certains exercices de projets qui évoluaient autour de thèmes comme «Wall House», l'hypothèse géniale de John Hejduk, dont le pari était l'architecture comme picturalité nécessaire à la spatialité. Les écoles new-yorkaises maniaient et exploraient le Projet comme un jeu de patience, un jeu sur la forme et le sens qui dépassait ce débat habituel et futile qui sépare forme et fond, d'autant que, comme le rappelle Miguel Macian, «pour nous les architectes, la forme, c'est le fond».

Mais c'est en France, à Paris, alors que je présentais mon travail d'enseignant au jury national de titularisation des maîtres assistants en faisant état de mes dix-sept ans passés aux Etats-Unis, que l'un des membres de ce jury me lança : «Toitéunkiké» ! J'avais rencontré Henri Ciriani à l'IAUS, mais je n'avais jamais été un de ses étudiants. C'est au cours d'une conférence que j'entrais dans son univers projectuel, au cœur de cette incroyable ouverture qui faisait écho au Woody Allen des années soixante-dix énonçant : «la réponse est oui, mais quelle est la question ?». Ces travaux, ces projets démontraient qu'un bâtiment pouvait se comprendre comme une «question construite». La présentation en 1982 des travaux du groupe UNO avait certes été un événement à la Cooper Union : un enseignement français entrait dans la culture américaine, et, au jeu des affinités poétiques, le lien s'établissait entre Cooper Union et UP8.

Douze années au New York Institute of Technology, cinq ans à Columbia University, et hop, opérant une rapide synthèse du travail des étudiants que je présentais, un membre de mon jury cataloguait de manière lapidaire toute une problématique projectuelle. Il transformait une parole en jugement: «Toitéunkiké», c'était réduire tout le travail de mes étudiants alors basé sur l'orthogonalité, la pesanteur et la gravité, à un quolibet. Mais cette réduction désignait le nom d'un architecte, d'un enseignant et d'un enseignement reconnus, ce qui a toujours demeuré pour moi étonnant. Était-ce de l'inculture ou le refus d'envisager l'enseignement d'Henri Ciriani comme du domaine de l'universel ?

Ce jury, dénué d'intelligence, percevait, voulait un style, alors que le fondement même des projets que je présentais était qu'il n'y en ait pas, L'orthogonalité est probablement ce qu'il y a de plus éloigné de la notion de style, comme de la notion de nouveauté. Intemporelle et incontournable, la géométrie s'était perçue comme «fashion show»…

Il y a des enseignants qui trouvent les mots qui ferment et les systèmes, qui ramènent les possibilités, à des raccourcis. Il est bien sûr difficile d'inventer dans l'universel afin d'illuminer l'ordinaire, de comprendre que l'architecture engendre des relations de réciprocité d'ordre plastique, pragmatique, programmatique et poétique, sans lesquelles un projet ne serait qu'une simple «réponse» en miroir à un programme, et non sa relecture ou son dépassement. Les uns voient dans l'orthogonal de la raideur, les autres y comprennent le monde et sa rondeur, mais à vouloir refaire ce monde, il faut d'abord y vivre, être capable d'étonnement. Je ne peux souscrire à cette attitude démissionnaire qui consiste à n'avoir recours qu'à des simplifications littérales, à des mises en mots sans résonance, à cette habitude curieuse «…chez les marins, ce besoin de faire des phrases», comme le susurrait Francis Blanche dans « Les tontons flingueurs ».

Ceux qui, forts d'une passion de l'architecture et d'un engagement dans son enseignement, se sont vus, lors de leur oral, réduits à un cliché, à un poncif, se reconnaîtront dans mon expérience avec ce jury. De même, ceux qui, à court d'arguments et ou de connaissances, s'en sont servis pour barrer la route à un de leurs pairs qu'ils ne supportaient pas de les avoir dépassés.

Ce qui rappelle cette histoire du naufragé qui, sur son île déserte, s'était en quarante ans construit une autoroute, une mairie, un hôpital et deux écoles d'architecture. Alors qu'on lui demandait pourquoi deux écoles d'architecture, il rétorquait, un peu las, «oh la seconde je n'y vais pas, c'est vraiment des cons!»

Doit-on être si surpris que nos étudiants n'apprennent rien si nous avons si peu à enseigner?

Pascal Quintard-Hofstein
Architecte,
Secrétaire général de la SFA

CONTRIBUTION SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Par Michel MAROT

Voici ma contribution à la réflexion sur l'enseignement : elle n'est pas anonyme, elle ne veut pas porter la burka. Il m'est difficile de donner un avis sur l'enseignement actuel et futur car je l'ai quitté il y a 16 ans et j'espère qu'il a évolué en bien. Après 50 ans d'expérience,

étudiante 5 ans (1945-50),
itinérante 10 ans (1950-60),
pratiquante 35 ans (1960-95),
enseignante 30 ans (1965-95),

j'en ai cependant une idée à travers les jurys de diplômes; il suffit de voir des locaux neufs et mieux entretenus pour remarquer que l'indigence a disparu car la sélection limite le nombre d'élèves. Il y a toujours d'excellents diplômes réalisés par les plus motivés, au milieu d'une masse de mauvais, à cause du peu de temps consacré et d'un perceptible carcan pédagogique qui dévoile moins qu'avant les personnalités.

J'ai dû polémiquer contre 30 ans de souffrance pour améliorer une pédagogie ENSBA qui avait bien le droit de vivre, comme tant d'autres en Europe : manque de locaux et de moyens pendant 50 ans, une réforme tous les 5 ans, trois changements de ministère, cassant l'esprit de continuité que la diversité des idées de 68 pouvait laisser espérer pour sécréter une bonne architecture, un bon urbanisme, de bons paysages et d'excellentes communautés.
Je résumerai ainsi mon souhait essentiel : l'existence dans chaque école d'une très grande salle d'exposition, déployant la confrontation, l'émulation pour fédérer les étudiants entre eux, les enseignants entre eux, les écoles avec leur voisinage et enfin l'avenir avec le passé, grâce à un présent confrontant et tolérant.
Cela suppose l'autonomie de chaque école, basée sur un coût d'étudiant décent et contrôlée par une administration qui n'uniformise pas toutes les écoles de France, d'Europe, du Monde.
L'exposition montre et compare.
L'architecture se montre et pare.
L'architecture respecte et répare.
L'architecture voisine et se gare.
L'architecture n'est pas anonyme.
L'architecture a beaucoup de patronymes.

Ma connaissance, de 1950 à 60, des écoles anglaises, américaines et italiennes et bien d'autres ensuite, m'a montré que les écoles pouvaient être variées si le fil conducteur était de former des architectes constructeurs et aménageurs... ouf...

Michel Marot
Architecte-Urbaniste,
Premier Grand Prix de Rome,

TRIOMPHE DE MME. VERDURIN
MONDE DE L'ARCHITECTURE, ARCHITECTURE MONDAINE

Par CANGRANDE

- Es-tu content ? Es-tu toujours content ?
le Diable s'adressant au Soldat, dans Histoire du Soldat
(L.-F. Ramuz et Igor Stravinsky)

Pour faire partie du « petit noyau », du « petit groupe », du « petit clan » des Verdurin, une condition était suffisante mais elle était nécessaire : il fallait adhérer tacitement à un Credo dont un des articles était que le jeune pianiste protégé par Mme Verdurin cette année-là et dont elle di¬sait : « Ça ne devrait pas être permis de savoir jouer Wagner comme ça ! », « enfonçait » à la fois Planté et Rubinstein et que le docteur Cot¬tard avait plus de diagnostic que Potain. Toute « nouvelle recrue » à qui les Verdurin ne pouvaient pas persuader que les soirées des gens qui n'allaient pas chez eux étaient ennuyeuses comme la pluie, se voyait im¬médiatement exclue.
Marcel Proust, Du côté de chez Swann

L'an dernier, le cours de littérature d'Antoine Compagnon au Collège de France était intitulé « *1966 : Annus mirabilis* ». Il portait sur le moment charnière des années 1965-1966 que Compagnon considère comme une sorte d'épiphanie dans la vie intellectuelle française de l'après-guerre.
Dans la chronologie de la vie culturelle et politique qui accompagne son cours – et qui témoigne effectivement de la richesse de la période – aucune occurrence ne se rapporte directement à l'architecture. Une, quand même, s'y rattache par la bande : la nomination de Paul Delouvrier comme préfet de la région de Paris en septembre 1966.
C'est peut-être qu'en France, cette année n'est pas aussi brillante dans le champ de l'architecture qu'ailleurs... Les grands ensembles se construisent à tour de bras, dessinés par des agences d'affaires qui reproduisent le même dessin en nombre. Les agences qui comptent dans le paysage économique ne sont pas celles où l'on pense, et celles où l'on pense sont peu nombreuses. Le Corbusier est mort en août 1965 ; quelques solides professionnels font une architecture respectable de grands projets d'aménagements, mais les « auteurs » qui arrivent à construire sont finalement très peu nombreux : l'atelier de Montrouge, l'AUA, Edouard Albert, Candilis-Josic-Woods, Roland Simounet, Roland Schweitzer. D'ailleurs, dans le monde d'alors, les grands architectes construisent peu, à quelques exceptions près.

Les revues ? *L'Architecture d'aujourd'hui* publie alors tout ce qui se construit, sans critique véritablement structurée et sans faire la différence entre architecture et construction.
La critique, d'ailleurs ? Elle est, alors, pratiquement inexistante en France. On reprochera plus tard à Sartre d'avoir laissé se construire Sarcelles sans en dire mot, mais c'est la société toute entière qui ne semble pas s'apercevoir de ce qui se passe autour d'elle, et la politique ne parle guère de la ville. La droite y fait des affaires et la gauche estime que ce sont les changements de rapports économiques qui priment. Il y a quelques rares exceptions, dont Guy Debord ou Henri Lefebvre. En Italie, la pensée urbaine se renouvelle à Venise, *Casabella* est dirigée par Ernesto Rogers jusqu'en 1965, Francesco Rosi a tourné *Main basse sur la ville* en 1963. En France, la critique se développera plus tard. Le bulletin *Architecture Mouvement Continuité* (le titre « fait époque » comme on disait alors), créé en 1967 par la SADG, sous la présidence d'O. Zavaroni, deviendra plusieurs années après, sous Jacques Lucan, Patrice

Noviant et Olivier Girard, le lieu de rassemblement des très jeunes architectes formés autour de 1968. Dans la presse « généraliste », André Fermigier, d'abord critique à *l'Observateur* puis au *Monde*, va défendre le patrimoine, critiquer l'aménagement urbain fait à marche forcée et ridiculiser la prétention de l'architecture officielle gaullo-pompidolienne et les projets de promoteurs.

