



HAL
open science

L'enseignement de l'architecture en France : de la formation à la maîtrise d'œuvre aux métiers de l'architecture

Guy Tapie

► To cite this version:

Guy Tapie. L'enseignement de l'architecture en France : de la formation à la maîtrise d'œuvre aux métiers de l'architecture. [Rapport de recherche] 0957/97, Architecture recherche didactique; Ecole Nationale Supérieure d'Architecture et du Paysage de Bordeaux; Bureau de la recherche architecturale (BRA). 1996, pp. 98. <hal-03101998>

HAL Id: hal-03101998

<https://hal.science/hal-03101998v1>

Submitted on 7 Jan 2021

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.



HAL Authorization

957

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE EN FRANCE

Décembre 1996

De la formation à la maîtrise d'oeuvre aux métiers de l'architecture

GUY TAPIE

Architecture Recherche Didactique
Ecole d'architecture et du paysage de Bordeaux

Bureau de la recherche architecturale
Direction de l'architecture
Ministère de la Culture

ENSEIGNEMENT : CRISE DES SAVOIRS OU MUTATIONS PROFESSIONNELLES	4
MODERNISATION ET RECOMPOSITION DES SAVOIRS	4
MUTATIONS ACTUELLES A L'ÉPREUVE DE L'HISTOIRE	6
L'ACADEMIE ROYALE, LES EXPERTS DU ROI	8
L'ACADEMIE : CREATION D'UNE PROFESSION ET D'UN ENSEIGNEMENT	8
L'ACADEMIE : THEORISER ET EXPERIMENTER	10
L'ÉCOLE NATIONALE SUPERIEURE DES BEAUX ARTS, LA MAITRISE DE L'OEUVRE	14
LA DYNAMIQUE INTELLECTUELLE : LA PERIODE FASTE	15
LE DECLIN DE L'E.N.S.B.A.	22
TRADITION ET MODERNITE	25
1970-1995, L'ENSEIGNEMENT ADMINISTRE, DE NOUVELLES FINALITES	28
1968-1971 : MODELE UNIVERSITAIRE ET FONCTIONS ARCHITECTURALES	29
1978 : LE RETOUR DU PROFESSIONNEL	33
1984 : PERFECTIONNISME BUREAUCRATIQUE ET SPECIALISATIONS PROFESSIONNELLES	36
ANNEES 1990 : ENSEIGNEMENT A LA CARTE ET METIERS DE L'ARCHITECTURE	40
LA DECENTRALISATION DES ECOLES : AUTONOMIE ET SPECIALISATIONS	46
1970-1995 : DE NOUVELLES VOIES POUR L'ARCHITECTE	50
LE CORPS PROFESSORAL : PLURIDISCIPLINARITE ET PROFESSIONNALISATION	55
DU PROFESSIONNEL ECLAIRE AU PROFESSIONNEL-PEDAGOGUE	56
ENSEIGNANTS ET COHERENCE DISCIPLINAIRE	60
LE CORPS ENSEIGNANT ECLATE	62
LES SAVOIRS DE REFERENCE : HETEROGENEITE ET SPECIALISATIONS	64
POUR UNE DISCIPLINE ARCHITECTURALE	65
SAVOIRS DE REFERENCE ET ENSEIGNEMENT	68
FORMES D'INTEGRATION DES SAVOIRS : LES PROJETS GLOBAUX	78
DES DISPOSITIONS COGNITIVES : CONCEVOIR, ANALYSER, CONNAITRE	82
DU SAVOIR AUX SAVOIRS	84
LES MULTIPLES DE L'ARCHITECTE	87
L'ACADEMIE, ARCHITECTE DES PRINCES ET HOMME DE L'ART	87
L'E.N.S.B.A., L'HOMME DE SYNTHESE ET LE PROFESSIONNEL	87
LE SYSTEME MODERNE, L'ARCHITECTE PROTEIFORME	88
BIBLIOGRAPHIE	93

Profession et enseignement, repères

L'intérêt d'une sociologie des professions pour l'analyse des rapports entre système d'enseignement et système professionnel est indéniable et n'est pas nouveau. Par la structuration d'un enseignement autonome, émergent les bases professionnelles et intellectuelles qui distinguent les architectes des autres corps de métier intervenant à niveau équivalent dans le procès de production. A ce titre le système de formation crée un monopole professionnel, conditions de la reconnaissance de savoirs et savoir-faire utiles à la société. La formation initiale est, en définitive, la principale source du renouvellement et reproduction d'une profession, anticipant ou répercutant ses conditions d'exercice.¹ : "*Le domaine spécifique de la profession (...) est fondé sur la revendication que la profession elle-même diffère clairement des autres, que la formation particulière donnée par le métier est la seule source de compétence, et que cette formation suppose une théorie abstraite qui la fonde.*"².

R. K. Merton insiste pour sa part sur la bureaucratisation de la formation pour expliquer les mécanismes de clôture d'un groupe professionnel. Il constate l'instauration d'une formation professionnelle spécifique et sa sophistication progressive mettant en étroite relation un système d'enseignement, dominé par les professionnels, et le système d'emplois. Cette correspondance entre niveaux de formation et type d'emploi oriente vers des professionnelles, l'ensemble étant codifié à partir d'une équivalence, explicite et implicite, entre sortie du système de formation et entrée dans la vie professionnelle.

Cette présentation est souvent appliquée à la médecine ou à des professions dont l'activité s'est largement bureaucratisée et régulée par des associations professionnelles puissantes capables de gérer leur propre système de formation mais plus fréquemment, et plus sûrement, de le faire reconnaître par l'État tout en gardant son contrôle.

Cette bureaucratisation de l'enseignement de l'architecture est relativement récente par rapport à d'autres professions (à la fin des années 1970) et n'a sans doute pas l'ampleur de celle de la médecine. Des indices de celle-ci sont aujourd'hui fortement présents : une administration étatique de l'enseignement de l'architecture relativement autonome des organisations professionnelles ; un système sophistiqué de programmes d'enseignement passé au crible des critères administratifs de production ; la structuration lente d'un corps de pédagogues dont l'activité principale s'oriente vers l'enseignement, formant des spécialistes. Cette bureaucratisation montre la complexité croissante d'un système confronté à un flux d'étudiants plus fort et à une évolution très nette des fonctions architecturales que l'État souhaite favoriser.

Le regard d'historiens tels Jean Pierre Epron ou dans un autre domaine, Antoine Prost³, restituent les conditions du développement de systèmes de formation dans la société qui les produit et la dynamique qui s'institue avec les structures professionnelles. L'analyse de l'Académie Royale ou de l'École

1- "*C'est à l'école de médecine de l'université médiévale que sont jetées les bases des critères qui vont permettre d'identifier clairement un groupe spécifique de travailleurs. L'école concourt également à la création d'un groupe corporatif conscient de soi et dont les membres ont en commun le même bagage de savoir et de techniques*". Eliot Freidson, *La profession médicale*, (traduction française), Payot, 1984. p 31.

2- Eliot Freidson, *Pourquoi L'art ne peut pas être une profession*, p 116-137, in *L'art de la recherche, Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, La documentation Française, 1993.

3- Antoine Prost, *L'enseignement en France 1800-1967*, Paris Armand Colin 1970 ; "Éloge des pédagogues" Paris, Seuil, 1986.

Nationale des Beaux Arts par Jean Pierre Epron ¹ est démonstrative à cet égard ; système de formation qui combine une acculturation aux idéaux d'une profession, l'acquisition de savoir-faire et le désir d'auto-contrôle d'un métier. Ces analyses structuralistes montrent comment un système d'enseignement s'inscrit dans une cohérence sociale et professionnelle et insistent sur l'interdépendance entre système de formation, société et champ professionnel. J.P. Epron rappelle avec raison que "*l'histoire de la section des Beaux-arts est étroitement liée à celle de la mise en place progressive au cours du XIX^{ème} siècle de la profession d'architecte*"². En effet, le débat sur le diplôme d'architecte (réellement mis en place par la loi de 1940) et celui de sa formation est constamment présent : qui peut se réclamer être architecte, et exercer les prérogatives qui lui incombent, si ce n'est celui qui possède une formation particulière et adaptée ?

En apportant ce regard historique, l'enseignement actuel fait face à une diversité et une complexité sans égale en comparaison de la situation de l'Académie royale ou à un niveau moindre celui de la révolution industrielle et de l'E.N.S.B.A.. L'architecture n'a ni le même statut, ni la même complexité. Certes il est commode pour une profession de se référer à ce qu'elle interprète comme un âge d'or et d'y puiser les références d'un savoir, d'une méthode, d'une pédagogie mais c'est se baser sur une vision linéaire, positiviste et passéiste des transformations sociales, de la position des architectes et des compétences sur lesquelles cette profession repose en partie. Cette ré-interprétation du rôle de l'enseignement de l'architecture doit se réaliser à la lumière des changements de la société moderne qui en donne le sens, et des rôles des architectes en découlant. Il s'est engagé vers de profonds changements à partir des années 1970 dont on a mésestimé l'ampleur ou réduit à des ajustements de circonstances, bousculant l'identité sociale et professionnelle des architectes.

Le système d'enseignement est un élément de transformation de la profession d'architecte. Il en constitue aussi un observatoire. Par ces réflexions, éléments d'un ensemble plus large de travaux sur la profession, il nous intéresse moins d'en faire une analyse sociologique que d'identifier les indicateurs d'une évolution des compétences des architectes et de leurs conditions d'exercice. Ce renouvellement des compétences est une réponse à la modernisation des outils de conception de l'architecte (informatique), à la maîtrise des technologies modernes de construction mais plus fondamentalement à l'éclatement du système de production du cadre bâti en de multiples fonctions spécialisées, fonctions liées au projet constructif et urbain. A ce titre, les compétences acquises dans la formation initiale sont les éléments stratégiques d'un patrimoine individuel et collectif.

1- Jean Pierre Epron, Architecture une anthologie, tome 2, *les architectes et le projet*, IFA-Mardaga, Liège 1992.

2- Jean Pierre Epron. op cit. p.87

ENSEIGNEMENT : CRISE DES SAVOIRS OU MUTATIONS PROFESSIONNELLES

Éduqués à la destinée de la conception architecturale et de l'activité libérale, les architectes ont été façonné jusqu'à récemment dans un système de formation consensuel centré sur l'apprentissage du projet architectural. De nouvelles conditions d'exercices entraînent une recomposition de leurs activités professionnelles, un renouvellement et une adaptation de leurs compétences initiales fréquemment mesurées à l'aune de la production d'oeuvres architecturales.

Si l'académie royale et la période faste de l'École Nationale des Beaux-arts révèlent un modèle professionnel unifié (l'homme de l'art, la conception architecturale, la maîtrise d'oeuvre et la pratique libérale) la formation actuelle nous propose un modèle des compétences, pluriel et diversifié, orientant vers des spécialisations (architecture / urbanisme pour prendre la plus simple) et des métiers différents de la seule conception architecturale. Ce changement est impulsé par un acteur principal, l'Etat¹ qui donne les grandes lignes de la formation et de son organisation ouvrant vers d'autres horizons le seul modèle du concepteur et du maître d'oeuvre. Les organisations professionnelles², dépositaire de l'historicité de la profession, sont plus en retrait mais rappellent régulièrement les conditions nécessaires pour former un bon professionnel, ce qui ne va pas sans contradiction avec les principes d'ouverture de l'Etat. Les acteurs directs de la pédagogie (enseignants, étudiants), dont la recherche architecturale, poursuivent pour leur part l'élaboration concrète de la formation sur plusieurs plans : celui des savoirs, de la pédagogie et de l'organisation institutionnelle. Les changements évoqués s'inscrivent alors au coeur du système pédagogique.

Une mise en perspective historique et l'analyse du système de formation actuel, font saisir que les transformations des activités des architectes, celles ayant trait à la maîtrise d'oeuvre traditionnelle (modernisation du métier et spécialisations) et celles d'une diversification professionnelle, sont inscrites³ dans l'une des institutions à la base de la reproduction d'une profession.

Modernisation et recomposition des savoirs

L'enseignement de l'architecture est confronté à deux contraintes majeures. La première est d'assurer une permanence qui légitime l'existence sociale d'une profession quelques soient les époques ; la seconde est une adaptation dictée

1- Pour Eliot Freidson l'État joue un rôle fondamental dans l'avènement des professions modernes notamment par leur maîtrise et contrôle des systèmes de formations initiaux. Eliot Freidson, "Pourquoi l'art ne peut pas être une profession ?", p 116-135 in *L'art de la recherche, essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, La documentation Française, 1993.

2- Union Nationale des Syndicats d'Architecte Français, *Pour un enseignement de l'architecture*, juin 1975. Union Nationale des Syndicats d'Architecte Français, *Construire des architectes*, Janvier-Juin 1981, proposition d'une réflexion. Table ronde sur l'enseignement du 16 mai 1992, Bulletin de la Société Française des Architectes.

3- Pour la partie historique nous nous appuyons sur l'analyse de travaux déjà réalisés dans ce domaine (cf. Bibliographie), de documents produits par les institutions ayant en charge de gérer le système d'enseignement et sur les positions des organisations professionnelles. L'organisation d'un séminaire national nous a apporté la matière concrète et intellectuelle sur les pédagogies actuelles dispensées dans les écoles d'architectures, *Enseigner le projet d'architecture, actes du séminaire de Bordeaux 1 et 2 avril 1993*, MELT et École d'architecture de Bordeaux. Cela a été l'occasion de mener une série d'entretiens qualitatifs auprès d'étudiants sur la façon dont ils vivaient la pédagogie. Dans cette approche socio-historique nous privilégions volontairement la période récente.

par le renouvellement régulier des données (techniques, humaines, sociales, économiques, politique ...) de la production architecturale.

J.P. Epron¹ identifie cette permanence autour de l'enseignement immuable du projet et cette capacité d'adaptation par l'adéquation de la théorie architecturale aux évolutions d'une société. S'il est bien une constante dans l'enseignement de l'architecture c'est en effet celle du projet. Aujourd'hui moins que la simulation du réel prônée par l'académie, il s'agit de procéder par analogie : les projets réalisés à l'école sont différents de ceux produits dans la sphère professionnelle. De plus la notion de projet n'a pas de signification univoque et unanimement partagée. Elle devient un enjeu de débats importants, sa définition empruntant les multiples sources théoriques et disciplinaires existant dans l'enseignement de l'architecture.

J.P. Epron affirme que la crise de l'enseignement de l'architecture est endémique en raison de la "*nature du problème qu'elle est amenée à résoudre, la profession d'architecte doit constamment négocier sa place et son savoir*". L'enseignement est ainsi dépendant des diverses formulations de la profession d'architecte et de l'architecture : "*Ainsi, à propos du projet de réforme du système d'enseignement, les mêmes thèmes sont chaque fois repris pour abriter les mêmes enjeux. Dans ces thèmes il est facile de repérer ceux qui sont choisis pour valoriser l'idéal architectural, ceux qui sont pris en compte par les architectes dont la référence principale est le domaine de la culture ; ceux qui accompagnent l'idée de l'architecture comme technique, comme travail concret, comme science, et qui sont pris en compte par les architectes dont la référence principale est la production*".².

Dans cette logique, les changements du système de formation ne conduisent pas à la remise en question d'une profession mais à une recomposition naturelle de ses fondements cognitifs, l'architecture et sa pratique s'adaptant au gré de l'évolution des sociétés. En d'autres termes les savoirs architecturaux ou les réflexions théoriques gèrent les relations entre société et systèmes de formation pour donner la mesure de l'architecture à produire et donc celle à apprendre. Ce désir d'élaborer une science de l'architecture³ pour formuler ce qu'il faut enseigner et permettre la légitimation de l'expertise des architectes, est un aspect primordial du combat historique de la profession. Les praticiens engagés sur les deux fronts, l'enseignement et la pratique professionnelle, l'élite professionnelle par ses projets et prises de positions ou des chercheurs spécialisés sont les acteurs de ce débat sur la discipline. Les réformes de l'enseignement le réactive régulièrement.

Aujourd'hui en multipliant les types de savoirs dans la formation, la profession intègre dans l'un des dispositifs essentiels de sa reproduction les éléments d'une évolution. Aux discours doctrinaux internes à la maîtrise d'oeuvre s'ajoute un débat plus large sur les savoirs utiles aux architectes dont on a des images plurielles quant à leurs rôles et compétences.

Pour Jean Louis Cohen la difficulté de l'enseignement de l'architecture à acquérir son autonomie révèle le malaise actuel d'un enseignement entre deux

1- Jean Pierre Epron, *Enseigner l'architecture, l'architecture en projet*. CERA CORDA, 1975.

2- Jean Pierre Epron, op. cit. p 51.

3- La dissociation que propose Jean Pierre Epron entre théorie et doctrine, la première étant la pensée officielle, et la seconde une nouvelle qui la conteste ou la contredit, n'est pas convaincante. Celle de Philippe Boudon l'est davantage. Pour lui la doctrine est le discours justificatif d'un faire, d'une visée opératoire des projets d'architecture, la finalité est de produire même si les architectes font appel à des méthodes sophistiquées. La théorie a une visée de connaissance sur l'architecture et sa fabrication. C'est un discours second qui impose un méta-langage et constitue une science. Le milieu de la recherche architecturale, créé dans les années 1970, participe à cette définition d'une discipline architecturale.

finalités, l'une professionnelle et l'autre généraliste (et scientifique) à l'image de l'université : "L'état de crise de l'enseignement de l'architecture n'est pas à proprement parlé un phénomène nouveau ; on pourrait même dire que la crise est le mode d'existence de ce système d'enseignement : coupé de l'université ; coupé ou trop étroitement lié à la profession d'architecte, c'est son rapport tant à la recherche qu'à la pratique qui est en question".¹.

Située à la disparition de l'École Nationale des Beaux-arts en 1968, la période contemporaine complexifie l'ordonnancement de l'enseignement, fondé sur une adaptation régulière des savoirs architecturaux, par l'émergence d'autres voies d'insertion professionnelle que la pratique libérale et la maîtrise d'oeuvre. En s'autonomisant progressivement de la profession en raison de l'implication plus forte de l'État, le système d'enseignement élargit la palette des métiers des architectes ainsi que leur identité : l'enseignement ne s'appuie plus seulement sur le modèle libéral du concepteur d'architecture porté par les organisations professionnelles. Le passage de la formation d'architectes à la fonction architecturale puis aux métiers de l'architecture est particulièrement significatif des changements récents.

Mutations actuelles à l'épreuve de l'histoire

Deux modalités d'analyses sont mobilisées pour comprendre les dynamiques en oeuvre dans ce passage du modèle de l'unité professionnelle à celui de la diversité, sans entreprendre en toute rigueur une sociologie de l'enseignement de l'architecture.

Histoire d'une formation : synthèse

La première prend en référence les temps longs en s'appuyant sur les processus de transformations des institutions scolaires et de formation. A cet égard nous avons considéré trois grandes périodes : celle de l'Académie royale, première institutionnalisation de la formation d'architecte (chapitre 2) ; celle de l'école nationale supérieure des beaux-arts, sublimée par la profession (chapitre 3) ; la structuration des écoles d'architectures depuis 1970 dont les prémisses sont à noter depuis 1945 et plus précisément du début des années 1960² (chapitres 4 à 6)

Pour chaque période, nous dégageons l'unité du système d'enseignement ou sa diversité en considérant les modèles pédagogiques mis en oeuvre. Ils reflètent des choix de formation et désignent les figures idéales de l'architecte, sa place dans la société et dans le champ professionnel. Les figures sociales de l'architecte à former (architecte intellectuel, architecte citoyen, architecte professionnel de l'espace) ou des figures professionnelles (architecte concepteur, constructeur, maître d'oeuvre, programmiste, urbaniste) sont fortement structurantes du contenu des formations.

Trois dimensions sont traitées pour décrire ces modèles.

Les processus d'institutionnalisation qui décrivent les moyens organisationnels ainsi que la légitimité politique et sociale acquise par ce système de formation. Pour la période contemporaine, une lecture des réformes de ces vingt cinq

1- Jean-Louis Cohen, *Écoles et professions*, Cahier pédagogiques n°2, 1974, p 69.

2- Certes la logique du droit sous l'ancien régime n'a que peu de rapport avec celui plus récent des sociétés modernes mais ce retour est fructueux pour analyser le sens et la dynamique d'un système et mieux saisir la profondeur des évolutions d'une profession.

dernières années, est d'un précieux concours pour cerner objectifs et modalités pédagogiques.

Le rôle et la spécificité du corps enseignant, principalement chargé de déterminer le contenu et les méthodes pédagogiques, montrent la cohérence, les tensions internes du système de formation et les effets sur la logique d'ensemble de la formation.

Enfin tout système de formation s'élabore sur l'identification d'un contenu cognitif gage de la crédibilité d'une expertise. Ces savoirs hétérogènes par nature dès que l'on considère l'architecture, ont tendance à diversifier la formation.

Le système de formation contemporain

La seconde modalité d'analyse s'attarde sur la période récente. Courte au regard de l'histoire, elle est caractérisée par une relative instabilité de l'enseignement de l'architecture. Des états généraux et bilans sur la profession rythment les processus de réformes. Ils analysent en premier lieu les carences d'un système pour ensuite proposer des alternatives ou perfectionnements au système initial. Elles restent fréquemment critiquées et analysées de manière contradictoire par les acteurs concernés : professionnels libéraux, organisations professionnelles, enseignants de diverses origines, étudiants, gestionnaires.

La méconnaissance de l'administration de tutelle n'est pas la seule cause de cette absence de consensus car elle se dote, avec plus ou moins de bonheur, des moyens de connaître¹ mais l'évolution des conditions d'exercices difficiles à saisir et dictant, en définitive, les conduites de formation à tenir.

Ces incertitudes voire ces attermoissements tiennent à des raisons de fond : l'impossibilité de fédérer professionnels de la maîtrise d'oeuvre, enseignants, chercheurs sur une définition consensuelle de la discipline architecturale ; la faiblesse de la position sociale des architectes comparée à celle des ingénieurs des ponts et Chaussées ou des grands corps de l'État. D'autres raisons sont conjoncturelles comme les changements cycliques du ministère de tutelle (culture / environnement et cadre de vie / équipement / culture) ou la difficulté, plus inquiétante, à saisir la pluralité des profils professionnels et l'inscrire formellement dans une politique éducative. Mais l'examen du système d'enseignement actuel que nous proposons pour limiter qu'il soit, montre l'enracinement profond des changements de la profession d'architecte au travers des finalités des réformes successives ou des interrogations sur les savoirs des architectes.

En conclusion nous rappelons quelques points clés de la transformation de l'enseignement de l'architecture en insistant particulièrement sur les enjeux actuels : les recompositions professionnelles en oeuvre vues au travers de l'enseignement.

1- Rapport Tricot, *Architecte et société*, Ministère de l'environnement et du cadre de vie, la documentation Française, 1979. *Mission sur le bilan et la perspective des métiers de l'architecture*. Sous la direction de Robert Prost (Monique Minica ; Bernard Haumont ; Pierre Chevrère) 1985. Rapport Frémont, *Écoles d'architectures* 2000, 1992.

L'ACADEMIE ROYALE, LES EXPERTS DU ROI

L'académie : création d'une profession et d'un enseignement

L'académie royale, créée par Colbert en 1671 et supprimée par la convention en 1793, est une étape essentielle de la professionnalisation de l'architecte et constitue l'origine de l'enseignement de l'architecture. Pour J.P. Epron, elle est significative de la lutte que se livraient "trois groupes d'acteurs constitués : les corporations (maçons, charpentiers) qui possèdent le savoir technique ; le pouvoir politique qui ne peut tolérer que les corporations disposent du contrôle de l'édification des bâtiments et des villes ; les architectes qui doivent affirmer un contrôle sur la production du bâtiment"¹.

L'académie est à la fois institution et quasi-association professionnelle. Son ambition est de créer un corps d'architectes à l'image des corporations qui contrôlent le recrutement de ses membres. Elle est à l'articulation de trois grandes autres institutions : le pouvoir royal, l'administration de bâtiments, dont elle dépend tout en conservant son autonomie, et les corporations concurrentes : "l'académie royale est née de la volonté du pouvoir royal et s'inscrit dans le projet global de renforcer l'unité du royaume en donnant à une élite de savants et d'artistes autorité sur l'opinion. Mais l'académie est en même temps tenue de conseiller l'administration des bâtiments du roi".²

J.P. Martinon rappelle aussi dans quel mouvement général s'inscrit la mission de ces académies : "l'objectif immédiat et pratique apparaît évident : affirmer la volonté centralisatrice de la monarchie et constituer, autour du roi et de ses ministres, à la fois une commission consultative d'experts et un vivier où recruter les exécutants de la politique architecturale de Louis XIV."³

Beaucoup d'analystes mettent en exergue le travail d'émancipation de l'architecte vis-à-vis du maître maçon et de l'entrepreneur. A cette époque, cette distinction, engagée dès la renaissance, s'appuie sur la différenciation entre travail manuel, celui du maître maçon, et intellectuel, apanage de l'architecte. Cette dimension intellectuelle est possible par une production abstraite et théorique qui se concrétise dans les traités d'architecture autant de manuels pour l'enseignement de l'architecture.

Sur une autre dimension, artistique celle-là, l'architecte s'éloigne des corporations et se rapproche de l'Académie des littérateurs, rapprochement lui conférant un statut social plus significatif.

Sur une dernière dimension, socio-économique, l'architecte s'efforce de se distinguer des entreprises par son mode d'exercice : une profession libérale ce qui exclut le salariat et le profit.

L'académie Royale est le résultat de cette première étape de l'institutionnalisation d'une profession, gage de l'acquisition d'une légitimité politique et sociale. Dans cette stratégie professionnelle, elle établit un savoir propre à qualifier la spécificité des architectes et structure ce qui permet de l'acquérir : un enseignement de l'architecture. Ses statuts⁴ prévoient un rôle explicite quant à la production (par écrit) de savoirs architecturaux : "exposer

1- Jean Pierre Epron. *Histoire de l'enseignement de sa création aux années 60*. in "Propos sur l'enseignement de l'architecture : histoire, institutions, partenaires", Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme. Direction de l'architecture et de l'urbanisme. 1993. p 24-27.

2- Jean Pierre Epron, *L'école de l'académie (1671-1793) ou l'institution du goût en architecture*, École d'architecture de Nancy. 1984. p 9

3- Jean Pierre Martinon. In *Les architectes*, Raymonde Moulin et coll. Calman Lévy. 1973. p.19.

4- L'académie comprenait principalement dix académiciens de première classe et douze de seconde classe plus un professeur de théorie architecturale.

des pensées, des projets, des recherches et s'il y a lieu des compositions d'ouvrage touchant la théorie et la pratique de divers genres et diverses pratiques d'architectures, de chacun des arts qui dépende d'elle, des sciences qui lui sont utiles".¹. Cette obligation n'a pas été régulièrement tenue, elle est restée très dépendante des qualités et volontés des professeurs.

En fait, l'académie a quatre missions, dont l'enseignement, qui lui confère une place prépondérante dans la réflexion sur l'architecture et sa pratique.

La première est "*l'enquête technologique*" qui consiste en l'examen des procédés de construction, des nouvelles inventions, des méthodes de travail et des matériaux. J.P. Epron compare cette mission à la définition et la réalisation d'une politique technique de l'État à l'heure actuelle, aujourd'hui domaine exclusif des ingénieurs dans un circuit institutionnel autonome et parfaitement codifié d'où sont absents les architectes².

La deuxième mission vise à conseiller l'administration des bâtiments dans le choix des projets et des techniques. Notamment cela lui permet de développer le "*toisé*", manière d'estimer les coûts, équivalent des métrés et des quantitatifs et ainsi d'avoir autorité dans le domaine constructif sur les exécutants ; cela lui confère un rôle de commission d'agrément des matériaux.

La troisième, essentielle, est d'énoncer la doctrine, corpus de référence qui dicte "*les principes du goût en architecture destinés aux architectes. Par contre aux élèves il dictera les règles de proportion, les règles de construction des ordres (...) les tracés constructifs, les règles d'ordonnances, d'alignement, de correspondance*".³. Pour J.P. Epron l'expression de cette doctrine est suffisamment structurée pour fournir des modèles et souple pour s'adapter sur quasiment un siècle aux transformations des demandes et des situations de projets. Cette souplesse est en fait très relative.

La quatrième mission est l'enseignement. Celui-ci s'adresse sous forme de cours publics aux "*distingués et aux lettrés*" en vue de la vulgarisation et de la diffusion du bon goût en architecture d'une part ; sous forme d'un apprentissage du métier qui se codifie progressivement, destiné à former des architectes, d'autre part.

Ces quatre missions donnent un prestige et une grande efficacité sociale à l'académie : elle crée et diffuse un savoir tout en contrôlant la production architecturale de l'époque ; elle assure en son sein sa propre reproduction ; elle est proche du pouvoir royal et de l'administration tout en étant autonome par sa production es-qualité. En l'occurrence l'académie se différencie de l'administration des bâtiments même si elle y est très liée.

Les analystes avertis de l'académie royale et de l'histoire de la profession concluent à la cohérence sociale, institutionnelle et pédagogique de l'académie.

Les académiciens, architectes de première classe qui seuls n'ont pas le droit d'entreprendre (architectes souvent dépositaires des grands travaux du roi), choisissent par cooptation leurs élèves. Ils "*proposent des programmes réalistes correspondants à ceux auxquels ils étaient confrontés en tant que professionnels*". Ils suivent les productions de leurs élèves et enfin jugent leurs résultats. Dans l'académie, s'instaure une logique de corps où l'individu s'efface au profit de l'institution. Les académiciens consacrent beaucoup de temps à la production des traités, des discussions et débats sur les projets, aux visites... bref

1- Jean Pierre Epron, op. cit. p 35

2- L'institutionnalisation de tels circuits résulte de l'évolution considérable des technologies de construction et des matériaux utilisés.

3- Jean Pierre Epron, op. cit. p 50

s'investissent dans ce travail institutionnel et de recherche, car il est reconnu. Ces carrières individuelles s'épanouissaient aussi dans ce collectif, "refusant le vedettariat" selon les termes de J.P. Epron, pour préserver l'unité de l'académie, situation très différente du système d'enseignement de ces trente dernières années où le collectif enseignant n'a que peu de forces sauf quelques rares personnalités qui ont l'écoute de la tutelle et du pouvoir.

En cristallisant l'identité d'une profession, l'académie royale, élitiste et hiérarchique, est une institution une et indivisible en harmonie profonde avec la structuration aristocratique et monarchique de la société de l'époque¹.

L'académie : théoriser et expérimenter

Son rôle dans la professionnalisation des architectes n'est pas dissociable de la mise en place de structures d'apprentissage et de diffusion d'un savoir. L'Académie a initié un travail pédagogique singulier à deux niveaux :

– la structuration de cours de théorie, indispensable pour affirmer la spécificité de la discipline et constituer des savoirs sur l'architecture et sa production. Sa mission était "d'établir les règles de la bonne architecture et d'en donner les modèles"² ;

– une méthode d'apprentissage originale, la simulation du réel par des exercices de projet pour élaborer une architecture adéquate. J.P. Epron rappelle que "les architectes pratiquent le projet d'architecture qui simule les conditions du projet réel. Cette simulation se déroule dans une séquence immuable, l'Académie donne le programme, les élèves dessinent le projet, l'assemblée académique désigne le lauréat"³.

A la différence de l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts, c'est l'institution qui s'exprime et non les patrons d'ateliers. De plus l'unité de lieu (l'académie à Paris), la proximité des dépositaires de la doctrine (les académiciens), le sentiment de participer à l'excellence (par le choix des élèves), la méthode pédagogique originale (la pratique du projet)⁴ donnent une cohérence accrue au fonctionnement de l'institution.

De la théorie

Les cours proposent un discours doctrinal et théorique afin d'élaborer ce qui sera une question fort débattue dans l'enseignement et la profession, celle de la formalisation d'une discipline architecturale (les corpus de référence). Ils fournissent les analyses théoriques préalables plus ou moins scientifiques aptes à donner une série de connaissances cumulatives. "La référence en architecture devient l'objet d'un travail d'analyse dans le patrimoine immense de tous les édifices qui ont été construits. Le professeur présente aux élèves la collection d'édifices qu'il a constitué et qui a valeur d'exemples. Il y démontre les principes du projet et en extrait les solutions constructives"⁵. Par cet enseignement théorique, les architectes se distinguent des corporations dont le principal moteur d'apprentissage est le compagnonnage et l'expérience. Cet

1- Dans une perspective socio-historique pour cerner ce mouvement de centralisation on peut consulter deux ouvrages de Norbert Elias. *La société de cour* (Flammarion, 1985) et *La dynamique de l'occident* (Calmann-Lévy, 1975).

2- Jean Pierre Epron, *Architecture, une anthologie. Les architectes et le projet*, Tome 2. p18

3- Jean Pierre Epron, op. cit., p 18

4- Sur l'originalité de la pédagogie les historiens n'ont pas de positions identiques : Laurent Perpel et son équipe la présentent sous un aspect relativement chaotique par rapport à l'académie de peinture ou à l'école des ponts et chaussées, où la progression pédagogique est beaucoup plus rigoureuse et structurée. Jean Pierre Epron nous en donne en revanche une vision plus flatteuse, organisée et originale.

5- Jean Pierre Epron, op. cit., p 53.

enseignement est de la responsabilité du professeur de théorie architecturale nommé par les académiciens. Les professorats successifs ne sont pas de même nature ni de même niveau. Ils font l'objet suivant les cas de publications : analyses théoriques, dessins, description de bâtiments. Par exemple Desgods, de 1719 à 1729, publia "*les ordres d'architectures ; la construction des dômes, des églises, des palais, de la décoration des différents édifices, des toisés*" incluant les aspects techniques et réglementaires tout en faisant appel à la géométrie, aux mathématiques et à la physique.

L'un des plus réputés, Jacques François Blondel, de 1762 à 1774, joue un rôle central. D'abord dans un cours privé, puis coopté par l'Académie, son cours devient rapidement le pivot de l'école des arts. Les meilleurs élèves des Ponts et Chaussées d'alors viennent y étudier. C'est le départ d'un enseignement académique structuré, plus de 60 ans après sa création en systématisant en particulier les concours mensuels, occasion de multiplier les programmes et d'élargir la palette de production des architectes. Apparemment il n'est pas un praticien reconnu ce qui n'exclut nullement sa valeur de théoricien et de pédagogue ; il représente une figure de l'enseignant cultivé et théoricien s'appuyant sur l'histoire de l'architecture et sera l'un des premiers à graduer un enseignement de l'architecture.

Ces théoriciens sont chargés de définir la doctrine officielle en matière de production architecturale correspondant à la demande royale. Les modèles, autant les objets construits que les principes conduisant à leur production, sont inculqués aux élèves qui se doivent de les imiter. Cette imitation n'est pas selon J.P. Epron de la copie, elle est "*un travail qui consiste d'abord à concevoir un modèle abstrait*" qui découle de la mise en perspective de traits séparés d'édifices pris dans le corpus de référence. Celui de J.F. Blondel comprend notamment "*Le temple du Vatican*", "*Palais anciens et modernes de Gênes*", "*Galerie du palais Farneze*", "*Statut de Rome*", ect.. ou "*les édifices antiques de Rome dessinés et mesurés très exactement*" en 1719 pour Desgods. Mais la méthode est directement dépendante de l'objet architectural ; elle y est même assujettie contrairement à aujourd'hui où la tendance est à déconnecter la méthodologie et les processus de conception de l'objet à produire.

Au delà de l'objet produit nous avons dans l'enseignement les ingrédients des débats théoriques sur l'architecture rythmant la vie de l'académie, moments dépendants pour les historiens des personnalités des professeurs chargés de l'enseignement. A l'époque de J.F. Blondel, deux théories de l'architecture coexistent, chacune mettant l'accent de manière différente sur les trois catégories de Vitruve, "*la beauté, la commodité, la solidité*".

La première théorie insiste sur la décoration et tend à traiter en priorité de l'aspect extérieur des bâtiments. L'usage des ordres architecturaux (ordres classiques : colonne, base, fut, chapiteau ; entablement, architrave, frise, corniche) ou la copie d'architectures reconnues, l'architecture antique notamment, sont la substance de la théorisation des formes architecturales et de leur production. Elle se fonde sur le modèle (forme et structure du bâtiment) et la recherche de la satisfaction esthétique.

La seconde théorie insiste sur la prééminence des plans et de l'intérieur par une réflexion sur la distribution des espaces. Elle implique l'analyse et sa finalité est la satisfaction des besoins matériels. Ce désir de réalisme, conjugué à la recherche de l'efficacité technique, rapproche cette seconde théorie de l'ambition des ingénieurs.

L'association, au même niveau des éléments valorisés par ces théories, "*associer distribution et décoration*", débouche en partie sur l'idée de composition. J.N.

Durant, enseignant l'architecture aux polytechniciens, insiste sur "*l'économie, la nécessité et la simplicité*" suggérant semble-t-il que la décoration est un préalable dégageant la voie au fonctionnalisme architectural.

