

Enseignement de l'architecture : pratiques à inventer

Laurent Lescop

▶ **To cite this version:**

Laurent Lescop. Enseignement de l'architecture : pratiques à inventer. Bulletin de la Société Française des Architectes, 2020, L'enseignement du projet en danger, 56, pp.59-63. hal-02648646

HAL Id: hal-02648646
https://hal.science/hal-02648646

Submitted on 29 May 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'enseignement du projet en danger

Société Française des Architectes

Bulletin n°56 2e trimestre 2020

Contributions

01 Sur l'enseignement de l'architecture
Christian Devillers

02 Le pacte faustien des écoles d'arts
Michel Metayer

03 L'architecture une «simple» pratique
Michel Retbi

04 Il était une foi ...
Jean Claude Riguet

05 Dégénérescence hier et risque aujourd'hui
Jean Pierre Le Dantec

06 Ancrer le concept architectural dans le réel
Denis Humbert

07 Idées sur l'architecture et idées architecturales
William J R Curtis

08 Le diagnostic et la prescription
Paul Chemetov

09 Formation en danger = Architecture en danger
Marie Hélène Badia

10 «Arrive immanquablement le temps du projet »
Louis Guedj & Sami Tabet

11 Vers un enseignement du projet...
Théo Fakis

12 Le diplôme en poche ...
Emilie Bartolo

13 Former des architectes, pour quoi faire ?
Gérard Abadia

14 Cinq qualités d'un bon enseignant de projet
Marc Daubert

15 Quels sont les critères qui gouvernent les choix .... ?
Jean-François Laurent

16 L'enseignement de l'architecture en danger
Guillemette Morel Journel

17 L'ENSAPVS une école centrale d'architecture
Alain Guiheux

18 Le Corbusier mis en examen
Bruno Person

19 Quelques reflexions sur l'enseignement du projet
Dominique Putz

20 Enseignement de l'architecture, pratiques à inventer
Laurent Lescop

6

21 Pratiquer ≠ Enseigner ≠ Théoriser
Louis Vitalis et Guillaume Baron

22 Les mots pour le dire
Olivier Gahinet

23 Réactions
Messages de soutien

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

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

26 Le poète et le chirurgien
François Frédéric Muller

27 Pour un enseignement politique
Nicolas Commisso

28 Etudiants architectes : reprenons en main notre formation
Robin Petit Gerbier

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

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

31 Le projet est une pensée spécifique
Jean Noël Blanc

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

Laurent LESCOP - Pofesseur Arch. Dr HDR - ENSA Nantes, AAU UMR CNRS 1563

Enseignement de l'architecture

Pratiques à inventer.

Posture d'enseignant – chercheur

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

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

[1] Rosvall M., Bergstrom C. T., Maps of random walks on complex networks reveal community structure, PNAS 105, 2008, pp. 1118-1123
[2] http://contour.epfl.ch/fr/what-is-research-in-architecture-2/
[3] http://www.archi.fr/RECHERCHE/historique.htm
[4] Verdier T., « Le doctorat en architecture », Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine [En ligne], 30/31 | 2014, mis en ligne le 14 septembre 2017, consulté le 14 février 2018. URL : http://journals.openedition.org/crau/372 ; DOI : 10.4000/crau.372

L'art de bâtir commence avec la réunion soigneuse de deux briques.[5]». Les écoles d'architecture étant le lieu de l'enseignement de la pratique, il existe toujours un rapport ambigu avec la recherche. Cela s'exprime par l'embranchement HMONP ou doctorat, comme si la thèse ne pouvait pas caractériser une excellence de la pratique dans un parcours qui se construirait, non pas dans une alternance, mais dans une succession.

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

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

Thierry Verdier évoqué plus haut rappelle que « *le risque est grand de croire que lorsque l'architecte fait un projet, il fait une recherche. Non, il exerce simplement son métier. La recherche en architecture, c'est précisément dépasser le métier pour, peu à peu, interroger la fabrication de cette pensée complexe*. » Cela implique d'inventer des modes de recherche propres qui ne font ni l'impasse sur la rigueur de la démarche et encore moins sur les ambitions intellectuelles. C'est ce mouvement que l'on pourrait qualifier, en contraste avec la modalité de l'héritage, la modalité d'émergence. La modalité d'émergence ne fonctionne pas sur le principe de succession comme c'est le cas pour la modalité de l'héritage, il n'est pas sur un principe linéaire. C'est une modalité qu'il faut effectuer, c'est-à-dire activer. Une fois activée, elle peut, mais surtout elle doit, témoigner de la permanence de ce qui est reconnu comme tel. L'autorité qui active la modalité lui reconnait son origine et donc valide son authenticité. En France, cela pourrait être le réseau des laboratoires de recherche et les institutions qui évaluent la valeur de ce qui est produit. La modalité d'émergence cherche à s'attacher une fidélité à l'origine, en l'occurence à la production du projet mais aussi aux canons académiques, ce qui se traduit par la recherche d'une expérience holistique, c'est-à-dire totale. En définissant la recherche architecturale comme impliquée, il s'élabore un rapport dialectique entre la recherche en architecture et la société dans laquelle elle s'exerce. Ce rapport dialectique est celui que l'on doit entretenir pour répondre aux questions contemporaines, identifier la naissance de nouvelles pratiques et peut-être aussi paradoxalement, par la poursuite d'une plénitude holistique et préserver la valeur de l'architecte dans sa propre pratique.