L'enseignement ? C'est est le grand malade de l'époque. Une école des Beaux-Arts sclérosée, alors férocement anti-intellectuelle, où l'apprentissage du logement collectif et de l'espace urbain est absent. Quelques étudiants plus exigeants se forment pratiquement seuls ou dans des ateliers relativement marginaux (comme celui de Jean Bossu) mais le niveau global est très faible, l'image de l'architecte-artiste adepte du « grand geste architectural », sans comptes à rendre, sans cerveau et sans responsabilité sociale, prédomine.

La construction ? Elle est le fait de grosses agences anonymes ; les Prix de Rome deviennent Architectes en chefs des bâtiments civils et palais nationaux, à leur retour d'Italie et trustent la construction des bâtiments publics qui couvrent le territoire, ainsi que celle de nombreux grands ensembles : ils forment un corps où les édiles et les administrations puisent. La plupart des bâtiments publics construits alors n'ont aucune qualité urbaine, de statut ou de représentation. C'est l'alliance entre les « grands gestes » beaux-arts et la technocratie des aménageurs que dénoncera Fermigier à propos des premiers projets des Halles.

La ville ? Sa croissance se fait dans un dispositif entièrement soumis à la logique économique ; on construit rapidement, là où le terrain n'est pas cher, de vastes ensembles où la satisfaction des besoins en logements ne s'accompagne d'aucune production d'espace urbain qualifié. Il y a une déconnexion complète du logement et de l'espace urbain.
La technocratie des Ponts et Chaussées organise la croissance urbaine, et les villes nouvelles viennent d'être créées en 1965 : les moyens de l'État sont mis au service de ces agglomérations sans paysage, sans mairie et sans ordre. Dans ce chaos qui prétend mettre fin au désordre, un peu plus tard, quelques architectes pourront quand même par la bande construire quelques bons bâtiments de logements. Cela ne suffit pas, quarante ans plus tard, à sauver ces prétendues villes de l'échec complet.

Le ministère ? L'architecture dépend alors de celui de l'équipement, et son enseignement de celui de la culture. À ce dernier poste c'est Malraux : flamboyant et historique, gesticulant et inefficace, gaullien.

***

Presque cinquante ans plus tard, en 2011, on pourrait croire que ce monde à disparu et que l'architecture et la construction, en France, ont bien changé.

L'enseignement ? Il est de nouveau le grand malade de l'époque. Les années qui suivirent mai 68 virent les tentatives de réconcilier la modernité et l'espace urbain aboutir dans quelques écoles remarquables. Depuis, on est revenu à une pensée de la pédagogie de l'architecture plus facilement compréhensible par les autorités de tutelle : plus universitaire, plus livresque et plus artistique en même temps : mais beaucoup plus faible aussi. On n'a jamais fait autant de « recherche » dans les écoles d'architecture, et on n'y a jamais aussi peu produit de savoir.
Les écoles sont devenues de petites principautés découpées en minuscules territoires jaloux, où le saupoudrage tient lieu de politique pédagogique. En atelier de projet, les étudiants sont de nouveau considérés comme des « artistes », le geste et le « concept » y tiennent lieu de réflexion ; dans les autres cours on poursuit une image universitaire, le savoir semble destiné à éloigner du faire. Quand ils sont vraiment trop mal formés, les étudiants décident de faire de la recherche, pour enseigner plus tard. Grâce à de séduisantes innovations administratives les étudiants peuvent papillonner en Europe entre toutes sortes de mauvaises écoles, histoire d'avoir l'insatisfaction satisfaite. Le niveau est très faible, l'image de l'architecte-artiste adepte du « grand geste architectural », sans comptes à rendre, sans cerveau et sans responsabilité sociale, prédomine.
Le recrutement des enseignants se fait par un concours national : il y a quelques années, sur cinq professeurs nommés, quatre n'avaient jamais construit un bâtiment. Le niveau intellectuel a du s'élever depuis 1966 puisqu'il faut maintenant – au moins officiellement – avoir un doctorat pour être maître assistant, et une habilitation à diriger des recherches pour être professeur. Mais bizarrement, le doctorat en architecture n'existe pas.

Les revues ? *L'Architecture d'Aujourd'hui* a disparu (on me dit que non ? Il faudra vérifier) et l'*AMC* d'aujourd'hui a pris sa place pour publier tout et tout ce qui se construit, sans recul critique et sans plus qu'avant faire la différence entre architecture et construction. Sa position théorique c'est de ne pas en avoir. Leurs sœurs des années 70 ou 80, dirigées par Bernard Huet (AA) ou Jacques Lucan (AMC), n'existent plus. Des revues qui publient des textes de fond et des analyses poussées de projets, j'en connais peu hormis *le Visiteur*.
La critique est moribonde, mais pas seulement en France et pas seulement dans la presse architecturale. André Fermigier est mort et n'a jamais été remplacé, les journalistes d'architecture ont remplacé les critiques. Ils « rendent compte », ils aiment tout, et semblent pour la plupart considérer, à l'image de *Libération* ou de *Wallpaper*, que l'architecture et le design, c'est pareil : c'est drôlement chic en tout cas. L'idée de commenter un plan ou une coupe ne leur viendra pas, c'est sûrement trop compliqué. On distribue des prix à tour de bras pour couronner des projets tous semblables et aussitôt oubliés.

La ville ? Sa croissance se fait plus que jamais dans un dispositif entièrement soumis à la logique économique ; on construit beaucoup, là où le terrain n'est pas cher, des vastes lotissements et des zones commerciales où la consommation ne s'accompagne d'aucune production d'espace urbain qualifié. « Citoyen » est dans toutes les bouches, mais le mot est utilisé à proportion de la disparition de la chose. En fait toujours moins citoyen,

chacun est toujours plus consommateur.
La technocratie organise de nouveau la croissance ; les villes nouvelles sont un désastre, mais on continue, encore plus loin, chez Disney. Et puis de nouveau on construit de vastes réseaux, comme autrefois des autoroutes : le super métro du grand Paris, s'il voit le jour, servira à urbaniser des zones encore vides pour le plus grand profit des promoteurs, sans que les mal logés et les mal transportés d'aujourd'hui y trouvent aucun compte. La politique s'est emparée de la ville pour n'en faire rien.

La construction ? Les Prix de Rome, choisis sur des « rendus » spectaculaires et des « partis » bien simples à lire ont disparu après 1968 ; avec eux, les architectes en chef des bâtiments civils et palais nationaux. Comme ils devaient manquaient à l'administration, ils ont été rétablis il y a dix ans sous le nom de « nouveaux albums de la jeune architecture ». Leurs « rendus » sont toujours spectaculaires mais maintenant photoshoppés. Les partis quant à eux sont encore plus faciles à lire que du temps des prix de Rome : tout le monde fait la même boîte, seul le revêtement change (« vous la préférez en vert pomme ou en orange fluo ? Jaune devant ? Marron derrière ? »). Les maires anxieux de devoir sélectionner un architecte parmi des candidats trop nombreux peuvent choisir avec soulagement des équipes estampillés par le Ministère et qui leur font du vieux avec du neuf ; ces architectes là, au moins, n'ennuieront personne en voulant « faire la ville », apporter un peu d'espace public avec leur bâtiment ou – encore moins – changer le monde. Avec eux, l'académisme inculte et satisfait triomphe sous le masque d'une triste avant-garde « artiste » et désinvolte, qui, surtout, ne dérange personne – sauf les habitants des logements qu'ils bâclent et les enfants qui grandissent dans leurs écoles sans lumière.

Les prix de Rome d'autrefois allaient à la villa Médicis : il en existe aujourd'hui une sorte d'équivalent. Beaucoup moins agréable quant au lieu lui-même, assurément, mais il faut aussi y être passé pour être un nom, pour construire, être publié, récompensé, primé, construire de nouveau, exposer : ce lieu qui fait les réputations, qui tranche des jurys et des choix, ce lieu où l'on décide qui est *in* et qui *out*, ce lieu où l'on vous explique que pour réussir comme architecte il faut être « mondain et léger », cet endroit est à Paris, c'est un pavillon d'exposition, nommé l'Arsenal.

L'Arsenal, à sa manière, nous rappelle aussi les années 60 : selon la Doxa et la génération post-moderne, les idéologies auraient disparu aujourd'hui : quelle erreur ! L'Arsenal est la preuve que l'idéologie existe encore ; une idéologie du toc, du chic à la gomme, des façades vert pomme et orange fluo, des logements mono-orientés au nord et des cuisines sans jour ; les bâtiments qu'on y expose ont la même forme (au choix : molle ou cubique) que les petits fours offerts aux vernissages où se pressent les amis de la Patronne qui sont tellement sympathiques et *fun*.
Les autres ? des rabat-joie, des « ennuyeux » comme les appelle Mme Verdurin, des importuns si fâcheux quand ils soutiennent que faire des logements c'est difficile, que le plan c'est important, que la qualité d'usage est la condition d'existence de l'architecture, que la générosité d'un projet est essentielle pour la ville et pour l'espace urbain ou que la rationalité doit guider les architectes. Ceux-là ne seront pas invités chez Mme Verdurin, ils n'exposeront pas, Mme Verdurin n'organisera pas pour ses amis de visite de leurs bâtiments : il ne manquerait plus que ça ! « comme disait M. Verdurin : «tout pour les amis, vivent les camarades !» ».
Il est triste que ce soit une municipalité de gauche qui ait fait de cet ancien lieu de débat et d'exposition ce qu'il est devenu. La ville – où l'on invoque sans cesse l'importance du logement social – y promeut maintenant avec constance la mochardise toc et la branchitude éphémère des pires coteries salonnardes. On s'y enchante de la désolante tour Triangle du groupe Unibail comme on défigure avec enthousiasme les serres d'Auteuil (dépêchez-vous d'aller les visiter avant qu'elles aient été Rolland-Garossées).