Le statut du dessin, moyen de représentation du projet et vecteur d'une discipline architecturale, est aussi débattu ; s'oppose ainsi le "*dessin en lavis*" dans la tradition des beaux-arts et "*le dessin géométrique*" plus proche des ingénieurs : "*Un débat permanent s'instaure sur le rôle du dessin comme si on risquait par la pratique du dessin et l'habileté qu'il réclame de perdre de vue sa fonction de savoir intégrateur (...) Le dessin d'architecture est à la fois outil de conception et mode de représentation, manière de penser et de communiquer (...) Le dessin est artistique et technique (...) Esthétiquement, le croquis, le premier jet doit contenir en germe la beauté du projet. Techniquement il doit être la manière spécifique à l'architecte de penser le programme*"¹.

Soulignons encore que dès cette époque est envisagé le rôle d'enseignements complémentaires à l'architecture proprement dit. J.P. Epron rappelle que les enseignements d'alors se conçoivent dans les liens avec les autres disciplines : "*les sciences exactes, les disciplines littéraires comme la philosophie et le dessin*". Ce qui pose la question l'existence d'un savoir architectural et pour beaucoup il est d'une relative ambiguïté et hétérogénéité : "*Le savoir architectural ne forme pas un ensemble articulé mais une juxtaposition encore incertaine de deux approches : une science des proportions à partir d'une traduction-interprétation des règles de l'antiquité retransmises par Vitruve et la science mathématique, géométrie dans l'espace appliquée à la solidité des constructions*".².

Selon ces auteurs la première n'est guère scientifique et repose sur une rationalisation d'un savoir-faire historique déterminé ; la seconde est bien une science mais n'étant pas l'exclusivité des architectes elle ne peut être leur seul référent. L'enseignement actuel n'est pas confronté à autre chose : quels savoirs sont aptes à structurer une connaissance de l'architecture et son apprentissage ?

Les ateliers de projet

Sur l'enseignement du projet, il y a une tradition de la formation architecturale. Le concours comme exercice et mode pédagogique, existe pratiquement dès la création de l'académie ; J.F. Blondel le multiplie et le codifie pour en faire un élément clé de l'enseignement. Ces exercices de projet relèvent d'une méthode expérimentale. Au demeurant relativement simple, elle marquera profondément l'enseignement de l'architecture.

Dans l'enchaînement de phases successives, du programme au jugement du projet, J.P. Epron nous livre cette démarche rationalisée et les implications pédagogiques du processus : en premier lieu, le professeur donne le programme, identifié comme un des lieux véritables de la théorie architecturale en raison des enjeux d'architecture représentés ; le travail individuel et secret par la réalisation de l'esquisse en douze ou vingt quatre heures qu'on résume à l'époque autour du parti et du premier jet sachant que cela suppose l'analyse du programme, l'affirmation du choix ; le travail d'atelier et le développement du projet sous l'autorité du professeur mais surtout du responsable de l'atelier, en général des élèves plus avancés ; le jugement du jury par l'exposition du projet. Le choix des programmes est du ressort exclusif des académiciens. Ces programmes évoluent au gré de la demande ou des débats à propos de la doctrine. Au début du XVIII^e siècle sont abordés des sujets ayant traits à la

1- Jean Pierre Epron, op. cit. p 59-60,

2- Laurent Perpel et coll. op. cit., p 36.

monumentalité, aux ornements et à la décoration pour se déplacer à partir de 1750 vers les équipements urbains, et les problèmes de "convenance" ou d'utilité. Ils reflètent les enjeux majeurs identifiés par les académiciens et par les enseignants. Par les programmes nous avons une évaluation des besoins de la société à satisfaire ; ils indiquent ainsi la capacité des architectes à s'inscrire dans les évolutions sociales, économiques et culturelles.

Dans ce travail de projet et de concours, l'esquisse, "en un seul jet", a une place singulière exprimant la prise de parti de l'architecte, geste architectural primaire qui ordonne la suite du projet pour devenir l'emblème d'une profession, honnie par les modernes et sublimée par les anciens : "Les académiciens ont obligé leurs élèves à respecter les grandes options de leurs esquisses pendant l'exécution du projet définitif. L'académie a vérifié avec soin et rigueur, qui peut apparaître excessive, l'application de cette règle".¹. Cette rigueur de la règle est aussi une manière de contrôler l'auteur du projet de façon à respecter les canons des modèles architecturaux défendus par l'académie.

Cette séquence pédagogique reste présente dans bien des écoles d'aujourd'hui car opérante pour la production du projet. Au delà de la spécificité des contextes socio-politiques ou culturels, la différence réside dans l'unité du système orientée à l'époque, vers la finalité de l'enseignement : le grand prix de Rome. Le grand prix deviendra le symbole puissant d'un système de formation et par voie de conséquence d'une profession. Il est le point focal vers lequel convergent toutes les ambitions et passage obligé pour un avenir professionnel radieux pour les élus.

L'académie, première référence identitaire

L'académie a une aura particulière chez les architectes car elle est à l'origine de la profession, dans un XVIII^{ème} siècle en pleine effervescence intellectuelle, théorique et scientifique. Elle bénéficie à ce titre d'une légitimité historique majeure. Ici sont préfigurés la profession libérale, l'artiste, le concepteur et le maître d'oeuvre, écouté des princes, solide concurrent des ingénieurs, la spécialisation des savoirs et la dichotomie entre architectes et ingénieurs n'étant pas encore totalement opérante.

La force de l'Académie réside dans l'unité du système et sa profonde harmonie avec un statut professionnel en train d'émerger. Mais c'est une formation qui se met en place sur plus d'un demi-siècle et qui bénéficie de l'appui du pouvoir royal. Limitée à un petit nombre d'étudiants cooptés, elle a un caractère intégrateur remarquable procurant le sentiment de participer à une oeuvre singulière.

1- Jean Pierre Epron op. cit. p 150.

L'ÉCOLE NATIONALE SUPERIEURE DES BEAUX ARTS, LA MAITRISE DE L'OEUVRE

La référence à l'enseignement dispensé à l'E.N.S.B.A. est encore très fréquente autant pour le critiquer et s'en dégager ; que pour le réifier au prix d'adaptations. Ceci s'explique par le rôle prépondérant de ceux qui ont été formés à ce système, même s'ils le critiquent vigoureusement aujourd'hui, et qui ont acquis des positions d'influences fortes. L'E.N.S.B.A a transmis cette image de l'architecte homme de synthèse, caricaturé par l'homme "au noeud papillon", demiurge et proche du pouvoir, sûr de ses choix, aux intentions humanistes de l'homme cultivé et intransigeant au nom de la pureté d'une culture architecturale savante.

Il est coutume chez les historiens de distinguer trois grandes périodes dans la vie de L'E.N.S.B.A. La première, de la fin de l'académie royale à la première guerre mondiale, est considérée comme la période de sa pleine efficacité et d'un "grand rayonnement". La deuxième, de l'entre deux guerres à la fin des années 1950, est une période de stagnation et de déclin faute d'avoir intégré des préoccupations de l'époque et notamment les théories du mouvement moderne. Sa réforme dans les années 60 et sa disparition débouchent sur l'enseignement de l'architecture contemporain.

La dissolution de l'académie royale, au moment de la révolution, laisse l'enseignement de l'architecture dans un certain état de latence et d'incertitude. Les architectes, liés au pouvoir de l'ancien régime, ne sont pas en position de force vis-à-vis du nouveau pouvoir contrairement aux ingénieurs qui ont pris cause très tôt pour la révolution.

Parmi les multiples projets de réforme proposés par les membres de l'académie¹ ou d'autres architectes, deux alternatives sont envisagées : un rattachement à l'école centrale des travaux publics de l'État, future polytechnique ; son inscription à l'École supérieure des beaux arts avec la peinture et la sculpture. La première hypothèse repose sur l'idée de constituer un corps d'architectes à l'image de celui des ingénieurs des Ponts et Chaussées. La seconde s'appuyant sur la tradition artistique de l'architecte, architectes artistes libéraux organisés en une institution autogérée, se réalisera².

"En 1747, Trudaine avait créé l'école des Ponts et Chaussées et partant, le corps des Ponts et chaussées ainsi que le corps militaire des officiers du génie. Ce faisant l'État avait choisi, sans le vouloir et peut être sans le savoir, pour les ingénieurs et contre les beaux-arts ; décision qui devait marquer pour longtemps les rapports entre l'État et la construction. En effet, la révolution et Napoléon ont entériné ce choix. L'architecte étant formé à l'école des beaux-arts qui a tenté de sauvegarder l'unité de l'architecture et des arts plastiques, mais qui s'est révélé incapable d'introduire dans son programme d'enseignements les nouvelles techniques, incapables de fournir une doctrine esthétique en dehors d'un académisme dans lequel l'idée du beau se réduit à un système de modèle, et la pratique à un système de règle. L'ingénieur était le produit de l'école Polytechnique, pôle d'attraction des forces nouvelles, centre d'enseignement des sciences et des techniques. L'existence séparée d'une école Polytechnique et d'une école des beaux-arts impliquait déjà en soi la rupture entre l'architecture et la construction".

D'aucuns y voient là le fondement du conflit entre ingénieurs et architectes qui marquera profondément la profession sachant que la frontière entre

1- Laurent Perpel et collectif, donne une liste particulièrement évocatrice de ces différents projets p 191-192.

2- Jacques Lautmann, Raymonde Moulin et Coll., op. cit., p 35.

architecture et construction n'est pas des plus étanches : "L'existence séparée d'une école des beaux-arts et d'une école polytechnique impliquait déjà en soi la rupture entre l'architecture et la construction".¹ alors que des architectes comme J.N. Durant essayent de composer de manière dynamique avec les deux.

Cette polarisation des architectes sur la composante artistique est un gage de leur autonomie et de leur identité (un arrêté en 1867 a entériné cette situation en créant le diplôme d'architecte mais il n'est pas obligatoire pour exercer) au prix d'une démarcation de la peinture et de la sculpture. Elle éloignera les architectes des grandes décisions d'aménagement et de la définition des politiques architecturales et urbaines qui les concernent très directement, fonctions accaparées par les ingénieurs des Ponts et Chaussées.

*"La transition entre l'âge classique et l'ère industrielle voit l'émergence d'un nouvel acteur : l'ingénieur moderne distinct de l'ingénieur artiste d'antan qui incarne des valeurs de progrès au nom desquelles il joue un rôle grandissant dans les processus techniques. Agissant pour le compte de l'État les ingénieurs des Ponts s'assurent en particulier la maîtrise de l'aménagement du territoire, de la réalisation des infrastructures de transport et d'une partie des constructions publiques"*². Ainsi, à la fin du XIX^{ème} siècle, l'enseignement de l'architecture est à l'écart du mouvement de fond qui voit l'enseignement public se structurer (et bien évidemment l'enseignement supérieur), à ce moment là sans préjudice. Le maintien du statut de profession libérale l'explique en partie. Ce qui au XVIII^{ème} siècle et avant, était la figure de l'ingénieur artiste et/ou de l'architecte conciliant savoir artistique et savoir technico-constructif, se sépare pour devenir deux traditions professionnelles concurrentes.

La domination de l'école des Ponts et Chaussées commence en fait dès la moitié du XVIII^{ème} siècle. A la différence fondamentale de l'académie, elle est dans l'appareil d'État alors que l'académie n'en est que partiellement dépendante. Sa "fonctionnarisation"³ légitime l'action des ingénieurs des Ponts qui, à la différence des architectes, conservent leurs prérogatives sur une série de domaines de production, notamment l'aménagement du territoire, et quadrillent comme représentant de l'État, l'ensemble du territoire national contrairement aux architectes qui restent très parisiens.

L'institutionnalisation très rapide, d'un Etat moderne et le passage à la société industrielle, dont l'une des figures centrales est l'ingénieur, donnent à l'école des Ponts et Chaussées cette domination qui perdure encore aujourd'hui.

La dynamique intellectuelle : la période faste

Les principes de l'enseignement restent relativement inchangés par rapport à l'académie Royale même si dans leur contenu ils évoluent. Trois modalités pédagogiques demeurent les clés de voûte de l'enseignement : les cours, expression des théories architecturales ; l'atelier et l'activité de projet ; le grand prix de Rome.

1- Simon Giedion, Espace, temps, architecture, Bruxelles, éd. La Connaissance. 1968.

2- Antoine Picon, "Les ingénieurs des ponts et Chaussées à l'aube de l'ère industrielle. Pour une histoire de la rationalité technique". in Histoire des métiers du bâtiment aux XIX et XX^{ème} siècles, Actes du séminaire de recherche Novembre 1989. Plan Construction et Architecture p75-83

3- "Un nouveau modèle d'école est apporté en 1744 par la création de l'école royale des Ponts et Chaussées. Cette nouvelle organisation est totalement intégrée dans l'appareil administratif et toute la formation y est réglée suivant les filières hiérarchiques habituelles. Passage d'une classe à l'autre, admission, rémunération des stages, médailles de concours sont soumis à cette autorité". La formation architecturale au XVIII^{ème} siècle, Rapport de recherche CORDA, 1980, p 25

L'E.N.S.B.A. : un projet global d'apprentissage

Les cours magistraux donnent la mesure de l'architecture à produire. Parmi l'histoire de l'art, la construction, la perspective, les mathématiques, la physique et la résistance des matériaux, le cours de théorie d'architecture a une place centrale.

De 1894 à 1908 Julien Guadet (1834-1908) occupe ce poste, il propose la formulation des "*devoirs professionnels de l'architecte*", consignnant le rôle de l'architecte. Il est de la lignée de ces grands professeurs de théorie qui donnent sa légitimité à l'E.N.S.B.A.. Il défend "*le recours conjoint à l'expression artistique, à la fois spontanée et éduquée de l'esprit, et la démarche rationnelle, opération maîtrisée et méthodique de la connaissance, du contrôle et de son application*".¹ Apparemment il conjugue, dans ce qui est l'archétype de l'architecte, la liberté créative de l'artiste et la rigueur savante des sciences. Il limite l'action de l'architecte au travail sur le projet en aval du programme à la différence de Viollet le Duc qui prône une continuité déductive entre programme et projet.

Les réflexions de J. Guadet l'orientent à proposer une graduation des savoirs à acquérir tout en mettant l'accent sur le dessin, l'enseignement en atelier, l'ingéniosité artistique et le goût.²

En premier lieu il considère les sciences utiles au projet sorte de préalable à l'apprentissage de l'architecture "*Il faut un savoir préalable (...) Des études générales (littéraires) assez bonnes vous serviront (...) elles vous ont ouvert l'esprit, vous ont appris à penser ; votre intelligence s'est élevée ; vous saurez lire avec fruit, raisonner avec méthode, réfléchir avec vous-même et discerner la vérité du paradoxe (...) Sachez que pour votre art la lecture d'une tragédie de Corneille n'est pas sans profit pour l'architecte (...) Les études scientifiques habituent à la logique et à la rigueur du raisonnement.*"³. Parmi ces apprentissages préalables le dessin et la géométrie descriptive sont fondamentales car au centre de la représentation du projet.

Dans un second temps il faut initier les étudiants au "*savoir fédérateur ou fondateur*" de l'architecture pour reprendre les termes de J.P. Epron, à ce niveau sont mobilisées les théories architecturales sur le "*beau*", "*la construction*" et les connaissances qui leur donnent corps dans le domaine de l'apprentissage : les mathématiques, la géométrie, le dessin et la composition du projet.

Théoriser les fondements de l'architecture : des doctrines

Par delà les différences quant aux savoirs de référence, tous les théoriciens s'essayent à définir la spécificité de l'architecture et donc le rôle de l'architecte sans qu'il y est de véritable consensus. Il se crée une dynamique intellectuelle propice à maints débats ; débats qui se circonscrivent au giron du milieu architectural.

Viollet-le-Duc, considéré comme l'un des pères des théories architecturales modernes et fonctionnalistes, insiste sur le rôle de la science et de la géométrie pour mettre en évidence les figures spatiales remarquables qui organisent la composition de certains édifices. Il élargit cette approche à la possibilité

1- Daniel Pinson, op. cit. p 63

2- On peut consulter l'article de Michel Ragon (revue Architecture N° 22, Février 1981, p.9 et suivantes) qui voit dans la référence aux théories de Guadet une manière de ressourcer l'enseignement actuel de l'architecture.

3- Julien Guadet, cité dans Jean Pierre Epron, op. cit. p 97

d'établir une science de l'esthétique et de dégager derrière les apparences de l'harmonie un modèle de conception : "reconstituer le modèle de conception de l'édifice pour faire, pour ainsi dire l'anatomie de l'édifice, et constater les rapports plus ou moins parfaits qui existent entre cette apparence qui nous frappe tout d'abord et les moyens cachés, les raisons qui en ont déterminés la forme. Cette seconde partie des études, longue, difficile, ardue, est le meilleur exercice auquel on puisse se livrer si l'on veut apprendre à composer, à créer".¹

Explicité dans le "Dictionnaire raisonné de l'architecture et les entretiens", cette démarche rationaliste prône de recourir aux nouvelles techniques de construction conséquences de la révolution industrielle et de satisfaire "aux nouvelles exigences de la société industrielle", critiquant en cela les Beaux arts : "Les architectes donnent à leurs entrepreneurs des détails inexécutables ou qui leur imposent, sans profit, des difficultés nombreuses, Il faudrait donc que les architectes connussent les moyens de fabrication de chacune des industries qu'ils emploient et ce n'est pas à l'École des Beaux Arts que l'on apprend cela. On trouve meilleur de leur persuader que la matière est faite pour leur obéir à toutes leurs fantaisies de l'artiste ; cela évite des explications et rend l'enseignement moins compliqué. Le contribuable, le propriétaire qui fait bâtir, payent cette belle doctrine un peu cher, et les industries sans haute direction se fourvoient en essayant de réaliser les fantaisies de ces messieurs."². Constamment d'ailleurs se posera la question de l'adéquation de la formation architecturale aux nouvelles techniques de production du cadre bâti et à l'inscription des réponses architecturales aux besoins de la société.

D'ailleurs la critique faite à l'École des Beaux arts est son incapacité à intégrer des programmes en relation avec les mutations techniques (l'émergence de nouveaux matériaux comme l'acier et le fer) et sociales : "Les programmes novateurs, reflet d'une société en mutation, sont assez rares ; les programmes d'usines ou de planification urbaine inexistant ; les programmes de logements se limitent à ceux de types luxueux et quand il s'agit de logement pour la classe moyenne ou d'immeubles, ils sont donnés en exercice aux élèves débutants de la deuxième classe. En fait ce sont surtout les programmes d'édifices publics qui prédominent, aux dépens des exercices sur les éléments spécifiques architecturaux au XVIII^e siècle (portique, galerie...) progressivement abandonnés. Ces programmes d'édifices publics (bibliothèque, institut, collège) sont très représentatifs des projets d'écoles du XIX^e siècle où le dessin des beaux arts relève aussi bien d'une façon de représenter l'architecture que d'une manière de concevoir".³

Au travers de ses théories Viollet le Duc est porteur, avec le soutien éphémère de la puissance publique (Napoléon III), d'une réforme de l'école des beaux arts. Non seulement il aborde les questions de théories de l'architecture mais celles ayant trait à l'organisation pédagogique : la réforme de la nomination des professeurs ; la modernisation du système des concours d'émulation. Il est contesté par le milieu académique de manière très virulente et malgré ses travaux d'une grande clarté théorique, contraint de se retirer sous la critique conjuguée des professeurs et élèves des beaux arts⁴.

1- Eugène Viollet-le-Duc, *Les entretiens*, cité par Jean Pierre Epron, op. cit., p 113.

2- Eugène Viollet-le-Duc, in *Histoire d'une maison*, Mardaga, 1978.

3- Coralie Aubet, *Eugène Viollet-le-Duc et le projet de réforme de 1863 de l'enseignement de l'école des Beaux Arts de Paris*, Rapport Bureau de la Recherche Architecturale, p 42.

4- L'école centrale d'architecture, devenue aujourd'hui école spéciale d'architecture, est créée à cette époque en 1865. École libre (puis agréée par l'État), elle est la première qui délivra un diplôme d'architecte. Réputée plus technique et plus scientifique, elle se différencie nettement de l'école des beaux arts.

La codification des représentations du projet

L'apprentissage des formes de représentations graphiques et dessinées est le principal instrument de la spécificité d'une production professionnelle et intellectuelle : "il s'agit d'un type de transmission du geste technique, de la main, de l'apprentissage et de la présentation d'un calque avec un crayon gras, avec une plume fine, avec un rapido"¹. La rapidité à produire des plans, des perspectives, des axonométries, des croquis et l'assimilation de cette capacité comme le prolongement naturel de la pensée sont les moteurs et les clés de cet apprentissage : "Du dessin une seule chose est à dire : vous ne serez jamais assez dessinateur. étudiez le dessin d'une façon sérieuse e sévère, non pour faire des images agréables mais pour serrer de près une forme et un contour (...) Le dessin d'architecture est le dessin géométral : le dessin géométral est le dessin exact (...) Seul ce mode de dessin permettra réalisation identique d'une conception ou la reproduction identique d'une chose réalisée (...) Sa qualité première sera donc l'exactitude absolue, la précision parfaite."².

Ce systématisme ("la connaissance des dessins anciens et l'apprentissage de certains plans de bâtiments") et cette codification homogène sont au coeur de la production de l'homme de l'art. Ceci passe par la répétition longue et fastidieuse d'un ensemble de gammes sans s'intéresser au prime abord au contenu et à la signification de ce qui est demandé : "Toute l'intelligence de l'enseignement académique depuis le XVI siècle consistait à apprendre l'architecture et la pratique du projet comme une langue. L'étudiant apprenait comme on apprenait à lire et à écrire dans une école primaire, en commençant par les lettres et les mots, ensuite en poursuivant par les phrases et la syntaxe, enfin en s'initiant au discours et à la rhétorique."³

Cet idéal d'enseignement et cette progressivité instituée se déroulent dans un système où la finalité de l'enseignement est orientée vers la pratique architecturale la plus noble, celle de la production de projets en exercice libéral et plus particulièrement les bâtiments publics.

Les ateliers et le projet : théorie et pratique

Les ateliers font l'originalité de cette pédagogie expérimentale par et pour le projet d'architecture : "Le professeur donne le programme, les ateliers sont en compétition, les professeurs corrigent les étudiants et le jury désigne les meilleurs projets"⁴. Décrivant la progression de l'étudiant dans le cursus scolaire et la spécificité du travail en atelier, A. Louvet précise que les premiers projets donnés sont des sujets analytiques; "très simples, ensuite des petites compositions". Ces projets peuvent se réaliser en deux mois ou en douze heures sous forme d'esquisse. A la tête de chaque atelier un professeur est chargé de donner la tonalité théorique aux productions des élèves. Il est secondé par les élèves déjà avancés et l'apprentissage se réalise sur le mode de l'enseignement mutuel. Le groupe avec ses hiérarchies apprend au groupe et le rituel se perpétue. L'une des conséquences est d'offrir de bonnes conditions pour une socialisation intense des nouveaux élus et donner une forte identité au système de formation.

Tel que le décrit J.P. Epron, à la seule différence du nombre, nous retrouvons des modalités pédagogiques actuelles d'apprentissage du projet bien qu'elles

1- *L'enseignement et la profession d'architecte au XIX ème siècle et XX ème siècle*, Collec., sous la responsabilité de Jean Pierre Martinon. Rapport de recherche. introduction : p. 5

2- Julien Guadet, *Efficacité et précision*, cité in Jean Pierre Epron, *Architecture une anthologie*, op. cit., p 73.

3- Bernard Huet, op. cit. p 78.

4- Jean Pierre Epron, op. cit., p 26. *Architecture, une anthologie*, Tome 2, p. 97.

soient dans un contexte nettement plus complexe : "Chaque élève, en présence de tous les autres, montre ses études au professeur. Celui-ci réagit aux propositions de l'élève. Il anticipe la réaction du jury, propose des réponses, oriente, suggère, argumente... Parfois il fait un croquis. La correction sera ensuite commentée et interprétée par les plus anciens ou ceux qui s'exercent déjà à l'art difficile de corriger".

Les ateliers sont en compétition par les concours d'émulation et expriment des rivalités de doctrines ou d'intérêts des professeurs. Un débat s'instaure sur les doctrines architecturales à la différence de l'unité recherchée par l'Académie royale. Les élèves peuvent se séparer de leurs maîtres et former de nouveaux ateliers sous forme d'ateliers "libres", sortes d'écoles privées. En l'occurrence cette capacité est porteuse d'un réel pouvoir d'innovation et de création, intégrant les demandes nouvelles, l'E.N.S.B.A. n'étant pas encore fossilisée dans son auto-reproduction. Rétrospectivement cette possibilité sert aussi d'alibi pour prouver la pertinence de l'E.N.S.B.A..

Les ateliers expression des rivalités doctrinales

Cette dynamique entre ateliers remarque J.P. Epron fait de l'école le lieu du débat architectural : "l'histoire de l'École est faite de scissions qui sont l'expression de conflits doctrinaux toujours liés au débat qui se poursuit dans le milieu professionnel sur les conditions d'exercices de la profession".¹ C'est ce que constate aussi D. Pinson : "Au centre des débats que suscitaient les scissions, la question des références était centrale : la relation à l'antiquité, au classicisme, au néoclassicisme, au gothique fondait les rivalités autour du style mais plus fondamentalement autour des courants esthétiques et de leur relation à la société".²

Pour cette période du XIX et du début du XXe siècle, l'école nationale des beaux arts participe à la définition et à la diffusion de l'éclectisme : "L'éclectisme caractérise cette démarche des architectes du XIX siècle (...) qui poursuivent un vaste débat technique, historique, et social dont les arguments, parfois contradictoires, souvent approximatifs ou spécieux servent de référence pour produire l'architecture de leurs temps, 1830-1914 (...) caractérisée par cette même démarche de constructeurs, inventifs, peu soucieux des dogmes et audacieux dans la transgression des règles"³. Loin de l'imitation érigée en principe par l'académie des beaux-arts, l'E.N.S.B.A., dans cette période, se caractérise par cette volonté de pluralisme et de diversité tout en maintenant des formes de représentations traditionnelles et académiques.

Dans cette logique intellectuelle et productive, par le projet, les élèves n'appliquent plus sans discernement ni sans critique le modèle ou les références présentées mais les dépassent en les contestant et en fabriquent de nouvelles sur les bases solides des anciennes.

Le grand prix de Rome

Le grand prix de Rome est l'élément le plus prestigieux qui clôt le cursus car il détermine les apprentissages passés et signifie l'entrée dans une élite architecturale. Il est la "récompense suprême" offrant aux "meilleurs" élèves la possibilité d'aller à l'académie de France à Rome, cinq ans rémunérés par l'État. Il est fortement marqué par les conventions de représentations, laissant au second plan le contenu du projet. Les canons de cette représentation montrent

1- Jean Pierre Epron, op. cit., p.88.

2- Daniel Pinson, *Usage et architecture*, L'harmattan, 1992. p 58.

3- Jean Pierre Epron, op. ci. p 88. *Comprendre l'éclectisme*. Paris. Rapport BRA / IFA / École d'architecture de Nancy. 1991. p 5.

l'adhésion à une logique de promotion d'une certaine architecture. Ainsi est largement favorisé l'effet d'exposition du projet au dépend de la pertinence de la réponse qui correspond au corpus architectural de l'atelier.

La hiérarchie pédagogique entre concours mensuels et grand prix de Rome s'exprime pleinement par le choix des programmes, des professeurs responsables et des mécanismes de leurs jugements. Lors des concours mensuels, des programmes plus banaux sont mis sous la responsabilité des patrons d'ateliers ; pour le grand prix de Rome, des programmes plus prestigieux, en général d'édifices publics¹, sont sous la responsabilité du professeur de théorie architecturale et de l'institution académique. Cette hiérarchie n'est guère contestée car inscrite dans un processus global de formation et de carrière professionnelle.

Le grand prix de Rome confère des ressources professionnelles indispensables pour accéder à des concours d'importance ou à des postes prestigieux : *"Architectes grands dignitaires, ceux de l'excellence de l'excellence, socialement et professionnellement reconnus. Ce sont eux qui construisirent, qui créèrent, qui mirent en scène le Paris du XIX et du XX ième siècle"*².

Les grands architectes, patrons d'atelier, représentent cette continuité entre enseignement et vie professionnelle : *"l'apprentissage dans l'agence se révélait être le complément indispensable à la formation reçue dans les ateliers sous forme de cours théoriques ou d'exercices codifiés"*³. Plus loin *"le système académique comme système de formation et qualification, associé à l'Ordre, comme organisation professionnelle de type corporatiste, constituait un ensemble institutionnel cohérent"*. D'ailleurs la formation des élèves se déroule autant à l'agence qu'à l'école.

Ces carrières architecturales codifiées reflètent la logique de reproduction de ces systèmes rigides, hiérarchiques et élitistes. Cette rigidité n'exclut pas, pour quelques titulaires du grand prix de Rome, de s'éloigner du monolithisme d'institutions académiques coercitives. J.P. Martinon et d'autres citent l'exemple de Viollet-le-Duc, d'Anatole Baudot, de Tony Garnier, de Labrouste. Mais en définitive l'idéal de la maîtrise d'oeuvre, de la relation entre art et science, reste le même à la différence de contenus doctrinaires forts débattus.

Exercice professionnel, formation et société

La cohérence pédagogique s'exprime pleinement par la dialectique entre les modèles d'architecture du patron de l'atelier, représentés par des bâtiments dessinés, l'apprentissage de ces modèles et la pratique constante du dessin pour exprimer le parti : *"C'était un apprentissage de la reproduction différenciée selon la définition du corpus du patron. tel atelier comprenait des références qui se limitaient à quelques bâtiments de la Rome antique, tel autre ajoutait quelques bâtiments grecs ou archaïques (...). On savait de quoi on parlait, et pour le projet on disposait d'outils. La critique du projet était claire. Il fallait que le projet soit à l'échelle, qu'il ait du caractère, que clairement on perçoive l'unité qui liait ses éléments."*⁴

Le purisme de cette enseignement fait sa qualité et sa grande capacité de socialisation harmonieuse des étudiants, les non dits s'avérant aussi important

1- Exemple de programmes : 1946 (le grand foyer de la flotte), 1947 (le ministère des arts), 1948-49 (le collège de France), 1964 (une fondation pour l'étude de l'architecture contemporaine), 1965 (une île artificielle centre des arts et des loisirs)

2- Jean Pierre Martinon (sous la responsabilité de), op. cit., Rapport de recherche. partie cahier des charges ENSBA-CA-VFCS : p. 7.

3- Jacques Lautmann, Raymonde. Moulin et coll., op. cit., p 33

4- Alain Sarfati, op. cit. p106

que de longs discours : "Ce que le patron transmet oralement, ce sont de grandes banalités mais le charisme passe par le geste de la main, le corrigé du projet, le rendu et la cigarette négligemment balayée au bord d'un calque fragile (...) Il s'agit avant tout d'une maïeutique du silence"¹.

Contrairement à aujourd'hui le type idéal d'objet à produire est identifié dans ses qualités matérielles et esthétiques par la clarté des intentions architecturales et du rôle professionnel. Les objets d'architecture, leurs qualités, leur composition, leur signification sociale et culturelle, sont précisées même s'ils varient d'un atelier à l'autre, d'un patron à l'autre. Il y a donc des modèles d'architecture par les objets que l'on demande de réaliser aux étudiants.

Remarquons qu'à partir du moment où la société s'est transformée et s'est complexifiée, l'avènement de la société industrielle puis de la société moderne, la question des objets à produire s'est réellement posée. Dans une société d'ordre et statique l'architecture est elle-même ordre et statique ; dans une société en mouvement, aux valeurs multiples et contradictoires, l'architecture légitime est plus difficile à exprimer.

Cette cohérence entre formation et profession se concrétise aussi par des trajectoires professionnelles et des carrières enseignantes propres à reproduire l'institution elle-même ou d'autres plus atypiques aptes à la ressourcer et à l'inscrire dans l'appréhension de nouvelles demandes sociales ou de techniques de construction novatrices. Ces liens s'affichent aussi pour l'étudiant :

*"L'élève est, conformément au code des devoirs professionnels, pris en charge par l'architecte qui l'emploie ; ce dernier l'aide à parfaire son apprentissage de futur architecte. Les questions juridiques, financières, administratives, techniques de conception ainsi que la rédaction de descriptifs, la passation de marché, les vérifications de mémoire, d'états, de situations et les comptes. Les études théoriques et artistiques à l'école sont menées de front avec les études pratiques et techniques en agence. L'atelier devient pour l'élève une deuxième famille. Quand il ne travaille pas à l'agence il y vient rendre ses projets et voir également ses camarades"*².

La formation résulte d'une symbiose entre deux lieux : l'agence et l'atelier, intimement reliés par les patrons. Il s'y forme ainsi des cercles et des réseaux qui conditionnent carrières enseignantes pour les praticiens et professionnelles pour les élèves. Cela n'est possible que par une formation parfaitement assimilée et reconnue par tous les participants dans un système cohérent entre les finalités du métier (l'utilité professionnelle et sociale de l'architecte en train de se structurer), les méthodes d'apprentissage et l'organisation pédagogique :

"L'E.N.S.B.A. ne se contentait pas d'enseigner et de former l'architecte, elle sécrétait un style, un langage commun au service de l'homme et de la nature (...) Elle pratiquait la gradation intelligente de son enseignement en fonction de l'élève. Elle induisait la modestie chez celui-ci par l'obligation à la confrontation avec les qualités du chef d'oeuvre par les exercices de copies, d'imitation. L'élève s'apercevait, avec l'aide de son maître, en présence de l'oeuvre, du long chemin à parcourir (...) il apprenait ainsi la concentration, la méditation, la comparaison, la critique et l'essai (...) la base de cet enseignement est la composition qui se divise en deux méthodes : la composition géométrique ; la composition infléchie aux éléments (...) Dans de très grands exercices, stimulant l'imagination et le caractère jusqu'au don de

1- Jean François Crola, Bernard Haumont, Jean Pierre Martinon, op. cit. p 29-30.

2- "Il faut des architectes..." p 234 et suivantes.

soi, l'E.N.S.B.A. entretenait une démarche intellectuelle (...) depuis sa création cet établissement transmet l'enseignement forgé par une élite de maîtres."¹

Au delà d'une formation technique, l'affirmation que l'architecte est au service de l'homme, de la nature et de l'art, est le puissant moteur de l'adhésion des enseignants et des élèves à la formation. Le rôle social de l'architecte est parfaitement appréhendé.

La force de L'E.N.S.B.A. réside dans sa capacité à s'inscrire dans l'évolution de la société et à anticiper les mouvements culturels, techniques, sociaux par une formalisation doctrinale appropriée et une méthode d'apprentissage éprouvée. Elle réside encore au travers de certains écrits théoriques à formuler clairement le rôle social de l'architecte et ses compétences comme le note M. Ragon en citant Guadet : "*La construction est un art et une science. Art par l'invention, la combinaison, la prévision ; science par le contrôle et la rigueur de la vérification... En face de l'architecte incomplet, parce qu'il ne serait que savant, se dresse l'architecte incomplet, parce qu'il ne serait qu'artiste ... Vous ne serez architectes que si vous êtes artistes et savants... Il n'y a pas l'art et la science de l'architecture, l'un ne va pas sans l'autre.*"²

Le déclin de l'E.N.S.B.A.

Pour beaucoup l'implosion de l'E.N.S.B.A. débute au milieu des années 1960 avant la césure emblématique et fondamentale de 1968, l'enseignement de l'architecture étant coupé des beaux arts. C'est le début d'un enseignement administré et bureaucratisé au sens où l'évoque Merton.

L'E.N.S.B.A. et le mouvement moderne

L'une des raisons essentielles pour évoquer son déclin est son incapacité à prendre en compte le mouvement moderne (Le Corbusier, Mies van der Rohe, Franck Lloyd Wright, Candéllis...), porteur de nouveautés architecturales s'appuyant sur l'usage de matériaux comme le béton armé : "*Alors qu'elle avait toujours su capter les nouvelles tendances, l'École n'intègre pas les positions naissantes du mouvement moderne, qui a quant à lui voulu faire sortir le débat hors de ses lieux classiques, pour le porter sur la place publique*"³.

La conséquence en est la critique de l'immobilisme des programmes proposés, jugés en décalage avec les préoccupations de l'époque : "*Avant 1965-66, il n'y avait jamais eu à l'école des Beaux-arts de programmes de logements sociaux alors qu'en France on construisait 500 000 logements par an. Les professeurs disaient : le logement social n'est pas un objectif pédagogique pour une école d'architecture ; on en fait dans les agences pour financer des heures de dessin consacrées à d'autres projets. Cela amène le directeur des études Fayeton à proposer un immeuble de logements bourgeois entre deux mitoyens dans le 16^{ième} arrondissement.*"

Ces propos révèlent effectivement les raisons de la vague de fond qui conduit à la disparition de l'E.N.S.B.A. renouvelant cette vieille querelle des anciens et modernes. Les seuls propos, ici d'Antoine Grumbach, ne font en définitive que relater ce changement. Philippe Boudon nous remémore les slogans de l'époque opposant dessin et discours, le premier symbolisant les Beaux-arts et le second cette contestation de la fin des années 70 pour dépoussiérer un

1- Serge Botarelli, *Lettre à l'école d'architecture de Bordeaux*, 1992

2- Michel Ragon, op. cit. p 11

3- Armand Frémont, *Écoles d'architectures 2000*, 1992, p.12

enseignement de l'architecture aux références trop éloignées des nouvelles réalités sociales, économiques et culturelles.