[5] Norberg-Schulz C., «Conversation avec Mies van der Rohe», paru en français dans l'Architecture d'aujourd'hui, n°79, septembre 1958 pp.40-41 et repris dans l'ouvrage de Neumeyer F., Mies van der Rohe, réflexions sur l'art de bâtir, Ed du Moniteur, 1996, p.338

Enjeux pédagogiques

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

En suivant le référentiel de modalités détaillées plus haut, il sera retrouvé dans la pédagogie une pédagogie de l'héritage et une pédagogie de l'émergence. La licence est plutôt le lieu de la pédagogie de l'héritage et fonde les bases notionnelles, référentielles et projectuelles ou techniques qui donnent aux étudiants un éventail de compétences et de références qui leurs permettent de passer de l'exécution d'une solution par les moyens qui leurs sont donnés à l'élaboration de solutions originales. Au fil des trois années de Licence, la pédagogie construit ce parcours d'émancipation en dosant les acquisitions théoriques et techniques qui se répondent l'une l'autre. En Master, nous mettons en avant ce que l'on peut identifier comme une pédagogie de l'émergence principalement du fait de l'installation du numérique dans la pratique, nos capacité de production et notre rapport au monde. Les outils numériques sont passés en une vingtaine d'années des secteurs académiques et des entreprises spécialisées à des secteurs grand public dans lesquels on trouve les industries créatives, ludiques et culturelles. Ce mouvement ne s'est pas fait sans résistances et Antoine Picon[6], commentant le domaine de l'architecture, rappelle que la question a fait l'objet *« d'une littérature essentiellement doctrinale voire doctrinaire émanant de prosélytes, de technophiles et autres prophètes de microscopiques néo-avant-gardes.* » L'arrivée des Digital Natives, cette génération née avec le XXIème siècle, installe une nouvelle donne en mettant en phase la disponibilité des outils, la relative facilité de leur apprentissage, la massification de leur diffusion et une meilleure acceptation de la part des générations qui précèdent. La médiation patrimoniale, les Smart-Cities, la préservation des ressources s'inscrivent dans ce mouvement : elles s'intègrent dans une vision globale de ville palimpseste[7], de « *ville intelligente, connectée, (qui) favorise le développement de nouvelles technologies à travers de nombreuses applications qui permettront de développer notre mobilité et notre autonomie. Nous sommes au début d'une ère d'accélération du changement…* [8]».

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

[6] Antoine Picon, Culture numérique et architecture : une introduction, Birkhauser, 2010

[7] Franck Cormerais, l'imaginaire en fabrication d'une ville contributive, Nantes, *in* Poétique du numérique 3, éditions L'Entretemps — Lavérune — 2015, pp 11-14

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

Enjeux institutionnels

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

Comme cela a été évoqué longuement dans la première partie, un des nouveaux défis des écoles et des laboratoires de recherche qui forment les doctorants est d'arriver à convaincre par l'exemple que la thèse en architecture est une plus-value réelle dans le monde opérationnel et qu'elle augmente la capacité à traiter les défis contemporains de la construction et du développement durable, ce, parce qu'elle une spécialisation tant technique que conceptuelle au service du projet. La formation de 3ème cycle n'est pas un abandon des connaissances pratiques dédiées à la réalisation d'un projet, mais au contraire un ajout de connaissances appliquées. Les étudiants ont déjà le dispositif de mémoire de recherche et de stage en laboratoire pour commencer à faire des allers-retours entre le monde académique et le mode opérationnel. Ils évaluent à ce moment les opportunités immédiates ou futures à développer une spécificité que les identifiera sur le marché de l'emploi. Cela fait le lien avec dialogue avec la société. Le fait de créer un maximum d'opportunités pour mes étudiants pour qu'ils trouvent des stages, du travail, qu'ils soient en position de proposer certaines spécificités dans leur éventail de compétences permet à la fois d'inscrire l'Ecole aux avant-postes des enjeux sociétaux et techniques. Cela a un impact fort sur le parcours des étudiants qui vont repérer ainsi les mouvements de la société qui organiseront, pour partie, leur spécialisation. Le parcours et le suivi des étudiants diplômés sont une préoccupation majeure qui se caractérise aussi par la valorisation de leur production soit par le choix des projets menés qui le sont par la notoriété qu'ils peuvent acquérir, soit par la communication qui peut être faite à partir de la production. De point de vue pédagogique, cela implique d'intégrer très tôt un certain nombre de contraintes de mise en forme qui faciliteront la publication et la visibilité des travaux.

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