Le pire reste peut-être à venir : dans *le Temps retrouvé*, Mme Verdurin est devenue princesse de Guermantes et règne sur le faubourg Saint-Germain tout entier : on aimerait être sûr que rien de tel n'arrivera en mai 2012 si, comme je l'espère par ailleurs, la gauche l'emportait.

Cangrande

REPONSE A CANGRANDE

Par Luc-Régis GILBERT

Mon Seigneur, et probablement cher Confrère,
Avec la plus grande attention, j'ai pris connaissance de votre article à paraître au Bulletin de la SFA N°49.
Je vous félicite de la position affirmée, cependant quelque peu ironique et chargée d'esprit critique, que vous avez prise anonymement à l'égard de l'Arsenal.
Dans le cadre de la SFA, vous avez naturellement le plein droit d'exprimer librement vos opinions d'architecte, quelqu'en soit la tendance culturelle, politique ou simplement personnelle, générale ou d'actualité.
Pour ma part, vous voudrez bien m'accorder un droit de réponse, in extremis avant parution.

Non pas tant sur vos attaques contre l'Arsenal, de principe plus que de personnes et hors polémique mesquine, j'ose espérer. Car, si je partage volontiers celles qui visent certaines formes d'usage et fréquentations - on retrouve un peu celles de l'IFA d'autres temps - je n'en reconnais pas moins le mérite à cette institution professionnelle de fort bonnes initiatives, notamment en expositions comme en communication.
C'est bien plutôt sur vos attaques contre les Beaux-Arts, que je tiens à revenir.
Ne serait-ce pas d'un enfant, à peine né en 1968, que des appréciations, du genre « une école des Beaux-

Arts sclérosée… », éclabousseraient les architectes qui l'ont faite et vécue ? Mettriez-vous au rang de minus, quasiment tous les membres de la SADG-SFA, qui, pour bon nombre d'entr'eux au moins, sont passés dignement, honorablement par notre Société, reconnue d'utilité publique, dont certains même, professeurs, sont devenus présidents ?
Cette vénérable Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts était alors un point de mire mondial. Nombreux étudiants étrangers y venaient faire ou compléter leurs études : j'en ai connu d'Iran, Egypte, Liban, Grèce, Inde, Amérique… Et des Professeurs, ne serait-ce que Beaudouin, Tschumi, Schweitzer… ont exporté leur compétence pédagogique, en Suisse, par exemple.
De plus, qualité non moindre pour des architectes, on y apprenait le dessin, la pratique des proportions et on y trouvait des concours en collaboration avec ses élèves d'autres disciplines, telles que sculpture, peinture, mosaïque….
L'Ecole organisait aussi, en Salle Melpomène, à l'issue des jurys, des expositions au niveau national de tous les projets – plusieurs centaines, souvent, médailles et fours compris – une douzaine de fois au moins, par année.
Beaucoup d'étudiants ne suivaient effectivement pas systématiquement toutes les corrections préalables aux rendus de projets. Souvent ils faisaient « la place », ou des stages dans des agences, d'autres refusaient le principe de la correction, préférant l'autodidactisme. Dans les deux cas de négligence de l'école, très libre de fréquentation à l'époque, pour cours comme pour corrections, on distinguait vite aux Ateliers quels étaient les intelligents, les passionnés, les sensibles, ou à l'inverse les éternels plaintifs, dénigrants, critiquant leur patron de leur « imposer » le parti alors qu'ils n'avaient rien à présenter, paresseux supérieurs nommés « patates » !
Dans la période de reconstruction d'après guerre en France, difficile en politique et économie, où il fallait rebâtir des villes et reconstruire des logements en quantité pour subvenir à nombreux SDF - hélas, certes trop hâtivement ! – l'école, sous sa tutelle de Culture, proposait d'autres concours encore, concernant principalement les équipements, dans la préoccupation d'inciter l'imagination, la composition, et une poésie dont il ne faut pas avoir honte face à la tutelle de l'Equipement, concrètement et matériellement puissante.
Malraux, grand homme de gauche, choisi à bon escient comme ministre de la Culture par de Gaulle, hélas victime de la drogue comme beaucoup d'autres artistes ou célébrités, n'était pas que « gesticulant et inefficace ».
En 1965, pour prévenir, voir lutter contre l'académisme de certains, contre aussi le centralisme du système de fonctionnement des écoles de Provinces, pour préparer une autonomie pédagogique concurrentielle de Paris et de Province, Malraux, avec Mr. M. Querrien, Directeur de l'Architecture, avait commencé par subdiviser l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux Arts en 3 groupes, proposant aux Enseignants leur libre adhésion à l'un ou l'autre, de tendance pédagogique distincte.
Enfin, concernant le Prix de Rome et les architectes BCPN, il ne faut pas donner dans la « soupe ». On ne parvenait pas à ce haut rang professionnel seulement par miracle ou corruption. Il fallait bien des acquis de formation générale personnelle, un travail considérable de préparation, d'entraînement, par concours préalables de l'Institut, un esprit de synthèse en temps record, une maîtrise d'échelle, de composition monumentale, d'expression en grandes dimensions, malgré de rigoureuses et mauvaises conditions de travail. L'exercice professionnel qui suivait ces épreuves, de reconnaissance internationale, n'excluait en rien l'esprit créatif des lauréats, quand bien-même Le Corbusier en condamnait le conformisme…

Je ne prétends pas être pour vous le meilleur témoin d'époques antiques, mon Seigneur.
Il y en a bien d'autres, dont certains auteurs de livres, que j'avais fait venir à la SFA, avec l'accord de L. Salomon, alors Président, pour « Les Samedis d'Hiver » , tels que… J.-P. Epron (Comprendre l'Eclectisme), M. Marot, X. Arsène-Henry, M. Cornuejols (Creativité et rationalisme en architecture)… Ils avaient avec succès bien développé leur œuvre et le contexte de leur exercice.
Mais j'estime que la critique est trop aisée pour être juste, surtout celle qu'on a rabâchée pendant et après 68, pour élaborer péniblement depuis une douzaine de réformes de l'enseignement !
Je ne renie pas mon école, commencée en 1957, en dépit de ses défauts et lacunes, malheureusement subies, insuffisance d'urbanisme et de logement social, certes, mais pas absence.
Pour m'être investi très jeune déjà dans ses structures, simples, clairement définies, où les étudiants, qui se manifestaient démocratiquement par leurs représentants massiers, étaient très écoutés, je suis toujours prêt à la faire valoir aujourd'hui, en France et ailleurs.
Elle a enrichi ma vie. J'ai eu l'honneur d'y rencontrer de marquantes personnalités, souvent devenues amies, et d'y être admis à enseigner pour près de 40 ans. Dans une « histoire houleuse » que je n'oublie pas, je me suis efforcé de prendre autant que possible, activement, des positions positives.
Aurais-je donc l'honneur de vous « dénicher », mon Seigneur, vous rencontrer et vous en conter encore beaucoup d'avantage, vous qu'une fougueuse jeunesse autorise à quelques méprises et ignorances ?

Luc-Régis GILBERT,
Enseignant Honoraire aux Ecoles de Paris,
Lauréat, Correspondant à l'Académie d'Architecture
Ancien VP. de la SFA

L'ECOLE DE L'EXIGENCE ET DE LA RESPONSABILITE

Par Alain VIVIER

L'acte de construire est un élan vital et un acte de responsabilité dont la dimension est fondamentale à l'égard des générations actuelles mais aussi futures. C'est aussi la concrétisation du regard éthique d'un nouveau rapport au monde.
Nous avons tous conscience depuis Vitruve, que l'architecture, qui « *s'acquiert par la pratique et la théorie* » exige une large palette tant de connaissances que de compétences. Le goût du travail, le sens artistique et l'ingéniosité ne peuvent suffire. L'architecte doit-il toujours posséder « *de la facilité pour la rédaction, de l'habileté pour le dessin, des connaissances en géométrie ; il doit avoir quelque teinture de l'optique, posséder à fond l'arithmétique, être versé dans l'histoire, s'être livré avec attention à l'étude de la philosophie, connaître la musique, n'être point étranger à la médecine, à la jurisprudence, être au courant de la science astronomique qui nous initie aux mouvements du ciel* » Liv. I, chap.1.

Sans posséder l'universalité des savoirs, l'architecte est toujours au confluent des disciplines qui répondent au triptyque : imaginer - concevoir – réaliser, à cet égard l'exigence porte sur la formation proportionnelle à la responsabilité qui nous échoit dans notre exercice professionnel.

La double exigence de la formation

La création architecturale se range parmi les grands atouts d'attractivité de notre pays. Elle contribue au développement économique, social et culturel tout en participant activement aux objectifs du développement durable. « *J'ai construit un monument plus pérenne que l'airain* » disait Horace.

Notre période économique si sensible place l'architecte à la croisée des facteurs de changement. A cet égard, la formation doit intégrer les évolutions culturelles, écologiques, économiques, sociales, technologiques, réglementaires. Selon les termes de Frédéric Mitterrand nos étudiants sont à « *l'école de la responsabilité, de la conscience citoyenne et de l'innovation* ».

La pédagogie, tout comme l'architecture est un art ; celui de transmettre des connaissances, des théories et d'en favoriser l'intégration dans la pratique. L'architecture me semble consister en une approche organisée de la complexité : il s'agit de se saisir de la complexité pour l'ordonner, lui donner du sens, autant que la rendre sensible. Nous avons pour mission de faire du bon autant que du beau, de remettre au cœur des enjeux la fonction première qui est d'abriter durablement, c'est-à-dire en pensant surtout aux générations futures qu'à nous-mêmes.

L'enseignement responsable

Au regard de nos missions, de nos responsabilités, la tâche de l'enseignement peut sembler écrasante. Pour former les générations de confrères qui engageront leur responsabilité dans l'acte de construire, il m'apparait nécessaire que nos enseignants allient dans leur qualités une fine proportion de théorique et de pratique. Le conceptuel et le fonctionnel doivent travailler de concert dans un objectif de maïeutique.

Pour présenter les qualités de praticiens, ceux qui enseignent les bonnes pratiques doivent se prévaloir d'une certaine expérience et continuer à construire, au risque de passer pour des sophistes ou de commettre des erreurs dommageables.

A cet égard, la MAF - Mutuelle des Architectes Français - a hélas à connaître des dossiers de sinistres de nature à nous inquiéter. Il ne s'agit nullement de généraliser mais de poser les bases d'une réflexion sur les exigences de la pédagogie. En effet, quelques cas nous interpellent, qui démontrent la faible capacité de certains enseignants à assumer la pérennité d'un projet architectural.