*"J'ai vécu l'enseignement des beaux arts dans sa plénitude et à cette occasion j'ai été confronté au fantastique écart qui existait entre l'enseignement académique de l'école des beaux-arts et l'attente de toute une société en mutation (...) J'ai vécu cette extraordinaire ouverture qui s'est faite brutalement en emportant tout sur son passage."*¹

Il naît à cette époque un véritable courant critique parmi les jeunes architectes formés : *"J'ai obtenu mon diplôme en 1967. Cela m'a valu de vivre un moment passionnant : la fin de l'enseignement académique des beaux-arts uniquement centré sur le dessin ou l'esquisse. Un enseignement dont la grande qualité consistait à nous enlever tout complexe devant les feuilles blanches pour exprimer graphiquement nos idées (...) En allant chercher Candédis pour former l'Atelier qui a porté son nom et en constituant le groupe du Grand Palais notre expérience consistait à montrer que l'architecture n'est pas seule, qu'elle accompagne les problèmes sociaux et culturels, économiques et politiques (...) Je leur est amené des sociologues, des économistes et des géographes. Nous allions étudier en dehors de l'école pour trouver des enseignements complémentaires : Prouvé, Henri Lefèvre, Roland Barthes, Lévi-Straus."*².

La contestation de l'organisation pédagogique

A. Rénier rappelle fort à propos deux caractéristiques hiérarchisantes du système d'enseignement qui vont constituer autant de prises à la contestation des étudiants dans les années 1960-70.

La première est le rapport étroit entre la hiérarchie de la pédagogie, des concours d'émulation au grand prix de Rome, et les trajectoires professionnelles. Le grand prix de Rome, le plus rare et le plus prometteur sur le plan professionnel, mais, trop limité à une caste, est fortement mis en cause au nom d'une demande d'égalité.

La deuxième est la hiérarchie entre ateliers : *"Le sommet de cette autre pyramide était constitué par les ateliers dits intérieurs de l'école des beaux-arts (...); A un étage inférieur se situaient les quinze ateliers dits extérieurs. Les treize ateliers de province constituaient le dernier étage"*³. Les patrons des premiers sont sur-représentés au jury unique, les seconds ont un représentant et les derniers aucun ; les résultats des jurys conditionnant pour une grande part l'activité professionnelle ultérieure, ce centralisme rend les inégalités extrêmement sensibles au profit des chefs d'ateliers parisiens qui contrôlent pour partie les ateliers de province.

Ainsi pour une élite d'architectes, grands prix de Rome, ayant une grande notoriété professionnelle, la reconnaissance comme chef d'Atelier renforce sa position professionnelle, légitimité croisée qui rend les étudiants vulnérables et dépendants de ceux qui sont souvent leurs employeurs et leurs professeurs.

L'argument de ces architectes est la poursuite d'une tradition et des rapports étroits entretenus entre enseignement et milieu professionnel au nom d'un enseignement de projet, espace de simulation d'une activité professionnelle. Cette tradition séculaire d'un enseignement ne souffre guère d'arguments

1- Alain Sarfati, op. cit. p105

2- Antoine Grumbach, *L'enseignement du projet d'architecture. Propos recueillis par Jean François Mabardi*. Octobre 1995. p. 67

3- Alain Rénier, La petite réforme de 1965, p 28-34, in *"Propos sur l'enseignement de l'architecture : histoire, institutions, partenaires"* Ministère de l'équipement, des transports et du tourisme. Direction de l'architecture et de l'urbanisme. 1993

contradictaires. La critique concerne la sclérose d'un système d'enseignement devenu mandarinal au profit d'un "cénacle" ou de "clans". Cette difficulté fait apparaître en contre point son mode de fonctionnement qui devient un frein au changement.

La pression des étudiants est de plus en plus en forte pour dénoncer ce qui apparaît caractéristique d'une situation de dépendance insupportable : l'éveil d'une conscience politique participe à cette critique, en même temps que le sentiment d'un trop grand décalage entre la théorie architecturale et les problèmes de société (donc entre la commande et l'architecture) s'amplifie¹. Philippe Boudon et son équipe rappellent ce rapport singulier en décrivant les mécanismes d'inculcation de valeurs dans cette forme d'apprentissage² : "L'instructeur détient la clé d'une connaissance qu'il n'explicite pas mais vers laquelle il conduit l'exercitant en le transformant en homme désir. Ce dernier point est essentiel car il exprime toute la spiritualité de l'apprentissage.". Ils explicitent l'harmonie qui existe entre les valeurs du système d'enseignement et les modes d'organisation pédagogique, le travail en atelier, la relation enseignant et enseigné.

Roland Castro nous offre une vision très critique du concours d'admission avant 1968 ou des motivations pour concourir au grand prix de Rome : "Ce qu'il faut connaître pour franchir correctement l'obstacle se résume à un certain nombre de trucs. Pas question d'utiliser un vocabulaire moderne, voire d'aller puiser dans l'architecture romane par exemple. Il s'agira uniquement de manipuler les trois ordres classiques tels qu'ils ont été codifiés par la renaissance. Pour avoir une bonne note il faudra simuler le trait de coupe simplifié d'un jardin à l'italienne (...) Enfin la mathématique qui n'est en rien rattachée à la pensée architecturale est un système de trucs consubstantiellement bachotables. Il ne s'agit pas de science mais de technique (...) mais le pire est tout ce qu'on apprend pas aux beaux arts. Vient la série pas question de s'intéresser à ou de : de s'essayer aux beaux arts (...) d'étudier le contexte économique des projets (...) de s'intéresser à la littérature, à la sociologie, à la psychanalyse (...) Nous voulions devenir des intellectuels ; car l'essence du système des beaux arts c'est l'anti-intellectualisme militant."

Certains des slogans sont très évocateurs de cette contestation : "l'urbanisme est un acte politique au service du peuple" ; "non aux bidons villes, non aux villes bidons" ; "atelier populaire, oui ; atelier bourgeois, non" ; "nous voulons lutter contre un contenu de l'enseignement particulièrement conservateur, particulièrement peu rationnel et peu scientifique où les impressions et les habitudes personnelles continuent de prévaloir sur les connaissances objectives"³. S'y ajoute la critique acerbe de l'architecte chien de garde du pouvoir et des intérêts économiques privés, son rôle social est alors vivement contesté.

La reprise en main par l'État de la formation

L'E.N.S.B.A. a su se forger une grande autonomie vis-à-vis du pouvoir politique mais cette indépendance lui coûta beaucoup en se coupant de ce qui est devenu une structure d'État moderne. Contrairement à l'Académie royale qui tenait son pouvoir des liens privilégiés avec le roi, l'E.N.S.B.A. s'est isolée

1- Roland Castro, Article in p 24-25

2- *Enseigner la conception*, P. Boudon, P. Deshayes, F. Pousin, F. Schatz, Tome 4, LAREA 1989. Principalement le Chapitre 1.

3- Extraits de *Architecture, Mouvement, Continuité*, spécial mai 1968, supplément au n°167.

d'une instance de légitimation suffisamment puissante, comme l'État a pu le devenir.

Le rapport Querrien est le premier grand acte de l'État pour entreprendre une réforme de l'architecture. Il suggère :

- un élargissement des cadres culturels de l'enseignement, en fait l'inscription de l'enseignement dans "*son temps sous forme d'un rééquilibrage des programmes pédagogiques autour de trois pôles : les données humaines de l'architecture, les données technologiques de la construction, les lois et la pratique de la composition*" ;¹
- une recherche de la diversité des enseignements correspondant aux trois pôles évoqués et à la mise en place de cours comme l'urbanisme ;
- une décentralisation des décisions en matière de pédagogie et de jugements des projets dans le sens d'une démocratisation et de la recherche d'une équité.

La volonté de l'État est de structurer l'enseignement de l'architecture d'un double point de vue : reprendre les rênes de la tutelle en créant une administration de l'enseignement de l'architecture et en mettant en place une organisation pédagogique, cohérente et rationnelle. D'une certaine manière, c'est la réintroduction d'une légitimité politique. Cela passe par des mesures concrètes : création de groupes d'ateliers A, B, C, mis sur un pied d'égalité et jury interne à chaque groupe d'atelier, groupes qui préfigurent l'autonomie des futures écoles ; création de postes d'ingénieurs assistants dans les ateliers ; création d'une administration centrale de l'enseignement (nomination d'un chargé de mission ayant les pleins pouvoirs², une direction des études coiffant les groupes d'atelier). Cette division en trois groupes est loin d'être anodine car elle confirme l'éclatement de L'E.N.S.B.A.. Ainsi comme l'indique cet enseignant actuel ayant connu ce système : "*Dans un groupe on travaillait les ordres ioniques et dans un autre le béton armé et les nouveaux matériaux... En fait on peut remonter plus loin dans cette césure avec le numéro d'Architecture Aujourd'hui sur Brasilia*".

Tradition et modernité

Au cours de cette période de déclin et de transition plusieurs aspects sont contestés. Les corpus de référence des architectes patrons d'atelier, inaptes à saisir les transformations d'une société ou rattacher des courants architecturaux qui auront une grande influence dans la production des années 1960 (Le Corbusier, Alvaar Alto, Franck Lloyd Wright) et l'omission de productions centrales des prochaines décennies, l'urbanisme, l'analyse urbaine et la ville. Les méthodes employées laissent au second plan l'analyse au profit de la répétition des modèles du patron d'atelier. L'introduction du modèle universitaire et l'espoir d'appliquer à l'architecture une démarche scientifique sont l'une des revendications majeures de cette époque.

L'organisation pédagogique, conservatrice, reposant sur des relations autoritaires et des traditions surannées, est fortement critiquée au moment où ce type de relation dans nombres de secteurs de la société est remis en cause. L'enseignement de l'architecture souffre de sa marginalité croissante, confinée

1- Max Querrien, "*La réforme de l'enseignement de l'architecture*", Le moniteur, n° 47, Novembre 1965, p. 17

2- Il aura pour tâche "*de se consacrer en permanence aux innombrables problèmes que posent le fonctionnement de la section architecture, son adaptation, aux besoins nouveaux et sa transformation, le moment venu en une pluralité d'écoles nationales autonomes*". Circulaire du 28 octobre 1966 cité par A. Rénier, op. Cit., p32.

dans les beaux arts alors que les problèmes d'architecture se diffusent dans la société. Le décalage d'une institution avec les modes d'organisation des grandes institutions scolaires, reprises en mains par l'État, est alors trop grand.

Des modèles de référence

Face à cette crise de l'E.N.S.B.A., à la déqualification d'une formation, plus globalement à une crise de la représentation de l'architecte-artiste, l'enseignement de l'architecture est confronté, dans des relations ambivalentes, à trois systèmes de formation.

Celui des grandes écoles¹ reste d'un grand attrait en raison de son efficacité sociale, même s'il est marqué par le conflit atavique entre ingénieurs et architectes. Les écoles trop nombreuses ne pourront s'inscrire dans un tel système. Celui de l'enseignement universitaire, fixé par l'Etat, est plébiscité en raison de ses capacités de théorisation de la pratique architecturale et de l'architecture dans des domaines de formation comme l'urbanisme ou la réflexion architecturale. Son introduction massive dans un premier temps puis plus critique est toujours à l'ordre du jour.

Celui d'un enseignement professionnel de haut niveau, répondant aux nouvelles contraintes des pratiques professionnelles, demeure prégnant au prix d'une rénovation en profondeur du modèle de la maîtrise d'oeuvre libérale, au sens le plus noble du terme, par une actualisation théorique.

Cette période charnière n'a pas encore trouvé sa complète stabilité, même s'il faut prendre le recul nécessaire pour avoir une vision plus large et plus critique comme le note cet observateur étranger : *"Les écoles d'architectures françaises sont celles qui en Europe ont connu les transformations les plus rapides durant ces vingt dernières années en tentant de se réapproprier une vision plus large et en même temps plus critique des réalités de leur propre pays (...) En Italie par exemple ces processus ont leur origine dans la première après guerre et ont contribué à déplacer l'attention d'une attitude plus académique ou professionnelle vers une autre plus culturelle et critique"*.²

Cette transition est aussi chaotique car une bonne partie des enseignants est issue de l'ancien système de l'E.N.S.B.A. Elle se double d'une querelle doctrinale : *"En 1867 l'ambigu Napoléon III crée l'école impériale des beaux-arts appelée encore vieille école et qui fut, pendant, un siècle, brillante mais de nos jours incomprise des milieux intellectuels, politiques et marchand. Elle sauvegarda l'art de la facilité commerciale et de l'industrialisation féroce. Qui de Le Corbusier ou des "sept grands" a le plus servi le patrimoine et l'écologie ? Qui a le plus aimé l'homme, la stricte doctrine corbuséenne ou bien les architectes DPLG sortis de l'E.N.S.B.A. ?"*³.

Elle est chaotique car l'État n'arrive pas à stabiliser un mode de fonctionnement qui réponde aux aspirations du plus grand nombre, les anciens piliers de l'E.N.S.B.A. comme les rénovateurs, sans compter les pressions périodiques des organisations professionnelles au gré de leurs difficultés économiques. Enfin ce même État, influencé par la culture des ingénieurs très présents dans

1- Comme l'Académie Royale ou l'ENSBA, les grandes écoles sont des instances de socialisation et de reproduction en vue de préserver et d'acquérir des positions de pouvoir dans l'appareil d'État ou dans les entreprises privées. Elles préparent par le contenu de leurs études et leur renouvellement à des fonctions spécifiques. Dans le domaine du bâtiment ou de l'aménagement urbain, les ingénieurs ont acquis des savoirs spécialisés mis à l'épreuve de réalisations concrètes et sont les concurrents directs des architectes.

2- Marino Narpozi, *Pour une école où l'on apprend*, Échos d'Italie, op. cit.

3- Lettre de Serge Botarelli, enseignant à l'école d'architecture de Bordeaux, représentant l'ancienne école des beaux-arts. Il est vrai que l'échec actuel des théories du mouvement moderne (au travers des grands ensembles en périphérie des villes) fait apprécier différemment l'E.N.S.B.A..

l'appareil administratif, a de grandes difficultés à définir la place des architectes et de l'architecture dans l'organisation administrative et politique.

Les incessants processus de réforme, une est à peine terminée qu'une autre se prépare, et les passages successifs du ministère à la culture, à celui de l'environnement et du cadre de vie, puis de l'Équipement, pour un retour à celui de la culture, tout en envisageant et en développant des liens forts avec l'enseignement supérieur et les universités, témoignent de cette difficulté à structurer une identité.

Crise du modèle traditionnel de l'architecte

Loin d'une révolution de palais où un système s'adapte à de nouvelles conditions de pratiques, au prix d'un ajustement de personnes et de méthodes, nous assistons à une rupture radicale qui entérine le passage vers un nouveau système d'enseignement à l'organisation pédagogique et aux finalités différentes. L'ancien système se défait comme les représentations et les rôles professionnels vers lesquels il dirigeait ou auquel il formait. A l'homme de synthèse, producteur de l'oeuvre architecturale, se substitue progressivement l'architecte multiforme, le spécialiste ou l'analyste. Les débats doctrinaux internes au milieu architectural vont s'enrichir d'autres interrogations sur l'urbanisme et la ville notamment voire sur une science de l'architecture. Mais l'éclatement d'une forme institutionnelle, comme celle de l'ENSBA, n'implique pas sa substitution immédiate par une autre structure. L'enseignement de l'architecture se construit au prix de contradictions, mixant des finalités hybrides sur ce que doivent être les architectes. Cette période est l'expression de la crise d'un modèle professionnel, celui de la maîtrise d'oeuvre et de la conception architecturale ; elle est aussi un moment de recomposition d'un modèle cherchant une identité plus large à l'architecte que le seul horizon de la conception.

Pour mieux comprendre les évolutions récentes du système de formation, l'analyse de ses composantes essentielles est utile : les finalités du système de formation et son organisation par une analyse des réformes ; le rôle du corps enseignant, notamment par la création d'un corps de professionnel de l'enseignement ; les savoirs de référence et les méthodes pédagogiques mises en oeuvre.

Modèle universitaire et modèle professionnel

Deux modèles pédagogiques ont servi et servent de base aux réformes successives de l'enseignement de cette période.

Le modèle universitaire est mobilisé au début des années 1970. Il est l'une des innovations majeures pour répondre avec l'enseignement de l'ENSBA. Nous retrouverons ici toutes les réflexions actuelles sur l'idée que l'enseignement de l'architecture est un enseignement supérieur. Ce modèle universitaire se

1- Pierre Guéhen, *Le pouvoir préparé*, 2001, 177.

1970-1995, L'ENSEIGNEMENT ADMINISTRÉ, DE NOUVELLES FINALITÉS

Les années 1970-1990 se caractérisent par la lente maturation d'un système d'enseignement où domine chez nombre d'acteurs le sentiment d'une crise aux remises en cause périodiques.

L'organisation bureaucratique de l'enseignement

La rénovation de la formation n'est pas le seul fait d'une administration centrale tentaculaire puisque des professionnels reconnus y participent ou ont des positions d'influence privilégiées, préconisant d'ailleurs souvent des approches conflictuelles entre elles. Ainsi Pierre Lajus, directeur adjoint de l'architecture en 1984, est un architecte reconnu. Pour la préparation de la réforme des années 90, il est fait largement appel à des coordinateurs pédagogiques (souvent architectes). Les prises de position de personnalités influentes sont aussi entendues même si elles n'ont pas directement de fonction vis-à-vis de l'administration (Henri Ciriani, Christian Devillers, Jean-Louis Cohen). Au début des années 1980 mais encore plus début des années 1990, les professionnels architectes et les organisations professionnelles sont largement représentés ou consultés dans les instances en charge de l'enseignement, l'administration ayant structuré des groupes de travail ouverts. C'est donc davantage un système de liens étroits entre administratifs et professionnels, à l'image du système politico-administratif décrit par Pierre Grémion¹, qui a produit les réformes, notamment les plus récentes.

Néanmoins le rôle prépondérant de l'Etat se concrétise dans la définition de moyens administratifs, organisationnels, humains et l'identification d'un modèle pédagogique qui oriente la formation des architectes et ses finalités. Celles-ci sont de deux ordres. La première est d'ancrer la formation des architectes dans les nouvelles réalités sociales, celles de la croissance des villes et de l'urbanisme, de l'industrialisation progressive du bâtiment, de la complexité croissante des systèmes de production et dans cette situation prendre en compte la nécessaire collaboration de l'architecte avec d'autres spécialistes. La seconde est d'installer le rôle de l'architecte dans des configurations professionnelles plus larges que celle du concepteur et de la maîtrise d'oeuvre libérale : l'analyse, le conseil, la programmation, le contrôle.

Cette rationalisation bureaucratique prend la forme d'une série de réformes de l'enseignement de l'architecture depuis 1968 : 1968, décret provisoire de l'enseignement ou réforme Malraux ; 1971, décret de septembre ; 1978, réforme d'Ornano, transfert de l'enseignement de l'architecture au Ministère de l'environnement et du cadre de vie ; 1984, décret du 9 avril portant sur la réforme de l'enseignement ; 1991, création des concours pour la titularisation du corps enseignant ; préparation de la réforme des études en 1995.

Modèle universitaire et modèle professionnel

Deux modèles pédagogiques ont servi et servent de base aux réformes successives de l'enseignement de cette période.

Le modèle universitaire est mobilisé au début des années 1970. Il est l'une des innovations majeures pour rompre avec l'enseignement de L'E.N.S.B.A. Nous retrouvons ici toutes les réflexions actuelles sur l'idée que l'enseignement de l'architecture est un enseignement supérieur. Ce modèle universitaire se

1- Pierre Grémion, *Le pouvoir périphérique*, Seuil, 1977.

répercute dans les structures d'enseignement (l'organisation en trois cycles ; l'équivalence DEFA / D.E.U.G. ; la mise en oeuvre de doctorats). Il provoque la création de la recherche architecturale en faisant un élément du système de formation. Cette recherche s'impose à ses débuts, pour être débouté en raison du retour du modèle professionnel, et légitime aujourd'hui le qualificatif de supérieur pour l'enseignement de l'architecture. Ce type d'enseignement se dégage du strict apprentissage de la pratique du projet architectural tel qu'on le connaissait par l'E.N.S.B.A. Il réforme donc les méthodes pédagogiques mettant au coeur du dispositif les capacités d'analyses davantage que les capacités projectuelles et fonde des champs nouveaux de savoirs (la ville et l'urbanisme notamment).

Le modèle professionnel demeure une composante essentielle du système mais il se diversifie, comme au temps de l'école des beaux arts en de multiples courants doctrinaires ; ratifié en partie par la réforme de 1978 que J.P. Martinon qualifie du retour "*de la planche à dessin*". Il est en continuité avec la démarche de l'E.N.S.B.A. avec les habits neufs "*d'une culture contemporaine*" mais il se complexifie aussi étant amené à réfléchir sur l'apprentissage de la conception architecturale et du projet. Il perfectionne tardivement ses méthodes d'apprentissage mais le progrès est réel ne serait-ce que pour se démarquer de l'ancienne E.N.S.B.A. pour les plus novateurs, peu nombreux au début des années 1970.

Ces deux modèles produisent deux fractions du corps professoral : les architectes / praticiens et les universitaires¹.

1968-1971 : modèle universitaire et fonctions architecturales

La réforme dite Malraux rattache l'enseignement de l'architecture au ministère de la culture et entérine la création de 21 unités pédagogiques dont 5 à Paris qui vont vite se démultiplier en huit puis neuf.

Le décret de décembre 1968, instituant un régime transitoire des études après la fermeture de l'E.N.S.B.A., entérine de nouvelles modalités d'enseignement. Les raisons sont clairement affichées "*L'organisation de l'enseignement de l'architecture se définit par son extrême centralisation et son caractère corporatif. La section architecture de l'E.N.S.B.A., qui groupe environ 3000 étudiants, assure la direction pédagogique des treize écoles régionales d'architectures qui groupent environ 1500 étudiants. L'essentiel de l'enseignement est donné par un petit nombre d'architectes auxquels s'adjoignent quelques professeurs spécialisés dans d'autres matières.*"². Les intentions sont aussi explicites "*Toute réforme de cet enseignement passe par une décentralisation de ses structures et par son ouverture sur les autres enseignements supérieurs, afin d'améliorer la formation scientifique et technique des futurs architectes*".

Pour les futures écoles, il est clairement recherché la proximité avec l'enseignement supérieur, sous forme de statuts similaires, à ceux de l'université

1- Le débat sur la titularisation des enseignants en 1992, comme l'intérêt de la recherche pour l'enseignement de l'architecture, montrent cette différenciation professionnels / praticiens et universitaires, leurs intérêts catégoriels ne se recouvrent pas. La composition des jurys pour les recrutements, les recrutements eux-mêmes, les nominations, les ouvertures et profils de poste sont jugés comme favorisant la tendance professionnalisante ou les universitaires.

2- Décret du 6/12/1968 in "*Il faut des architectes*". Document réalisé par l'Association des élèves et anciens élèves de l'E.N.S.B.A. p 103. S'y trouvent aussi incluses toutes les intentions pour définir les autres organismes de formation, de perfectionnement et de recherche (institut de l'environnement ; promoca ou formations sociale des collaborateurs d'architectes ; les universités permanentes d'architecture et d'urbanisme).

ou des liens possibles avec ces enseignements supérieurs dans le cadre de formations communes.

Toute l'infrastructure organisationnelle actuelle est déjà présente : des organes consultatifs pour définir les programmes pédagogiques et associer enseignants et étudiants à leurs définitions ; des écoles de 400 à 700 étudiants ; la création de conseil d'administration ; des études en trois cycles de deux ans avec un cadre commun d'enseignement à l'ensemble des écoles d'architectures et une part des enseignements laissée au libre arbitre des écoles, l'ensemble étant validé sous forme d'unités de valeurs.

La finalité, outre la disgrâce de l'enseignement académique estimé dépassé et conservateur, est exprimée déjà par E. Michelet en 1970 dans le moniteur de travaux publics : *"Dans le monde entier, on assiste à une diversification des profils d'architectes. Une étude de Harvard en dénombre 120. Tout le monde sait qu'en France certains architectes insistent sur la maîtrise des techniques de construction (c'est le cas d'Auguste Perret), d'autres sur l'art de la composition, d'autres sur la restauration et l'entretien. Les clients attendent de certains une bonne coordination du chantier, d'autres une spécialisation (architecture tropicale, monumentale...). Finalement on parle plutôt de fonction architecturale que d'architecte. Par conséquent la diversité des fonctions de notre temps, qui est une nécessité de notre temps doit se retrouver dans l'enseignement"*. C'est aussi ce que pensent des enseignants, s'appuyant sur le prophétisme Corbuséen *"Le métier d'architecte ne disparaîtra pas mais il se différenciera, se dispersera, se diffusera en un très grand nombre de branches"*.

Les fonctions architecturales¹ sont définies par des pratiques diversifiées de la maîtrise d'oeuvre et de la conception architecturale tout en ne s'y réduisant pas. Aussi faut-il mettre en phase les options prévues pour qualifier une spécialité : *"Il faut mettre les étudiants sur des filières qui conduisent à de vraies spécialités plutôt que de les laisser faire des provisions disparates dans le labyrinthe d'un libre service. La spécialisation peut être envisagée de plusieurs points de vue. En partant de l'échelle des interventions on est amené à distinguer l'architecte, l'urbaniste, l'aménageur. Quand on se réfère à l'objet, la distinction peut porter, en ce qui concerne l'architecte proprement dit sur les équipements collectifs, l'habitation, les bâtiments industriels, la construction navale ... On peut aussi prendre la fonction accomplie dans le processus de production comme système de référence : conception, production, restauration, gestion, recherche, formation. Ces différents modes de spécialisation peuvent se combiner et toutes les écoles n'ont pas besoin d'en posséder l'éventail complet."*². Ces spécialisations peuvent donc se répartir sur l'ensemble du territoire national.

Les décrets de septembre 1971 précisent les intitulés du cadre commun autour de cinq champs disciplinaires : mathématiques et informatique ; sciences appliquées et construction ; perception et expression plastique ; sciences humaines et sociales ; initiation à l'architecture (ou progression en architecture

1- L'étude de François Marquart et Christian Montlibert, *Étude de l'exercice de la fonction d'architecte*, commandée par le ministère de la culture, sert de base à une réflexion sur le milieu professionnel et son avenir. Outre une analyse des conditions d'exercice de l'architecte et de ses pratiques, elle formule des propositions sur l'enseignement et son contenu (Chapitre 6, p 251-271). S'y trouve prôné de la part des architectes interrogés, l'ouverture de la formation vers les sciences sociales (pour intégrer l'urbanisme), la technique tout en préservant les capacités créatives. *"Tous ces propos illustrent bien la distorsion, le décalage, on pourrait même dire le dépit qu'engendrent inévitablement une formation qui tend à promouvoir l'étude de l'objet architectural dans son dépouillement le plus grand, hors de toutes contraintes et la confrontation de ce système pédagogique avec le marché et plus spécialement les modes de répartition du travail entre les architectes"* p255.

2- Claude Schnaidt, op. cit., p 35.

et mise en forme architecturale). Les études sont closes par un travail personnel terminal soutenu publiquement devant un jury. Y sont aussi programmées les procédures de contrôle pour l'approbation des programmes. Ces décrets confirment l'organisation des études en six années découpées en trois cycles successifs et la volonté d'entrer dans l'enseignement supérieur par le développement de la recherche.

Le changement est de grande ampleur même si quelques uns regrettent que cette période de crise n'ait pas abouti à un autre type d'enseignement : *"Il m'apparaît maintenant que le bouillonnement collectif des années 1969-1970 provenait, en plus grande part, de l'explosion de l'E.N.S.B.A., dont l'enseignement centré quant au contenu, sur la pratique du projet, et quant à la pédagogie sur le maître-architecte avait nourri et accumulé une certaine rancoeur, qui désormais se débridait. La recherche d'une nouvelle orientation avait un fort relent de règlements de compte."* ¹.

D'autres vont plus loin dans la critique de cette période, l'importance des espoirs suscités n'a d'égale que les critiques : *"L'administration du Ministère de tutelle, harcelée de toutes parts et pauvre comme job, a toujours plus de peine à faire son travail. Quand elle n'est pas en retard sur l'événement, elle est en avance d'une boulette. Les décrets sont bâclés puis annulés. Les chefs de service des enseignements de l'architecture et des arts plastiques se relayent à une vitesse vertigineuse (...) Après l'échec de leurs actes de bravoure les incendiaires, groupuscules et contestataires de tous genres, se sont réfugiés dans le rabâchage aigri des anciens combattants ou dans la résignation des incompris. A part ceux d'entre eux qui ont eu le courage et la clairvoyance de rallier les mouvements de masse unitaire, ils renouent petit à petit avec les plus solides traditions corporatistes. Quant aux participationnistes, ils n'ont pas su tous éviter le piège que leur tendait le pouvoir. Certains se sont tellement habitués à gérer la pénurie que lorsqu'un sursaut de colère les amène à revendiquer, leur revendication se situe bien en-deçà du minimum acceptable"*.².

La cohérence entre intentions et réalités pédagogiques est fortement mise en doute pour se terminer sur une sentence redoutable : *"Les meilleurs programmes, quand on les analyse attentivement, sont truffés de lacunes, de recouvrements, d'incohérence, de dysfonctions concernant le contenu, la durée, la synchronisation, des enseignements. je ne parle pas des emplois du temps qui sont presque toujours déments. L'idéologie vient compenser l'impuissance de l'action pratique et la pauvreté de l'élaboration théorique."*

Cette période est celle d'une relative anarchie administrative qui ne facilite guère la structuration d'un enseignement déjà préoccupé par des problèmes de fond. *"Le décret de décembre 1968 fut le premier texte fondamental de cette réforme (...) L'article premier avait prévu qu'à Paris seraient créées cinq unités pédagogiques et douze en province. En fait ont surgi à Paris huit et treize en province. Le gouvernement accepta l'existence de ces quatre unités de trop et leur accorda même des crédits de fonctionnement. Cette reconnaissance de facto n'aurait pas eu d'inconvénients s'il n'avait été prévu dans l'article 6 du même décret qu'était créée auprès du ministre chargé de la culture, une conférence générale des unités pédagogiques. Il s'agissait d'un organisme consultatif mais son avis devait être recueilli au sujet de tous les textes"*

1- Corentin Bescond, "Pour une orientation de l'enseignement de l'architecture", enseignant à l'U.P. de Toulouse, p 4 in *Écoles et professions d'architectes*, Cahier pédagogique n°2, Centre de recherche en sciences humaines, 1974.

2- Claude Schnaidt, "Le décombres et la reconstruction", in *Écoles et professions*, 1974 p 29 et suivantes.

*réglementaires sur l'organisation des études d'architecture. Cette conférence a regroupé les représentants de toutes les unités y compris les unités illégales puisque non prévues par le décret. Les avis de cette conférence apparaissaient entachés d'illégalités car sa composition était irrégulière. De ce fait le régime des enseignements d'architecture se déroulait dans l'illégalité depuis 1968. Le conseil d'État a annulé plusieurs actes pris par le ministre des affaires culturelles."*¹ Ces vices de formes successifs reflètent le désarroi d'une administration confrontée à la gestion d'un système qu'elle ne maîtrise pas.

Les propositions des organisations professionnelles

La profession par l'intermédiaire de l'Union Nationale des Syndicats des architectes Français réagit aussi dans une publication intitulée "*Pour un enseignement de l'architecture*". Leurs propositions sont un programme d'enseignement au contenu précis et rigoureux reprenant point par point les orientations ministérielles ; les annexes sont de véritables programmes pédagogiques pour les trois cycles d'études. Avant de revenir sur le contenu notons qu'il n'y a pas eu depuis de propositions aussi consistantes de la part des organisations professionnelles si ce n'est par des contributions sur des principes généraux ou par l'organisation de débats lors de réformes pour afficher leur point de vue. Nous y voyons une autonomie croissante de l'enseignement de l'architecture vis-à-vis de la profession.

Comme dans toutes les réflexions émises par les organisations professionnelles, quelques soient les documents, la comparaison avec les autres enseignements supérieurs, et notamment celui des ingénieurs, à propos des moyens est l'indicateur central "*d'un état d'extrême dénuement de l'enseignement de l'architecture*" et de la faiblesse des moyens malgré l'affirmation de l'intérêt public de l'architecture par les politiques ministérielles et les hommes politiques : "*Entre 1968 et 1975 les effectifs des étudiants d'architecture ont plus que triplé. Aujourd'hui 13 268 étudiants répartis à travers la France en 22 unités pédagogiques se partagent de maigres crédits mal utilisés et travaillent dans des conditions absurdes (...) A ces conditions matérielles déplorable a fait écho pendant trop longtemps une structure administrative irresponsable*".²

Ce document va plus loin que ces prémices. Il propose de définir l'enseignement autour de plusieurs capacités à acquérir : réceptivité ; esprit d'analyse ; esprit de synthèse ; créativité architecturale ; action. Il indique la nécessaire formation à une démarche créatrice complexe. L'architecte est concepteur, disposition manifestée par la réalisation de croquis, d'esquisse et l'élaboration technique et plastique du projet ; l'architecte est responsable de la construction par la maîtrise technique, le choix des exécutants et l'établissement des marchés ; l'architecte est humaniste par la réflexion sur la prise de possession des lieux architecturaux par les habitants.

Nous avons ici la figure de l'architecte type et pourtant, poursuivant sur le type de formation à préconiser, l'U.N.S.F.A. conclut au caractère bivalent de l'enseignement : "*Faut-il faire des écoles d'architectures ou des écoles d'architectes ? Faut-il conjuguer ou dissocier la formation à une discipline générale et la formation à une pratique, c'est-à-dire organiser un enseignement universitaire (acquisition d'un savoir de niveau élevé sans application à des modalités opératoires) d'un côté puis un enseignement professionnel (savoir-faire) de l'autre ou encore un enseignement de type grande école, à mi-chemin*

1- Extraits du journal officiel (débat parlementaire), séance du 19 décembre 1974 au sénat pour adoption d'un projet de loi concernant la validation des diplômes d'architectes. Intervention de M. Miroudet.

2- U.N.S.F.A., *Pour un enseignement de l'architecture*, 1975, p 9.

entre les deux."¹. A l'appui de cette thèse, secondaire dans l'argumentation générale des propositions, l'U.N.S.F.A. rappelle l'intérêt de former des architectes aux profils pluriels pour gérer dans la vie active des responsabilités différentes.

Sur la base de ces nouvelles finalités, L'U.N.S.F.A. suggère que l'enseignement s'organise de manière à prendre en compte les multiples possibilités d'insertion professionnelle :

- la suggestion en fin de deuxième cycle "*d'une maîtrise d'architecture, titre de caractère universitaire pour attester l'acquisition d'une formation fondamentale*" dont les possesseurs assurent des fonctions de cadre en divers secteurs de la production architecturale ou par équivalence continuer ses études à l'université ;

- en fin de troisième cycle un diplôme d'architecture titre universitaire équivalent au doctorat qui lui permette également d'exercer. Ce troisième cycle serait constitué de deux années. La première, sorte de formation à la recherche (initiation aux méthodes de la recherche) ouvre vers des pré-spécialisations. La seconde, dite année de la maturité, est consacrée au stage pratique.

Si l'on considère les lieux d'accueil ou les thèmes des stages, l'UNSF A a une ouverture relative large. Sont proposés ainsi : l'administration territoriale, les organismes d'études publics et parapublics ; le secteur privé quelque soit les types d'acteurs (BET, entreprise de construction, ateliers d'urbanisme...) ; et bien évidemment les agences d'architecture.²

Si les principes d'une diversification professionnelle sont envisagées, les avancées concrètes sont limitées. Ainsi à propos de la spécialisation, cela consiste à fournir des informations sur des alternatives à l'exercice professionnel pour "*démultiplier les débouchés*". Il est donné une liste non exhaustive de possibilités (par ordre alphabétique) : "*aménagement, architecture intérieure, architecture navale, conduite d'opération, critique architecturale, décoration, enseignement, environnement, ergonomie, esthétique industrielle, expertise, fonction publique, information, monuments historiques, organisation, paysage, planification, programmation, promotion immobilière, recherche architecturale...*". La spécialisation est appréhendée par des formations hors du cycle général des études. On peut se poser la question de ce qu'elle est : la loi de 1984 y répondra par les CEAA ; la réforme des années 1990 par l'éventualité de D.E.S.S., les D.E.A ou l'ensemble des options présentes dans le cursus pédagogique. De plus est affichée l'impérative obligation de la formation des savoirs de base, celui de la formation fondamentale à l'architecture, celle du deuxième cycle : "*c'est à dire l'acquisition de l'ensemble des connaissances théoriques que doivent maîtriser les praticiens (...)* Le projet constitue le mode opératoire et fondamental dans tous les cas (...) Le projet d'architecture peut et doit être à tout moment le facteur de cohérence dans le déroulement des études (...) le dessin est le langage universel de toute réalisation concrète."

1978 : le retour du professionnel

Cette réforme s'accompagne du transfert des écoles d'architectures au Ministère de l'Environnement et du Cadre de Vie jugé le plus apte à rénover l'enseignement de l'architecture et en toile de fond à moderniser le rôle de

1- U.N.S.F.A., op. cit. p 49 à 51.

2- U.N.S.F.A., op. cit. p 173 et suivantes.

l'architecte. L'architecture est séparée en 1968 des artistes pour être attachée à la culture. Ici elle fait partie d'un ensemble qui brasse production urbaine, architecturale et technique. Intellectuellement c'est une bonne chose mais les écoles sont vite dominés par le puissant lobby des ingénieurs faisant dire à quelques grands architectes aujourd'hui leur soulagement de retrouver le ministère de la culture.

Le ministre de l'environnement et du cadre bâti initie un bilan sur la profession et l'enseignement (en fait après la réforme) en juin 1978 : "*Dans son discours du 12 juin 1978 aux Premières assises nationales de la nouvelle Profession d'Architecte, m. Michel d'Ornano, ministre de l'environnement et du cadre de vie a lancé un grand mouvement de réflexion sur le rôle des architectes et leur place dans la société. cette réflexion devait être organisée dans toute son ampleur avec les parties intéressées. le ministre attendait deux réponses à ces deux questions quel doit être aujourd'hui le rôle de l'architecte compte tenu des nouveaux modes de construction et de l'environnement économique, Quels sont pour les architectes les meilleurs modes d'exercice dans leur métier, dans leurs relations avec les autres professions ?*"¹. Plusieurs groupes de travail furent ainsi constitués dont un sur la formation. Nous y revenons plus bas car les propositions faites, faiblement reprises dans l'enseignement, comportaient un réel pouvoir d'innovation.

La structure des études n'a guère changé depuis 1971 à quelques aménagements près. Les études durent 6 ans décomposées en trois cycles de deux ans. L'enseignement est organisé par unité de valeurs (24 par cycle) ; une partie de ces unités de valeur sont communes à l'ensemble des écoles, une autre laissée à leur libre choix. Cinq champs disciplinaires organisent les matières enseignées : architecture, perception et expression plastique, construction, sciences exactes, sciences humaines et juridiques. Grande nouveauté, il est prévu un concours à la fin de la première année pour éliminer les étudiants qui viennent en architecture sans réelle conviction et répondre aux inquiétudes des professionnels face à la croissance démographique des étudiants (5847 en 1969/70 contre 15 250 en 1977/78). Il est abandonné six ans plus tard.

Sur un plan plus qualitatif, pour J.P. Martinon cette réforme est le retour des étudiants à la planche de dessin et aux logiques professionnelles sous-jacentes : "*Il s'agit non seulement de la disparition de l'idée d'une grande école de l'environnement mais surtout de l'abandon explicite du rapprochement avec l'université. Le fait que le ministère refuse toute formalisation des relations avec l'université et ne veuille plus du discours ou de la théorie mais de la planche à dessin aboutit à un rapprochement avec les idées que la profession se fait d'elle-même : remettre les étudiants sur la planche à dessin ; inciter les écoles d'architectures à produire de bons professionnels et non de bons discoureurs. Le coup de force de la réforme d'Ornano est un retour aux logiques professionnelles qui refusent tout compromis avec les universitaires. Ceux qui rêvaient d'une inter-faculté d'architecture, des sciences humaines, de l'urbanisme, du territoire et du design, d'une grande université accueillant tous les acteurs de l'espace bâti sont pour le moins déçu.*"³

De fermes rappels sur la nature de l'enseignement le montrent : "*La réforme de l'enseignement de l'architecture tend à redonner à la conception du projet architectural, y compris dans ses phases dessinées, toute son importance dans*

1- Bernard Tricot, *Architecte et société*, La documentation Française, Paris, 1979. p 23.

2- Bernard Tricot, op. cit. p 254.

3- Jean Pierre Martinon, "Du côté des écoles", in *Techniques et architecture*, n°386, octobre 1989, p 171.

le métier et le savoir-faire que l'on attend de l'architecte"¹. Il est mis aussi l'accent sur "la pratique opérationnelle sur des projets réels", précautions stratégiques destinées à la profession. L'idée de stages professionnels est toujours très présente pour acquérir une formation pratique.

L'avancée sur les spécialisations reste timide : durant le troisième cycle l'école ne spécialisera pas professionnellement mais permettra de faire "découvrir" des secteurs de production particuliers, la spécialisation n'étant acquise qu'après le diplôme "de façon à laisser l'école indépendante de toute profession".

Le désir est de conserver une unité du D.P.L.G. sur la base de l'exercice de la maîtrise d'oeuvre et les positions du Directeur de l'architecture de l'époque éclairent bien cette décision : "Sur les contenus de formation, j'insisterai surtout sur trois aspects importants que sont la sensibilité esthétique, le savoir constructif, la culture architecturale (...) En quittant l'École des Beaux arts, l'architecture n'a pas perdu sa dimension d'art. Elle reste plus que jamais un art majeur (...) Cette culture architecturale, naguère peu présente voire suspectée, consiste principalement en l'histoire de l'architecture, de ses méthodes, styles et théories (...) La conception architecturale se nourrit plus de ces savoirs subtils et non dogmatiques, que des savoirs incertains de la méthodologie et de la programmation. J'insiste enfin sur le savoir constructif, si nécessaire et parfois si négligé (...) Entre l'architecture projetée et l'objet bâti s'insère le processus de construction (...) Je voudrais que les écoles le disent et le montrent, au lieu de cultiver parfois encore le mépris des processus réels. C'est la raison d'être de la pratique professionnelle que je souhaite voir se développer dans toutes les écoles."².

Le rapport Tricot³ rend compte de la réflexion sur la profession demandée par le Ministre et quatorze ans avant le rapport Frémont s'interroge sur les lacunes d'un système d'enseignement : "Les lacunes actuelles de l'enseignement de l'architecture ne proviennent plus d'un vide pédagogique mais d'une absence d'objectifs à long terme, supportés par des structures stables et des moyens suffisants".

Deux options de formation "qui s'opposent" sont identifiées et les responsables cherchent à les concilier dans un compromis professionnel : "Une formation de culture générale architecturale de haut niveau, largement ouverte aux autres domaines de connaissances et qui ne soit pas réservée aux seuls constructeurs (...) enseignement de type universitaire. Une formation basée sur un savoir spécifique à l'architecte : elle dispenserait des connaissances scientifiques et techniques, traversant le champ de l'architecture et elles se concrétiseraient dans la pédagogie du projet"⁴.

En correspondance sont envisagées deux voies principales pour l'action de l'architecte : "les futurs constructeurs (architectes) d'une part. D'autre part ceux qui auront à intervenir autrement dans la création du cadre bâti (conseils, programmation, décision, contrôle ou recherche". Elles reposent sur le constat d'une crise de la profession traditionnelle et sur l'ouverture à de nouvelles pratiques du métier d'architecte liées à l'aménagement urbain et rural, au développement des phases de décision, de programmation ou de contrôle.

Le projet est rappelé comme l'élément de formation de base pour des raisons historiques et professionnelles, car il traduit la spécificité de l'enseignement de l'architecture et "la pédagogie du projet constitue l'armature de l'enseignement

1- L'enseignement de l'architecture, Notes Vertes n°3, Actions Nouvelles Avril 1980.

2- Joseph Belmont, Directeur de l'architecture, Sur la voie du renouveau, in p 27.

3- Bernard Tricot, op. cit., 1979, p 247.

4- Bernard Tricot, op. cit. p 247.

de base. C'est au travers du projet que peuvent se concrétiser ou se transgresser les théories pour atteindre ensuite le domaine de la production. Il se nourrit des sciences humaines, des sciences exactes, et de la technologie ect...". En abordant la sanction des études, diplôme de fin d'études et/ou licence d'exercice, une proposition audacieuse est avancée : "A partir du moment où la fonction architecturale doit se diversifier, il va devenir nécessaire de distinguer deux formations distinctes : une formation commune à tous les architectes, quel que soit leurs modes d'interventions et qui leur apporte des connaissances spécifiques par rapport aux autres intervenants de l'architecture (cette formation devrait être sanctionnée par un diplôme d'étude) ; une formation orientée selon différents modes d'intervention, qui leur apporte des connaissances dans tel ou tel domaine particulier. Cette formation post scolaire ou universitaire devra être sanctionnée d'une autre façon. Dans cette perspective, la pratique libérale traditionnelle ne serait plus qu'un mode d'intervention parmi d'autres et la formation spécialisée qu'elle suppose devrait être donnée dans des stages obligatoires."¹

Des formations spécialisées de fin de cycle seraient donc appropriées pour répondre à cette diversification professionnelle. Ces spécialisations découleraient d'un découpage par échelle (de l'urbanisme à l'objet) ou par nature (construction, réhabilitation, gestion) d'intervention. Elles seront reprises dans les C.E.A.A., formations post diplômes, de la loi de 1984 et en partie dans le cursus pédagogique. Ces quelques propositions audacieuses sont rapidement phagocytés par un système rétif à toute innovation, la profession (et sa représentation) restant dominée par la maîtrise d'oeuvre libérale.

1984 : perfectionnisme bureaucratique et spécialisations professionnelles

La critique de la loi de 1978 par le ministre de tutelle au conseil supérieur de l'enseignement en 1982 est explicite : "*La belle construction mise sur pied de façon mimétique sur les cursus universitaires, ne résiste pas à l'épreuve de la réalité (...) le troisième cycle n'a pas dans toute les unités pédagogiques la cohérence et la structuration d'un troisième cycle universitaire, Il ne constitue nullement une rupture par rapport au deuxième cycle dont il est une poursuite sous une forme diluée et libre (...) Ses objectifs, dont l'initiation à la recherche sont très imparfaitement remplis (...) La durée actuelle des études retarde exagérément l'insertion professionnelle sur le marché du travail (...) elle est en revanche trop courte pour conduire à un diplôme universitaire de quelque ambition (...) Les auteurs de la réforme avaient prévu un certificat de premier cycle dont la portée est quasi-nulle. L'ambition de la réorganisation que je propose est de donner une valeur universitaire à ce diplôme. L'avantage de ce diplôme est de pouvoir s'orienter vers l'enseignement universitaire (...) et de se présenter à des concours de la fonction publique bac+2*".

L'un des objectifs majeurs de la réforme de 1984 est de réduire la durée des études et par un principe mathématique elle est passée de six ans à cinq. A la différence de l'instauration du concours en 1978 pour sélectionner et limiter le nombre d'étudiants, le raccourcissement des études permet de mieux gérer les flux étudiants en cours de scolarité.

La réforme de 1984 articule, comme les précédentes, l'apprentissage de savoirs, relevant de démarches scientifiques, et celui d'une démarche de création ancrée

dans la pratique professionnelle, s'inscrivant dans la tradition de la formation des architectes : *"L'architecture se présente aussi bien comme un art, et comme une technique, que comme un exercice professionnel (...) L'architecture est un savoir en partie fondé sur la science. Sur la science au sens large, en ce sens que quiconque exerce l'art de bâtir se doit d'intégrer à sa démarche les résultats des diverses disciplines scientifiques qui lui paraissent pertinentes. Sur une science plus spécifique, grâce à laquelle se constituent les méthodes et les noyaux dur de son exercice (...) J'établis une distinction à mes yeux fondamentales entre la démarche cognitive qui qualifie l'architecture en tant que corpus de savoirs multiples, et la démarche professionnelle de l'architecte en tant qu'acteur social et, à ce titre, producteur d'espace, mais aussi d'utilités, de valeurs et de signes (...) Les deux fonctions sociales, celle de la recherche en architecture et celle de la création architecturale participent du même monde, sont de la même famille, sans autant avoir les mêmes règles, les mêmes rythmes, les mêmes conditions d'effectuation."*¹

Les textes de la réforme de 1984 précisent le rôle et les objectifs des écoles d'architecture autour de plusieurs missions complémentaires et leur confèrent une mission de service public de l'enseignement supérieur : la formation initiale à différents niveaux des professionnels de l'architecture ; les formations spécialisées en architecture et dans les domaines relatifs à celle-ci ; la formation professionnelle continue et la promotion sociale des architectes ; la formation des personnels chargés de l'enseignement de l'architecture ; la promotion de la recherche et le développement des activités expérimentales ; la diffusion de la culture architecturale ; l'échange des savoirs et des pratiques au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale. Cette formulation est loin d'être une réalité pour toutes les écoles, faute de moyens financiers et de personnels mais elle situe bien le désir de donner une cohérence globale.

Plusieurs changements sont mis en œuvre dans l'organisation des études. Le raccourcissement de la durée des études, de six ans à cinq ans, et la création de deux cycles, le D.E.F.A. (Diplôme d'études et de formation à l'architecture), équivalent au D.E.U.G. (Diplôme d'étude universitaire général), sont les premières mesures. Le DEFA, délivré conjointement par le ministère de l'Équipement et de l'Éducation, a pour but de tracer des passerelles entre les écoles d'architectures et l'université. La création du D.E.F.A. n'est pas exclusivement réservée à l'enseignement du projet mais possède, dans l'esprit de ses concepteurs puis dans la réalité, une valeur générale ce qui est contesté par une partie des enseignants qui y voient l'abandon d'un enseignement spécifique de l'architecture.

Il est créé un deuxième cycle conduisant au DPLG en trois ans et aboutissant aux T.P.F.E.. L'abandon du troisième cycle au nom d'un certain pragmatisme est mal vécu par toutes les composantes de la formation (enseignants, professionnels) car donnant l'impression de solder l'enseignement de l'architecture.

Les écoles ont la possibilité d'organiser des formations sanctionnées par des diplômes qui engagent vers une diversification et une spécialisation de fin d'études. Cela se traduit par la mise en place dans les écoles de C.E.A.A. (Certificats d'Études Architecturales Approfondies) : *"Le choix de ces C.E.A.A. (...) relève d'une réflexion autour d'une problématique et d'un thème*

¹- Extrait du discours de Jean Pierre Dupont, Directeur de l'architecture, au comité national d'orientation (programme prioritaire de recherches et d'innovation). Séance du 14 février 1985.

architectural (...) Il s'est fait en ayant le souci des potentialités qu'ils peuvent offrir quant à l'insertion professionnelle des architectes."¹

Les unités de valeurs sont remplacées par des certificats qui regroupent sur un thème commun une série d'enseignements : "Dans l'université un certificat est un bloc d'enseignements appartenant à un même champ disciplinaire et dont l'homogénéité s'apprécie. Nous proposons des certificats qui fédèrent des enseignements et activités pédagogiques (...) relevant de logiques différentes mais qui seront finalisés par un objectif de formation autour d'un thème propre à l'enseignement de l'architecture"². Cette possibilité conduit à créer des filières d'enseignement. Les ateliers prenaient en considération les différences doctrinales en matière de production architecturale ; les filières se structurent à partir d'une approche pluridisciplinaire débouchant sur des profils de formation qui débordent la stricte conception du projet architectural.

En continuité avec les réformes précédentes, un tronc commun garantit l'unité du diplôme et une part est réservée à la spécificité des écoles : pour le D.E.F.A., 75 % d'enseignements communs ; pour le DPLG de 66 %. Les écoles conservent donc une marge de manoeuvre pour faire valoir leur spécificité certes moindre que dans le cadre précédent au niveau du D.E.F.A. mais rendue nécessaire par cette équivalence au D.E.U.G..

Les observateurs s'interrogent sur la capacité de réponse offerte par un tel système en confrontant le champ des possibles et la réalité de la diversité des formations. Pierre Chevière par exemple distingue quatre secteurs possibles de spécialisations professionnelles : la maîtrise d'oeuvre bâtiment, notamment les marchés traditionnels des architectes (logements collectifs ; équipements publics) ; la maîtrise d'oeuvre bâtiment où l'architecte est faiblement présent (maison individuelle ; équipements privés ; interventions dans l'ancien) ; les études (expertises, conseils, aménagement, études de faisabilité, assistance à maîtrise d'ouvrage) ; des fonctions liées à l'activité bâtiment mais qui portent sur des tâches d'organisation, de gestion, de managements. Il constate que "à considérer ces quatre secteurs la formation initiale des architectes français s'adresse presque exclusivement au premier, porteur de la tradition de conception et qui néglige parfois de façon dramatique le deuxième (...) et pour les autres constituent une ouverture frileuse."³ Cette nouvelle organisation garantit ce souhait d'ouverture de deux façons : d'une part en multipliant les intitulés d'enseignements en vue de répondre exhaustivement à la formation des architectes et aux territoires possibles de leurs interventions ; d'autre part en initiant par le D.E.F.A. une formation de généraliste et la spécialisant hors du cursus scolaire (l'après diplôme).

L'Ordre des architectes critique aussi cette réforme pour des raisons opposées. Il juge la réforme "bâclée et sans moyens nouveaux" et regrette vivement la moindre formation au métier en raison de l'importance des enseignements dits d'initiation ou des matières connexes. Sa position est éminemment symbolique reprochant notamment la réduction des études de 5 à 6 ans qui lui fait perdre en partie sa qualité d'enseignement supérieur : "La réduction de la durée des études, à contre courant de l'évolution générale dans toutes les sociétés développées, révèle une volonté d'abaissement du niveau global de cet enseignement : le diplôme d'architecte est dévalorisé puisque très précisément

1- Jean Pierre Dupont, Directeur de l'architecture, entretien au Moniteur, 6 avril 1984.

2- François Chassel, Sous directeur de l'enseignement de l'architecture, Le moniteur, 6 avril 1984.

3- Pierre Chevière, "Perspectives pour les formations des architectes", in Mission sur le bilan et la prospective des métiers de l'architecture, Mars 1986, p 169 et suivantes.

aligné sur un diplôme de second cycle".¹ La profession l'interprète comme la dérive d'un enseignement noble vers un enseignement technique.

Pour mieux contrôler, il faut mieux organiser, une frénésie administrative s'empare de la formulation des programmes aux règles extrêmement précises, les écoles fournissant au ministère un programme adapté tous les deux ans, listant avec minutie tous les aspects traités et respectant le tronc commun. Cette approche bureaucratique reprend les présupposés sur le fondement d'une discipline architecturale traditionnellement au confluent de multiples savoirs, de la construction aux arts, des sciences humaines à la ville. En 1985, la liste des matières est relativement impressionnante et suggestive de cette grande diversité.

Les enseignements obligatoires du DEFA sont les suivants : les méthodes et les outils de l'architecte (150 h) ; théories et doctrines architecturales (50 h) ; Initiation au projet (140 h) ; perception et représentation des formes (125 h) ; initiation au volume et à la couleur (80 h) ; histoire de l'art (50 h) ; sociologie (80 h) ; approche juridique des métiers et des pratiques de l'architecte (25 h) ; environnement et aménagement (80 h) ; mathématiques (50 h) ; éléments d'une théorie de la construction et applications (50 h) ; équilibre, résistance des matériaux et structure (70) ; connaissance et maîtrise du milieu (50 h) ; initiation à l'informatique (25 h) ; langue vivante (50 h) ; soit 1200 heures.

Pour le DPLG les matières obligatoires sont : théories et doctrines architecturales (40 h) ; le projet sous toutes ses formes pédagogiques (400 h) ; réhabilitation, rénovation, transformation du bâti existant (65 h) ; techniques de représentation et expression plastique (100 h) ; histoire de l'art (25 h) ; histoire de l'architecture (25 h) ; sociologie urbaine (50 h) ; histoire de la ville (40 h) ; théories et pratique en urbanisme (40 h) ; économie urbaine (50 h) ; droit de l'architecture et de l'urbanisme (70 h) ; insertion socioprofessionnelle : réglementation, normes, budget, comptabilité, (30 h) ; programmation et maîtrise d'ouvrage (30 h) ; connaissance des techniques de production (60 h) ; conception technique et matériaux (100 h) ; structures (60 h) ; maîtrise des ambiances (60 h) ; informatique (50 h) ; langue vivante (25 h) soit 1400 heures.

Cette multiplication des enseignements est vécue comme "prolifération" dans bien des cas, notamment par les architectes qui l'interprètent comme un abandon de la discipline majeure enseignée (le projet) et un contre-pouvoir face à la carence dans nombre de cas d'une théorisation suffisante de la part de ces mêmes enseignants. La pluridisciplinarité instituée, au fondement d'un renouvellement de la pensée et de l'enseignement de l'architecture, se transforme aujourd'hui pour quelques uns en un frein à l'épanouissement de cette "discipline". Cette tendance conservatrice actuelle est composée des anciens de l'E.N.S.B.A. et de ceux qui dans les années 1970 ont proposé cette pluridisciplinarité et contribué à l'éclatement institutionnel des beaux arts.

La réponse bureaucratique supplée alors des choix plus fondamentaux : "*Les écoles d'architecture sont censées proposer des solutions à la bipolarité caractéristique d'une discipline profondément étirée entre technique et culture (savoir contre connaissance ou science contre art ou culte de l'action contre culte de l'histoire...). au mieux, elles optent pour l'un des deux pôles ; au pire elles s'assoient entre deux chaises et produisent des étudiants dont les niveaux de connaissance techniques et culturelles laissent profondément à désirer.*"²

1- Revue "architectes", n° 130 Août-septembre 1982, p.14.

2- Pierre Chevrière, op. cit. p 182

Années 1990 : enseignement à la carte et métiers de l'architecture

Au début des années 90, la Direction de l'Architecture et de l'urbanisme prend conscience que l'enseignement doit conforter son assise institutionnelle, reconsidérer la réforme de 1984 et la constitution d'un corps d'enseignants sous forme d'une titularisation. Le rapport Frémont "*Écoles d'architectures 2000. Schéma de développement*", équivalent au plan université 2000, fait une large place à cet aspect de l'institutionnalisation qui donnerait une stabilité et une permanence à l'enseignement de l'architecture. Promu par un intervenant extérieur à l'enseignement de l'architecture, le recteur Frémont, le rapport a eu un accueil favorable loin des querelles idéologiques larvées des années 80 ou de la critique du centralisme administratif pour la réforme de 1984. Le constat, selon l'administration de tutelle, est sûr et objective avec force les interrogations et débats qui marquent l'enseignement de ces dernières années. Cette référence au recteur Frémont deviendra une manière de légitimer l'idée que l'enseignement de l'architecture est un enseignement supérieur et apparenté à l'université. Il est aussi accueilli favorablement par les organisations professionnelles.

Le rapport Frémont propose la résolution de problèmes jugés urgents (la hausse des effectifs étudiants, la correspondance des moyens financiers et des locaux...) qui passe par la réforme de la structure institutionnelle elle-même : "*Si les problèmes financiers semblaient se poser aux écoles d'architectures avec la même acuité qu'à l'université, sur deux points cruciaux le malaise s'est révélé beaucoup plus aiguë. Le premier est celui du statut et des carrières et donc de la rémunération des enseignants des écoles d'architecture. Le second se rapporte au contenu même de cet enseignement*"¹. Cette question institutionnelle, au demeurant centrale pour l'autonomie de l'enseignement de l'architecture, s'accompagne d'autres interrogations maintes fois énoncées sur la discipline architecturale.

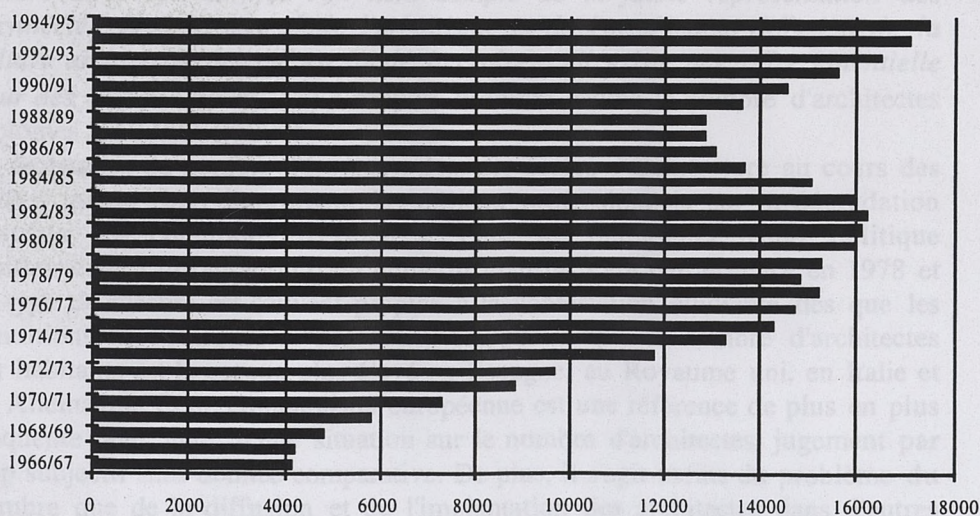
La régulation des flux des étudiants

La première interrogation du rapport Frémont porte sur la forte croissance des effectifs des étudiants². Croissance qui s'est effectuée à deux moments : après la fermeture de l'E.N.S.B.A. dans les années 70 puis dans les années 90. C'est un phénomène nouveau pour les organisations professionnelles.

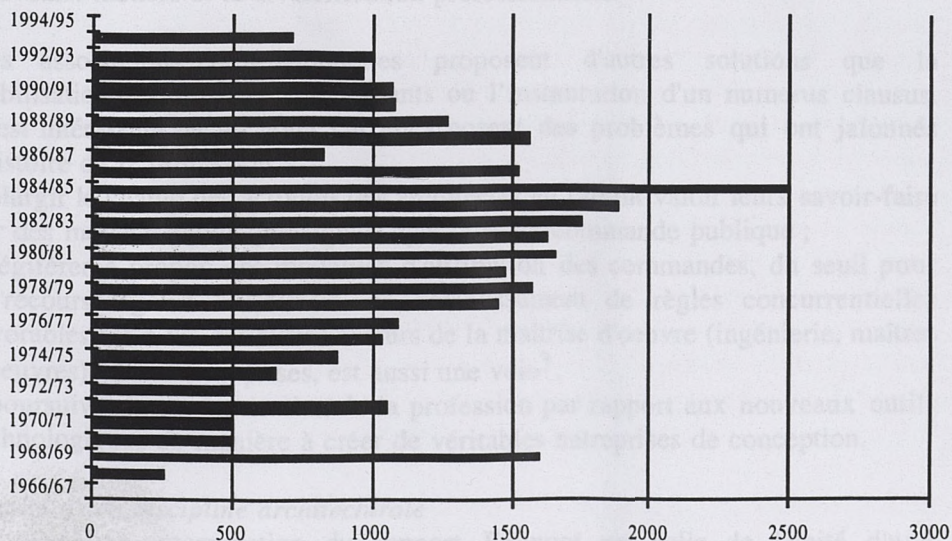
1- Rapport Frémont, p.6.

2- A titre indicatif l'E.N.S.B.A. entre 1819 et 1914 à eu 6500 élèves et a décerné 100 prix de Rome.

Evolution du nombre d'étudiants dans les écoles d'architecture



Nombre d'architectes diplômés



Cette croissance démographique est commune à l'enseignement supérieur ; elle s'explique par l'afflux de générations de plus en plus nombreuses ayant le baccalauréat. L'explosion de 1968 et la création de nouvelles unités pédagogiques symbolisent cette première ouverture de la profession.

Cette ouverture était souhaitée par l'Etat et quelques parties de la profession pour des raisons idéologiques : éviter l'enfermement dans les beaux arts et diffusé dans d'autres secteurs l'impact de l'architecte. L'argumentaire du rapport Frémont est à cet égard éclairant : *"Former des architectes en plus grand nombre (...) Ce souhait exprime la conviction que les architectes acquièrent une compétence globale, transférable en des domaines fort divers. En dehors de ceux qui exercent en profession libérale, ils s'orientent fréquemment vers des activités liées à la maîtrise d'oeuvre ou la maîtrise d'ouvrage, ou se dirigent vers*

d'autres professions artistiques. En terme d'utilité sociale, leur formation les prédispose à des itinéraires professionnels variés, notamment dans les métiers de la conception (design, mode, cinéma) où les méthodes s'inspirent d'une culture du projet (...) Si l'on tient compte de la faible représentation des architectes dans le secteur de l'urbanisme et de l'insuffisante diffusion de la culture architecturale, on est fondé à croire qu'il existe une offre potentielle pour des emplois futurs."¹. Le rapport Frémont estime le nombre d'architectes diplômés à 50 000 en 2005.

La croissance du nombre d'étudiants dans les écoles d'architecture au cours des années quatre-vingt interrogent les milieux professionnels sur la dégradation possible des conditions d'exercices. Pour les défenseurs d'une politique malthusienne l'instauration d'un numerus clausus a été peu efficace en 1978 et ce type de mesure est souvent propice à la contestation étudiante dès que les conditions économiques se dégradent. Rappelons que le nombre d'architectes par habitants est beaucoup plus élevé en Espagne, au Royaume uni, en Italie et en Allemagne. Cette comparaison européenne est une référence de plus en plus fréquente pour juger d'une situation sur le nombre d'architectes, jugement par trop subjectif sans donnée comparative. De plus, il s'agit moins du problème du nombre que de la diffusion et de l'implantation des architectes dans d'autres secteurs d'activités comme le rapport Frémont le note². Le souci de la maîtrise des effectifs a amené la création d'un observatoire des débouchés (qui n'est pas à l'heure actuelle opérationnel) avec deux objectifs affichés par la tutelle : une régulation statistique des flux d'étudiants et engager une réflexion sur les nouveaux métiers et la diversification professionnelle.

Des associations professionnelles proposent d'autres solutions que la stabilisation des effectifs des étudiants ou l'instauration d'un numerus clausus. Il est intéressant de les noter car elles posent des problèmes qui ont jalonné l'histoire de la profession :

- élargir le champ des activités des architectes en faisant valoir leurs savoir-faire sur des marchés moins prestigieux que la seule commande publique ;
- légiférer à propos des modalités d'attribution des commandes, du seuil pour le recours légal à l'architecte, de l'établissement de règles concurrentielles favorables vis-à-vis des autres acteurs de la maîtrise d'oeuvre (ingénierie, maîtres d'oeuvres) ou des entreprises, est aussi une voie³.
- poursuivre la modernisation de la profession par rapport aux nouveaux outils technologiques de manière à créer de véritables entreprises de conception.

L'unité d'une discipline architecturale

La deuxième interrogation du rapport Frémont est celle de l'unité d'une discipline architecturale qui pourrait structurer l'enseignement "*Très peu de disciplines jouent d'une telle gamme, à la fois intellectuelle et praticienne, à l'exception de la médecine... très spécifique et ouverte aux autres disciplines*"⁴. Le "*recentrage sur l'enseignement du projet*" prôné, en fait le seul enseignement

1- Armand Frémont, op. cit. 1994, p 24.

2- La capacité d'accueil des écoles d'architecture limite aujourd'hui le nombre d'étudiants et certaines d'entre elles ont mis en place des procédures pour décourager les moins motivés.

3- Cela permettrait de stabiliser des marchés d'architecture sujet à fluctuation et d'insérer les nouveaux venus beaucoup plus facilement; Dans tous les cas c'est une stratégie défensive, souvent efficace mais qui dans les circonstances actuelles est limitée. Elle entraîne une vision très corporatiste des attitudes et des enjeux et cela oblige à des négociations interprofessionnelles serrées qui compte tenu du poids économique des architectes (par rapport aux grands groupes de construction) et de leur influence sociale, faible par rapport aux ingénieurs notamment ne rendent pas aisée la tâche des architectes.

4- Rapport Frémont p 31.

dont on était sûr qu'il existe même s'il était fait de manière disparate, est une réponse oecuménique à la segmentation et l'éclectisme issues des différentes réformes¹ aboutissant à la pluridisciplinarité et à la diversification des cursus et des modèles pédagogiques. A l'examen des périodes récentes ou plus anciennes, s'il est bien une constante c'est l'enseignement du projet. Le rapport Frémont rappelle des évidences mais cela est significatif d'une demande de simplification et d'un ressourcement sans lever l'ambiguïté sur la nature d'une discipline architecturale.

Cette réflexion sur une discipline architecturale n'est pas abandonnée, le séminaire national de Bordeaux, soutenu par la D.A.U. le confirme ; les séminaires de prise de postes pour les enseignants titulaires sont une autre façon d'exprimer ce débat sur la discipline². Cette dimension existentielle sensible a des implications pédagogiques importantes : quelles sont les matières et les savoirs à placer dans le cursus ? Comment agencer ces matières entre elles dans un projet pédagogique cohérent ?

La lucidité et la causticité des constatations de nombreuses écoles font apparaître les limites du rapport Frémont et davantage encore les incertitudes liées à cette formation qui pose problème à l'État, aux professionnels et aux acteurs du système de formation : "*On ne peut que louer les intentions manifestées par le projet de réforme de l'enseignement de l'architecture et promouvoir l'architecture comme discipline d'enseignement supérieur à part entière. A cet égard il importe peu qu'un universitaire même de renom, la considère comme telle car son statut dans d'autres pays en donne des preuves incontestables. En France cette volonté n'est d'ailleurs pas nouvelle car depuis plus d'un quart de siècle maintenant, cela a été l'objectif constant quoique parfois incertain des enseignants, étudiants et pouvoirs publics. (...) A t'on oublié que l'enseignement de l'architecture a eu de 1968 à 1984 une structure proche de celle proposée, ... pour connaître la réforme que l'on entend refondre aujourd'hui avec toujours le même souci d'une reconnaissance universitaire d'enseignement supérieur ? (...) A t'on oublié que le projet était le mode quasi-exclusif de l'enseignement de l'architecture à l'E.N.S.B.A. depuis plus d'un siècle avec les résultats que l'on sait tant au niveau du savoir développé que de la production architecturale ? Excepté quelques courtes éclipses, ce même enseignement du projet est resté le point central de la formation en architecture depuis 1968 avec de réels progrès scientifiques et didactiques peut être mal partagés.*"³. Ce qui est présentée comme une avancée ne serait qu'un retour à des traditions.⁴

Ce type de réaction a suscité un rappel sur les finalités de la réforme par la D.A.U. : "*La formule suivante a été proposée pour résumer la position adoptée*

1- C'est le cas de la réforme de 1984 mais les changements sont perceptibles dès la fin des années 60. *L'enseignement de l'architecture en France*, mission d'étude et de proposition à la demande du premier ministre sous la responsabilité de Jacques Floch. Rapport d'études 1990.

2- Les publications récentes du Ministère et d'écoles d'architecture, *L'enseignement du projet d'architecture* (1995) de Jean François Mabardi ou *Architecture en projets* (1996) de Bruno Hubert, s'efforcent d'extraire les fondements conceptuels à l'enseignement du projet. Reconnaissons que malgré les qualités de ceux qui les initie cela reste des entreprises ponctuelles, recherchant dans les réflexions de professionnels reconnus / architectes / enseignants les fondements de méthodes pédagogiques pour produire l'architecture. Alors que l'un des problèmes clés est d'élargir la réflexion du projet architectural à la formation d'architectes pluriels.

3- Henri Bontempo, Vice président du conseil d'administration de l'École d'architecture de Grenoble, in "*Refonte de l'enseignement de l'architecture. Contributions des écoles d'architecture. novembre 1994.*", p 159.

4- Cette prise de position d'une école reflète un point de vue plus général : "*Le recentrement sur le projet ne doit pas être entendu comme une instrumentalisation ou un asservissement, des enseignements para-architecturaux à une discipline architecturale pure et dure constituée en dogme ou en pseudo-science.*" École D'architecture de La Vilette, Refonte de l'enseignement, op. cit. p 60.

sur le lien entre enseignement et débouchés : passer de l'idée d'un métier (l'architecte), au carrefour de disciplines (les sciences de l'ingénieur, les sciences sociales, les arts plastiques ect...); à celle d'une discipline (l'architecture) ouvrant sur des métiers (architecte maître d'oeuvre, maître d'ouvrage, programmateur ect...). L'étape BAC +4 est de ce point de vue déterminante. Ayant acquis à ce stade une formation solide en architecture, les étudiants qui le souhaitent pourront utilement se diriger vers des formations complémentaires d'urbanisme et d'aménagement, vers l'économie du bâtiment, comme vers les entreprises... Le D.P.L.G. bien qu'actuellement confondu avec la licence d'exercice de la maîtrise d'oeuvre peut également conduire à des modes d'exercices diversifiées."¹.

L'enseignement de l'architecture un enseignement supérieur !

Le troisième interrogation mise en avant par le rapport Frémont est la longueur des études, deux ou trois cycles (5 ans ou 6 ans officiels), derrière laquelle se profilent d'autres débats : celui de la légitimité de l'enseignement de l'architecture par rapport aux autres enseignements supérieurs (université et grandes écoles) ; celui de la gestion administrative des effectifs et des capacités des écoles à répondre à des demandes de plus en plus nombreuses ; celui d'une crise de l'insertion des jeunes diplômés à laquelle l'institution ne répond pas à l'heure actuelle.

L'une des propositions forte est le retour aux trois cycles abandonnés en 1984 pour s'aligner sur le modèle universitaire : " *rapprocher l'organisation des études de celles de l'université afin de favoriser les réorientations des étudiants comme les spécialisations éventuelles : le premier cycle de deux ans sera un cycle d'initiation au projet architectural et de culture générale ; le deuxième sera fortement centré sur le projet architectural et donnera un titre de maîtrise en architecture ; le troisième cycle donnera lieu à trois possibilités : une spécialisation architecture maîtrise d'oeuvre (dans toutes les écoles ; une spécialisation architecture et une spécialité par école) des D.E.S.S. ; une spécialisation recherche en architecture (le Doctorat).*"² Il est aussi proposé de faire cohabiter dans ce même troisième cycle : des certificats de projets, formation par le projet et au projet préparant à un futur exercice professionnel ; des séminaires dont le but explicite est de former à la recherche par la production d'un mémoire ; un stage long condition de l'obtention d'une licence d'exercice. Cet aspect d'un grand attrait pour ceux qui défendent un modèle professionnel reste controversé.