L'implication de notre mutuelle est forte en direction des écoles d'architecture. Elle apporte sa contribution en proposant depuis 2007, dans le cadre de la HMO, une journée de formation sur le thème « responsabilité et assurances » qui offre aux étudiants les regards croisés d'un juriste, chargé des sinistres de la MAF, d'un avocat et d'un expert. Une formation reconnue d'ores et déjà par 21 écoles d'architecture.

Alain Vivier
Président de la MAF,
Membre de la SFA

Contribution sur les conditions de l'enseignement

Par Benjamin CIMERMAN

L'interrogation initiée par la SFA sur l'enseignement de l'architecture nous offre l'opportunité de considérer comment les questions environnementales et la problématique du développement durable (pour utiliser la terminologie dominante) transforment aujourd'hui le métier d'architecte.

En quelques années les questions environnementales ont fait irruption au cœur du discours qui accompagne la production architecturale. Celui du politique relayé par le maître d'ouvrage, mais aussi souvent celui - plus surprenant - de l'architecte. Ce discours d'une honnêteté toute relative, déclamé souvent sur le mode

de l'autosatisfaction, est en général basé sur une compréhension erronée des enjeux environnementaux. Il suffirait ainsi de suréquiper un bâtiment pour le rendre vertueux, par le miracle de la technologie. Une telle conception place la question environnementale dans la longue lignée des contraintes réglementaires s'appliquant à l'acte de construire. Il ne s'agit alors que d'ajouter un spécialiste de plus à la liste des nombreux métiers collaborant au projet et d'y intégrer les solutions techniques préconisées par les ingénieurs.

L'enjeu nous paraît tout autre. C'est une remise en cause profonde de processus de production cloisonnés (réduisant les interfaces entre les corps de métiers et envisageant la synthèse comme un mal nécessaire plutôt que le fondement même de l'exercice de conception) que naîtra une nouvelle pratique architecturale, intégrant véritablement la complexité des questions environnementales dans la genèse des projets. En ce sens l'enjeu environnemental est fondamentalement du domaine de l'architecture.
Les écoles d'architecture ont-elles pris la mesure de cet enjeu ? Il serait dommageable à la profession d'architecte et, bien au-delà, à la société en général que la question environnementale soit abandonnée aux seuls ingénieurs, aussi compétents soient-ils.

Benjamin Cimerman
Ingénieur, intervenant régulier en Ecole d'Architecture
Directeur du Bureau d'Etudes RFR éléments

TRAVAUX D'HIER, TEXTE D'AUJOURD'HUI, PROJETS DE DEMAIN…OU : ...CE QUE PEUT FAIRE (MALGRÉ TOUT) UN PETIT ARCHITECTE… ?

Par Yves PERRET

……. dire en passant que les temps d'ouverture sont rares en ce moment…. Ce sont ces moments où l'on peut vraiment parler, en étant écouté.
Ces instants, au cours de la bataille quotidienne, fraient un parcours, permettent une sortie de la mêlée, autorisent un « espace en creux », lieu de reconstitution des forces, lieu où se refaire.

La folie du quotidien de ce métier est sans doute trop pesante et ces creux pas assez spacieux. La bataille pour survivre, pour faire au mieux, écrabouille la joie. Des faux plis se forment, douloureux à défroisser. Des carapaces s'épaississent, difficiles à quitter.

Alors, au moindre relâchement, au moindre assaut de fatigue, resurgit le matérialisme techniciste. Sa nouvelle robe écolo-bio-durable masque le fond des questions : orientations des nouveaux mode de vie qui expérimentent des réponses aux crises :

- crise sociale (augmentation des écarts de richesse à l'échelle locale comme à l'échelle mondiale),
- crise alimentaire (cf. : émeute de la faim),
- crise de l'eau (1 milliard d'humains n'accède pas à l'eau potable),
- crises sanitaires diverses (paludisme, sida, …),
- crise écologique (pollutions diverses, biodiversité en baisse, dérèglement climatique…),
- crise économique (impérialisme de l'argent),
- durcissement des frontières : les hommes ne peuvent circuler librement que s'ils ont une carte bleue,
- libre circulation des marchandises,
- guerre des semences,
- budgets militaires délirants et guerres correspondantes….

La crise de la finance mondiale, le nombre croissant des SDF, les centres de rétention, les murs barbelés, les « boat-people » qui coulent, nous serinent constamment tout cela.

Alors, que peut faire un petit architecte ?

- prendre le temps de reformuler sa pensée pour affuter ses réponses,
- changer les techniques qu'il utilise pour favoriser une économie de proximité,
- explorer les modes de vie émergeants, attentifs à la frugalité,
- critiquer les typologies, figées dans les années soixante (cf. la question du logement),
- proposer des modalités pour moins construire,
- décomplexifier les systèmes pour moins fragiliser,
- retrouver les vertus de la lenteur,
- lire André Gorz, Claude Bourgignon, René Dubos, Pierre Rahbi, Edgar Morin….
- diminuer les bilans énergétiques, « énergies noires » comprises (réunions inutiles, exemplaires multiples, normes contradictoires ou inappropriées….),

En un mot, travailler à muter sa pensée….

La question du développement durable ne se fonde pas sur des changements techniques, mais sur ceux, plus profonds, d'une mutation culturelle.

Les architectes sont tellement submergés par les déferlements de la complexité administrative et normative, que le temps du projet se raréfie pour être remplacé par celui des vérifications de conformités multiples et schizophrènes.

L'utilisation intense de nos « espaces en creux » devient alors vitale. Elle invite à un sursaut de véhémence créatrice.
Elle permet de chercher, de trouver, de crier, de protester, de proposer, d'expérimenter…

La mêlée quotidienne peut se modifier de la répétition partagée de ces temps là.

Yves Perret
Architecte à Saint Etienne
Enseignant à l'ENSACF

L'EXISTANT, L'ARRIVANT ET LE BILAN : OUVRIR LE DÉBAT SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA CONCEPTION DANS UNE ENSA ?

Par Rainier HODDÉ

Avertissement concernant la présente contribution

J'ai choisi de répondre de façon décentrée à l'appel à communication sur l'enseignement de l'architecture lancé par la SFA. Je n'exposerai donc ni ma pratique pédagogique, ni ma vision de l'enseignement tel qu'il devrait être, mais je m'attacherai à quelques interrogations concernant l'enseignement tel qu'il est produit au quotidien par et dans une école nationale supérieure d'architecture. Nommé professeur dans le champ « théorie et pratique de la conception architecturale et urbaine » à la rentrée 2010-2011, j'avais deux décennies d'enseignement et de responsabilités pédagogiques comme maître assistant, ainsi que de nombreuses publications sur la pédagogie de la conception architecturale et la formation aux métiers de la conception architecturale et de l'architecture. Je rejoignais avec enthousiasme une école que je savais située dans un environnement universitaire dynamique, en quittant sans regret une école parisienne, dont la direction, aussi discutée que peu impliquée, ne me convenait plus.

L'ENSA où j'arrivais avait été très positivement évaluée par l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur en janvier 2011, mais le nouveau programme pédagogique qu'elle avait longuement et collectivement mûri laissait peu de place au jeu des mutations et des nominations. Ma première année, la convergence des demandes de l'école, de mes propres compétences et des capacités d'accueil de mes collègues, allait toutefois me donner l'occasion d'intervenir en Licence et en Master, en conception architecturale et en initiation aux humanités du fait de ma double formation. Je le faisais selon des modalités pédagogiques différentes, conjuguant cours magistraux, studios de projet et séminaires, et en m'adressant aussi, ce qui était nouveau pour moi, à de futurs ingénieurs-architectes puisque cette ENSA est une de celles qui offre ce double cursus en France.

J'ajoutais à ces activités pédagogiques quelques contributions écrites destinées à soulever une question, à susciter un débat, à suggérer une évolution, etc. Ces contributions, que j'adressais à diverses instances de l'école ou à des collègues directement concernés, étaient pour moi autant de moments réflexifs ou critiques. J'ai ainsi rédigé dès mon arrivée un document prospectif sur les enseignements auxquels je souhaitais participer (sept. 2010), une proposition sur la démocratie participative étudiante (oct. 2010), deux contributions sur la construction intellectuelle des étudiants à travers les écrits qu'ils ont à produire (nov. 2010), quelques réflexions sur les doubles formations (janv. et mai 2011) et enfin un « Bilan d'une première année (…) 2010-2011 » que je terminais en mai 2011 et que je transmettais aux trois responsables de la pédagogie et de l'enseignement du projet, à quelques enseignants de méthodes en humanités, ainsi qu'à la direction de l'école. Si cette dernière m'a immédiatement fait part de son intérêt pour une telle contribution en m'adressant un courriel nuancé et appelant au débat, et si les enseignants impliqués dans la formation aux humanités ont engagé la discussion sans délai, ni le président de la commission de la pédagogie et de la recherche, ni le responsable de l'enseignement de projet en licence et master n'ont réagi. La réception de ce bilan par l'ENSA était donc multiple, mais les six mois de silence des deux principaux acteurs du champ TPCAU pouvait s'interpréter comme une fin de non recevoir. Cela n'entamait pas ma conviction d'un débat à instruire, mais cela modifiait profondément le statut de ce document : il devenait, en étant ignoré par le champ TPCAU, un témoignage de la difficulté, voire de l'impossibilité, d'engager cette discussion dans une ENSA et il entrait ainsi en résonance avec des situations que l'on trouve dans d'autres ENSA, puisque les problèmes que j'identifiais (unilatéralement dans un premier temps, et que seul le débat aurait permis de relativiser ou de dépasser) se rencontraient naturellement ailleurs, aux dires de mes collègues préoccupés, eux aussi, par la formation des architectes dans leurs propres ENSA. Ce bilan pouvait donc être versé, dans une version très proche de l'original, au débat public que devrait susciter, sur le fond et sur la méthode, l'initiative éditoriale de la SFA.

1. Pourquoi un bilan après un an dans une ENSA ?

Je m'autorise ce bilan parce que je pense que les ENSA ont besoin de plus d'ouverture (à ce que peuvent apporter de nouveaux arrivants), de plus de collectif (la cohérence du cursus ne pouvant se réduire à une juxtaposition d'enseignements étanches), de plus de souplesse (ce que le jeu entre des titulaires immobiles et des vacataires vassalisés ne permet pas) et de plus de méthode (pour cerner les savoirs à acquérir et les modalités, les progressivités et les synergies…).

2. Un retour sur les aspects pédagogiques croisés cette année

Des enseignements de projet fragmentés

[Constats et diagnostic] Certes, l'arrivée dans une ENSA ne va pas de soi. Mais il m'a semblé que mon intégration dans ce qui m'apparaît comme des « fragments d'enseignements » tient plus aux intentions et objectifs du programme de l'école qu'à une arrivée parachutée (faute de concours insuffisamment anticipés et problématisés par le ministère de tutelle). (…). Faute de position me permettant d'assurer une présence continue pendant un semestre, j'ai enchaîné séquences, exercices et autres interventions ponctuelles (…). Je me demande comment les étudiants peuvent tisser des fils d'une cohérence et même d'une mise en résonance dans une diversité qui pour n'être pas [assez] pensée risque l'éparpillement. Je me demande comment les enseignants peuvent construire l'approfondissement pédagogique que l'on peut attendre dans l'enseignement supérieur en étant dans 5 ou 6 enseignements. J'insiste sur le fait que cela ne concerne que les enseignements de projet d'architecture, puisque cette fragmentation ne touche ni le rapport de licence (semestre 5 & 6) ni le mémoire d'initiation à la recherche (semestre 7 & 8 ou 9 & 10) qui ont fondé leur stabilité (mais pas de progressivité, j'y reviendrai).

[Expériences et références] Ceux qui, parmi nous ont suivi de grands enseignants (je pourrais citer, dans mon cas Bourdieu, Duby, Liet Veaux, Prouvé…), ont certes appris des choses, mais ils ont surtout appris à penser autrement le monde, les questions et les interprétations que l'on peut lui adresser. L'enseignement supérieur, à quelque niveau qu'il soit, demande ainsi du temps pour produire des effets de construction de postures ou d'approche qui vont bien au delà des effets cognitifs. C'est même un de ses enjeux dans des sociétés soumises à l'éphémère et au superficiel.

[Questions à l'institution] Notre école souhaite-t-elle débattre un tel chantier ou est-elle satisfaite de son choix d'organisation des interventions et des enseignements ? Quelles étaient les intentions d'un tel dispositif et les attendus en terme d'efficacité ? etc.

[Propositions de méthodes permettant d'avancer] A-t-on des exemples d'autres écoles où cette question ait été instruite et tranchée ? Notre école dispose-t-elle d'un tableau de bord montrant les enseignants présents en continu (…) et les enseignants ponctuels ?

Des enseignements de projet faiblement théoriques

[Constats et diagnostic] J'ai été surpris, lorsqu'il a fallu rédiger des propositions d'options de master pour la commission de la pédagogie et de la recherche du 19 avril 2011, de constater le déséquilibre entre les heures de cours magistral et les heures de studio attendues (on est à 1 pour 9). Cela confirmait l'impression que j'avais eue tout au long de cette année d'un manque de cours théoriques, lesquels posent par ailleurs, j'en suis conscient, de réels problèmes de pertinence vis-à-vis de nos publics étudiants. Je suis aussi conscient des approches très différentes de ce que peut être la théorie (du projet ? de la conception ?) qui n'est d'ailleurs réductible ni à l'histoire (de l'architecture ? des techniques ?) ni à la critique (fut-elle génétique) et encore moins à l'érudition (non métabolisée dans le projet, non problématisée…). Loin de promouvoir la théorie en soi, son apport me semble toutefois irremplaçable pour mieux s'approprier l'expérimentation de ce que l'on fait et pour connaître le monde tel qu'il est. (…).

[Expériences et références] Les travaux en pédagogie (Giordan, 1998 mais aussi Bourdieu et Passeron, 1964) indiquent en effet que le cours théorique, lorsqu'il est isolé de toute demande et motivation, est une modalité peu efficace pour acquérir un savoir. Mais en même temps, la théorie permet d'échapper au sens commun et à ses leurres explicatifs, ou garantit la mise en place d'une distance critique. Dans cette double contrainte, les ENSA ont un atout unique : l'enseignement du projet par groupes d'une vingtaine de participants laissant cours à l'expérimentation (…). Dans ce contexte, le cours n'est donc ni une conférence unique ni un ensemble détaché du déroulé du studio de projet, mais un enseignement en synergie avec celui-ci et qui l'accompagne. Il aide les étudiants à revenir sur leur expérience et à s'approprier intellectuellement une pratique, et dès lors constitue une culture vivante et non une érudition que seul l'examen et sa note valident et justifient. (…).

[Questions à l'institution] Notre école souhaite-elle clarifier ce que peut être une théorie de la conception architecturale, ainsi que ce que peut être son apprentissage ET son expérimentation ? Souhaite-t-elle densifier les apports théoriques ancrés sur les moments expérimentaux tout au long de la licence en particulier ? etc.

[Propositions de méthodes permettant d'avancer] A-t-on des exemples d'autres écoles où cette question a été instruite et tranchée ? Notre école dispose-t-elle d'un tableau de bord des enseignements théoriques donnés dans les différents champs disciplinaires et dans les différents semestres ? Et dispose-t-elle d'un tableau de bord mettant au jour la proportion enseignements théoriques/TD, et leur interrelation ?

Un enseignement du projet sans progressivité

[Constats et diagnostic] J'avais été frappé lors du séminaire de rentrée du 9 septembre 2010 par les présentations des enseignements de projet en licence, qui ont plus mis l'accent sur les objets à réaliser et les sujets des exercices que sur les savoirs de conception et leur progression. Depuis, ni la position où j'ai été cette année (en semestre 3 et surtout 6, mais aussi en master), ni les différents rendus que j'ai pu voir affichés dans l'école, ne m'ont permis de comprendre quelle était la progressivité des savoirs de conception en licence. Je ne minore pas les problèmes de cumulativité des apprentissages chez les étudiants, mais il me semble que l'on ne peut ignorer non plus que trop d'étudiants, en fin

de licence, manquent de méthodes dans la conduite du projet ou de références les rendant de leurs choix. Je ne minore pas non plus les difficultés de cette « ingénierie hétérogène » (J. Law) spécifique à l'architecture, mais si les ENSA ne relèvent pas ce défi, qui formera des architectes socialement utiles ?

[Questions à l'institution] Notre école souhaite-elle clarifier les savoirs propres à chaque enseignement semestriel de projet ? Souhaite-elle que ces savoirs figurent, très clairement, sur toutes les fiches d'enseignement ? Souhaite-elle élaborer progressivement une « carte des savoirs » qui récapitulerait les savoirs que maîtrisent les étudiants en fin de licence et en fin de master ?

[Propositions de méthodes permettant d'avancer] Il me semble qu'un débat, à partir des programmes distribués aux étudiants, pourrait permettre de clarifier les questions ci-dessus. Il me semble aussi qu'une aide en matière de didactique serait souhaitable. Quelques lectures critiques de programmes d'ENSA pourraient s'y ajouter. Etc.

Le rôle des humanités dans la construction des étudiants

[Constats et diagnostic] Les écoles d'architecture tendent à devenir des écoles professionnelles en abdiquant tout esprit critique, tout débat esthétique, toute interrogation sur l'utilité sociale de certains projets, tout engagement citoyen ou politique, toute connaissance du social, etc. (cf. B. Huet, 1981). Or il me semble que la construction d'un étudiant devrait être au cœur de sa formation (plus que la construction de projets d'architecture) et que les humanités ont un rôle essentiel à y jouer. En principe, tout le monde semble d'accord sur le constat. N'a-t-on pas inscrit d'ailleurs dans la réforme LMD un rapport de fin de licence, et un mémoire d'initiation à la recherche en master ?

Malheureusement, faute de progressivité et de constance (des fiches de lecture ou mémoires non corrigés, en passant par les comptes-rendus de conférences, parcourus à la hâte) tout cela reste lettre morte, et ce ne sont pas deux moments ponctuels en 5 ans qui permettront d'acquérir les savoirs que j'évoque ici (cf. mes deux contributions de nov. 2010 et de janv. 2011 sur ce sujet). En d'autres termes, soit cela est pensé comme un objectif que tous les enseignants devraient partager (un peu comme l'orthographe l'est dans les bons collèges et lycées), soit il est délégué à quelques-uns, qui doivent alors, en quelques séances, apprendre aux étudiants à réfléchir (et à « problématiser »), parfois à lire, toujours à écrire. Tout cela dans un temps réduit, tant en encadrement (…) qu'en temps laissé aux étudiants (voir le budget-temps élaboré par les étudiants en semestre 3 et transmis à la commission de la vie étudiante).

J'ajoute qu'une telle posture de négligence de la formation intellectuelle est aussi dommageable à l'activité de conception architecturale, puisque l'on sait (cf. Ch. Camus) que les mots permettent (aussi) de concevoir et de conceptualiser l'architecture, et d'argumenter les qualités d'un projet.

[Questions à l'institution] Notre école est-elle, tout simplement, prête à prendre au sérieux la formation intellectuelle des étudiants (tant en matière de contenu que de moyens) ?

[Propositions de méthodes permettant d'avancer] Il faut repérer tous les moments de formation intellectuelle des étudiants en architecture (où apprend-on à prendre des notes ? à lire en dégageant la problématique ? où apprend-on à écrire ? à argumenter ? à construire un rapport ? les critères de la recherche ? etc.) et il faut voir comment ces acquis sont validés (les travaux sont-ils rendus avec une note ? un commentaire synthétique ? deux pages de remarques ? etc.). Ce repérage (d'étapes, d'exercices, d'apprentissages…) pourrait être engagé par les enseignants impliqués dans l'acquisition de ces savoirs avant d'être élargis à tous les enseignants.

3. Un retour sur l'année d'un point de vue institutionnel
Les ressources humaines : implication, contre-emploi et exigences

Je pense que les vacataires sont précieux dans les ENSA car ils permettent d'explorer des pistes nouvelles et pointues (je pense aux doctorants autant qu'à de jeunes professionnels). Ils sont d'autant plus précieux que ce sont les seuls enseignants, avec les maîtres-assistants associés, qu'une ENSA recrute, choisit, les autres l'étant par un concours national qui distribue autrement.