Si le rapport Frémont consacre un relatif renouveau de l'enseignement de l'architecture et donne le cadre général de futurs changements, la Direction de l'architecture et de l'Urbanisme travaille sur d'autres aspects peu développés dans ce rapport, notamment sur l'organisation pédagogique et l'autonomie des établissements.

L'organisation pédagogique

Outre le rapport Frémont, la Direction de l'architecture et de l'urbanisme est critique vis-à-vis des dispositions qu'elle a prônées et mises en oeuvre en 1984 : " *Les textes issus de la réforme de 1984 définissent les modalités d'une gestion de la pédagogie par l'administration, sur la base d'un double présupposé dont le bien fondé ne peut, dix ans plus tard, qu'être remis en cause : un tronc commun obligatoire, précis et exhaustif fourni aux écoles, la base d'une pédagogie*

1- Refonte de l'enseignement de l'architecture, op. cit., p 17.

2- Rapport Frémont, p 40-41.

*harmonisée et garantit donc l'unicité du diplôme ; une commission centralisée s'assure de la bonne application des textes en vérifiant jusqu'au détail, leur prise en compte dans les programmes pédagogiques"*¹

Cette volonté unificatrice, commandée par une approche universelle et égalitariste (un diplôme national), ne prend en compte ni la diversité des écoles, ni leur spécificité et devient au fil des ans un exercice bureaucratique complexe, les catégories administratives se substituant progressivement à une réflexion sur le contenu de la pédagogie. Le ritualisme bureaucratique² magistralement mis en évidence par R.K. Merton ou par Michel Crozier³ décrit parfaitement cette période de l'enseignement de l'architecture.

Une autre critique est que le regroupement de matières par certificat, remplaçant les anciennes unités de valeurs, n'a pas eu globalement les effets de pluridisciplinarité escomptés : *"Quant à l'obligation du regroupement des enseignements en certificats, si ceux-ci, ont pu dans bien des cas conduire à des transdisciplinarités fécondes, ils n'ont pas pu résoudre la question de la parcellisation. En occultant derrière un intitulé fédérateur la variété des enseignements dispensés, ils ont pu au contraire en favoriser l'émiettement et rendre difficile voire impossible la simple lecture du programme"*. Plus loin, *"En fait de pluridisciplinarité, nous avons au contraire constaté le cloisonnement des champs disciplinaires, l'apparition de conflits internes et de querelle de chapelle"*⁴.

Ce constat est fortement à nuancer suivant les écoles, c'est celui de l'administration centrale et d'enseignants y voyant un frein à la définition de la spécificité d'un enseignement de l'architecture ou la perpétuation sous d'autres formes des ateliers des beaux-arts. En l'occurrence le constat s'avère trop partial et ne prend pas en compte la réalité des pédagogies.

Des parcours pour des formations diversifiées

L'attitude actuelle est donc à une simplification des contenus et de leurs intitulés pour donner une plus grande cohérence à l'organisation pédagogique, dont on peut s'interroger sur le bien fondé : n'est elle pas simplement un nouvel artifice bureaucratique pour gérer une situation de crise ? Ainsi pour qualifier la pédagogie des écoles *"en 1984 il y avait 18 intitulés pour le cycle D.E.F.A., et 21 pour le cycle DPLG. Aujourd'hui il est proposé cinq grands intitulés : projet et théorie du projet (architectural et urbain) ; histoire et théories de l'architecture (édifice, ville, territoire) ; construction (sciences exactes) ; sciences de l'homme et de la société ; arts et représentation."*

Il est aussi prévu de modifier les méthodes de validation des études⁵, envisagées comme une forme de plasticité de l'organisation pédagogique. Les étudiants se fabriquent à la carte des cursus en fonction de leurs intentions et désirs parmi des menus proposés par les écoles. La souplesse de validation prend en compte les contenus très hétérogènes des écoles et en même temps offre une diversité de parcours et de sorties possibles.

1- Refonte de l'enseignement de l'architecture, texte ronéotypé, rapport d'étape, Septembre 1994 Ministère de l'Équipement, du Transport et du Tourisme, D.A.U., p 4.

2- Cela renvoie à une conception de l'organisation de travail : il existe des programmes types de travail qu'il faut exécuter, le contrôle consistant à vérifier que ces programmes sont exécutés. Les agents assimilent et incorporent la réalisation de ces programmes, la mise en oeuvre des moyens se substituant aux fins. Cela entraîne une grande rigidité des comportements et une incapacité à gérer le changement.

3- Michel Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, 1964.

4- Henri Bresler, architecte-enseignant, *Interfolio* N° 2, Décembre 1933, p 3

5- Henri Bresler et Dominique Rouillard, note n° 2, 19 novembre 1993 ; note 3 Janvier 1994, *Réflexions sur l'unité d'enseignement et de validation dans le cadre de la refonte du tronc commun*. Ou d'autres notes de travail de la part de l'administration sur *"Le statut des écoles d'architecture"* et *"Maîtrise et doctorat et habilitations"* (non signées mais émises par l'administration centrale).

L'enjeu pour les étudiants est de construire leur chemin par la possible mise en oeuvre de parcours individualisés. On introduit de la souplesse en référence à la diversité des métiers de l'architecture, laissant au libre arbitre de l'étudiant le choix de son orientation professionnelle. En effet, toutes les écoles ont mis en place un système d'options et de choix au moins à partir de la troisième année d'études dans le cadre de filières, départements, problématiques¹, alors que jusqu'à présent ces options sont essentiellement repérés par les certificats optionnels, les C.E.A.A., les D.E.S.S. et D.E.A. habilités (donc le niveau troisième cycle). Pour des enseignants défenseurs du modèle professionnel du concepteur d'architecture, cela est une régression, des étudiants pouvant structurer leur parcours sans jamais réaliser de projets architecturaux.

La réflexion sur la méthode de validation des études n'est donc pas une simple question d'organisation. Cela répond à l'absence de vision sûre des possibles métiers de l'architecte hors de la maîtrise d'oeuvre et de la profession libérale et évidemment l'abandon de l'exclusivité de celui-ci : *"La qualité de l'espace habité n'est pas le fait des seuls architectes d'agences libérales. Cela n'est pas nouveau mais le fait est enfin reconnu. Par rapport à la formation en architecture, il faut cependant constater qu'encore trop souvent la formation dans les écoles d'architectures est sous-tendue par un modèle : celui de l'architecte libéral et d'une certaine façon sous l'influence du monumental répercuté par les images et les revues, de l'architecte superstar. Souvent implicite et mythique, parfois nostalgique, le modèle n'est que rarement explicite. L'on constate déjà que les diplômés des écoles d'architecture ne s'orientent pas tous vers les agences libérales et la seule crise de l'emploi ne peut tout expliquer et soutenir un discours protectionniste de la profession. La proposition de la D.A.U. sur la mise en place d'un observatoire en la matière permettra d'en savoir plus sur cette question. Le premier diagnostic viendra sans doute un peu tard pour influencer la mise en place du cadre de la réforme. En attendant des hypothèses seraient utiles pour : lever les ambiguïtés qui subsistent au sujet du pluriel des métiers, en esquissant les contours ; identifier les capacités et les compétences des diplômés appelés à devenir des acteurs que ce pluriel implique (...); revoir ce que projet veut dire dès lors que le champ des modèles professionnels s'élargit."*².

Cette indécision sur les finalités est le produit de tensions internes au système d'enseignement : professionnels libéraux, enseignants des matières connexes (universitaires de diverses origines, plasticiens), responsables administratifs et politiques ne partageant pas les mêmes visions et ne gérant pas le même type de problème.

La correspondance entre des possibles débouchés (des formations types) et des parcours scolaires n'est pas politiquement affichée par la tutelle, pourtant elle est une réalité dans beaucoup d'écoles depuis quelques années. Mais si les écoles souhaitent faire valoir leur identité, la majorité désire conserver le caractère national du DPLG, redoutant les concurrences et critiquant un enseignement de l'architecture à plusieurs vitesses.

La décentralisation des écoles : autonomie et spécialisations

L'éclatement d'un système centralisé en de multiples entités territoriales de plus en plus indépendantes est la principale conséquence des processus antérieurs de

1- Les étudiants ont parfaitement intégré cette nouvelle dimension des études. Face à l'offre de plus en plus importante de filières, ils élaborent leur propre parcours reposant le rôle du tronc commun obligatoire.

2- Ministère de la culture, direction de l'architecture, Conseil scientifique supérieur de l'enseignement de l'architecture, *Avis de propositions concernant le projet de réforme des études d'architecture*, 29 avril 1996, p 5.

réforme. Des représentants de l'E.N.S.B.A. fustigent cette décentralisation dans la sémantique lyrique et cultivée qui les caractérise : *"L'originalité d'organisation de L'École Nationale des beaux-arts, à la fois grande école et sorte de fédération d'ateliers, n'a pas été mise à profit. Elle offrait pourtant, bien plus que d'autres, des facilités d'adaptation au moyen d'une honnête et réaliste autonomie-responsabilité des ateliers. Des promesses précises apparurent vers 1965-67 mais l'attitude de centralisme laxiste de l'administration vite débordée par les mouvements de 1968, favorisa trop l'irresponsabilité, le bavardage, la surenchère creuse. L'unité fédérative, en tous cas, disparut au profit d'une multiplication d'unités pseudo-autonomes, isolées, n'ayant d'autre lien entre elles qu'un cadre commun vide de contenu concret, ne confrontant jamais leurs expériences ce qui les rendaient incapables de s'en enrichir réciproquement."*¹

Non obstant cette critique, ce processus de territorialisation des écoles s'amplifie ; d'abord appelé Unités Pédagogiques en référence à un système unitaire et déconcentré puis Écoles d'architectures indiquant leur plus grande autonomie.

Ce mouvement n'est pas particulier aux écoles d'architecture et concerne globalement l'ensemble des systèmes de formation en France. Témoin l'expérience de l'École nationale des Ponts et Chaussées prise en comparaison par de nombreux architectes : *"Jusqu'en 1962 l'école se définit comme généraliste dans le secteur des travaux publics. Les cours sont dispensés sur trois années de tronc commun. En 1962 les options sont mises en places en troisième année. De 1971 à 1982 l'école vit un moment d'ouverture et d'expériences pédagogiques. Elle introduit et développe des enseignements spécialisés dès le troisième trimestre de la deuxième année et met en place des stages longs. En 1983 les enseignements deviennent des modules qui s'organisent en 5 filières à partir du milieu de la deuxième année. En 1993 les filières deviennent des collèges qui commencent dès le début de la deuxième année. les collèges définissent des objectifs de formation selon des finalités professionnelles."*².

Options, départements, filières, collèges, la terminologie reflète ce mouvement : l'option est conçue comme un élément spécifique de connaissance sur un thème ou un type de pratique dans la continuité du socle solide d'une formation générale ; le département rattache au projet de formation un projet et une structure de recherche, il crée une problématique d'ensemble supposant des savoirs attachés à une pratique et à un contenu de formation, c'est une forme de spécialisation ; la filière est un regroupement de modules dans une cohérence logique, le collège, très proche de l'idée de filière s'en différencie par sa capacité de s'organiser comme un pôle de formation autonome, ses facultés d'adaptation aux marchés et sa globalité dans le traitement des problèmes pédagogiques. C'est une diversification de métiers.

A l'évidence les écoles d'architecture sont engagées dans le même type de processus même si toutes se réclament, par allégeance à une tradition, de l'enseignement du projet. Leur territorialisation et leur autonomie institutionnelle en train de naître, la multiplication sans précédent des savoirs de référence des architectes, comme bien d'autres disciplines, obligent à des spécialisations progressives et l'ouverture à des métiers hors du giron traditionnel de la conception architecturale. Les départements créés, les filières

1- André Dunoyer de Ségonzac, *L'enseignement actuel de l'architecture en France*, Académie des beaux-arts, 1992, p 10.

2- Document interne, *"L'école des Ponts depuis 1960"*, 9 numéros.

d'enseignement privilégiées, les potentiels différentiels de recherche¹ qu'elles recouvrent, sont autant de façons d'affirmer l'identité de chacune.

Un processus institutionnel

Les discussions de 1995 sur la rénovation du statut des écoles d'architecture visant à plus d'autonomie indique la volonté de prendre en compte cette diversité.

Le changement de statuts des écoles est d'actualité² : "*Dans le respect des règles nationales les écoles définissent librement leur projet d'établissement. plusieurs modes d'organisation et de regroupement pédagogiques sont admissibles dès lors qu'ils font l'objet d'un projet explicite et partagé (filiales, ateliers verticaux, années pédagogiques, ...). les projets d'écoles sont rarement homogènes et monolithiques, ils résultent de la conciliation de diverses tendances ou regroupements d'excellence qui peuvent être problématisés (...) Ils devront se manifester par la désignation explicite d'un collectif enseignant et la définition d'un projet didactique. La viabilité de ces regroupements est attachée aux principes suivants : satisfaire aux exigences du cadre commun garantissant la libre circulation des étudiants à l'intérieur de l'école, entre les écoles européennes, entre les écoles et l'université ; satisfaire à l'impératif d'intégration d'une activité de recherche (...); gérer l'ensemble des activités pédagogiques (modules, stages...) ."*³

Nombre d'écoles sont sensibles à cet argument, ayant le potentiel pour se transformer en établissement à caractère scientifique et culturel (le nombre d'étudiants et d'enseignants, le potentiel de recherche) mais sont sensibles au danger que représente une autonomie institutionnelle conséquente : obligation de résultats, sélection des étudiants, disparition de certaines écoles, concurrence accrue entre établissements. A terme les contrats d'établissement ne garantissent pas le caractère national du DPLG ce que souhaite conserver l'ensemble des écoles.

Multiplifications des savoirs et domaines d'excellence

L'autonomie des écoles repose sur la spécialisation de leurs productions pédagogiques s'appuyant sur des contenus cognitifs⁴ nouveaux. La ville, l'urbanisme et le territoire, depuis les années 1970, se sont fortement développés pour s'affiner : patrimoine en projet, ville et développement ; la ville, leur territoire, leur aménagement ; réhabilitation, qualification urbaine, politique de la ville. L'informatique⁵ devient sur plusieurs plans, la référence pour renouveler nombre de perspectives de la conception et de la construction et plus généralement de la représentation. La construction reste une valeur sûre ; son perfectionnement et sa réhabilitation dans les écoles sont des moyens de

1- Le recherche architecturale a contribué à cette autonomie des écoles. François Chassel, *Recherche architecturale, thèmes et bilans*, Cahier de la recherche architecturale, N°13, Parenthèses, 1983. Jean Louis Cohen, *Note sur la recherche architecturale*, secrétariat à la recherche architecturale, octobre 1981. Pour un bilan des actions de recherche architecturale on peut consulter une note de la DAU. *Note sur les découpages thématiques de la recherche architecturale*, Cyrille Simonnet, Bureau de la recherche architecturale, Septembre 1992), L'annuaire du BRA présente les équipes de recherche et chercheurs des différents programmes pluriannuels de recherche.

2- Proposition remise en cause par la conférence des présidents des écoles d'architecture au nom de la nécessité de maintenir un diplôme national et de ne pas hiérarchiser les écoles entre elles.

3- "*Avis de propositions concernant le projet de réforme des études d'architecture*", 29 avril 1996, p 12

4- Les collèges actuels de l'école nationale des Ponts et Chaussées se distribuent de la façon suivante : génie civil et bâtiment ; génie industriel ; économie, réseaux et aménagement ; ingénierie, mathématique et informatique.

5- Des investigations poussées sur le contenu des certificats s'imposeraient pour tracer les formes de spécialisations et dégager ainsi les modèles d'enseignements nouveaux.

retrouver la fonction historique de l'architecte ("*Intelligence constructive et technologie*"; "*architecture et détails*"). La recherche fondamentale sur la conception architecturale, "*Architecturologie, informatique et intelligence artificielle*", s'efforce d'énoncer les bases communes d'une science de l'architecture, oriente nombre de productions pédagogiques et légitime l'enseignement de l'architecture. La réflexion sur la programmation est une des spécialisations possibles : "*management de l'immobilier, de la construction, de l'aménagement*"; "*Maîtrise d'ouvrage, montage d'opérations et programmation architecturale*".

L'ensemble donne un contenu éclectique à partir de la conception architecturale ou de la maîtrise d'oeuvre et la formalisation de nouveaux champs d'exercice, qui sont les deux logiques à la base de ces singularités. Cela conduit à des formes de spécialisations plus poussées, chaque école ayant ses particularismes, en termes de marchés locaux ou de domaines d'excellence à un niveau national ou international. Ce sont essentiellement les spécialisations par objet : les villes orientales et le Maghreb ; les métropoles d'Asie et d'Afrique ou par thème : ergonomie et conception des systèmes de production ; espace sonore et architecture.

Chaque école s'inscrit dans des niches (voire les créer) faisant valoir leurs ressources. Le potentiel de recherche en une car il contribue à se positionner par rapport à ces multiples savoirs. Nancy, Marseille, Grenoble, Lyon dans lesquelles la recherche est présente depuis vingt ans avec des laboratoires habilités s'opposent à Bordeaux, Clermont-Ferrand, Rouen qui n'ont pratiquement aucune structure de recherche. Bordeaux a choisi une autre voie, l'accueil d'une formation de Paysagiste DPLG, l'école d'architecture devenant école d'architecture et du paysage.

La présence d'architectes ayant une notoriété nationale discrimine aussi les écoles entre elles. La présence-absence de locomotives de ce type désigne les bonnes ou les mauvaises écoles, celles qui vraiment enseignent le projet d'architecture de celles qui forment à l'architecture. De ce point de vue il y a une stricte homologie entre le milieu professionnel et le milieu de l'enseignement. Une autre catégorie d'enseignants contribue à l'excellence de certaines écoles, ce sont les professeurs ayant acquis leurs lettres de noblesses dans le champ de la recherche ou transfuges émérites de l'université.

Les historiens de l'architecture font partie de cette catégorie. Aujourd'hui "*professeurs*" dans le cadre de la nouvelle hiérarchie enseignante ils assurent, sinon la théorisation d'une discipline architecturale éclatée, du moins l'élaboration d'une mémoire architecturale. Ce ne sont pas leurs bâtiments ou leurs projets urbains qui sont cités en exemple mais leurs ressources théoriques pour ordonner un paysage disciplinaire en recomposition.

Statistiquement mesurées les différences pédagogiques s'expriment aussi dans les résultats scolaires des écoles. Dans l'une 77 % des étudiants ont leur DEFA en 2 ans alors que dans une autre à peine 30 %, idem pour l'obtention du DPLG et la durée des études.

	DEFA 2 ans Promo 93/94	abandons	Durée études (93/94)	DPLG 5 ans (88/89)
Paris-Belleville	77,2	17,2	9 ans	1,6
Paris-conbflans	73,5	10,8	8 ans	2,5
Paris-La Défense	41,1	11	8 ans	4,3
Paris-Tolbiac	58,8	7,7	6 ans	70,8
Versailles	54,4	9,41	8 ans	20
Paris-Villemin	47,3	12	8 ans	7,6
Paris-La Vilette	88,1	6,8	10,5 ans	21,4
Bordeaux	28,9	14	8,5 ans	2
Bretagne	65,5	8,7	7 ans	5,6
Clermont-Ferrand	47	6,9	8,5 ans	0
Grenoble	39,4		7,5 ans	5,9
Languedoc	41,5	10,1	7 ans	7,5
Lille	58,1		9 ans	0
Lyon	65,3	6,6	8 ans	8,1
Marseille	23,5	9	7 ans	15
Nancy	47,2	9	7 ans	6,7
Nantes	53,7	6,7	8 ans	9,8
Normandie	-95,8	8,5	8,5 ans	0
Saint-Etienne	61,5	13	6,5 ans	14,3
Strasbourg	77	11,5	9 ans	5,9
Toulouse	50,9	19,8	7 ans	4,5
Moyenne	58,1	10,8	8 ans	15,8

Plusieurs facteurs l'expliquent, sans être en mesure d'identifier précisément les raisons de ces particularismes : le recrutement des élèves (origine sociale et scolaire), le mode d'organisation de la pédagogie, la politique de sélection des écoles. Bref les statistiques ministérielles sont explicites de différences non contrôlées et d'une autonomie pédagogique. Ni le tronc commun, ni le contrôle central n'homogénéisent les prestations singulières des écoles. Aussi logiquement, l'idée de contrats d'établissement pluriannuel et d'habilitation des programmes pédagogiques, fait son chemin pour entériner une pratique.

1970-1995 : de nouvelles voies pour l'architecte

Par les réformes du début des années 1970, cinq innovations institutionnelles majeures ont émergé malgré le désenchantement provoqué par les vicissitudes réglementaires, la réduction des ambitions pédagogiques face à l'inertie de l'ancien système qui perdure. La première est l'exclusion de l'architecture des beaux arts, rupture historique fondamentale, et l'élargissement des préoccupations de l'enseignement de l'architecture hors des frontières balisées, et contestées, de la maîtrise d'oeuvre libérale. La deuxième est l'introduction d'une première référence aux métiers de l'architecture autour de l'idée de former à une fonction architecturale et de développer des spécialisations correspondantes à la transformation des activités des architectes. La troisième est le recrutement d'un grand nombre d'enseignants qui modifie le contenu concret des formations. La quatrième est le décret de 1968, étayé par celui de septembre 1971, qui engage l'enseignement de l'architecture dans l'ère moderne malgré des dérapages juridico-réglementaires et des incohérences dans les contenus qu'enseignants, étudiants et professionnels dénoncent. La cinquième est l'appel au modèle universitaire pour organiser les études d'architecture se confrontant alors à un modèle professionnel en changement.

L'ambivalence des relations entre logique universitaire et professionnelle conduit en 1978, à mettre l'accent sur la formation du professionnel confronté

au concret de la production architecturale. Cette position du professionnel efficace implique un retour des valeurs du métier sans que l'organisation des études ne change fondamentalement : la diversité est la règle et tend à s'accroître en raison du nombre croissant d'étudiants et d'enseignants.

La réforme de 1984 traduit l'effort de l'État de régler dans ses moindres détails l'organisation de l'enseignement. Le rationalisme bureaucratique dicte l'idéal de l'architecte et sa formation plaçant de fait, en fin de cursus, des spécialisations ouvrant théoriquement vers d'autres horizons professionnels (programmation) ou un exercice plus pointue dans certains domaines de production (l'urbanisme par exemple). Cette frénésie bureaucratique s'efforce de concilier la préservation du modèle traditionnel d'action de l'architecte tout tenant compte des données susceptibles de moduler son exercice.

Au cours des dernières années, beaucoup voient dans l'insistance sur l'enseignement du projet une manière de donner une identité forte à une formation cherchant sa voie entre modèle universitaire et professionnel¹ (l'architecte concepteur et maître d'oeuvre). Le premier a du mal à s'imposer, le second a vécu dans sa forme traditionnelle. Une autre voie, celle de la mutation, est possible par la diversification des métiers de l'architecture (autour de la figure du concepteur) et une dimension critique, supraprofessionnelle, en référence au modèle universitaire, débouchant sur des métiers diversifiés ou fondant une polyvalence des acquis pour des situations professionnelles plurielles. C'est la perspective de la décennie 90 formulée dans la formation aux métiers de l'architecture et reprise par le nouveau directeur de l'architecture : *"Les architectes sont indispensables aujourd'hui : auprès des villes, des régions, des départements, en tant qu'agents de ces collectivités. Ils doivent être de même auprès des grands maîtres d'ouvrage privés. Il importe qu'ils puissent devenir eux-mêmes maître d'ouvrage et apprennent la programmation. Il faut en outre qu'ils approfondissent les connaissances techniques liées à la construction, à la gestion environnementale, à l'exportation, à la gestion. Il faut enfin qu'ils sachent les métiers de la ville."*²

Cette hybridation réussie du modèle de l'architecte maître d'oeuvre vers l'architecte protéiforme passe par un ajustement des structures mais concerne aussi les enseignants et une réflexion sur les savoirs de référence.

1- Un dossier de D'architecture, N°34, avril 1993, "L'enseignement en question", résume les positions des principaux acteurs concernés par rapport au recteur Frémont.

2- François Barré, nouveau directeur de l'architecture au Ministère de la culture, Extrait entretien, Le Monde, Mardi 11 juin 1996 p 13.

ECOLE	Etudiants 94-95	Enseignants	CEAA / formations post-diplômes	Spécificité école	Structures recherches (programme pluriannuel 1994-1997)
Paris Belleville	1180	53	CEAA : Villes orientales Maghreb et proche orient ; Villes orientales. Métropoles d'Asie et d'Afrique Formation à la composition urbaine DEA : Le projet architectural et urbain : théories et dispositifs	Quatre départements Architecture ; Architecture, histoire et société ; Architecture et construction ; Architecture, ville et territoire Regroupe un grand nombre d'architectes de notoriété nationale.	Laboratoire : IPRAUS (institut parisien de recherche architecture, urbanisme, société) 1986 <i>1 projet</i>
Paris Conflans	826	45			
Paris La Défense	726	41	CEAA : Acoustique architecturale et urbaine DESS : Bases scientifiques de l'acoustique architecturale et urbaine (Avec Paris la Seine et Bordeaux)		Laboratoire CRH (centre de recherche sur l'habitat 1986 Equipe : CRESSAC (centre de recherche sur les sciences et les savoirs de l'architecture et de la conception) <i>1 projet</i>
Paris La Seine 1975	940	47	DESS : Bases scientifiques de l'acoustique architecturale et urbaine (Avec Paris la Défense et Bordeaux)	Deux thèmes émergent : Construction et sciences exactes ; Histoire et théories de l'architecture.	
Paris La Villette	2321	94	CEAA : Villes orientales, métropoles d'Asie pacifique ; Patrimoine en projet, ville et développement (avec Toulouse et Bordeaux) DEA : Jardins, paysages et territoire (avec l'EHESS) DESS: Ergonomie et conception des systèmes de production	Architecture et détails Construction ; Architecture et société ; Architecture et ville ; Démarches plastiques productrices d'espaces ; Architecture et environnement ; Pratiques professionnelles Trois thèmes : Projet architectural et urbain ; Projet espace et territoire ; Projet paysage.	Equipe : LAA (architecture anthropologie) 1983 Equipe LET (espace de travail) 1978 <i>3 projets</i>
Paris Tolbiac	622	37			<i>1 projet</i>
Paris Villemin	1010	57	CEAA : Théories et esthétiques de l'architecture ; Maîtrise d'ouvrage : montage d'opérations et programmation architecturale ; Villes orientales. Métropoles d'Asie et d'Afrique		Laboratoire ACS (architecture, culture, société XIX-XX siècle) 1990 Equipe Géométrie Structure et Architecture 1990 Equipe ERA (études et recherches architecturales 1994) <i>1 projet</i>
Versailles	754	41	CEAA Jardins historiques et paysages	Quatre familles La ville et leur territoire, leur aménagement ; L'histoire et la théorie architecturale ; La perception de l'espace, la représentation et ses géométries ; Structures, confort et gestion du bâtiment (pensée et mesure constructive, la mise en oeuvre)	Laboratoire LADRHAUS (recherche architecturale et urbaine et société) 1973 Equipe : GRAI (groupe de recherche sur l'architecture d'infrastructure) 1990 <i>1 projet</i>
Bordeaux, école d'architecture et du paysage	793	44	CEAA : Ville et patrimoine DESS : Bases scientifiques de l'acoustique architecturale et urbaine (Avec Paris la Seine et la Défense)	Trois problématiques Logement Equipements publics Urbanisme	<i>6 projets</i>
Bretagne	475	30		Trois axes Projet d'architecture ; Culture d'architectes ; Art de bâtir	<i>2 projets</i>
Clermond-Ferrand	554	32	CEAA : Architecture et scénologie		

Grenoble	1112	49	CEAA : Architecture de terre ; Espace sonore et architecture ; Les métiers de l'histoire DEA : Ambiances architecturales et urbaines (avec Nantes) DESS : Urbanisme et aménagement		Laboratoire CRATERRE (1979) Laboratoire CRESSON (1979) Laboratoire Dessin-chantier (1982) <u>Equipe</u> Les métiers de l'histoire de l'architecture (1981) <i>3 projets</i>
Languedoc Roussillon	783	40	DEA : Mécanique des matériaux : structure et génie des procédés DESS : Urbanisme, Habitat et Aménagement	Cinq départements Architecture ; Urbanisme ; Sciences et construction ; Arts et techniques de représentation Sciences humaines	<u>Equipe</u> : GRRSLA (groupe de recherche et de réalisation de structures légères)
Lille	712	40	CEAA Paysage et projet urbain Architecture et histoire	Thèmes "future maîtrise" Architecture en langue anglaise ; Programmation ; Réhabilitation ; Art et environnement ; Urbanisme ; Construction ; Conception d'objet ; Architecture et communication ; Histoire ; Informatique et communication.	<u>Equipe</u> : Architecture, ville et histoire (1993) <u>Equipe</u> : CEC (conception et enseignement de la conception)
Lyon	667	37	CEAA : Théorie des formes Management du design DEA : Etude des synthèses. Options d'esthétique.	Quatre orientations Art ; Informatique (pensée, conception et communication) ; Construction : architecture, culture constructive, ingénierie ; Management du design ; Thème transversal : didactique du projet et méthodologie.	<u>Equipe</u> : ARIA (applications et recherches en informatique et en architecture (1988) <u>Equipe</u> : LAF (Laboratoire d'analyse des formes)
Marseille Luminy	1060	61	CEAA : Architecture, ambiance, énergie Architecture et nouvelles technologies Architecture Parasismique ; Habitat et développement ; Villes méditerranéennes DEA : Cultures, sociétés et échanges des pays de la méditerranée septentrionale Espace méditerranéen et relations Nord Sud ; Automatique et informatique XIAO MASTERE : Management de l'immobilier, de la construction, de l'aménagement Réhabilitation, qualification urbaine, politique de la ville	Fillières Design industriel Espaces ouverts : qualité du patrimoine et qualification du patrimoine Ville et projet urbain L'immobilier opérationnel (programmation et maîtrise d'ouvrage, montage d'opérations) Architecture et informatique Construire la ville l'atelier rural Réhabilitation Habitat et développement	Laboratoire GAMSAU (groupe d'études pour l'application des méthodes scientifiques à l'architecture et à l'urbanisme) 1970 Laboratoire : Groupe ABC (laboratoire de recherche architecturale, ambiances bioclimatiques et constructions parasismiques) 1972 Laboratoire INAMA (investigation sur l'histoire et l'actualité des mutations architecturales) 1978 <i>2 projets</i>
Nancy	536	32	DEA : Architecturologie, informatique et intelligence artificielle DESS : Les pratiques européennes de l'architecture	Trois identités historiques : Histoire et critique de l'architecture : Informatique, conception et construction ; Ville et paysage Trois identités nouvelles : Habitat et culture ; Maîtrise d'ouvrage et patrimoine ; Patrimoine	Laboratoire CRAI (centre de recherche en architecture et ingénierie) 1987 Laboratoire LAREA (laboratoire d'architecturologie et de recherche épistémologique sur l'architecture) 1972 Laboratoire LHAC (laboratoire d'histoire et d'architecture contemporaine) 1985 <i>1 projet</i>
Nantes	798	43	CEAA Architecture navale DEA Ambiances architecturales et urbaines (avec Grenoble)	Départements Architecture et arts plastiques ; Architecture et espaces publics ; Architecture et construction ; Architecture de l'habitat et sciences sociales Thèmes clés : projet urbain ou d'aménagement urbanistique ; projet de conception architecturale sur un équipement complexe ; projet de conception technique complexe	Laboratoire CERMA (Centre de recherche et de méthodologie d'architecture) 1971 Laboratoire LAUA (architecture, usage et altérité) 1987 <u>Equipe</u> : LAFU (l'architecture et formes urbaines) 1990

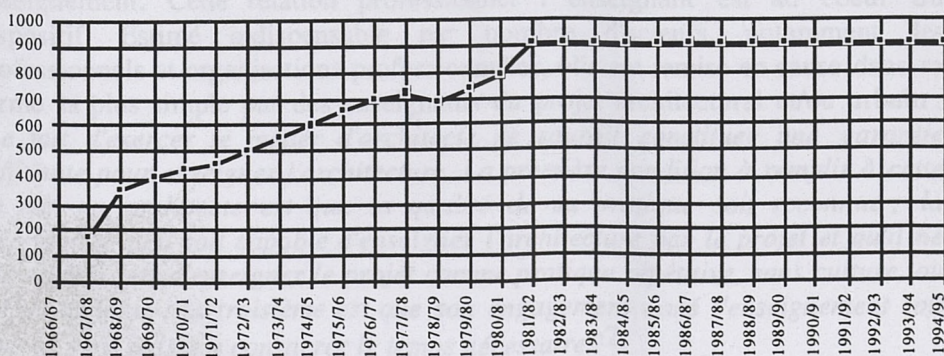
Normandie	740	37	DESS : Aménagement et projet urbain		<u>Equipe</u> : GEVR (groupe d'étude de la ville régulière) 1988 2 projets
Saint Etienne	322	24		Quatre thèmes ou filières Histoire ; Construction ; Arts et représentation ; Sciences humaines ; Orientations: Projet urbain; Métiers de l'histoire et théories de l'architecture ; Intelligence constructive et technologie.	<u>Equipe</u> : VAH (Ville, architecture, territoire) 1984 1 projet
Strasbourg	664	35	CEAA : Architecture et archéologie DESS : Réseaux techniques et espaces urbains		1 projet
Toulouse	891	52	CEAA : Architecture, ambiance, énergie (avec Marseille)	Option de DEA : Conception ; Paysage, environnement, aménagements Option DESS : Urbanisme opérationnel, option Patrimoine. Option DPLG 3 eme cycle : Composition en architecture ; Le projet architectural de la Ville ; Le logement économique ; Architecture, territoire, paysage ; Projet et patrimoines urbains.	<u>Equipe</u> : Changements architecturaux et sociaux en Montagne 1984 <u>Equipe</u> LI2A (informatique appliquée à l'architecture) 1982 <u>équipe</u> : LAB (architecture bioclimatique) 1982 1 projet

LE CORPS PROFESSORAL : PLURIDISCIPLINARITE ET PROFESSIONNALISATION

L'histoire de l'enseignement de l'architecture est en partie celle des enseignants. Nous avons vu leur importance pour théoriser l'architecture ou les pratiques et être en capacité de formuler et transmettre savoirs et savoir-faire. Souvent les hagiographes se centrent sur les figures emblématiques et charismatiques pour saisir ses transformations car impulsant de nouveaux modes de pensées et de faire l'architecture. Professionnel reconnu et installé, le professeur était au coeur du système d'apprentissage et se limitait à quelques personnalités et unités. Fondé sur les liens organiques entre système de formation et milieu professionnel, le corps enseignant était recruté par cooptation. Aujourd'hui leur nombre s'est multiplié et leur origine disciplinaire s'est diversifiée bien que les architectes soient dominants. Cette simple multiplication mathématique et sa diversification progressive se distinguent de la tradition de l'enseignement de l'architecture.

Le corps enseignant à partir des années 1970 s'est notablement ouvert aux non architectes. La structure actuelle des enseignants, si on considère leur origine disciplinaire¹, mais plus facilement leur domaine d'excellence est pluridisciplinaire. Ainsi les procédures de titularisation s'effectuent dans le cadre de six groupes de disciplines : histoire et culture architecturale, réservé aux historiens de formation et aux architectes ou au double formation ; théories et pratiques de la conception, essentiellement des architectes, quelques ingénieurs ou théoriciens comme Philippe Boudon qui a une double formation ; espace et territoire, domaine des spécialistes urbains, architectes ou universitaires ; sciences humaines et sociales, essentiellement des universitaires ; sciences et techniques, des ingénieurs voire des architectes reconnus dans le domaine ; arts et pratiques de la représentation, des artistes et des universitaires.

Effectifs des enseignants dans les écoles d'architecture



L'ancien système de l'E.N.S.B.A. influence encore la pédagogie sous des formes, certes plus modernes mais qui relèvent d'un même principe. La typologie sommaire du corps professoral car non exhaustive, que propose H. Bresler le montre en partie : "*Aux héritiers de la profession libérale qui prônent un enseignement plutôt formaliste (effets de composition, jeux de volumétrie) correspondent les héritiers de la profession libérale avec la figure emblématique de l'architecte, homme de synthèse et de préférence en noeud papillon.. Les typomorphistes distingués, influencés par un courant de pensée*

¹ Il n'existe aucune statistique globale sur l'origine disciplinaire des enseignants.

transalpine, focalisent leur réflexion sur la ville et militent pour la mise en place des ateliers publics d'architecture. Les nouveaux architectes influencés par les nouveaux philosophes ; architectes dans le vent, sorte de nouveaux artisans en quête d'un marché bien difficile à conquérir".

La grande modification actuelle de l'enseignement de l'architecture n'est pas tant dans l'enseignement du projet, élevé comme emblème et patrimoine, que dans la titularisation d'un corps enseignant, modification statutaire et organisationnelle historique. Contrairement à une image très répandue l'enjeu du rapport Frémont est d'avoir, pratiquement après coup, légitimé cette titularisation davantage que de renouveler l'enseignement de l'architecture : *"La mise en place d'un statut des enseignants dans les écoles d'architecture est un événement dont l'importance se mesure à l'échelle des décennies : elle intervient pratiquement vingt-cinq ans après la chute des écoles de beaux arts et elle va façonner des carrières dont les plus longues s'achèveront en 2027".*¹

La conséquence est un mouvement de professionnalisation chez les enseignants repérable de deux manières : chez les enseignants dominants des écoles, ceux du projet et de l'architecture à qui on demande des qualités pédagogiques substantielles (et plus seulement d'effectuer un aller-retour entre agence et école) ; chez les enseignants extérieurs, véritables spécialistes, qui contribuent à structurer les matières connexes au projet (construction ; arts plastiques ; sciences humaines) dont on souhaite un usage plus dynamique dans l'apprentissage du projet.

Du professionnel éclairé au professionnel-pédagogue

Une demande de professionnalisation

La grande majorité des enseignants de ces vingt-cinq dernières années ont encore une double activité notamment pour les architectes qui exercent à titre libéral. C'est l'une des originalités de l'enseignement de l'architecture et l'une de ses caractéristiques actant la relation étroite entre milieu professionnel et enseignement. Cette relation professionnel / enseignant est au coeur du dispositif. Estimé indispensable par nombre d'acteurs, notamment les professionnels et organisations professionnelles, elle est remise en cause dans sa forme la plus simple par des enseignants du projet architectural et/ou urbain : *"Le fait d'exercer le métier d'architecte ne saurait constituer une garantie suffisante pour enseigner l'architecture. La première condition à remplir à cette fin par un architecte est que la qualité de sa pratique soit reconnue ; la seconde est qu'il soit capable d'enseigner l'architecture par le projet et qu'il ne se contente pas d'enseigner le projet comme pratique répétitive, sans culture, ou pensée critique ; la troisième est que son engagement dans l'enseignement soit clair et qu'il puisse y consacrer le temps nécessaire."*²

H. Ciriani est catégorique *"traiter un studio d'architecture comme un studio d'agence est une aberration complète."* tout en constatant *"les écoles ne sont que des agences d'architectures, à cette différence près qu'elle sont constituées par des gens beaucoup plus cultivés que la moyenne des agences"* suivant en cela la tradition de l'E.N.S.B.A.. Le laxisme, la démagogie, l'amateurisme sont souvent employés pour fustiger cette situation de professionnels instaurés pédagogues sans autre argument que leur pratique, ancienneté ou position avantageuse sur le marché.

1- Jean Louis Cohen, architecte DPLG, Docteur en Histoire de l'art, In Le bulletin de la société Française des architectes, septembre 1992, p 6.

2-Henri Ciriani, op. cit. p17

Cette affirmation de principe pose le problème crucial du corps enseignant, de sa disponibilité et de ses caractéristiques intrinsèques. Le parti de l'administration de se caler sur l'université, des détracteurs disent de la sous-université, a suscité de vifs débats créant le sentiment du rejet des professionnels. Deux éléments clés sont sous-entendus : les architectes-enseignants ne passent plus d'une agence dans l'enseignement sauf à produire un savoir transmissible spécifique et non plus une reproduction mimétique du déroulement des projets en agence.

"Ce n'est pas parce qu'on est un professionnel et même un excellent professionnel que l'on est nécessairement un bon enseignant. Il y a une manière de conduire le projet qui passe par un certain nombre de questions peu évidentes : comment initier le projet ? Comment interpréter un programme ? Comment intégrer les contraintes ? Comment diriger les étudiants ? Comment les critiquer ? (...) Le malheur veut qu'à l'heure actuelle tout le monde croit qu'il suffit comme c'était le cas dans l'ancienne école des beaux arts d'être architecte pour pouvoir transmettre son savoir-faire. Autrement dit de transmettre ce que l'on fait sans prendre la peine de produire du savoir"¹.

Le constat de cette carence n'est pas nouveau non plus et commence dès le milieu des années 1970 : *"La qualification de beaucoup d'enseignants voisine la côte d'alerte. il y a ceux qui racontent leur vie et ceux qui disent n'importe quoi, ceux qui n'ont jamais rien fait et ceux qui se défoulent. Il y a les vulgarisateurs des trois derniers best-seller, les attardés indécorables, les démagogues de la non directivité. Combien de patriciens ont-ils pris la peine de vérifier et de formaliser les expériences qu'ils relatent. Quels sont les théoriciens qui puisent dans leurs travaux personnels la substance de leurs cours ? (...) Plutôt que de transmettre des faits et des méthodes, on émet des opinions."*²

L'absence de statut jusqu'aux années 1990 (pour les contractuels) ne positionnait pas symboliquement l'enseignement de l'architecture. Individuellement, les statuts étaient avantageux pour ceux qui avaient une activité libérale extérieure si l'on considère le rapport temps passé / rémunération / exigences de services, contrairement à ce qu'affirment beaucoup. Dans ces conditions de vide statutaire, les contrôles de l'administration n'étaient pas des plus tatillons. Beaucoup de professionnels privilégiaient jusqu'à récemment le travail d'agence au détriment d'une présence régulière dans les écoles, situation qui ne contribuait guère à la crédibilité de l'enseignement. Mais comme les étudiants formés à l'école allaient dans les agences, ce n'était pas un problème en soi. Aujourd'hui, c'est autre chose étant donné que le parcours de l'étudiant formé ne passe plus systématiquement par les agences ou du moins il ne concerne qu'une partie des étudiants.

La transmission de savoir et savoir-faire demande donc une forme de rationalisation minimale des savoirs et des mécanismes d'apprentissage qui est autre chose qu'une pédagogie intuitive. Toutefois H. Ciriani affirme la difficulté voire l'impossibilité d'enseigner le projet sans avoir l'expérience de celui-ci. Le besoin cette expérience ne soustrait pas le pédagogue d'une réflexion spécifique et élaborée pour une transmission adéquate des connaissances.

La figure du grand professionnel / enseignant s'estompe au profit de l'enseignant savant (d'architecture) ou devenu professionnel reconnu. Le charisme demeure une qualité intacte aux yeux de beaucoup : *"A l'appel de son*

1- Bernard Huet, op. cit. p 75.

2- Claude Schnaidt, op. cit., p 32.

nom, l'étudiant vient exposer, il faut aller vite, d'autres attendent. Il ne pourra bafouiller que quelques mots. Ciriani scrute plans et maquettes. Et fuse aussitôt l'une de ces phrases sibyllines dont il a le secret. On ne sait de quelles profondeurs émergent ces formules ramassées, imagées saisissantes qui mêlent miraculeusement la morale, la psychologie, le quotidien et toute une culture architecturale. Et puis, plus un mot. Médusé l'étudiant ramasse ses dessins. Il doit avoir l'impression d'être percé à jour par un talent divinatoire et de participer à un mystère qui le dépasse. Il aura une semaine pour méditer, discuter tâcher de comprendre l'oracle. Il y a du zen dans cette méthode."¹

Ce charisme et cette séduction, s'ils font parties de toute pédagogie, doivent aller plus loin que la relation établie entre enseignant et enseigné :

"D'abord je suis conscient que je bénéficie d'une image de bon architecte. Car un étudiant est comme tout enfant : méchant, cruel, extrêmement cruel avec les architectes qui n'ont pas de nom. Il est extrêmement assujéti à un enseignant qui a un nom. C'est peut être l'une des choses qu'il faudrait changer. La maturité d'une école commence par là, je pense."²

Malgré des positions de principe plusieurs fois proclamées par quelques grands architectes pédagogues dont H. Ciriani (rappelons que c'est l'enseignement qui l'a fait connaître), nous sommes constamment dans l'entre deux : sans expérience du projet architectural point de salut ; il ne faut pas enseigner en référence au mimétisme des pratiques professionnelles. La théorisation architecturale contourne ce paradoxe mais ne revient-on pas à l'équation initiale, celle à laquelle avait répondu l'académie puis l'école nationale des beaux arts dans sa période la plus dynamique par le rôle des patrons d'atelier ?

La lente mise en place des statuts

Dès 1974, la réponse proposée aux carences du corps enseignant est la formation d'enseignants-chercheurs ou tout simplement des enseignants : "Quand il ne table que sur les dispositions innées et sur les vertus de la pratique, l'enseignement s'enlise dans la routine. Faire des synthèses didactiques, résumer sa pensée et l'exprimer clairement, savoir se faire comprendre, stimuler la créativité, la réflexion, l'initiative, former le jugement, diriger un débat, rédiger un manuel, observer les effets de son enseignement... sont autant de techniques délicates qu'on manie avec plus d'aisance et d'efficacité si on connaît leur processus fondamentaux". Les organisations professionnelles plaident alors pour un véritable statut dissociant trois catégories d'enseignants : les professeurs des sciences exactes et humaines alignés sur un statut des professeurs d'université ; les professeurs d'architecture titulaires à plein temps et ceux contractuels à temps partiels entérinant une distinction entre architectes et autres enseignants.

Le rapport Tricot souligne aussi "l'impérative nécessité à élaborer un statut d'enseignant et de chercheur", condition nécessaire d'une production théorique et réflexive attendue. Les termes sont encore d'une grande actualité : "nécessité d'un noyau dur d'enseignants à temps plein, y compris d'architectes, pour encadrer la pédagogie et favoriser la mobilisation du corps enseignant. Nécessité d'un renouvellement parallèle du corps enseignant qui permette de prendre en compte l'évolution des idées et des courants de pensées. Nécessité d'une base objective de critères de recrutement au delà d'une liste d'aptitude.

1- Marie-Jeanne Dumont, *D'architecture*, op.cit. p 116. Elle décrit parfaitement ce qui rassemble l'adhésion des étudiants dans cette relation à l'enseignant faite de séduction et de méthode.

2- Henri Ciriani, op. cit. p 54

Équivalences des titres, reconnaissance du savoir architectural autour des autres structures de l'enseignement supérieur, notamment l'université".¹

Ce constat, rarement positif, sur l'hétérogénéité du corps enseignant se poursuit à la fin des années 80 : "le groupe enseignant a été formé entre 1940 et 1970. L'autodidactisme dominant de ces trois dernières décennies marque ensuite la formation permanente : les doubles formations apparaissent, des équipes de recherche existent, certains publient, d'autres pas. D'aucuns séjournent à l'étranger, y travaillant même et l'ensemble poursuit sa progression organique sans trop préoccuper les institutions qui se contentent de cette auto-énergie récupérée (...) Les années 80 consolident un peu cette structure molle puisque la recherche s'institue, qu'apparaissent les C.E.A.A. que l'éducation nationale co-signe le D.E.F.A., que les études se densifient (...) Hors le haut de gamme de la recherche, pas d'action d'envergure dirigée vers une population enseignante dont personne n'ignore l'extrême hétérogénéité d'origine."²

La titularisation de 1992 est une première action significative pour le structurer. Elle est unanimement critiquée au moins initialement car non égalitariste (300 postes pour 900 contractuels) dans une revendication corporatiste : l'État a laissé l'enseignement de l'architecture dans une certaine désuétude, il faut réparer aujourd'hui (ce qu'il fera de 1992 à 1996 en titularisant pratiquement tous les contractuels qui le désirent). Signalons que c'est le propre de ces procédures bureaucratiques : on recrute des spécialistes compétents par un concours transparent sur les modalités de décisions et cohérents sur les critères de choix, critères pour partie empruntés à l'université (la hiérarchie des diplômes) sur l'équivalence des diplômes et pour d'autres constitués en référence à la spécificité du domaine (les domaines de l'architecture)³. Ces modalités de recrutements ne concernent pas simplement les enseignants déjà contractuels mais aussi les futurs enseignants recrutés par concours externes.

"L'administration de tutelle devrait être en mesure de fixer des objectifs clairs à la politique d'enseignement de l'architecture. Cela suppose d'avoir une idée précise du futur des professions d'architecte et des moyens nécessaires pour atteindre ces objectifs. Bref il faudrait une politique de l'architecture. La livraison en "ready made" d'un cadre de gestion administrative de cet enseignement a fait l'économie d'un débat de fond (...) Hélas les querelles de chapelle et les luttes de couloir s'y substituent et deviennent des choix ultimes de l'autorité de tutelle."⁴

Face à la titularisation, la situation est paradoxale et marque sans doute l'origine d'un nouveau modèle : beaucoup se plaignaient de l'absence de statut reflétant un "enseignement de l'architecture au rabais", "les pratiques antérieures de clientélisme local dans l'attribution des postes", "l'incompétence de nombreux enseignants faute de pédagogie élaborée", faisant du projet à la chaîne.

Quelques architectes regardent avec méfiance la fonctionnarisation⁵ de professionnels dont la vocation principale est la profession libérale, héritage de la situation française. C'est un des paradoxes qui brouille effectivement les

1- Bernard Tricot, op. cit., p 256

2- Pierre Chevrère, op. cit. p 184.

3- Les effets de réseaux font que les candidats parisiens ont plus de chances d'être retenus que les provinciaux, que les anciens élèves ou partenaires des membres du jury, candidats aux concours, ont plus de chances que les autres d'être recrutés. Ce clientélisme et ces effets de réseaux ont laissés beaucoup d'amertume parmi les enseignants même si par la suite la titularisation effective de l'ensemble des contractuels a pondéré celle-ci. Nous sommes seulement au démarrage d'une procédure remplaçant l'ancien système de cooptation et que toute chose égale par ailleurs le même type de phénomène existe à l'université.

4- Laurent Salomon, président de la Société Française des Architectes, op. cit. p. 1.

5- Dans des circonstances économiques difficiles pour la maîtrise d'oeuvre libérale, le statut est attrayant car il permet d'avoir un double emploi et assure une rémunération stable. Le succès des concours externes le montre bien.

références : la profession libérale, son originalité créative et son individualisme, rejoignent le service public, son souci d'égalitarisme et son action collective.

Enseignants et cohérence disciplinaire

Il n'est pas neutre que la restructuration du corps enseignant en 1992 s'accompagne d'un débat sur une discipline architecturale et par conséquent sur le rôle de disciplines extérieures au champ du projet architectural et non pas de l'architecture. La définition du projet d'architecture, proposée par Christian Devillers, pose l'indispensable jalon pour ses discussions et définit la doctrine dans le domaine :

"Le projet architectural est la construction d'un ordre à partir du rapprochement de réalités hétérogènes et un mode de pensée qui nécessite à la fois une formation longue et un apprentissage pratique., l'acquisition de savoirs et de savoir-faire spécifiquement liés à la conception et à la réalisation matérielles de forme, d'espaces et d'objets et non la collection de savoirs, fussent ils nombreux et approfondis, comme le propose en général le modèle universitaire actuel (de l'enseignement de l'architecture)"¹.

Dans l'esprit de son auteur cette collection de disciplines concerne aussi bien les sciences humaines, la construction ou les arts plastiques qui génèrent un savoir utile à l'architecte mais qui ne sont pas au coeur du projet architectural. Mathématiquement cela conduit, comme il le note, à des programmes "surchargés". Poursuivant sur le rôle des enseignants, de manière virulente, il redoute la politique égalitariste des concours (la titularisation des contractuels) dont un des effets est de recruter des pédagogues incompetents parmi les architectes et "inutiles" pour l'ensemble des matières connexes : *"Quel intérêt y a t'il à titulariser un professeur de langue, de mathématique ou de sociologie dans les écoles d'architectures ? En le coupant de ses origines et de sa légitimité universitaire, on lui assure une position marginale et une forte probabilité de sclérose, tout en lui donnant un pouvoir illégitime sur l'institution d'enseignement architectural."*².

En se concentrant sur le projet architectural, en faisant appel à des architectes compétents, cette position reflète la recherche d'une identité de fond, conservatrice mais significative de cette difficulté à créer un système d'enseignement homogène à l'identité non contestable.

Christian Devillers exprime le recentrage actuel sur la pédagogie du projet, non pas pour retrouver une méthode pédagogique un moment oubliée, mais former des concepteurs d'architecture urbaine et seulement des concepteurs. Pour cela il distingue deux cercles qui organisent les apprentissages et trois catégories d'enseignants.

En premier lieu les enseignants spécifiques ou internes à l'architecture, au projet et à la pensée du projet : *"La pratique du projet ne se transmet pas sans un ensemble de théories, de méthodes critiques, dans une culture de l'architecture (...) La connaissance des pensées architecturales sont inséparables de l'apprentissage projectuel (...) Analyser les grandes oeuvres d'architecture c'est encore et d'abord apprendre à projeter. Ajoutons à ce noyau central deux disciplines qui ont eu une existence ailleurs mais qui doivent être ré interprétées pour devenir interne à l'enseignement du projet. Il s'agit de la construction architecturale, enseignée par des architectes avec une problématique*

1- Christian Devillers, *Table ronde sur l'enseignement du 16 mai 1992*, Bulletin de la Société Française des Architectes, p 4.

2- Christian Devillers, op. cit. p 5.

projectuelle et leur connaissance technique ; de l'apprentissage de la forme et de l'espace où l'architecture trouve une partie de ses capacités d'abstraction et de représentation et d'expérimentation. A ces deux disciplines internes on pourrait éventuellement ajouter les études urbaines (...)"¹ Ce ne sont pas obligatoirement des professionnels mais au moins des théoriciens. Des composants de l'ancienne académie sont dépoussiérés pour redonner une spécificité à cette formation.

En second lieu les enseignants non spécifiques ou extérieurs "*Ce sont tous les autres enseignants : les sciences sociales, les mathématiques, les philosophies, la technologie, l'informatique, l'économie générale (...)*".

Les migrants sont "*ceux qui venant d'autres disciplines seraient susceptibles d'enseigner dans le premier cercle.*". Leur carrière est alors suffisamment riche pour y être admis : ingénieurs-architectes, historiens-historiens de l'architecture, sociologues-architectes, artistes-architectes ...

A ces deux cercles correspondraient des statuts différents : les premiers seraient titulaires, les seconds vacataires ou contractuels établissant ainsi une hiérarchie statutaire par rapport au coeur de l'enseignement. C'est un modèle disciplinaire qui développe une connaissance effectivement spécifique. La structuration de théories ou d'une pensée est alors le garant d'une distinction vis-à-vis du professionnel et de sa complémentarité.

La classification des enseignements par rapport au noyau central de l'enseignement du projet, envisagé par C. Devillers, est partagé par beaucoup d'architectes même si chacun sur le plan des doctrines y apporte son point de vue personnel. Ainsi l'on parle d'enseignants à double formation architecte et autre (en nombre très limité) ou des spécialistes d'autres disciplines au service du projet mais qui sont, dans les faits, rarement admis dans un enseignement de projet de haut niveau. Celui des fortes personnalités est par essence d'une grande pureté disciplinaire. Le rappel de cette césure originelle entre disciplines est une réalité qui ne doit pas masquer non plus les expériences de collaborations fructueuses dans le domaine, moins connues, et rarement mises en avant comme exemplaires d'une didactique du projet.

Sur un autre registre Bernard Huet note l'intérêt d'un cadre hiérarchique pour un enseignement efficace. Il considère que le travail sur les conventions et les rudiments peut être confié à des moniteurs ; le deuxième niveau est celui de la mise en forme du projet réglant la distribution, les fonctions, la technique, apprentissage dont le rôle principal serait confié à l'assistant. Enfin le troisième niveau porte sur la doctrine architecturale et l'esthétique et notamment la question de l'articulation entre théorie et pratique ; c'est le rôle du professeur. L'ensemble travaillerait dans le cadre d'une équipe cohérente qui nous rappelle les ateliers d'antan, le maître et ses disciples.

En définitive est posé le rapport aux autres disciplines (sciences humaines, construction, arts plastiques) qui par leur croisement avec une discipline architecturale perturbent la recherche d'une unité souhaitée. Ce qui était appréhendé comme ouverture pour les sciences humaines dans les années 70 ou confié comme la construction aux ingénieurs, est critiqué car sans garantie d'une réflexion architecturale.

J.L. Cohen offre d'autres perspectives et représente l'autre tendance fondamentale inscrite dans les écoles, celle qui défend une vision beaucoup plus large de l'enseignement de l'architecture : "*Les écoles d'architectures tendent non seulement à former des professionnels mais aussi plus*

¹- Christian Devillers, op. cit. p 5-6.

généralement à ouvrir au champ culturel de l'architecture. Au demeurant plus l'évolution vers une éventuelle licence d'exercice se précisera, plus ce second aspect se renforcera. Le projet ne peut donc pas être un centre unique vers lequel les autres enseignements seront fonctionnalisés. Son statut devra plutôt tendre à être celui d'un pôle structurant un champ vectoriel (...) Fondé sur l'acquisition parallèle de savoirs et d'expériences, l'enseignement de la conception ne peut pas à lui tout seul absorber toute l'énergie des écoles qu'il condamnerait à l'autarcie."¹. Cet enseignant, profilé autour de la recherche, correspond le plus souvent à l'universitaire. Rares sont les architectes ayant une activité professionnelle reconnue et d'une certaine notoriété, qui produisent des travaux de recherche sous une autre forme que l'expression de leurs positions doctrinales. D'abord pour des raisons de disponibilité mais plus fondamentalement la recherche architecturale n'en est qu'à ses débuts. De plus la recherche ne s'est pas diffusée au même niveau chez tous les enseignants et dans toutes les écoles. Son écoute et son influence restent limitées auprès de la masse des enseignants issue pour la plupart du milieu professionnel. C'est un des enjeux à venir.

Le corps enseignant éclaté

La structure du corps enseignant et ses transformations récentes révèlent des lignes de fractures montrant les recompositions professionnelles en oeuvre dans le système de formation. Jusqu'ici la régulation principale était assurée par le patron d'atelier, professeur de théorie, bien installé dans la vie professionnelle, formant le futur architecte autant dans l'agence qu'à l'école. L'entrée de l'enseignement de l'architecture dans un enseignement de masse et la rupture intellectuelle avec l'ENSBA (la découverte de nouvelles disciplines), ont provoqué un afflux important d'enseignants d'origine diverse. Les architectes-professionnels ont, pour la plupart, continué sur leur lancé dans un cadre statutaire peu défini (contractuel) mais avantageux. Les anciens de l'E.N.S.B.A., de moins en moins nombreux, représentant le modèle du maître d'oeuvre et de l'académisme, cohabitent aujourd'hui avec les contestataires des années 70 identifiés comme les nouvelles stars du système architectural et de l'enseignement auxquels s'adjoignent les jeunes professionnels d'aujourd'hui très marqués par une approche culturelle de la création.

D'autres se sont intéressés à la recherche intégrant une demande de théorisation objective et plus seulement liée aux doctrines des professionnels : ce sont les scientifiques de l'architecture, souvent architectes-chercheurs associés ou en complémentarité avec les universitaires proposant une modélisation des processus de conception.

D'autres architectes encore se sont spécialisés dans des domaines de connaissances introduit par les réformes successives laissant au second plan la conception architecturale traditionnelle : les spécialistes de l'urbanisme, de l'informatique, des techniques de construction.

Enfin la venue d'universitaires et le recrutement pluridisciplinaire ont conduit à une prise de distance avec le mimétisme des projets d'agence. Historiens, géographes, sociologues s'appuyant sur des savoirs critiques et scientifiques de l'architecture, ont fondé des approches du projet.

La régulation du système s'opère alors par la définition d'un tronc commun et des matières à enseigner conditionnant le recrutement des enseignants.

¹ - Jean Louis Cohen, op. cit., p 7.

La réforme du statut des enseignants en 1992 introduit un nouveau cadre de référence et met à jour toutes les contradictions : des enseignants dont les travaux de recherches ne sont pas reconnus par le statut ; des professionnels confirmés qui ne peuvent accéder à un statut de professeurs (architectes ou plasticiens) ou d'autres qui y accèdent par leur seul nom sans avoir les diplômes requis, eux-mêmes exigés pour les enseignants d'origine universitaire. Pourtant tout le monde reconnaît implicitement le rôle indispensable de chacun mais la réponse technocratique, empruntée à l'université, nie la dimension professionnelle, les hiérarchies du milieu et la faiblesse de la recherche architecturale. Les rancoeurs personnelles se mêlent aux querelles disciplinaires ce qui ne contribue pas à éclairer le débat sur le fond de l'identité d'une formation en mutation. Le nouveau statut, cadrant de plus en plus fermement les disciplines (six groupes) de chacun, entérine la diversification engagée par l'organisation des études et la pluridisciplinarité instituée comme un ressort fondamental des études d'architecture. La différenciation probable des statuts (entre chercheurs-non chercheurs ; professionnels-non professionnels) est la voie qui permettra de mieux gérer le passage d'un système de formation centré sur la maîtrise d'oeuvre et la conception architecturale vers les métiers de l'architecture.

LES SAVOIRS DE REFERENCE : HETEROGENEITE ET SPECIALISATIONS

La sédimentation des réformes, les réflexions des enseignants ou leurs pratiques ont contribué à créer des sous-ensembles autonomes montrant l'hétérogénéité interne de l'enseignement de l'architecture. Les changements engagés dans la formation des architectes s'enracinent aussi dans les couches les plus profondes de la profession : les savoirs que les pédagogues mobilisent pour définir les dispositions cognitives que l'étudiant doit acquérir. Ces savoirs procèdent de référents théoriques et conceptuels éclectiques : savoirs scientifiques sur l'architecture ou la conception ; savoirs intermédiaires découlant de formes de théorisation de l'architecture issues d'analyses architecturales ou de pratiques professionnelles ; ou plus simplement savoir-faire émergeant d'une rationalisation de la pratique. Ces savoirs gouvernent les pédagogies en oeuvre et prédisposent, si ce n'est à plusieurs types de rôles professionnels du moins à des spécialisations relatives de la part du concepteur.

Sur le plan de la conception architecturale et des théories du projet, Yannis Tsiomis¹ montre la dualité d'approches et leurs conséquences sur le système d'enseignement. Il distingue les pédagogies qui se réclament de l'autonomie du projet (et de la tradition française), ou celles qui développent l'idée d'hétéronomie, porteuses de modèles relativement différents dans un champ disciplinaire commun. L'une ou l'autre ne peuvent prétendre fonder exclusivement la discipline architecturale, constatant les dangers de démarches doctrinaires "*Ce monde illusoire de l'autosuffisance du projet... le monde de la dilution de l'identité à force de dire que le projet dépend de tout sans être jamais soi même*". Ce constat de l'hétéronomie du projet ou de son autonomie conduit à interroger la nature des savoirs susceptibles de construire une discipline architecturale dans cet entre-deux du projet. Pour notre part nous y avons adjoint les travaux sur la conception architecturale, ceux des domaines connexes à l'architecture (la construction, la culture, l'art, l'informatique, la sociologie...) ou ceux liés à la ville et à l'urbanisme, qui ont déplacé le centre de gravité d'une réflexion centrée sur des théories substantives de l'architecture. C'est le propre de ces savoirs initialement définis comme accompagnant et qui progressivement deviennent des bases pour des spécialisations ou une diversification des rôles professionnels.

Ces savoirs, hétérogènes prennent place dans des organisations pédagogiques, consensuelles pour certaines (l'initiation, les exercices de projets), ou plus contestées, les projets globaux d'enseignements. Ces derniers gèrent la diversité doctrinale et les spécialisations professionnelles.

L'ensemble de ces savoirs, ou pris un à un, n'ignorent pas les capacités cognitives que les élèves doivent apprendre. Trois types de capacités disjointes ou conjointes dans le processus d'enseignement forment à des compétences plurielles : capacité projectuelle ; capacité d'analyse ; capacité culturelle. En se dissociant, elle traduisent l'association de nouveaux types d'enseignants (universitaires principalement) et de savoirs (savoirs sur l'urbain et la ville ; savoirs critiques des sciences humaines).

En explorant ce registre des savoirs, de la pédagogie et des capacités cognitives visées nous avons une vision complémentaire à l'analyse des réformes et du corps enseignant.

1- *Enseigner le projet, actes du séminaire de Bordeaux 1 et 2 avril 1993*, MELAT, EAB, Yannis Tsiomis p. 47 à 55.

Pour une discipline architecturale

*Théoriser l'espace architectural*¹

Dans la conjoncture pédagogique des années 1970, Bernard Huet exprime avec conviction la nécessité de reposer la question des théories en architecture pour véritablement instituer un enseignement de l'architecture : *"A mon retour en France, je voyais dans l'effarante nullité de l'architecture française une des conséquences de l'absence quasi-totale de pensée théorique dans ce pays et plus particulièrement dans les lieux où cette pensée doit s'élaborer : les écoles d'architectures. C'était à mon avis là qu'il fallait s'attaquer au mal et donc faire sauter la toute puissante E.N.S.B.A. pour la libérer de la tutelle obscurantiste de la profession. Mais en même temps on devait commencer à penser et penser avant de projeter"*.²

La finalité de la formation architecturale ne se résume pas à la formation de professionnels ; elle est aussi celle d'un intellectuel :

"L'architecture ce n'est pas seulement de bien construire et faire un bel objet parce que cela, il ne faudrait même pas en parler tellement cela fait partie du métier. Je pense que l'on est architecte parce que l'on est avant tout un intellectuel. Je pense que la confusion actuelle qui règne est due au manque de clarté entre ses rôles d'intellectuel et de professionnel. C'est pour moi l'un des grands noeuds de la crise de l'architecture et de son enseignement (...) La technique et le savoir sont des armes et il faut savoir pourquoi l'on s'en sert".³

Cette finalité passe par la production d'un espace architectural sur la base d'une formulation de typologies spatiales, celles-ci correspondant aux caractéristiques d'une société. Les réflexions sur l'urbain et de la ville y trouvent une place nouvelle : *"Finalement je me suis rendu compte que, sans le savoir et avec d'autres mots, je renouais avec une tradition théorique qui va de Blondel à Khan, en passant par Le Corbusier et Mies Van der Rohe. A la fin de mon parcours dans les années 1970, il m'est apparu clairement qu'en fait toutes mes recherches convergeaient vers quelque chose qui existait déjà et qui s'appelait la typologie des édifices. Je suis aujourd'hui convaincu que les seules possibilités de faire transiter des savoirs relevant des sciences de l'édification ou des sciences de l'habitation, passent par le concept de type entendu comme structure de médiation, de décodage et de correspondance vers le projet architectural"*.⁴

La figure du théoricien est sur le devant de la scène pour contrer les seuls praticiens enfermés dans leurs pratiques et offrir une assise scientifique aux architectes, celle-ci jouant le rôle d'un savoir transversal et de base pour de multiples métiers possibles. En ces termes la fin des années 1960, pour les architectes enseignants, est un renouvellement des savoirs architecturaux dans un contexte de crise aiguë de l'ancien système.

1- Trop rapidement des analystes concluent à la domination exclusive de l'ancien modèle d'enseignement fondé sur la pédagogie du silence : *"Cet enseignement est aussi une pédagogie du réveil selon la définition de Max Weber, c'est à dire qui vise à faire éclore le don que chaque élève porte en lui par un enseignement d'initiation qui permet à chacun de dégager lui-même son propre talent tandis que seule la manière d'être est acquise. Cela induit un grand empirisme et une faible conceptualisation"*. F. Abaléa, op. cit., p 101. Ce constat est largement à pondérer comme le montre le colloque de Bordeaux (au travers de pédagogies structurées) et l'histoire de l'enseignement des trente dernières années. Il note aussi tout l'intérêt à structurer des pôles de spécialisation secondaire ce qui est en fait en train de se produire depuis un certain nombre d'années déjà.

2- Bernard Huet, in Cahier Pédagogique n° 2, *Écoles et professions d'architectes*, p 17

3- Antoine Grumbach, op. cit. p 68.

4- Bernard Huet, op. cit. p 85.

Théoriser les méthodes de conception architecturale

Ces années 1970 sont aussi marquées par l'arrivée du modèle universitaire d'enseignement qui introduit une forte dose de culture et de critique. Les spécialistes des sciences humaines, les sociologues en particulier, investissent l'enseignement de l'architecture (à la demande des architectes). J.P. Martinon commente avec justesse le climat de l'époque autour du débat entre théorie et pratique et l'appel à une logique scientifique (donc universitaire) pour donner "un enracinement théorique à la pratique architecturale". Ce désir de critique et d'élaboration conceptuelle se manifeste par la recherche d'un enracinement méthodologique à la formation des étudiants même si ses manifestations dans l'enseignement restent sporadiques. Les raisons sont clairement exprimées : "*Il fallait trouver par opposition au système des patrons pratiqué dans les ateliers des beaux-arts un enseignement fondé sur quelques certitudes méthodologiques (...) Nous rêvions de fournir aux étudiants un cadre méthodologique qui leur permette d'intégrer un certain nombre de données et de contraintes essentiellement liées à l'usage. Ces périodes de préparation analytique, souvent longues, étaient riches et fructueuses jusqu'au moment où il fallait passer à la mise en forme.*"¹.

Ces étapes initiales d'analyses débouchent sur une mise en forme du projet appauvrie et se révèlent décevante pour la création architecturale, le verbe et l'analyse ne pouvant se substituer continuellement à la formalisation spatiale. Nous sommes ici au coeur de la réflexion actuelle sur les systèmes d'enseignement qui oscille entre ce désir d'analyse, jugé incontournable, et cette impérative obligation projectuelle qui utilise d'autres armes que la seule analyse ne fournit pas ou peu. Ceux là même qui avaient prescrit des approches analytiques poussées reviennent, à l'expérience, sur des positions aussi radicales : "*Autrement dit, il y a une autonomie irréductible entre deux modes de penser et de produire de l'information, celui issu de l'analyse et celui issu de la démarche projectuelle (...) de ce fait la plupart des écoles d'architectures françaises vivent un état de schizophrénie pédagogique permanent, tiraillés par des lois disciplinaires qui prétendent abusivement à la reconnaissance de l'autonomie de leur propre discipline (...) il faut affirmer haut et fort qu'il n'y a qu'une autonomie relative pour les disciplines associées à l'enseignement de l'architecture : la construction, les arts plastiques, les sciences humaines ou même l'histoire de l'art.*"². Cet argument, réaliste, n'est pas partagé par tous les enseignants même si le retour du "projectuel", soutenu par quelques grands noms de l'architecture, se comprend pour préserver une identité en crise.

Cette époque voit le début d'une science de l'architecture, l'architecturologie, initiée par Philippe Boudon à Nancy, "*Il n'est pas possible, dans le contexte actuel, de définir directement, l'objet de l'architecture en tant qu'objet de connaissance mais il est possible par contre d'établir une connaissance des modes de pensée, leurs références conceptuelles et idéologiques qu'appliquent des architectes à la conception de l'architecture. Le programme d'enseignement est conçu pour conduire progressivement à observer les rapports qui existent entre une réalité projetée et une réalité vécue, entre l'espace mental du concepteur et l'espace construit.*"³. Par une science de l'architecture sont jetées les bases d'un enseignement scientifique, propre à la discipline architecturale, qui se dégage des doctrines architecturales et des idéologies spontanées du milieu professionnel.

1- Bernard Huet, op. cit. p 82.

2- Bernard Huet, op. cit., p 83.

3- Texte d'orientation présentant le programme d'enseignement de 1971-72 de Nancy.

Les savoirs de référence actuels

Aujourd'hui ces points de vue originaux ont mûri et la réalité des écoles recouvre une pluralité de modèles pédagogiques, résultat d'une stratification des disciplines présentes dans les écoles d'architecture. L'examen des pratiques pédagogiques effectives livrent un visage dense et complexe des modèles pédagogiques ; se combinent fréquemment des théories sur l'architecture et sur la conception pour définir un enseignement du projet architectural ou par le projet, au coeur du système de formation. Au delà de cette complexité, trois modèles d'enseignement peuvent être dégagés

Un premier modèle est fondé sur l'idée de l'architecture comme objet pluridisciplinaire, produit d'un ensemble de disciplines autonomes concourant à la production d'architectures et traversant le projet sans réduire sa spécificité. Dans cette logique du projet transdisciplinaire¹, certains déclinent des positions différentes du sujet/auteur du projet. Pour les uns, confrontés à des réalités hétérogènes, il les assimile sur la base de ses propres intentions ; il doit conjuguer les dimensions de l'objet architectural dans un équilibre général déterminé par le concepteur et les conditions de production. Pour les autres, il se focalise sur une discipline (l'usage, la construction, les arts plastiques) pour en faire un élément dynamique de conception. Cela implique une spécialisation dans la discipline considérée. C'est un modèle ouvert qui a conduit l'architecte à essaimer vers d'autres champs de production dont l'expression la plus consistante est la ville et l'urbain.

Un deuxième modèle s'appuie sur des courants d'architecture, principalement le mouvement moderne, ou sur des théories de l'espace (l'espace moderne de Henri Ciriani). De ces courants ou théories sont extraits un vocabulaire architectural et des principes spatiaux d'organisation qui tiennent lieu de théories de référence pour une architecture contemporaine. L'acte architectural est la mise en espace, déduites des analyses architecturales de ces courants ou théories. Cette approche de la mise en espace fonctionne comme un paradigme en sciences. Le sujet-auteur est là aussi un médiateur doué d'intentions capable d'inscrire et de transposer (voir dépasser et sublimer) dans une démarche de projet les analyses spatiales initiales. C'est l'archétype du modèle du concepteur : la pluralité des références engendre un débat sur les doctrines.