Dès lors, comment ne pas être étonné de voir que l'on devient vacataire par une forme de cooptation (et non sur dossier d'admissibilité, puis en étant choisi par une commission (…) et qu'on semble le rester par inertie institutionnelle (puisqu'il n'y a pas d'évaluation, contrairement aux dossiers de promotion que pourraient constituer les titulaires, de possibilité de dynamique vers d'autres enseignants, etc.).

Je suggère que les maîtres-assistants associés et les vacataires qui dépassent 80 heures fassent l'objet d'un profil de poste rigoureux et rédigé, ancré dans la réflexion des instances pédagogiques de l'école, adressent un dossier écrit similaire à celui qu'exigent les concours nationaux, passent devant une commission de recrutement, et fassent l'objet d'une évaluation régulière afin de mesurer leur adéquation au poste comme leur implication dans l'institution. Pour avoir été confronté à des dispositifs similaires à Nantes puis à Paris-Malaquais à ses débuts, j'ai pu constater qu'outre la montée en compétence des vacataires, cela constituait une étape précieuse au concours national, qui devrait d'ailleurs être un indicateur d'intérêt pour l'enseignement des vacataires qui font l'effort de s'y présenter. L'école y gagnera en pilotage de sa pédagogie, les étudiants en qualité d'enseignement, et les vacataires seront pris au sérieux dans leur désir de devenir enseignant, auquel nous pourrons contribuer activement.

Rainier Hoddé
Professeur des écoles d'architecture et chercheur au CRH-LAVUE (UMR CNRS 7218)

* * * * *

DIVRESES CONTRIBUTIONS ANONYMES SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT (SANS TITRES)

Les critères utilisés pour l'évaluation des candidats aux concours des Professeurs des ENSA dans le champ TPCAU sont-ils clairs ? Il arrive que tel candidat soit retenu à l'oral, voire retenu pour le poste, en raison notamment du fait qu'il a les titres (Doctorat, production scientifique, parfois aussi l'HDR) au détriment de candidats dont le profil est principalement celui d'un praticien. Mais il arrive aussi que des candidats n'ayant pas de Doctorat, et parfois même pas d'expérience pratique (conception de projets) puissent être retenus au poste de Professeur, au détriment de candidats ayant davantage de diplômes, notamment des Doctorats. Je ne souhaite pas ici dénoncer les choix des derniers concours, mais plutôt l'absence de clarté dans les critères utilisés, et le décalage entre d'une part les discours issus de la réforme LMD (encourager la production scientifique, la recherche), et de l'autre, la réalité des attributions de postes.

Il arrive qu'un enseignant retenu en liste complémentaire lors d'un concours national, ne soit même pas retenu à l'oral au concours de l'année suivante, alors que son dossier n'a pu régresser dès lors que le candidat a acquis une année d'expérience de plus. Comment la tutelle explique-t-elle cela ?

Comment les enseignants titulaires peuvent-ils être évalués dans le cadre d'une demande de promotion de classe d'une manière juste et équitable, dès lors que cette demande nécessite un rapport émanant du directeur de l'établissement ? Sur quoi les directeurs se basent-ils pour produire ce rapport ? Dès lors qu'un conflit personnel entre l'enseignant et le directeur (par exemple en raison d'opinions divergentes sur les questions de gouvernance) peut bloquer la promotion de l'enseignant, comment protéger la liberté de penser de l'enseignant, sa sincérité, au service de l'idée qu'il se fait d'une Ecole d'architecture, sans que sa carrière n'en pâtisse ?

Supprimer l'appellation « Maitre assistant », qui est difficilement compréhensible dès lors qu'on ne saurait être à la fois maitre et assistant. Hors du milieu des écoles d'archi, personne ne comprend que ce statut équivaut à celui de « maître de conférence ». Il serait bon de remplacer « maître assistant » par « maître de conférence ». Si les enseignants ayant la charge d'encadrer des travaux en atelier (notamment dans les champs TPCAU et ATR) le souhaitent, l'appellation « maitre d'atelier » pourrait convenir.

VITE … LA PERFORMANCE SAVANTE ET ARTISTIQUE …

Par Jac FOL

J'aurais aimé longuement écrire sur cette performance savante et artistique que nous exigeons de nous et des étudiants en architecture…
MAIS …

… de multiples tâches telles que :
- encadrement des doctorants (non rémunéré),
- commissions fonctionnelles (indispensables mais très fréquentes et assignées aux urgences tutélaires),
- nombreux jurys (de projets, de séminaires, d'années, de cycles, de validations, d'ajustements, de PFE, de thèses),
- co-gestion (fondamentale mais chronophage),
- lecture et ajustement d'abondants mémoires en cours ou terminaux (de recherche, de fin d'étude, …),
- production des dossiers de co-financements, de projets de recherche, d'évaluations…
- mise à niveau administratif (textes mobiles, réforme perpétuelle, RGPP, organigrammes mouvants …),

… et ce, dans des conditions difficiles :
- absence de bureau,
- utilisation d'une téléphonie personnelle,
- auto-secrétariat,
- avec une administration de plus en plus «normalement» occupée à ses projets complémentaires (conventions, partenariats, échanges, rayonnements, …),
- une collégialité inquiétée et agitée,
- un projet volatil d'établissement,

…des tâches qui dérobent une trop grande partie d'un temps capital pour :
- lire 2 livres théoriques par semaine (= 100 par an = 4 000 en 40 ans) ;
- disputer avec collègues et étudiants des hypothèses élaborées ;
- finir d'écrire les livres en souffrance ;
- construire et faire vivre des problématiques collectives ;
- constituer et transmettre des connaissances croisées ;
- expérimenter et partager des formes pédagogiques.

Tout cela, en concurrence ouverte avec de multiples tâches antagoniques, avec **ces désirs professionnels qui nous tirent et nous poussent toujours à soigner et intensifier la performance savante et artistique de notre fabuleux métier d'élaboration et de partage de conceptions architecturales avec des collègues et des étudiants heureusement très concernés.**

PAS MIEUX

Jac Fol
professeur hdr ensapm,
architecte desa,
docteur d'État (philosophie)

CONTRIBUTION SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT

Par Karim BASBOUS

Depuis la réforme LMD, la « scientificité » des enseignements est mise en avant, ainsi que la recherche. On peut reconnaître l'intérêt de diverses recherches actuelles, sans pour autant dévaloriser le statut intellectuel de l'encadrement du projet. Car le projet architectural a aussi sa scientificité : les moyens de transformer un programme en une réalité spatiale, d'éclairer un bâtiment, d'en modeler la lumière naturelle (en mobilisant des choix de matière judicieux et argumentés), d'accueillir l'usage et de faire fonctionner les différentes parties, le rapport au contexte... font l'objet d'un savoir rationnel susceptible d'être partagé, entretenu, transmis, et d'évoluer. Il me paraît souhaitable que l'encadrement du projet architectural dans les écoles d'architecture ne soit pas réduit à la dimension strictement pratique de la profession (au sens réductif du terme), par opposition à une sphère « théorique » où seul prévaudrait l'approche universitaire du savoir. Il y a un risque de voir l'enseignement de l'architecture divisé par un tel schisme.

Karim Basbous.
Enseignant titulaie en TPCAU

CONTRIBUTION D'UN MAITRE ASSISTANT ASSOCIE TPCAU EN ENSA

Anonyme

A propos des vacataires

Le statut d'enseignant vacataire en ENSA ressemble plus au statut d'un travailleur saisonnier qu'à celui d'un enseignant diplômé :
- recrutement des vacataires selon des modalités peu transparentes, qui favorisent fortement la cooptation. A quand un recrutement plus ouvert, concurrentiel et qualitatif dans l'intérêt de tous ?
- précarité du statut lié au principe du renouvellement annuel du contrat sur la base de critères relativement opaques (effectifs étudiants, lobbying entre enseignants, bon vouloir de la direction administrative,...)
- obligation d'avoir une activité principale par ailleurs
- niveau de rémunération particulièrement bas. 5000 euros net environ pour 160 H de vacations
- rémunération décalée de plusieurs mois par rapport à la période d'intervention
- pas de congés payés
- pas de prise en compte des temps de réunions pédagogiques
- pas de prise en compte des temps de préparation ou de correction (lecture des rapports d'études, de stages et des mémoires)
- interdiction de participer aux CPR.

Et si exceptionnellement le vacataire a l'autorisation de participer aux CPR élargies pour refonte du programme pédagogique, il lui est interdit de voter, le vote étant réservé aux titulaires, selon un suffrage véritablement censitaire !
- obligation d'émarger pour chaque heure enseignée! si le vacataire enseigne après 17H, il y a un grand risque que l'administration soit fermée. Or le rattrapage de l'émargement n'est pas bien vu, le vacataire passe pour un fraudeur potentiel ! Bref l'émargement est un dispositif humiliant qui marque bien l'écart de traitement entre les titulaires ou MAA et les vacataires!
- interdiction d'enseigner sans contrat de vacation. Que doit faire le vacataire lorsqu'il reçoit son contrat de vacation le 1er décembre alors que ses cours sont programmés à

partir d'octobre? S'il n'enseigne pas, il remet en question le programme pédagogique et place ses collègues titulaires dans des conditions d'enseignement difficiles. S'il enseigne, il viole l'interdiction administrative, ne peut pas émarger et prend donc le risque personnel de ne pas être payé pour ses interventions !

A propos des Maîtres Assistants Associés (MAA)

Avec une rémunération nette de 850 euros par mois sur 12 mois pour 160H d'heures enseignées par an, le statut de MAA semble être «royal» par rapport à celui du vacataire !
Mais il y a peu d'élus, car il y a peu de postes de MAA dans nos ENSA.
L'accès à ce statut est plus ou moins transparent selon les ENSA. Certaines jouent le jeu d'une concurrence large en faisant paraître des appels à candidatures chaque année pour les postes se libérant. Les autres, et il semble que ce soit la grande majorité, préfèrent gérer ces attributions de postes de façon discrète et interne, laissant alors une grande place au lobbying entre enseignants et administration.
Le contrat de MAA est comme celui de vacataire renouvelé chaque année. Chaque année, il faudra que le MAA montre «patte blanche» pour être reconduit! ... et qu'il n'omette pas de prendre rendez-vous chez un médecin assermenté par l'Etat qui lui donnera le feu vert médical pour occuper cette fonction !
Comme le vacataire, le MAA n'a pas son mot à dire dans les réunions pédagogiques où seul règne le titulaire, Il lui est interdit de participer aux CPR.
Si exceptionnellement le MAA est invité à participer aux CPR élargies pour refonte du programme pédagogique notamment, il lui est interdit de voter, le vote étant réservé aux titulaires selon un suffrage véritablement censitaire! Bien sûr , son absence à ces réunions sera mal perçue et lui vaudra peut-être de ne pas être renouvelé par manque d'implication dans la pédagogie de l'Ecole !
Le MAA sait qu'il ne le sera pas pour très longtemps. Cela est inscrit dans son contrat de travail. En effet la durée d'un contrat de MAA est plafonnée par le ministère à 6 ans maximum.
Les ENSA ont la possibilité de réduire cette durée. Bref quand on la chance d'avoir un poste de MAA, on sait que ce n'est pas pour très longtemps et que chaque année on peut redevenir vacataire !