Un troisième modèle privilégie l'apprentissage des procès de conception sous plusieurs formes : la position du concepteur dans la démarche de projet ; l'analyse et la maîtrise de certains ressorts de la conception architecturale (la question souvent soulevée du démarrage du projet) ; la maîtrise de méthodes clés, spécificité de l'architecte dont la croissance du rôle de l'informatique graphique. La préoccupation première n'est pas de conduire à une architecture définie comme l'idéal type qu'il faut atteindre, mais bien vers la manière de faire l'architecture. L'architecturologie, les analyses cognitives et interactionnistes des procès de conception, la phénoménologie et la perception, les savoirs de l'architecture accumulés notamment en terme de composition architecturale

1- Le projet ne se réduit pas alors au projet architectural comme l'indique Jean Pierre Epron : "Le projet est un acte social dans lequel sont impliqués de nombreux acteurs. C'est un acte partagé que l'on ne saurait réduire au seul travail de l'architecte et qui se déroule sur un mode conflictuel (...) Placé sous le feu croisé, le projet s'élabore progressivement au fil des corrections, contrairement à l'idée reçue d'un projet qui surgit d'un seul jet dans un acte de conception accomplissant la résolution de toutes les contradictions. Pour être actuelle et crédible, une pédagogie du projet doit nécessairement s'inscrire dans cette complexité contextuelle et conjoncturelle". in D'architecture, N°34, avril 1993, p 10.

sont des champs de savoirs proposés pour définir des préoccupations et des méthodes d'enseignements.

Savoirs de référence et enseignement

Architecture et pluridisciplinarité

Ville, urbanisme et projet urbain

Pour beaucoup d'enseignants, la ville et le projet urbain expriment les véritables enjeux de l'architecture au delà de la production d'un bâtiment. La ville d'aujourd'hui n'est plus celle organisée par "symétrie, unité, hiérarchie, continuité et homogénéité", mais davantage par expériences de lieux aussi hétérogènes que désordonnés s'inscrivant dans un ordre topologique nouveau : "il est question de figure du paysage davantage que de plan de situation, de topologie plutôt que de plan masse". Ces réflexions sur l'autre regard de la ville se couplent à des analyses plus classiques sur sa production, élaborée à l'issue de négociations entre de multiples acteurs.

Le projet urbain ne se limite pas aux seules caractéristiques morphologiques ou strictement architecturales : "Dans un système qui produit des objets bâtis, de la ville, du paysage, le projet participe à une stratégie de production qui implique également les acteurs des domaines de l'économique, du politique, du programmatique ou du technique et on peut ainsi parler d'une stratégie de la conception, dont dépend finalement la qualité de l'objet de conception". Cette théorisation de l'urbain et du projet urbain devient la clé de voûte d'un enseignement.

Dans ce contexte l'interrogation porte sur l'architecte comme vecteur-médiateur de réalités hétérogènes et complexes dans la conception d'un projet transdisciplinaire. L'architecte est médiateur des aspirations et des idéaux d'une société qu'il doit exprimer par ses activités projectuelles ("par le projet s'exprime sa vision du monde reflet de ce qu'est l'homme contemporain"). La perméabilité du projet et son ouverture ne s'opposent pas en l'occurrence à son autonomie mais en font le gage d'une réponse actuelle et appropriée aux nouvelles conditions urbaines : "Une approche qui ne soit pas univoque procède de la juxtaposition et de la synthèse de réalités différentes ; La compilation et la synthèse de diverses réalités n'ont de sens qu'animées d'un point de vue, d'actes intentionnels... Reconnaître au projet d'architecture une spécificité très forte qu'il est important d'explorer et d'instrumenter, va de pair avec la connaissance de constituants et des déterminants de celui-ci".

D'autres pensent aussi que cette problématique de la ville est centrale pour concevoir les projets : "Je considère que les architectes sont confrontés dans leur vie professionnelle à une extraordinaire complexité qui va du problème de la construction, faire un bâtiment : les règlements, les techniques, les bureaux d'études, les ingénieurs, l'économie, les aspects formels, les commissions, les usagers... jusqu'à la fabrique de la ville.. Mon objectif est de former des architectes qui auront l'habitude de gérer la complexité (...) Préparer des étudiants à fabriquer leur projet d'architecture dans la complexité sociale, culturelle et politique, c'est mon objectif."¹. La ville est au carrefour de multiples approches disciplinaires et l'enseignement de l'architecture a dû incorporer ces données renouvelant alors les approches classiques de la conception architecturale.

1- Antoine Grumbach, op. cit. p73.

Plus globalement, la maîtrise de la ville et de l'urbain est le lieu privilégié d'un apprentissage autonome et non incluse dans la logique du projet architectural. La distinction en langue anglaise de deux notions "*urban design*" et "*urban planning*" est utilisée pour dissocier deux types d'apprentissage ; la première désignant la recherche et la formulation d'une solution spatiale ; la seconde le processus de planification (définition des objectifs et méthodes d'interventions, réglementations, calendrier d'action ...).

Cette distinction a donné lieu à l'arrivée dans les écoles d'une série de savoirs spécifiques pour déboucher sur des formations particulières en urbanisme et en paysage. Le dénombrement des filières ou axes urbanisme et aménagement, la multiplication exponentielle du nombre de certificats abordant cette question le montrent. Couplés à des thèmes particuliers (l'armature urbaine ; les acteurs et les processus de production ; la requalification des grands ensembles), à des échelles différentes ou à des sites (villes territoires, pays, régions du monde) les champs d'apprentissage dans ce domaine se complexifient constamment. Ces problématiques urbanistiques, liés directement ou non à la conception, occupent une place de plus en plus significative.

Par rapport à la ville et à l'urbain, on voit deux logiques à l'oeuvre : l'une conceptuelle, visant à concevoir des projets urbains ; l'autre analytique dont l'objectif est de comprendre l'évolution de la ville pour y intervenir. Chaque aspect peut faire l'objet d'une démarche singulière ou constituer deux temps autonomes d'un processus d'apprentissage.

Usage, Construction Art plastique : des savoirs transférés

Ces disciplines ne se définissent pas comme accompagnantes ou complémentaires mais sources principales de conception. Les références à l'architecture, à son identité, se font par le choix d'une dimension dominante : l'usage pour la sociologie ou la psychologie sociale ; l'habiter pour la philosophie ou la phénoménologie ; la construction et la technique pour les ingénieurs. Ces disciplines traitent préférentiellement un élément de composition architecturale, choisi sur la base d'une analyse de l'architecture et de ses composants. Le choix d'une dimension est normatif. C'est vrai de la sociologie et de la construction¹, voire des arts plastiques qui initient des réflexions sur l'objet formel et plastique.

Plus généralement ces environnements (technique, plastique, historique, sociologique) ne se pensent pas extérieurs à l'architecture, même si des analyses tendent à les réduire à des stimuli déconnectés du projet. Leur ambition est d'aller au delà des images attribuées aux "*champs disciplinaires externes*". A propos de la construction, Christian Enjolras² note l'intérêt de "*s'appuyer sur la solution constructive pour inventer le projet*" et donc de se dégager de l'idée que la construction intervient "*après*" la conception.

Ces disciplines complémentaires sont anciennes comme la construction qui est l'occasion de débats perpétuels avec les architectes. D'autres comme les sciences humaines dans leur forme moderne (il y avait les humanités et la philosophie) sont plus récentes. Toutes ces sciences connexes font l'objet d'un questionnement conjoncturel dans leurs relations au projet, à l'architecture et aux théories architecturales.

La sociologie fut au début des années 70 une science critique de l'architecture. Elle correspondait au désir d'une rupture par rapport à l'E.N.S.B.A.. Elle était

1- Sachant que la construction a une légitimité historique plus importante que les sciences humaines, même si ses rapports avec l'architecture ne sont pas faciles.

2- Enseigner le projet d'architecture, op. cit. p 119-128

aussi productrice de projets au travers des fameux modèles culturels de N. Haumont et H. Raymond influençant une génération d'étudiants. Aujourd'hui elle est davantage marginalisée, satellisée, déconsidérée en mémoire de leurs positions impérialistes des années 1970 et supplée par la philosophie.

La sociologie a ouvert considérablement le champ d'action (le logement social collectif, l'habitat individuel) et de réflexion des architectes. Elle a participé au renouveau des réflexions sur la ville et l'urbain, l'espace et le territoire défrichant considérablement des terrains sous-estimés dans l'ancien système si ce n'est complètement niés¹, sauf sous forme de l'art urbain ou de quelques expériences rares.

Ces disciplines mettent aussi l'accent sur une analyse du processus de conception. Pour la sociologie, un travail pédagogique fondamental dissocie phase de programmation et de conception : la première identifie les usagers, cadre leurs modes de vie et attentes ; la seconde traduit dans le projet architectural ces analyses. De la programmation à la conception, nous sommes dans l'ordre d'une transcription analytique maîtrisée, plus que dans l'interprétation sensible ou onirique des futurs usagers. Interprétation analytique qui amène les étudiants à s'éloigner d'un certain manichéisme propre aux jugements préconçus ou aux idées reçues sur les usagers. Pour le concepteur, elle se révèle être ascétique et critiquée car rétive à innovation (collant trop aux usages). Par contre, elle est appréciée comme préalable au projet au titre des savoirs à assimiler dans la conception et comme vision critique une fois le projet terminé.

Pour l'ingénieur et la science constructive, le postulat général est que la technique constructive est active dans le processus d'élaboration du projet : *"solution spatiale et solution constructive sont conjuguées à tous les niveaux dans une démarche par itérations successives"*. De simples questions positionnent une démarche : *"Qu'est ce que l'étudiant doit savoir et calculer pour inventer une belle forme ? Quels aller retours doit-il organiser entre la plastique et la constructibilité ? Il sollicite alors des connaissances croisées plasticiennes, scientifiques et techniques"*.

A la différence de la sociologie, il s'agit moins d'analyser un état des pratiques que de mobiliser (ou quelquefois d'inventer) des techniques constructives au service de la création de nouvelles formes, l'innovation confortant l'image du créateur et moins celle du constructeur. Souvent la critique portée à la construction est d'être simplement technique corsetant la conception architecturale dans les carcans préconçus des ingénieurs.

Pour d'autres enseignants il s'agit plus banalement de maîtriser le processus constructif pour redonner cette technicité à l'architecte. Cela passe par la confrontation à la matière et aux principes qui autorisent son usage. C'est quelquefois laborieux mais c'est le prix de l'acquisition de cette technicité.

Les Arts plastiques (peinture, sculpture) sont aujourd'hui dans la même situation que la construction ou les sciences humaines face à cette demande ambivalente d'être sans dominer ou d'aider sans contraindre. Les querelles anciennes entre les tenants d'un art du dessin et ceux du dessin efficace ne sont pas effacés de

1- Daniel Pinson nous explique avec érudition les raisons qui ont amené l'intégration des sciences humaines dans l'enseignement de l'architecture ainsi que les principaux courants de pensée, tant architecturaux que sociologiques, qui ont eu une influence grandissante dans ce domaine : *"Les années 70 auront donc été une période de réflexion intense et sans doute fructueuse pour le renouvellement de la pensée de l'architecture sur la question de son usage social et symbolique, à l'échelle de la Ville comme de l'habitation"*. p 173, Usage et architecture, op. cit.

toutes les mémoires. Le dessin doit-il se cantonner dans les systèmes de représentations graphiques du projet ou doit-il modeler l'architecture ? Existe-t'il une pensée plastique du projet qui le fonde ? Autant de questions liées aux savoirs de l'architecture qui sont régulièrement en débats. Discipline d'accompagnement ou moteur du projet d'architecture, la pédagogie est bâtie sur cette connaissance des arts plastiques et des systèmes de représentation.

Plus que jamais, et de nombreuses expériences pédagogiques le montrent, ces systèmes de représentations sont révolutionnés par l'informatique graphique offrant des perspectives de formation (et de spécialisation) à peine entrevues. Il n'est pas anodin que de plus en plus d'écoles insèrent l'informatique comme une dimension de son enseignement (Marseille, la pionnière, Lyon, Nancy, Grenoble). C'est une révolution culturelle aussi importante que celle qu'a pu subir l'enseignement de l'architecture sur un autre terrain avec les problématiques urbanistiques.

Loin d'être des approches ponctuelles à plusieurs moments du cursus pédagogique, la mobilisation de ces champs scientifiques implique une acculturation préalable pour une maîtrise des concepts et des conséquences sur le projet. De fait ces disciplines s'inscrivent dans des courants d'enseignements verticaux où se succèdent initiation et projet.

Pour la sociologie, la construction, ou les arts de la représentation, émergent de véritables spécialisations qui contribuent à produire autant de figures professionnelles au sein de la maîtrise d'oeuvre ou dans des champs de production connexes : la programmation, le logement et l'urbanisme pour la sociologie ; les techniciens ou les maîtres du chantier pour les constructeurs ; les nouveaux systèmes de représentations pour les informaticiens ; le design.

Architecture et doctrines architecturales

Le mouvement moderne

Le préalable et le fondement qui positionnent cette démarche d'apprentissage est une définition globale de l'architecture "*l'architecture est multidimensionnelle parce qu'elle est : conceptuelle... Elle ordonne la complexité... Elle est langage... Elle est expression de l'homme... Elle est scientifique et savante... Elle est fonctionnelle... Elle est une éthique... Elle est culturelle et sociale*"¹.

Cette définition prend corps en référence à un mouvement architectural, le mouvement moderne "*Les oeuvres des maîtres du mouvement moderne peuvent-elles constituer un champ fertile à notre inspiration, une source de référence et de mesure de notre enseignement comme de notre métier ?*". L'intérêt de cette position est argumenté autour de la production de spatialité développée par les grands auteurs du courant moderne mais surtout par les transformations des manières de penser et de traduire l'espace architectural. "*Le mouvement moderne est certainement le plus important de l'histoire de l'architecture depuis la renaissance. Tous les éléments de l'architecture : portes, fenêtres, escaliers sont questionnés... Ils contribuent à cette effervescence qui va repenser conception, figuration et production*"².

Pour faire un projet, d'autres perspectives sont sollicitées et des éléments proches d'un savoir sur la conception sont utilisés. David Elalouf, décrit ainsi le premier moment qui initie le processus de projet : "*La métaphore du labyrinthe*

1- David Elalouf, *Enseigner le projet d'architecture*, op. cit. p 143-158

2- David Elalouf, op. cit. p 143-158

paraît bien adaptée pour illustrer les diverses démarches qui peuvent initier le projet : certains vont privilégier une vision technique et constructive et donc filtrer leur regard dans cette direction, d'autres vont affirmer la primauté de la fonction source de la forme, d'autres vont encore démarrer par des contours ou une suite d'images fragmentées"¹.

Puis il présente le processus d'ensemble et les principales séquences qui conduisent à l'élaboration du projet "*le commencement, produit d'une certaine intuition et/ou résultat d'une maturation... Prendre parti, les formes d'organisation spatiale... Composer l'espace avec la géométrie, dessiner les éléments architectoniques, construire l'architecture...*". Nous retrouvons ici l'analyse du processus de conception, tel que le présentent d'autres pédagogues et chercheurs, fait d'itérations successives et de gestion progressive d'incertitudes quant à la formulation contingente du couple problème-solution architecturale, allant des esquisses jusqu'à la réalisation du projet.

L'expérience pédagogique d'un groupe d'architectes de l'École d'architecture de Marseille, le groupe IN SITU, fait de l'idée de discipline architecturale la base d'une démarche pédagogique sur quatre certificats. Le groupe prend en compte des prémisses proches de ceux de David Elalouf, même s'ils sont exprimés différemment : l'architecture est une discipline constituée autour de savoirs spécifiques relevant de la pratique du projet ; elle est à construire (dimension matérielle et constructive, "*scientifique et savante*" chez David Elalouf), elle est située (dimension du site, de la culture et de l'histoire ; "*culturelle et sociale*" chez David Elalouf), elle est un acte social ("*l'habiter*"). Concernant le premier point le groupe précise que : "*Les tracés et la composition sont les actes fondateurs du travail architectural. Leur maîtrise dans le projet relève de savoirs théoriques qui depuis l'antiquité jusqu'à nos jours montrent l'évolution de la pensée sur l'espace architectural et sa représentation*".

Il est entre autres choses demandé aux étudiants de concevoir un pavillon d'exposition en référence à trois "*modèles spatiaux, le plan libre défini comme un système spatial dans lequel la structure est nettement dissociée des éléments de parois qui divisent l'espace (cf. Mies van der Rohe) ; l'espace structure est un système spatial dans lequel la distribution de l'espace est strictement dépendante de l'expression de la structure (cf. architecture de Khan) ; le Raumplan système spatial dans lequel les éléments porteurs et les éléments portés sont confondus dans un système homogène qui donne une priorité absolue à l'espace intérieur (cf. Loos et Wright)*". Ces références sont les premières pour une approche de l'espace architectural. Il n'y a pas ici négation d'autres disciplines mais focalisation sur un type de savoir. L'acculturation se poursuit en travaillant sur la conception d'une maison individuelle toujours en référence aux grands maîtres de l'architecture moderne ou contemporaine.

A l'image de la science, le mouvement moderne joue le rôle de paradigme. Leurs choix spatiaux ou architecturaux seraient des concepts intemporels ou le lexique élémentaire d'une discipline architecturale, déagée de ses a priori doctrinaires. Il en découle une nécessité : connaître et comprendre l'architecture, en référence à des grands architectes dans leur mode de faire.

Pour beaucoup ce type d'approche, malgré toutes les précautions prises, reste par essence et par naissance doctrinaire, et que l'architecture produite le montre bien, très marquée spatialement et stylistiquement. Chacun se plaît à reconnaître les méthodes et l'efficacité de la démonstration, comme celle des savoirs ou

1- David Elalouf, op. cit. p 143-158

savoir-faire acquis et maîtrisés. Au fond l'hégémonie d'un courant d'architecture est contestée car il prétend dicter les types d'espaces architecturaux à produire : il se présente comme le véritable producteur d'architecture contemporaine.

On peut se réclamer aussi d'autres visions architecturales reposant fréquemment sur de grands auteurs d'architecture (Rem Koolhaas, Christian de Portzamparc, Jean Nouvel, Dominique Perrault, Alexandre Chémétov... mais la liste est loin d'être exhaustive) et devenir une alternative au mouvement moderne.

Savoirs de la conception

Le postulat de ces démarches est de comprendre la pensée du concepteur pour accéder aux mécanismes de production d'une architecture. En effet, quelle est l'identité du projet sans la pensée du concepteur qui le modèle, le fait, le dessine, organise ses éléments... Les logiques de constitution de cette pensée, les conditions et les formes concrètes de son exercice font l'objet d'analyses qui se rejoignent sur le fond : enseigner le projet est former à une pensée. Dans cette perspective, l'absence de pensée révèle toujours des lacunes ou des carences culturelles, des handicaps de niveau de connaissance, des faiblesses de démarches et de méthodes, davantage que des manques de pratiques d'outils de base dont la résorption ne suffit pas à produire mieux.

Des auteurs comme Burdèse¹, Engrand, et Mabardi opèrent une distinction radicale entre conception et projet, définissant la première comme une posture de travail non spécifique aux architectes mais que les architectes utilisent. La démonstration s'appuie sur le rôle du dessin de conception (ces auteurs parlent de figures, de schèmes ou schémas) *"Le dessin de conception n'est pas un instrument de traduction, de représentation de sa propre pensée. C'est la manifestation même, le fruit, à la fois outil d'accouchement et résultat du processus de pensée"*. Dans ces conditions le dessin n'est pas une forme d'expression ou la formalisation même éphémère et transitoire d'un état de l'objet, mais une forme d'écoute et de cheminement de la pensée : il est spéculatif. C'est à dire *"qu'il n'est pas l'antichambre du projet ou pis l'évitement des contraintes de la conception, de la peur du faire. C'est déjà de la conception"*. Ces présupposés conduisent ces auteurs à mettre en exergue cet état nécessaire à la conception, imbriquant étroitement la pensée et le dessin : celui d'un travail de *"navigation mentale... fait de changement permanent de point de vue, de distance focale, variation, métaphore..."*. La principale conséquence pédagogique est le désir d'organiser cette phase d'élaboration du projet par opposition à l'atelier classique *"où l'étudiant est obsédé par la nécessité d'avoir quelque chose à montrer dès les premières corrections, quelque chose de tangible qui puisse passer pour une promesse de projet d'architecture"*. Pour favoriser ce travail des conditions pédagogiques nouvelles doivent émerger fondées sur cette analyse du travail de conception.

Cette forme de théorisation de la production d'une pensée intellectuelle est relativement nouvelle au sein des écoles même si elle se réfère à une interrogation historique de l'architecture celle du parti : *"une autre notion largement développée aux beaux-arts est celle de parti. Terriblement efficace comme outil de production, elle a surtout le mérite de forcer l'étudiant à prendre position, à choisir une attitude. Une fois adoptée elle permet une mise en forme qui à l'évaluation, révèle si c'est un bon ou un mauvais parti. Pendant vingt ans, j'ai banni cette notion de parti. Aujourd'hui elle est de nouveau à la mode : on parle du geste, du beau geste, on dit aussi c'est une belle idée, et le*

1- Texte Ronéotypé. document interne, proposition de communication pour le séminaire du 1 et 2 avril 1993.

fin du fin, on annonce un concept fort. Les différences ne sont guère explicites."¹

Nombre de réflexions sur ce thème s'ancrent dans la recherche architecturale dont les deux figures emblématiques sont Philippe Boudon et Michel Conan. L'un et l'autre se sont attachés à travailler sur la conception architecturale dont les acquis sont repris dans l'enseignement.

L'architecturologie, échelles et opérations de mesure

Les travaux de Philippe Boudon et de son équipe sont utilisés pour une série d'approches de la pédagogie du projet. "A partir du moment où le regard porte non plus sur l'édifice mais sur le travail proprement dit du concepteur, il est possible de fonder... une connaissance de ce qui est en jeu dans la conception, c'est-à-dire d'amener l'étudiant à connaître ce qu'il fait lorsqu'il le fait... et d'instaurer une progression dans l'apprentissage de l'exercice de la conception correspondant à l'idée qu'il existe des moments de travail de conception, repérables..."².

Le postulat est que la connaissance architecturologique est celle de la conception architecturale ce qui permet d'opérer un transfert entre cette connaissance et la pédagogie. Donnons quelques exemples qui différencient les apports pédagogiques de tels savoirs³.

La pureté du modèle architecturologique est incarnée par les expériences pédagogiques proposées par Frédéric Pousin. "des artefacts pédagogiques permettent à l'étudiant d'accéder à la complexité de la conception architecturale, d'expérimenter et de s'approprier un savoir élaboré par la recherche architecturologique sur les opérations de conception et les procédures figuratives qui les portent"⁴. La "compétence à concevoir l'espace" est acquise par l'analyse des obstacles rencontrés par le concepteur. Elle l'est surtout par le repérage des faits de mesure et la compréhension des opérations de mesure engagées, à l'aide des concepts architecturologiques que manipule le concepteur ainsi que la cohérence entre opérations de mesure (ou niveaux de conception).

Une réflexion sur la figuration graphique sous-tend ce travail d'identification et d'analyse des opérations de conception : le schéma permet de repérer sans équivoque un ou plusieurs faits de mesure ; la maquette permet d'accéder à un autre niveau d'entendement de la conception à savoir les interactions entre faits de mesure et niveaux de conception. Ces schémas et maquettes traduisent l'espace de conception et non l'espace architectural des bâtiments produits ; bâtiments choisis parmi les productions des maîtres de l'architecture.

Cette utilisation pédagogique reste marquée par un enjeu de connaissance même si le repérage des opérations de conception participe à l'apprentissage des savoir-faire. Aux étudiants de mobiliser cette science de l'architecture de manière adéquate dans des circonstances multiples.

Du modèle pur proposé par F. Pousin nous passons au modèle composé de M.J. Canonica et F. Schatz où une connaissance de la conception est imbriquée avec le concevoir, obligeant à une certaine gymnastique intellectuelle voire épistémologique entre ce double positionnement, de la réflexion et de l'action.

1- Alain Sarfati, op. cit. p 109.

2- M.J. Canonica / F.Schatz, *Enseigner le projet d'architecture*, op. cit. p 175-186

3- Il n'est pas neutre que ce type d'approche ait trouvé son terrain de prédilection à Nancy puisque Philippe Boudon y a développé son laboratoire pour progressivement essaimer vers quelques écoles parisiennes.

4- Frédéric Pousin, *Enseigner le projet d'architecture*, op. cit. p 163-175.

"Même si l'enseignement du projet a comme perspective une connaissance des processus de conception, son objet est la conception en tant qu'action c'est à dire qu'il conduit l'étudiant à savoir faire".

Cela a des conséquences importantes sur la pédagogie qui a un double statut "Du côté du savoir, la pédagogie vise à élucider certaines modalités de conception (par l'architecturologie). L'objectif est de permettre une connaissance des obstacles de la conception. Du côté du faire, cet enseignement met en scène la réalité de la conception architecturale ... à partir de tâches stimulantes".

Ainsi une série d'obstacles possibles sont énumérés relevant d'une analyse préalable des mécanismes de conception : obstacles liés aux modes de représentation et figuration, à la variété des points de vue, aux modèles, à la pensée de l'espace, à l'initialisation du projet... L'intérêt pédagogique est de favoriser l'avancement du projet, de débloquer certaines situations, de montrer "une multiplicité de points de vue" ; les obstacles cités enfermant le sujet-concepteur dans une vue unidimensionnelle ou trop marquée par ses propres schèmes perceptifs et cognitifs.

Sur une autre dimension, les tâches stimulantes sont des procédures mises en oeuvre pour réaliser un projet. Passages obligés, elles ne sont pas la traduction du fil linéaire d'une pensée ou d'une série d'activités mais là encore, un outillage conceptuel utile fondant une démarche de conception. Prise de mesure du terrain et du programme, rôle des références architecturales ou artistiques, schématisation, représentation par maquette des intentions et des espaces, la grande coupe, la maquette des matériaux sont les moments clés qui s'inscrivent dans la formulation du projet.

L'objectif de ces approches n'est pas de tendre vers un objet idéal mais de structurer chez l'étudiant une démarche heuristique. Par l'assimilation des théories architecturologiques, l'étudiant acquiert un savoir critique et une pratique de la conception ; deux objectifs dont la parfaite conjugaison commande une grande clarté des démarches pédagogiques.

Sur un autre registre Odile Hamburger¹ présente l'utilisation de notions architecturologiques. Sont associées dans la définition du projet l'idée d'opérations de conception (déterminées par une approche architecturologique), celle de contraintes de production (notamment pour construire l'architecture) et celle de liberté créative ou expérience sensible. Odile Hamburger, professionnelle reconnue, lie dans un ordre pédagogique ce que l'analyse architecturologique disjoint fréquemment : la connaissance des procès de conception et la production d'une architecture.

Générateur primaire et métaphore, le début du projet

Des pédagogues constatent que le démarrage du projet est une incertitude fondamentale à laquelle l'étudiant se confronte. Le pédagogue doit apporter une réponse pour maîtriser psychologiquement ce moment clé et ce qui deviendra le moment fort d'une pratique, identifiant alors un créateur et un inventeur. Ce moment se distingue nettement du parti classique ; étant une étape parmi d'autres, il ne vient pas nécessairement résoudre la suite des questions à traiter dans le projet.

L'analyse du démarrage du projet montre aussi que la seule intuition ou le seul talent ne sont pas à l'origine de l'idée de départ souvent présentée comme

1- Odile Hamburger, op. cit. p 187-196.

incontournable pour faire un projet et dont la formulation prend quelquefois un aspect magique. Il y a la désacralisation d'une situation, celle de la créativité ou de l'angoisse de la création. Michel Conan et Éric Daniel-Lacombe ainsi que Jean Michel Bossu¹ abordent différemment ce moment, les premiers à l'aide du concept de générateur primaire, le second par celui de métaphore. Michel Conan transcrit en partie dans ce type d'approche le résultat de recherches et d'expérimentations effectuées sur la conception architecturale.

Chez Michel Conan et Éric Daniel-Lacombe, la première formulation du projet s'exprime par un concept, celui de générateurs primaires, matrice d'intentions verbales et graphiques. L'association des deux est fondamentale pour accéder à une maîtrise conceptuelle (comprendre et analyser par verbalisation, écriture et schématisation). Ces générateurs ont deux fonctions : réduire la complexité du programme et s'engager vers une première mise en forme architecturale. Le choix de ces générateurs primaires dépend de la lecture du programme par l'architecte ou plus largement des situations de commande comme de sa culture architecturale et de la mobilisation qu'il va en faire. Ces générateurs primaires sont de différentes natures "*Le paysage environnant, l'objet technique, le monde mythique, la nécessité économique et fonctionnelle, l'architecture classique*".

L'intérêt du générateur est double : dans la perspective d'une pratique, il aide à dépasser l'angoisse de la feuille blanche ; dans une perspective critique, il montre l'aspect relatif du choix initial. Dans cette logique la méthode pédagogique présentée se divise en deux temps principaux : l'analyse de générateurs primaires chez quelques grands architectes et dans quelques projets pour démontrer leur présence et leur rôle contribuant à des analyses architecturales ; l'utilisation de plusieurs générateurs primaires pour réaliser trois esquisses différentes contribuant à l'apprentissage de savoir faire.

Au prisme du générateur primaire, la création est un construit personnel, stylistique, social... que l'on peut apprendre. Cela libère l'étudiant d'une trop grande anxiété face à la création puisqu'elle peut se nommer tout en faisant apparaître sa relativité en raison de la multiplicité des générateurs primaires possibles. On retrouve ici la marque des chercheurs qui s'appuient sur des démarches déductives : l'analyse et l'acquisition d'une culture puis la création.

Dans le même registre, la métaphore permet pour J.M. Bossu, de conceptualiser et de communiquer sans forcément savoir-faire et "*d'anticiper une solution d'ensemble*" tout en étant une réponse à l'incertitude de la phase initiale du projet : "*Au cours de la phase initiale de recherche d'un projet, l'étudiant architecte face aux exigences du programme se trouve la plupart du temps démuné. Il n'arrive pas à anticiper une solution architecturale sauf à utiliser des exemples connus pour les adapter.*" La métaphore est un lien entre l'abstrait et le concret, synthétique et syncrétique. Représentation imagée d'une intention, elle est source de projet qui guidera la suite sans le contraindre dans sa totalité. Au delà de sa fonction intellectuelle et pratique (concrétiser une pensée sur l'espace), la métaphore aboutit à produire chez l'étudiant une démarche personnelle en se démarquant d'un simple plagiat de productions architecturales contemporaines.

¹ Ces auteurs s'appuient sur des postulats différents concernant l'analyse de la conception architecturale. Leurs pédagogies rapprochent ces points de vue sur cette idée de démarrage du projet sans tomber dans le manichéisme et la linéarité propres aux réponses exclusives en termes de parti. Michel Conan, Éric Daniel-Lacombe, op. cit. p 211-212. Jean Michel Bossu, p 213-224.

Dans la dynamique texte-image proposée par ces auteurs, générateur primaire et métaphore sont des figures conceptuelles du projet et non les objets eux-mêmes. Ils aident à dépasser une phase d'incertitude initiale sans définir l'objet futur ; celui-ci se constituant progressivement à la suite d'une première formulation.

Les processus génératifs et la conception architecturale

Reprenant les travaux de Michel Conan sur la conception architecturale, Rainié Hoddé¹ part du postulat que le projet s'inscrit dans une chaîne d'actions en vue de l'adéquation entre l'énoncé d'un problème et la formulation de solutions. Il rappelle aussi que : "*Michel Conan met en lumière les deux univers constitutifs de la pratique du projet : l'univers individuel qui renvoie à la capacité à développer un projet et l'univers des interactions qui introduit la capacité de s'inscrire dans le jeu social afin que le projet soit retenu et réalisé*".

Il propose d'organiser les apprentissages sur la base de ces réflexions théoriques initiales, moyen à son sens de s'engager vers une pédagogie structurée se démarquant de l'opacité de pédagogies non élaborées théoriquement. Il décrit ainsi deux dimensions de l'apprentissage :

– l'une se référant à l'idée de constitution d'un univers individuel. Il identifie des "*parcours*" successifs et gradués, définis comme un "*ensemble problématisé et clairement repérables dans une stratégie d'acquisition de connaissances personnelles*" ;

– l'autre se référant à des situations pédagogiques "*les tabléés*". Elles permettent la transcription de l'univers des interactions sociales et principalement le caractère négocié de nombre de situations de projets en vue de l'enrichir et de l'inscrire dans un processus d'adaptation de bonification et d'optimisation.

Revenons aux parcours qui sont un acte essentiel de structuration pédagogique directement issus de travaux de recherche sur ces questions. Rainié Hoddé en propose huit successifs : "*préalables pédagogiques : connaître les étudiants*" ; "*intentions et propositions : du texte à l'image*" ; "*problèmes intentions : deux cas familiers*" ; "*Élucider et décliner : un détail d'architecture*" ; "*Références explicites : composer une façade*" ; "*sens, usage, projet : jardin*" ; "*Critiquer, proposer : les halls*" ; "*Commande, demande, exploration, proposition : un cas réel*". A chaque moment ou même à chaque étape s'articulent une capacité d'analyse du problème, une capacité projectuelle (formaliser une solution spatiale) et une troisième de vigilance critique (tous les choix des étudiants doivent s'exprimer "*clairement*" et "*lisiblement*"). La graduation employée reprend les éléments constitutifs d'une architecture (le détail d'architecture, la façade...) et l'utilisation des outils classiques de l'architecte.

L'expérience présentée par Rainié Hoddé est un exemple de l'apport d'analyses de la conception à la pédagogie. Sa méthode cible les enjeux de formation et les modalités pédagogiques correspondantes, en l'occurrence l'idée présente chez d'autres que le savoir-faire est aussi le savoir-penser et que ce savoir-faire a évolué. La recherche architecturale opère le lien entre la connaissance des pratiques de concept, médiatisées par une analyse scientifique et la réalité du rôle actuel des architectes et des situations de projet².

1- Rainié Hoddé, *Enseigner le projet*, op. cit. p 225-236.

2 - Montrant que les chercheurs sont en prises avec la réalité professionnelle et qu'ils sont aptes à proposer des perspectives pour l'enseignement du projet. Appliquées à l'enseignement du projet, des perspectives scientifiques introduisent un système de valeurs qui définit ce que devrait être l'architecte puisque des choix sont opérés en matière d'objets d'apprentissage (ce qui est "bon" pour être architecte). Ici Rainié Hoddé affiche clairement ces intentions en vue de rénover un certain état des pratiques professionnelles.

La principale difficulté repose sur cette combinatoire imbriquée entre analyse et projection, aujourd'hui remise en cause comme nous l'avons vu car estimée castratrice des processus de projection. C'est le débat ici entre architectes chercheurs, théoriciens de la pratique architecturale et architectes, théoriciens de l'architecture et de l'espace architectural. De plus d'un point de vue strictement professionnel ces deux phases sont gérés par des spécialistes autonomes qu'ils soient architectes ou associés aux sociologues et ingénieurs.

La composition architecturale

Philippe Besème¹ insiste sur l'imaginaire du concepteur qui cristallise une approche du projet et plus généralement de l'architecture. *"Les cohérences du projet sont assurées par les structures des imaginaires des concepteurs orientant plusieurs attitudes de conception. Elles sous-tendent la construction de systèmes de références (images ou champs de références), son instrumentation (modes de figuration, composants), l'évaluation de ce qui se produit. Elles sont décelables dans l'analyse des relations entre dit et représenté, entre figurations et textes d'accompagnement du projet et énoncés doctrinaux."*

Toujours pour P. Besème la *"matière privilégiée"* du concepteur est l'image, image entendue dans un sens très large et chargée de multiples significations rejoignant la sémiologie, l'anthropologie, la philosophie ou d'autres sciences qui traitent du signe : *"La matière sur laquelle s'exerce la conception reste l'image, qu'elle soit inscrite dans le champ architectural ou hors du champ, qu'elle soit mentale (donc à exprimer, traduction d'une pensée) ou livrée par les revues"*.

L'un des moments privilégiés de ce travail de la pensée sur la matière est la composition : *"moment où se construit et s'évalue cette cohérence par le choix des composants architecturaux, des figures de l'espace en accord avec le programme et sa mise en facteurs (qui sont les différentes dimensions constructives, esthétiques, fonctionnelles de l'architecture), de la structure de l'imaginaire soutenant la pensée et par des gestes produisant les arrangements de ces figures"*. La composition est irriguée par les multiples facteurs qui relèvent des composants réels de l'architecture. L'autonomie de la forme architecturale est aussi revendiquée car elle ne se déduit ni de la fonction, ni des choix constructifs.