Le statut de MAA : un tremplin pour la titularisation?

Etre MAA dans une ENSA ne signifie pas qu'un jour on sera titulaire, quelle que soit l'importance de son implication et de sa contribution à la pédagogie d'une Ecole, parce qu'il faut réussir le concours de recrutement national.
Dans notre ministère de tutelle il y a deux régimes principaux de recrutement : d'une part, celui de la titularisation et du fonctionnariat à vie pour les heureux élus des concours administratifs, et d'autre part celui de la précarité absolue pour les autres.
Or le nombre de places mises au concours chaque année est ridicule si on le compare avec le nombre de candidats qui légitimement mériteraient de sortir de la précarité !
Pourquoi, alors que beaucoup d'établissements publics le pratiquent, ne pas mettre en place des contrats privés de type CDI pour les enseignants non titulaires qui sont impliqués fortement dans la pédagogie des ENSA et qui sont reconnus pour leur compétence ?

Pourquoi imposer aux entreprises privées des conditions d'embauche extrêmement contraignantes et rigoureuses et laisser à l'Etat la possibilité d'y déroger et pratiquer des contrats de travail précaires et mal rémunérés ?
En France, une entreprise quelque soit sa taille et quelque soit sa situation économique et financière, ne peut renouveler un CDD qu'une seule fois. Au delà de cette période de renouvellement elle est contrainte à proposer un CDI à son salarié ou à ne pas le maintenir dans sa structure. Le CDI n'est pas immuable : un licenciement ou une négociation rendent possible la rupture du contrat de travail.
Il serait légitime au nom du respect du personnel enseignant des ENSA que de tels contrats puissent être mis en place pour ceux qui ont renoncé à la titularisation ou qui font le choix de ne pas être fonctionnaire de l'Etat et qui en ont assez de la précarité et des humiliations qui accompagnent le statut de vacataire.

On peut se demander pourquoi ce système perdure alors qu'il est profondément injuste et inacceptable.
L'élitisme à la française tente en vain de masquer le lobbying et la cooptation généralisées qui gangrènent depuis bien longtemps les Ecoles d'architecture et qui semblent, malgré la mise en place d'une procédure nationale de recrutement, se poursuivre dans les hautes sphères de notre ministère si parisien !
Le dernier recrutement sur concours (2011) a fait émerger que le Ministère s'octroie la possibilité de reporter à 3 reprises la date de lancement des offres de postes en TPCAU tout en maintenant la date de remise des dossiers . Ce qui a conduit à ne donner que 3 semaines aux candidats pour constituer leur dossier. Par ailleurs le contenu des dossiers n'a été précisé que plusieurs jours après la mise en ligne des offres de postes. Cette précision n'a pas été communiquée directement par mail à ceux qui s'étaient inscrits au concours. Donc c'est par hasard en allant sur le site du ministère que les candidats ont pu découvrir quelles étaient les pièces constitutives de ce dossier !

Ensuite il y a le temps des résultats. Cette année laisse supposer que pour les postes de Maîtres assistants en TPCAU un seul jury a désigné les admissibles.
Certains noms ont été retenus sur plus de 5 postes. Les courriers aux candidats recalés qui ont été envoyés en octobre dernier alignent la même notation quels que soient les postes. Pour ma part, sur 12 courriers, correspondant aux 12 candidatures que j'ai déposées, le résultat est de 12 fois la même note ! Et aucun détail n'est donné aux candidas recalés sur la composition et le déroulement du jury. Sommes-nous bien encore dans un système démocratique ?

DIVERSES CONTRIBUTIONS ANONYMES SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT (SANS TITRES)

« Tout va bien, Madame l'Aeres » est désormais le refrain qu'il convient de chanter. Il faut nouer sa cravate, donner une apparence « scientifique », une image digne des « Pôles d'Excellence » désormais établis comme critères d'évaluation de l'enseignement supérieur, un respect pointilleux des procédures, un fonctionnement harmonieux, bref… il s'agit surtout, d'apparaître. Peu importe que la poussière soit sous le sofa. Peu importe la réalité des censures, des abus de pouvoir, des « petits arrangements entre amis ». La seule manière pour l'Aeres de connaître véritablement l'école faisant l'objet de son étude n'est-elle pas de solliciter la parole des enseignants et des membres de l'administration, sous couvert de l'anonymat le plus strict ? Dans l'état actuel de leur procédure, les expertises de l'Aeres, ne permettent pas de faire remonter la parole de tous les enseignants, dès lors que la direction de l'école sélectionne les enseignants qui seront consultés par les experts, et qu'il n'est pas prévu de dissimuler l'identité des enseignants qui s'entretiennent avec les experts de l'Aeres… nous autres, enseignants associés, aimerions pouvoir témoigner de ce à quoi nous assistons, et exprimer nos pensées, sans risquer pour autant le renouvellement de notre contrat.

Pourquoi l'article 17 de l'arrêté du 20 juillet 2005, imposant l'évaluation interne des enseignements, est-il si rarement appliqué dans les écoles d'architecture ? Par ailleurs, les quelques évaluations en place (récemment) doivent permettre une évaluation anonyme par les étudiants, et les résultats de ces évaluations doivent être prises en considération dans l'évaluation dont les enseignants titulaires font l'objet, lorsqu'ils demandent de passer en classe supérieure, ou lorsque les enseignants associés demandent une reconduction de leur contrat, ou présentent leur candidature pour une titularisation, ou encore, lorsque les enseignants vacataires se portent candidats.

Ne restez pas dans la détresse : défendez-vous !

Par V. V.

Pourquoi un tel titre ?

Il se dit dans les couloirs des écoles que les concours de recrutement sélectionnent des candidats qui n'auraient pas dû obtenir le poste. Plusieurs décisions de justice attestent du bien fondé de ces « rumeurs » : si les modalités de fonctionnement des recrutements et des concours échappent à l'entendement de bien des candidats, la justice parvient à rétablir la règle.
C'est pourquoi les enseignants injustement écartés lors des concours de recrutement doivent trouver le courage de réagir, bien qu'il s'agisse là d'un combat de longue haleine, ponctué d'obstacles qu'il faut franchir en solitaire, face à la loi du silence et souvent à l'inertie hiérarchique.

Et que pensez-vous de la pédagogie ?

A mon sens, ce n'est pas un gros mot ! et pourtant, quelle est la réalité du terrain ?
Le système français sélectionne les enseignants par discipline et ce sont théoriquement les niveaux de formation des candidats qui conditionnent le recrutement, à l'université comme dans les écoles d'architecture. Pourtant, enseigner demande d'autres qualités que celles mises en jeu dans l'épanouissement d'un individu dans un champ disciplinaire.
Enseigner, c'est savoir donner, c'est écouter et comprendre le niveau de demandes de l'apprenant pour adapter le curseur à la demande. Enseigner, ce n'est pas faire une conférence devant des spécialistes de sa discipline : c'est communiquer le savoir par étape, répéter mais aussi encourager, accompagner. Cela s'apprend par l'expérience mais peut aussi s'apprendre progressivement en acceptant de participer à des stages d'initiation à la pédagogie. Le comble : les enseignants qui s'y inscrivent sont souvent ceux qui en auraient le moins besoin. Quant aux autres, démiurges en pédagogie comme en architecture, s'ils ont étudié l'architecture, ils ont oublié d'appendre à enseigner; ils négligent le rôle capital qu'ils vont avoir sur l'avenir des jeunes qu'ils encadrent.

Attention, les étudiants ne se trompent pas, ils savent faire la différence. Demain ils vont enfin évaluer le travail pédagogique de leurs enseignants !

V. V.

DIVERSES CONTRIBUTIONS ANONYMES SUR LES CONDITIONS DE L'ENSEIGNEMENT (SANS TITRES)

Comment la tutelle peut-elle se faire une idée du bon ou mauvais fonctionnement des rapports ô combien importants entre la direction d'une ENSA et les enseignants, dès lors qu'aucun sondage n'a lieu pour que ces derniers s'expriment sur la manière selon laquelle la direction administre son école, et dès lors que la majorité des enseignants, étant vacataires ou associés, évitent de s'exprimer à ce sujet ? Un sondage anonyme auprès des enseignants permettrait aux enseignants de se prononcer tout en étant protégés.

Les jurys veillent au brassage des enseignants lors des titularisations. Ainsi il est « impensable » de viser une titularisation à un poste dans l'école au sein de laquelle on a pu mener des enseignements sous le statut d'associé, notamment en TPCAU où le nombre de candidats est assez élevé ...

Conséquence :

Désancrage progressif de l'enseignement du projet par rapport aux réalités locales (sauf par contrats d'associés de court terme), avec le départ en retraite des titulaires issus de la génération 68 et généralement attachés au territoire de leur école.

Questions :

N'est-ce pas un problème dans la mesure où on pense que les écoles sont en relation avec des territoires et que l'architecture «hors sol» n'existe pas ?
Est-ce un dommage collatéral ou une réelle intention de la tutelle ?

Il serait juste de rendre publique, sur le site des écoles, un tableau synoptique des charges pédagogiques effectuées par tous les enseignants de l'école, et de considérer un tel document comme une référence afin que le collège d'enseignants dans son ensemble ait une connaissance précise des charges de chaque enseignant. Une inspection par des personnes extérieures à l'école, et nommées de manière à garantir leur impartialité, devrait être faite à ce sujet, en consultant TOUS les enseignants, sous couvert d'anonymat si l'enseignant le souhaite.

Afin que les éventuels « rappels » des heures dues par le corps enseignant (320 heures pour les Maitre Assistants et Associés à temps plein) s'adressent à tous les enseignants, en bloc, équitablement, et en toute transparence. Une inspection par des personnes extérieures à l'école, et nommées de manière à garantir leur impartialité, devrait être faite à ce sujet, en consultant TOUS les enseignants désireux de s'entretenir avec eux, sous couvert d'anonymat (afin de protéger les vacataires, ou associés et leur permettre de s'exprimer librement).

« Jamais je ne voudrais faire partie d'un club qui accepterait de m'avoir pour membre. »
Groucho Marx

Concours national :
Sur quelle base, selon quelles règles, sont nommés les membres du jury du concours des Maîtres assistants et professeurs des ENSA ? Pourquoi certains enseignants titulaires passent-ils 25 ans sans jamais participer à un jury, tandis que d'autres se voient nommés par « le fait du prince » plusieurs fois en 10 ans ?

Mutation des titulaires :
Lors des appels à mutation, on fait semblant de laisser croire – pour respecter la procédure – que les candidats ont leur chance d'être retenus ; en fait, dans de nombreuses écoles, la décision est déjà prise de ne retenir aucun candidat à la mutation afin de « réserver » le / les postes pour le concours national à venir, en le « fléchant » (d'une manière parfois ridicule, tellement c'est évident) dans l'espoir de titulariser tel ou tel enseignant vacataire ou associé déjà en activité dans l'école.
Dans d'autres écoles on sélectionne effectivement des candidats à la mutation ; mais les choix des « Jurys » internes est-il guidé par l'intérêt des étudiants, ou l'est-il plutôt par des « petits arrangements entre amis » ?

VIE DE LA SFA

CHRONIQUE CONFERENCE

Par Jacques GUENARD

CONFÉRENCE DE MICHELE ARNABOLDI A LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DES ARCHITECTES / VENDREDI 18 NOVEMBRE 2011

Pourquoi l'architecture d'Arnaboldi nous a-t-elle laissés sans voix ?

L'architecte est parfait, sympathique, modeste, un artisan honnête. « Juste » est le qualificatif qu'appelle cette architecture, a dit le président Pablo...

Un peu trop juste ?

Le discours : des présentations de projets limpides ; pas d'exaltation intellectuelle ici, des constats assez banaux, pas d'héroïsme social : « notre métier : faire des lieux meilleurs » / « chercher la vocation des lieux » / «comprendre la lumière du lieu» / « le moins de matériaux possible, trois ou quatre »...

Y-a-t-il là une pensée qui fonderait le projet ?

Simplement, tenter de mettre en ordre ; et l'architecte, lui aussi aux ordres ?

Lorsqu'il installe quatre villas groupées ou un immeuble de logements, que fait-il d'autre que se soumettre à la loi du marché immobilier qu'il dénonce, responsable du désordre territorial ? Que pourrait-il faire d'autre, d'ailleurs ? Il respecte son commanditaire et se plie à ses changements en cours de chantier (on imagine les beuglements au scandale de Pierre Fauroux dans ces circonstances).

Il « habite le paysage », dit-il : des porte-à-faux, des portiques qui le mettent en scène ; il installe une ordonnance visuelle, du point de vue de l'occupant, en cadrant les vues, paysages magnifiques et jeux d'ombre.

Parfait ! Trop parfait pour être honnête.

Nous entrevîmes aussi des photos qu'il montra de ses villas groupées, sans insister, sans commenter : l'espace d'un escalier descendant de la cour d'entrée vers le niveau principal de séjour (il nous dit aussi incidemment «je laisse la pluie, la neige entrer dans la maison ») : autrement troublantes que ses photos d'une immobilité trop parfaite, une complexité mystérieuse, lieux d'accueil de souvenirs d'enfance. L'ai-je imaginé ? Je ne crois pas ; mais peut-être faut-il voiler, derrière de triviales évidences, ce sur quoi il conclut sa conférence, en une clôture rhétorique impeccable, «l'amour de l'architecture»?

Jacques Guenard

Architete
Vice-président de la Société Française des Architectes

INFORMATIONS - PARUTIONS

Le premier tome consacré à la correspondance croisée entre Le Corbusier et sa famille (période 1900-1925), illustré de quelques fac-similés de feuillets et de croquis est paru l'automne dernier aux éditions Infolio. Cet ouvrage annoté et présenté par Rémi Baudouï et Arnaud Dercelles nous fait comprendre la formation intellectuelle et artistique du jeune Charles-Edouard en train de « devenir » Le Corbusier. Des critiques, des commentaires, des confessions profondes surgissent au milieu de récits du quotidien ; le lecteur patient y découvrira des propos inédits sur le monde, les objets, la musique, les amitiés insoupçonnées. Dans le désenchantement caractéristique de notre époque, l'enthousiasme, la vigueur du dernier humaniste de l'architecture, prend une dimension qui dépasse l'intérêt historiographique : « Violer en soi toutes aménités ; tout briser, bâtir sur les ruines des faux enseignements, des fausses religions. Croire et se lancer vers une clarté qu'il faudrait - oh qu'il faudrait savoir faire jaillir ! » (lettre à Albert, 26/08/1918).

Le Corbusier. *Correspondance. Lettres à la famille*.
Tome I : 1900-1925
Infolio éditions, Gollion, 2011
15x24 cm.
768 pages,
environ 20 illustrations.
32 Euros.

le visiteur

REVUE CRITIQUE D'ARCHITECTURE

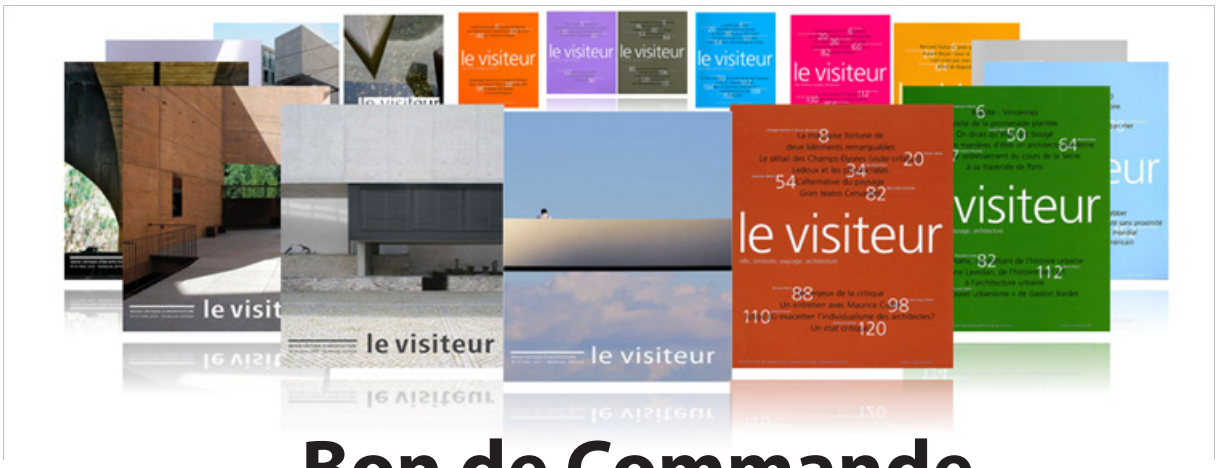
Abonnez-vous à la revue Le Visiteur !

Créée par la Société Française des Architectes en 1995, le Visiteur encourage un regard critique sur l'architecture, le paysage, les infrastructures et l'urbanisme. Le Visiteur souhaite promouvoir des réalisations exemplaires par leur manière d'accueillir nos usages et de donner forme à nos villes.
Le Visiteur donne la parole au discours critique réunissant tous les acteurs du projet et de la ville, pour installer un espace de pensée au service d'un réel débat, qui tente d'allier entre un certain appétit littéraire et la culture du projet.

Notre revue est illustrée en couleur et entièrement traduite en anglais. Les projets et les réalisations faisant l'objet des articles sont systématiquement accompagnés des plans et de nombreuses illustrations descriptives (photographies, croquis), pour répondre à la demande d'un lectorat composé d'architectes, de paysagistes, d'enseignants-chercheur, d'historiens et d'étudiants aussi bien en architecture qu'en sciences sociales.

Pour plus d'informations, nous vous invitons à visiter **notre nouveau site Web bilingue**, www.levisiteur.com, où vous pouvez trouver les tables des matières de tous les numéros publiés à ce jour accompagné d'extraits ou de résumés des articles.

Format 220 x 260 mm
Broché,
couverture souple.
216 pages.
Poids : environ 650 g.
Prix : 20 €



Bon de Commande

1/ Type d'abonnement

☐ Renouvellement d'abonnement.

☐ Premier abonnement pour 3 n° consécutifs (55 €). Préciser à partir de quel numéro : ……
et/ou

☐ Achat de numéro(s) (20 € /le numéro). Préciser les numéros : …….....

☐ Frais de port : <u>offert</u> pour les envois en France métropolitaine.
Hors France métropolitaine : compter 7 € / exemplaire.

2/ Identification

Nom : ……..……..
Prénoms : ……..
Institution : ……
<u>Adresse de facturation</u>
Adresse : ……...
……...
Code postal : ……
Ville : ……
Pays : ……
<u>Adresse de livraison si différente</u>
Adresse : ……...
……...
Code postal : ……
Ville : ……
Pays : ……
<u>Pour vous joindre</u>
Téléphone : ……...
Fax : ……..
E-mail : ……

3/ Mode de paiement

☐ Virement. Dans ce cas, nous vous enverrons notre relevé d'identité bancaire dès que nous aurons reçu ce bon de commande dûment rempli.

☐ Chèque (seulement pour les banques françaises) à l'ordre de *Société Française des Architectes* .

Vous pouvez nous retourner ce bon de commande soit par fax : +(33) 1 56 81 10 26, soit par e-mail (scanné au format Jpeg) à l'adresse : achats@levisiteur.com soit par courrier postal à l'adresse :
Société Française des Architectes, 247 rue Saint Jacques, 75005 – Paris.

REVUE CRITIQUE D'ARCHITECTURE le visiteur

Société Française des Architectes
247 rue Saint Jacques - 75005 Paris
tél. : +(33) 1 56 81 10 25 fax : +(33) 1 56 81 10 26
email : achats@levisiteur.com
SIRET : 784 284 895 000 33