La composition s'appuie sur la géométrie, *"méthode d'encodage et d'instrumentation"*, assurant le lien entre images mentales et leurs représentations. Dans ce travail de composition l'accent est mis sur une dimension formelle qu'implique le *"géométrique"* et que reprend l'intitulé des exercices ou des cours : *"Définir les rapports de positionnement (séparer, imbriquer, inclure) et d'obéissance des éléments (centrer, axer, tramer)... Composer une unité... Congruences, répétitions, subordination, unification..."*

En définitive la conception est la pensée sur une matière, traduite par le travail de composition et la géométrie. Cette composition peut être informée et nourrie par plusieurs disciplines Mais c'est la plus classique dans la mesure où la composition architecturale et ses règles font partie du patrimoine cognitif de la profession.

Formes d'intégration des savoirs : les projets globaux

Les savoirs de l'architecture, hétérogènes comme nous l'avons vu, sont mis en scène par l'organisation pédagogique des écoles d'architectures et des cycles.

1- Philippe Besème, *Enseigner le projet d'architecture*, p 247-254

Cela suppose un découpage des temps et des niveaux d'apprentissage, rythmant les acquis de manière synchronique (acquis d'une même année) et diachronique (acquis sur cinq ou six années). Plusieurs formes de cohérence organisent verticalement et horizontalement l'enseignement de l'architecture et laisse une grande place aux spécialisations et aux autonomies. De "*l'initiatique*", en passant par les exercices de projet, jusqu'aux projets globaux ou d'enseignement, la pédagogie a mêlé dans son coeur (les savoirs) et dans sa structure (la pédagogie) la complexité des rôles actuels des architectes. L'idéal type que nous proposons éclaire les dispositifs pédagogiques actuels.

Initiation à l'architecture

L'un des premiers stades d'apprentissage est pour les étudiants de reconnaître "*des actes et des produits d'architecture*" et par des pédagogies adaptées de les faire entrer dans le monde de l'architecture. Cette acculturation primitive est un moyen pour se familiariser à un nouveau vocabulaire, à de nouveaux modes de vision de l'environnement bâti et à un système d'enseignement quelquefois déroutant pour le néophyte : il s'agit d'une "*initiatique*". La carence de l'enseignement secondaire dans la connaissance architecturale est avancée comme un élément majeur d'explication, de même que l'origine scolaire des étudiants. Les étudiants doivent alors avoir une expérience fondatrice, à caractère initiatique, ne serait ce que pour comprendre leurs études et leurs désirs d'études. "*En faisant apparaître la rupture avec les formes éducatives antérieures nous devons aider l'étudiant à vaincre l'appréhension de tout commencement et l'inquiétude à l'idée de se voir impliquer dans un processus de production*".

C'est le premier pas préalable de la compréhension possible d'un acte concret d'architecture par déconstruction d'objets architecturaux ou plus largement sensibilisation aux démarches de conception et de projet.

Le D.E.F.A. est sensé assurer cette première étape de la socialisation des étudiants en architecture par ses contenus généraux. Comme nous l'avons noté cela permet de créer des passerelles avec l'université au nom du contenu généraliste de cet enseignement ce qui peut s'avérer contradictoire avec l'idée de confronter d'emblée l'étudiant à une démarche spécialisée, celle de l'architecte concepteur.

Les exercices de projet

Ils sont le lexique élémentaire pour une acculturation au projet et à la maîtrise partielle de quelques uns de ses mécanismes de production. Ils sont aussi plus sophistiqués entrant dans la formation au projet. Ils ne sont pas, contrairement à une idée répandue, de simples exercices préalables. Ils sont de trois sortes.

Les gammes dont l'objectif est l'emploi de conventions graphiques (et discursives) et la maîtrise des outils d'expression qu'ils soient de suggestion (le croquis), d'investigation (la peinture, la sculpture, la photo, l'image de synthèse), de mise au point ou de gestion (l'informatique), ou de représentation (plan, coupe, façade). Leur enseignement et leur pratique quasi-usuelle sont incontournables mais mécaniques. Les exercices portent aussi sur les savoirs préalables des différentes disciplines constitutives de la formation au projet (sciences exactes, sciences humaines, arts plastiques, autres matières) qui comportent des phases d'initiation.

Les exercices préparatoires au projet sont une deuxième étape. Ils se déclinent de nombreuses manières : exercices de composition liant géométrie et composition spatiale ; exercices d'analyses architecturales à partir de grandes productions architecturales. Les deux visent à appréhender les processus

d'élaboration d'une architecture. Ce type d'exercice sollicite d'abord des aptitudes d'analyse et permet l'acculturation de l'étudiant.

Les exercices de projet proprement dit, se concentrent sur une dimension du projet (la technique, l'usage, l'esthétique...), sur une séquence (le concept, la formalisation, la construction...), sur un élément en considérant les autres comme invariants. Ils nécessitent la mobilisation de facultés d'analyses dirigées vers la formulation d'intentions. Ils contribuent à la maîtrise de mécanismes de pensée et surtout à l'élaboration d'un objet architectural dans ses multiples facettes et déterminants amenant alors à des approches spécialisées.

De nombreuses expériences pédagogiques se présentent comme des exercices, affirmant qu'ils maîtrisent un seul aspect de l'apprentissage. En devenant une forme majeure d'enseignement, l'exercice découpe ce qu'autrefois les anciens appréhendaient comme une globalité.

Les projets globaux

Un projet global organise l'enseignement dans une logique verticale sous forme d'ateliers ou de studios, sur plusieurs années successives ou certificats. Il inclut des séries d'exercices courts pour la maîtrise des outils et des modes de pensée en cohérence avec les choix conceptuels initiaux. Cette organisation est portée par les choix conceptuels et intellectuels des pédagogues.

La démarche d'Henri Ciriani (comme celle d'architectes influents ou reconnus) nous donne une image structurée d'un projet global et l'idée de progressivité pédagogique y trouve toute sa force : d'une phase d'initiation en première année à la maîtrise du projet urbain en cinquième année. Cette progressivité est saisie au travers du concept d'espace moderne¹ qui fonde l'unité des choix et des programmes à traiter, qui va d'un objet simple (le logis, la maison) à des objets plus complexes (le projet urbain).

"L'espace moderne est un espace libre, homogène c'est à dire qu'il n'y a pas de lieu privilégié à partir du quel tout s'organise. A l'époque pré-moderne, les gens vivaient dans un espace ordonné autour d'une série de symboles : l'église par exemple avec son espace sacré. Désormais il n'y a plus une place incontestable assignée par nature aux choses, l'espace est neutre, c'est seulement du terrain qu'on vend par morceaux. Donc on se retrouve dans un espace où tout est possible... Et tout est d'autant plus possible pour l'architecte que les techniques de construction elles-mêmes ont évolué dans ce sens : avant les murs étaient porteurs, donc un plan carré était automatiquement quatre murs. Aujourd'hui vous pouvez choisir. Le système constructif n'impose plus les parois fixes pour porter la structure. Donc c'est l'architecte qui doit établir la différence entre intérieur et extérieur. Il va avoir à mettre en place la première opacité, celle-ci devient un choix. Il choisit aussi ce qui est éclairé, ce qu'il met en face de la lumière : c'est la lumière qui fixe les choses..."

Par les projets globaux, des courants d'enseignements se structurent qui ne se réduisent pas à un certificat ou une année par exemple. Un projet global est une tendance dont la principale cohérence est assurée par les finalités assignées à l'enseignement. Il se distingue de l'exercice qui reste la forme pédagogique dominante d'apprentissage. Le projet global dans cette forme n'est pas sans rappeler les beaux arts ou des ateliers à la différence près qu'il s'appuie sur la réponse à des préoccupations contemporaines et sociales.

Michel Ragon fustige avec autorité cette résurgence de l'école des beaux arts : *"Il n'y a plus un enseignement de l'architecture mais des enseignements de l'architecture et cela nous paraît de bonne augure. Bien qu'encore le retour en*

¹ Henri Ciriani. Extrait d'entretiens de Avenir N°400 p 79.

force du beau dessin, de l'éloges des anciens prix de Rome, et tout le bazar passéiste et rétro qui s'ensuit, ne manquent pas de nous inquiéter dans la mesure où ils tendent à la formulation d'un nouveau code, de nouveaux modèles, fournis généreusement par ce qu'il est coutumier d'appeler la bande des quatre (Castro, Huet, Ciriani, Grumbach). Après s'être appropriés la revue *Architecture d'aujourd'hui*, s'être glissés dans le ministère de l'Environnement dont ils sont devenus doctrinaires, il ne leur manque plus qu'à prendre d'assaut Beaubourg (...) Un nouvel institut, une nouvelle École sont en train de naître, un nouveau conformisme drapé des oripeaux du non-conformisme."¹. Ces propos décapants, déjà anciens, illustrent parfaitement les difficultés d'un système à tracer sa voie.

Les projets globaux ne concernent pas seulement des courants doctrinaires qui reprennent la logique des anciens ateliers. Ils structurent aussi des cohérences entre certificats sur plusieurs années qui ne se réfèrent pas à une doctrine architecturale dans le cadre de la conception de projet : ce sont des filières, des départements, des problématiques. Les grands thèmes d'intervention possibles des architectes ou l'identification des problèmes qu'ils doivent résoudre sont à la base de ces projets globaux.

ÉCOLES	Spécificité école
Paris Belleville	Quatre départements : Architecture ; Architecture, histoire et société ; Architecture et construction ; Architecture, ville et territoire Regroupe un grand nombre d'architectes de notoriété nationale.
Paris La Villette	Architecture et détails Construction ; Architecture et société ; Architecture et ville ; Démarches plastiques productrices d'espaces ; Architecture et environnement ; Pratiques professionnelles
Versailles	Quatre familles La ville et leur territoire, leur aménagement ; L'histoire et la théorie architecturale ; La perception de l'espace, la représentation et ses géométries ; Structures, confort et gestion du bâtiment (pensée et mesure constructive, la mise en oeuvre)
Bordeaux, architecture et paysage	Trois problématiques : Logement ; Equipements publics ; Urbanisme Plus une section paysage et une formation chef de projet au design.
Lille	Thèmes future maîtrise Architecture en langue anglaise ; Programmation ; Réhabilitation ; Art et environnement ; Urbanisme ; Construction ; Conception d'objet ; Architecture et communication ; Histoire ; Informatique et communication.
Lyon	Quatre orientations Art ; Informatique (pensée, conception et communication) ; Construction : architecture, culture constructive, ingénierie ; Management du design ; Thème transversal : didactique du projet et méthodologie.
Marseille Luminy	Filières Design industriel ; Espaces ouverts : qualité du patrimoine et qualification du patrimoine Ville et projet urbain ; L'immobilier opérationnel (programmation et maîtrise d'ouvrage, montage d'opérations) ; Architecture et informatique ; Construire la ville ; l'atelier rural ; Réhabilitation ; Habitat et développement
Nancy	Trois identités historiques : Histoire et critique de l'architecture : Informatique, conception et construction ; Ville et paysage. Trois identités nouvelles : Habitat et culture ; Maîtrise d'ouvrage et patrimoine ; Patrimoine
Saint Etienne	Quatre thèmes ou filières : Histoire ; Construction ; Arts et représentation ; Sciences humaines Orientations majeures de l'école : le projet urbain ; les métiers de l'histoire et les théories de l'architecture ; Intelligence constructive et technologie.
Toulouse	Option de DEA : Conception ; Paysage, environnement, aménagements Option DESS : Urbanisme opérationnel, option "Patrimoine" Option DPLG 3 eme cycle : Composition en architecture ; Le projet architectural de la Ville ; Le logement économique ; Architecture, territoire, paysage ; Projet et patrimoines urbains.

1- Michel Ragon, op. cit. p 11.

Des dispositions cognitives : concevoir, analyser, connaître

Le discours sur les savoirs s'accompagne de réflexions transversales sur les dispositions cognitives que l'étudiant doit acquérir. Certes, celles relatives à la conception architecturale sont centrales mais les capacités d'analyse sont sollicitées, encouragées voire privilégiées.

Capacité projectuelle

De nombreuses pédagogies visent l'acquisition des activités projectuelles entendues comme actes de mise en forme pour produire un espace architectural. Cette capacité à concevoir et à créer de l'étudiant se développe dans l'interface entre une demande, plus ou moins formalisée par un programme, et l'aptitude conceptrice de l'architecte. Cette aptitude est personnelle car elle est esprit de découverte¹ et de création. Elle est méthode car elle détermine une construction conceptuelle et intellectuelle. Elle est technique car elle est maîtrise d'outils spécifiques, langage et "*habiletés*". Elle est culturelle car elle interroge le sens d'une production architecturale pour se situer dans des analyses de la société et dans des courants architecturaux. Par cette capacité projectuelle se forme un habitus, structure mentale disciplinaire et professionnelle. Cette capacité implique une maîtrise des données constructives et/ou économiques en vue de la concrétisation et matérialisation des concepts. Elle suppose aussi une connaissance critique de sa pratique, sinon pour se positionner socialement, au moins pour être en mesure de comprendre sa pratique de conception et globalement préserver une identité menacée. Cette capacité se mesure essentiellement à la qualité de la formalisation spatiale et à celle de la réflexion qui y a conduit. Elle correspond à la figure professionnelle de l'architecte concepteur et maître d'oeuvre.

Capacité d'analyse

L'apprentissage du projet ne se résume pas à l'acte de formalisation ou de construction. Il implique l'analyse et la réflexion sur la production d'un projet. Une connaissance critique est un autre élément fondamental des aptitudes à acquérir. L'étudiant est mis en situation de comprendre ce qu'il produit de manière à pouvoir le critiquer pour mieux le maîtriser.

La présence simultanée dans des expériences pédagogiques de la formation à des capacités analytiques et projectuelles est contradictoire pour certains. A ce propos, Jean Pierre Epron note "*La pédagogie du projet se trouve dans une situation qui à notre avis n'existe dans aucune autre discipline technique. Il faut entraîner les étudiants à utiliser pour faire le projet un discours doctrinal dont ils savent en même temps en faire la critique... Cette situation ne conduit pas obligatoirement, à remettre en question la pédagogie de projet mais c'est la procédure qui dans sa structure doit être révisée pour permettre que soit faite la distinction entre le moment où il faut analyser le discours et prendre à son égard une position critique et le moment où il faut utiliser le discours pour soutenir le choix qu'il faut faire sur le projet. La tradition académique interdit que cette distinction soit faite.*" Ceci révèle le problème de fond de l'enseignement de l'architecture.

Cette capacité d'analyse constitue aussi le substrat amont du projet pour enraciner la production architecturale dans la société de son temps ou de son

1- Michel Retbi indique l'importance de "*deux états psychologiques : l'audition servant à identifier, décrire, qualifier ; l'écoute servant à y associer une conscience de l'état (émotif), spécifique et personnelle sans laquelle il n'y a pas d'implication créative*".

futur ou être le support à des analyses critiques de l'architecture existante et des conditions de sa production.

La mobilisation de savoirs constitués est cruciale, savoirs qui font partie de l'architecture mais qui relèvent de traditions scientifiques différentes (les mathématiques, la physique, la sociologie, la psychologie, le droit ...) ou d'autres domaines comme la vie culturelle et artistique. Dans cette logique il s'agit moins de trouver une solution spatiale légitime que de comprendre une situation problématique, poser les conditions de son analyse pour déboucher sur un programme et contrôler les solutions spatiales produites.

Cet aspect est le plus novateur dans l'enseignement de l'architecte et oblige les tenants du modèle du concepteur et du maître d'oeuvre à composer avec d'autres savoirs, le modèle universitaire ayant largement participé à la diffusion de telles approches dans l'enseignement de l'architecture.

Une culture : quels domaines de connaissances ?

Cette question de la culture de l'étudiant nous révèle un consensus précaire sur les matières à enseigner et leur place dans le cursus pédagogique. Les uns estiment qu'une culture architecturale est centrale, traduisant par là l'existence d'une discipline architecturale où l'on puise les éléments d'apprentissage et de références. D'autres pensent que cette culture doit être beaucoup plus large (artistique, scientifique, politique, économique) car elle irrigue en permanence la conception architecturale et la démarche de projet.

Dans les deux cas l'utilité d'une culture est identifiée à plusieurs niveaux : outil créatif et de conception introduisant des référents et éléments de modèle pour une pratique architecturale ; élément de distanciation critique dans la production de l'objet à produire et dans son jugement (maîtrise de son propre savoir).

L'acquisition de ces trois capacités a une consistance dans un ordre pédagogique scandé par des temps d'apprentissage autonomes : une première phase d'acculturation sur différents thèmes (l'habitat, les équipements publics, les espaces urbains ...) par comparaison, décentration, distanciation (production de méthodes d'analyse), une deuxième phase d'analyse en référence aux problèmes à traiter, une troisième phase de production de l'objet, une quatrième phase d'évaluation critique du projet produit. Nous pourrions dire aussi temps d'analyse, temps de la pratique et temps de la critique. Cette continuité se met en place aussi bien dans un module (ou unité de valeur), un certificat ou dans un cursus pédagogique (projet global), fondant un corps de méthodes et de techniques pédagogiques. Bref elles sont présentes dans l'ensemble du système de formation.

Ces capacités croisées aux savoirs évoqués précédemment, nous amènent à tracer quelques éléments des métiers (fonctions ou missions) implicitement et explicitement contenus dans le système de formation actuel. Ce sont des figures professionnelles indicatives¹.

Domaines de savoirs privilégiés croisés aux capacités enseignées	Capacités projectuelle dominante	Capacité d'analyse dominante
Ville et projet urbain conception pluridisciplinaire de la production de la ville	Concepteur d'architecture / urbaniste	Urbaniste / Conseil auprès de collectivités publiques / métiers de la ville et de la programmation urbaine
Sociologie de l'habitat et société	Concepteur d'architecture version médiateur, participationniste et social	Architecte dans les service de programmation de la maîtrise d'ouvrage sociale (suivi et contrôle d'opérations immobilières)
Construction et ingénierie	Concepteur d'architecture version technicien et/ ou chantier	Fonction de contrôle et/ou d'expertise
Arts plastiques et représentations	Concepteur d'architecture version plasticien Graphiste / designer	Métiers lié à la communication en architecture (critique / journaliste / éditeur ...)
Doctrines architecturales et mouvements architecturaux	Concepteur d'architecture	Métiers lié à la communication en architecture (critique / journaliste / éditeur ...)
Savoirs de la conception	Concepteur d'architecture	Critique / Chercheur / Enseignant
Instrumentations techniques du projet (informatique)²	Infographiste / créateur d'images de synthèse	Fonction dans l'informatique architecturale et constructive

Du savoir aux savoirs

Théories architecturales et métier

Le métier et les savoir-techniques associés sont un des enjeux forts du système d'enseignement en raison de leur aboutissement sur un diplôme professionnel. La maîtrise des techniques et des outils d'expression est le support logistique à l'expression et à la conduite de la pensée du concepteur. Elle s'inscrit dans le cours d'exercices de projets dont l'objectif est souvent beaucoup plus large que la seule intention d'apprendre à savoir dessiner, savoir écrire, savoir regarder. Ce savoir-faire est dans la continuité de l'École des beaux-arts. Aujourd'hui il est appelé à se moderniser sous l'impact du développement de l'informatique graphique et des échanges de données informatisées. D'une simple substitution d'instruments de production, elle peut transformer le métier et les activités professionnelles des architectes.

Ce seul registre technique est notoirement insuffisant s'il n'est pas fondé sur une conceptualisation des espaces architecturaux et de leurs significations. Trop longtemps limitées à une simple transcription des pratiques professionnelles certes pertinentes, nombre d'écoles souffrent d'un déficit de théories dont l'une des formes concrètes, les cours magistraux, ont été délégués aux historiens et aux matières connexes.

Aujourd'hui deux théories offrent la base conceptuelle pour produire les objets architecturaux : une référence transdisciplinaire où l'architecture apparaît dans

1- Il est dommage là encore qu'aucune étude ne soit engagée sur la manière dont les étudiants construisent leur parcours en fonction de leurs pôles d'intérêts et de leur perception du marché des emplois actuels.

2- Nous avons ajouté cette rubrique (alors que nous ne l'avons pas traitée lors de notre examen des savoirs de référence) du fait de l'usage de plus en plus fréquent de l'informatique dans les projets, usage qui modifie les manières de travailler des architectes.

ses composantes plurielles¹ ; un autre fondé sur des courants architecturaux bien identifiés (le mouvement moderne, l'espace moderne).

Les deux visent l'acquisition de capacités projectuelles au travers d'une théorisation architecturale fondamentale mais s'appuient sur des postulats différents, les uns mettant en exergue la croissance urbaine et la transformation des villes, les autres sur des catégories conceptuelles issues de mouvements architecturaux.

De l'espace architecturé à l'espace de conception

La deuxième grande caractéristique de l'enseignement actuel est le déplacement des enjeux de formation du projet centré sur la production d'objets, vers le projet comme démarche de conception conduisant à un objet contextuel. Il est souvent question d'heuristique alors que des approches normatives sont critiquées. Projet-objet devient projet-médiation, reflétant là le rôle actif du concepteur. Celui-ci n'est pas le transcripteur de demandes extérieures, ni un simple interface, il transcende des réalités hétérogènes. Si l'on reprend quelque terminologie à la mode, la génétique du projet ou de la conception s'institue comme une manière d'analyser les projets architecturaux. L'analyse de la position du sujet/auteur (sur toutes ces dimensions : intellectuelle, psychologique, de savoir-faire) est prépondérante pour comprendre le projet et sa production et instruire une réflexion à son propos.

L'émergence d'une réflexion sur la conception est analysée par quelques uns comme une stratégie d'évitement vis-à-vis de la production d'architecture. Pour d'autres c'est un gain indéniable en matière de professionnalisation de l'enseignement, puisque les réflexions sur la conception permettent d'envisager une analyse pointue du "*comment faire*", des procédés et d'engager les étudiants dans une maîtrise conceptuelle forte.

La conception entendue au sens employé par Philippe Boudon comme fabrication du projet ou par d'autres comme processus, a pris une place prépondérante dans quelques écoles. Avec la conception, nous sommes dans l'ordre de la fabrication du projet architectural. L'émergence significative des pédagogies sur ce thème a eu lieu ces dernières années. La recherche architecturale sur les processus de conception a créé les outils servant une clarification des enjeux de l'enseignement.

Les pédagogies qui s'appuient sur l'analyse de la conception ou de la pensée du concepteur, ne parlent que très peu de modèles architecturaux. La présentation des architectures produites ne vise pas l'exemplarité de l'imitation ou même de l'inspiration mais bien la connaissance (pour une meilleure maîtrise) des mécanismes de pensée et de production d'une architecture.

L'architecture et la société : de nouveaux métiers

La relation entre architecture et société avec l'avènement de la société moderne s'est profondément complexifiée. L'architecte n'est plus comme au temps de l'académie, celui qui définit la bonne architecture. Ces trente dernières années pour éclairer cette relation on a fait appel à l'objectivité de l'historien, garant d'une analyse critique et d'une mémoire architecturale, au sociologue pour transcrire les évolutions de la société contemporaine, aux ingénieurs pour prendre en compte les évolutions technologiques, au juriste, à l'économiste... Ces acteurs ont introduit une analyse des problèmes architecturaux en amont des projets car la production du cadre bâti le demandait. Des phases de

1 - Pour certains cette transdisciplinarité est une perte de substance architecturale pour d'autres elle est architecture.

programmation de plus en plus sophistiquées et spécifiques à chaque problème spatial ont été élaborées : la conception d'un bâtiment neuf ; la réhabilitation ; la conception d'espaces publics, de quartiers voire de ville. Cela a généré auprès des architectes d'autres capacités que la seule capacité projectuelle traditionnelle, les architectes pouvant s'instituer programmeurs, analystes urbains.

Ce type de fonction est une grande nouveauté de ces trois dernières décennies et vient perturber effectivement le modèle du maître d'oeuvre et du concepteur impliquant une révolution culturelle au sein du groupe professionnel qui reste encore très largement à opérer.

La multiplication des savoirs liés à l'architecture, et surtout leur fort degré d'approfondissement, génèrent des tensions au sein du système de formation qui rendent impossible une maîtrise simultanée de tous et de chacun. De plus à l'aptitude générique visée par l'enseignement de l'architecture, le concepteur et maître d'oeuvre, s'est ajoutée la demande d'une aptitude d'analyse qui aille au delà d'une première collecte et synthèse d'informations diverses dans le cadre du projet architectural. De fait dans une organisation de l'enseignement dont la taille a considérablement augmenté, de multiples spécialisations se sont mises en place pour constituer des pans entiers de la formation sous forme de projets globaux, dans la tradition classique de l'atelier ou du studio ou dans la forme plus moderne des filières et départements.

LES MULTIPLES DE L'ARCHITECTE

D'un système de formation fondé sur l'acquisition d'une qualification pour exercer la maîtrise d'oeuvre, nous passons à un système complexe d'acquisition de compétences pour être formé aux métiers de l'architecture et aux multiples situations de conception, dont la maîtrise d'oeuvre traditionnelle. Un mouvement de spécialisation et de diversification s'opère sous les effets conjugués de l'évolution de l'organisation pédagogique, de l'élargissement et la multiplication des savoirs de référence ou des réformes successives assignant avec plus ou moins de précision les rôles des architectes.

Restituées dans la tradition de l'enseignement de l'architecture, les transformations récentes apparaissent avec davantage d'acuité montrant la crise d'un modèle professionnel, celui de la maîtrise et de la conception architecturale, et son ouverture.

L'académie, architecte des princes et homme de l'art

Pour conforter et étendre le rayonnement de la monarchie le roi s'entoure d'un milieu professionnel capable de définir une architecture légitime. Cette proximité et cette dépendance offrent les véritables conditions d'une prise de pouvoir des architectes sur la production architecturale d'alors. Si l'académie est très liée à l'administration du roi, elle conserve une autonomie que lui confère son statut. Suffisamment proche du pouvoir pour acquérir une forte position d'influence et en même temps relativement autonome pour élaborer son propre discours doctrinal sur l'architecture, ce vivier d'experts architecturaux devient une institution écoutée au même titre que les autres académies, plus anciennes.

L'académie d'architecture, pour s'assurer une crédibilité suffisante, structure un système d'enseignement, base d'une reconnaissance professionnelle plus permanente. Par l'enseignement, elle propose l'apprentissage d'un savoir spécifique et fonde les conditions d'une reconnaissance sociale et politique en se démarquant des principaux concurrents des architectes, les corporations principalement (maîtres maçons notamment, charpentiers) et les entrepreneurs. La conception et la mise en oeuvre de la pédagogie sont sous le contrôle de l'académie des sages, architectes de première classe, en charge de définir la doctrine architecturale officielle. Les cours théoriques d'architecture sont les principales références pour produire et contrôler les travaux des élèves. Progressivement les ateliers de projet s'instaurent en de véritables lieux d'apprentissage des règles de l'art. Le grand prix de Rome couronne le cursus de formation et en fait la principale finalité. Les élèves, en nombre réduit et cooptés par les académiciens, créent des lignées familiales de grands professionnels.

La genèse de l'architecte incarnée par l'homme de l'art ou la création de l'académie sont les fondations de la profession.

L'E.N.S.B.A., l'homme de synthèse et le professionnel

La disparition de l'académie à la révolution Française débouche sur une autre période, celle de la professionnalisation des architectes. Malgré quelques tentatives et propositions éphémères pour lui trouver une place dans l'État à l'instar des ingénieurs (l'École Nationale des Ponts et Chaussées), l'enseignement reste dans le giron des beaux arts, principal producteur de la norme

architecturale. Ce qui desservira les architectes dès que l'Etat devient le pivot principal de l'ensemble des politiques techniques, architecturales et urbaines.

A la fin du XIX ième, l'une des idées clés défendue par les sociétés professionnelles, alors en plein essor, est que le diplôme doit réglementer l'accès à la profession. Cela oblige à reconsidérer l'enseignement afin d'établir avec précision des frontières à la profession, le diplôme étant le garant d'une qualification professionnelle.

L'organisation pédagogique est similaire à celle présente dans l'académie. Les cours de théorie, sous la responsabilité des professeurs d'architecture, énonçant la doctrine architecturale, s'articulent aux ateliers de projets, lieux d'expérimentation, de pratique et de confrontation théorique. Le grand prix de Rome octroie le droit d'entrée à une élite professionnelle. Au cours du XIX siècle, la concurrence entre ateliers, leur création ou leur disparition, fait de l'E.N.S.B.A. une institution dynamique et ouverte aux innovations techniques et sociales. Le système repose sur une imbrication étroite entre milieu professionnel et enseignement par l'intermédiaire d'élites professionnelles qui sont aussi les professeurs et responsables d'ateliers.

Cet enseignement défend et promeut un modèle professionnel unitaire, celui de la maîtrise d'oeuvre et de la profession libérale, symbolisé par l'homme de synthèse et l'image du chef d'orchestre même si des querelles doctrinales, parfois violentes, rythment la vie de l'institution. Les étudiants en nombre limité, recruté par cooptation, permettent au système de se reproduire dans un cadre privilégié. Il éclate dès lors qu'il n'est plus légitime faute d'un renouvellement intellectuel et de son incapacité à s'adapter aux nouvelles conditions d'exercices des architectes dans la deuxième moitié du XX ème siècle. Jusque dans les années 1960, le système académique fonctionnait de manière cohérente : apprentissage scolaire et activité professionnelle sont en osmose.

La disparition de l'E.N.S.B.A. en 1968 est le point de départ d'une nouvelle période pour l'enseignement de l'architecture. La massification de l'enseignement, son autonomie vis-à-vis des ordres professionnels, le rôle prépondérant de l'État, les oppositions entre architectes, les uns défendant une définition pluridisciplinaire de l'architecture, les autres la création d'une discipline architecturale, l'évolution de la production du cadre bâti ont fait exploser l'ancien système pour devenir un système d'enseignement plus complexe où cohabitent de multiples finalités contradictoires si on les compare aux valeurs du modèle académique.

Le système moderne, l'architecte protéiforme

La réforme des institutions : l'engagement de l'État

Jusqu'à la situation des années 1990, plusieurs réformes rythment la bureaucratisation de l'enseignement de l'architecture engageant l'architecte vers de nouveaux rôles. La loi de 1971 élargit ses prérogatives à des fonctions architecturales, rompt avec un modèle professionnel suranné et combine avec plus ou moins de bonheur modèle d'enseignement professionnel de haut niveau et modèle universitaire. La réforme de 1978 retrouve les idéaux de la conception architecturale et de la maîtrise d'oeuvre. Celle de 1984 intègre une volonté de spécialisation grâce au talent et au perfectionnisme bureaucratique. C'est le moment d'une rationalisation obsessionnelle, non sans fondement, des matières à enseigner : mathématiques, histoire de l'architecture et de l'art, projet sous toutes ses formes, sociologie, droit, urbanisme, informatique...

Les réformes des années 1990 ouvrent l'horizon professionnel des architectes par la notion de métiers de l'architecture. Un des objectifs est de répondre à la croissance du nombre des étudiants (5000 en 1968, plus de 16 000 dans la décennie 1990) longtemps limité mais aussi d'entériner la différenciation interne d'un système de formation.

Il s'amorce aussi (1992) une professionnalisation du corps enseignant, qui s'est multiplié et diversifié, dont la conséquence est de diluer les liens avec le milieu professionnel. L'enseignement de l'architecture, par le rôle croissant de l'État, retrouve une légitimité politique qu'il avait perdu au prix d'une moindre influence des organisations professionnelles. Celles-ci sont consultées mais des contre-propositions de la fin des années 1970 on passe à des prises de positions de principes sur ce que doit être l'enseignement, ses finalités et ses moyens.

Pédagogie : modèle professionnel et universitaire

Aujourd'hui, deux logiques pédagogiques cohabitent fondant des rôles professionnels relativement différents.

La première, héritage de l'historicité de l'enseignement de l'architecture, permet à des modes de fonctionnement et des traditions de perdurer autour de l'apprentissage de savoirs et savoir-faire liés à la maîtrise d'oeuvre et surtout à la conception architecturale, point focal des ambitions de l'apprentissage et de la formation. La spécificité de l'architecte est ainsi reconduite tout en s'adaptant aux conditions modernes de production tant du point de vue des problématiques d'interventions de l'architecte, plurielles et hétérogènes, que des techniques de production de projets. Une partie du corps enseignant est marqué par ce modèle d'une perméabilité entre professionnels de la maîtrise d'oeuvre et système de formation, les liens s'opérant jusqu'à présent de façon naturelle.

Une deuxième logique redimensionne ce modèle professionnel unique vers des spécialisations visant une diversification professionnelle et donc de nouvelles modalités d'interventions des architectes qui soient autre chose que la stricte conception de projets architecturaux et/ou urbains. Cette ouverture a débuté dans les années 1970 en référence à un modèle universitaire d'apprentissage. Elle n'est pas sans contradiction avec le modèle professionnel car elle s'accompagne d'une transformation partielle des savoirs de référence et des méthodes d'apprentissage notamment par l'usage de référents universitaires et des savoirs ou dispositions cognitives (capacité d'analyse) qui en dépendent.

Ce changement est aussi radical que le passage de l'académie Royale à l'École nationale des Beaux-arts. Il pose un problème aussi fondamental que les polémiques internes au milieu qui émaillent l'enseignement de l'architecture¹.

L'entrée d'un modèle universitaire repositionne les rôles professionnels appris dans le système d'enseignement mais aussi l'organisation d'ensemble du système de formation. Il se démarque de la profession et de l'apprentissage professionnel que celle-ci valorise. Il introduit des modes d'organisations pédagogiques produisant une incohérence entre un modèle professionnel et la recherche d'une équivalence avec l'université. Les critères de celle-ci éloignent l'architecte de ses bases traditionnelles : la capacité projectuelle s'oppose à la capacité d'analyse ; les vertus créatives de l'élaboration du projet s'opposent aux logiques méthodiques et cartésiennes des productions scientifiques ; le privilège d'une production bâtie et construite se différencie des attraits d'une production intellectuelle, rhétorique ou compréhensive.

1- L'une des plus célèbres, comme nous l'avons indiqué, est celle qui opposa Viollet-le-Duc à l'académie ; plus récemment celle entre les tenants du mouvement moderne et académiciens ou encore, ce retour incantatoire du projet architectural pour définir la "vraie" profession d'architecte.

Enseignement du projet, polysémie, cacophonie

L'un des débats constants de la formation des architectes porte sur l'identification d'une discipline architecturale assimilée à une science de l'architecture. Le raisonnement est simple : cette discipline et les savoirs qui la composent sont les éléments essentiels de la formation des architectes. Mais il n'y a guère de consensus sur son identité, confrontée aux multiples champs de connaissance de l'architecture : les arts, la construction et la technique, les sciences humaines, l'économie, la politique.

De plus la prégnance des doctrines architecturales, orientant les contenus pédagogiques, ne contribue pas à créer un accord parmi les enseignants souvent divisés sur l'idéal architectural.

Dans ce contexte de flou disciplinaire, l'enseignement du projet est présenté comme une souche de base à la formation des architectes. Le projet devient alors méthodologie, aptitude générale, culture, pour s'éloigner de discours doctrinaires nécessairement relativistes et brasse l'ensemble des champs de production des architectes. Il ne résout pas l'incertitude fondamentale comme le montre l'adjonction des qualificatifs auquel on procède, projet architectural, projet urbain ou d'urbanisme, projet de ville, projet politique, projet social, et les capacités que l'on cherche à enseigner, capacité projectuelle ou d'analyse. Aujourd'hui la définition même du projet ne se réduit pas à la conception architecturale intégrant les phases de programmation en amont, du contrôle en aval ou beaucoup plus généralement les questions liées aux significations de l'architecture. L'ambition de ce désir d'exhaustivité est de formuler un savoir globalisant impliquant toutes les situations possibles et probables auxquelles est confronté l'architecte. Historiquement, les principales évolutions des systèmes de formation naissent et transitent par l'introduction de nouveaux programmes qui conditionnent pour une grande part le contenu de l'activité de projets. Mais nous restons dans le cadre de la maîtrise d'oeuvre.

Une pédagogie de reproduction d'objets (ou d'architecture) s'efface au profit d'une autre privilégiant les méthodes, la culture du projet (et de la conception) remplaçant les prétentions esthétiques et stylistiques de la première. La réflexion méthodologique sur la conception est une nouveauté de l'enseignement moderne dans la mesure où des enseignants en ont codifié des aspects alors que jusque là la notion de parti, intrinsèquement liée à une pratique professionnelle, était dominante. Dans le système moderne, il est rarement question du type idéal d'objet à produire dans ses caractéristiques matérielles et esthétiques. Ses préoccupations normatives sont laissées au second plan, sauf à les mâliner d'un substrat épistémologique et méthodologique.

Par cette formation aux projets, l'enjeu actuel est de formaliser les compétences transversales susceptibles d'assumer une formation architecturale de base en préservant l'héritage de la maîtrise d'oeuvre et en envisageant d'autres métiers, s'appuyant sur des savoirs locaux. Certes la méthodologie du projet et de la projection restent le fond culturel commun mais elle se conjugue de façon rarement homogène avec les objets et les échelles réellement travaillés.

Organiser l'incertain : la réponse bureaucratique

Concrètement, l'État a répondu techniquement et rationnellement à l'ensemble des problèmes de formations des architectes du point de vue organisationnel et disciplinaire. Cette réponse prend la forme d'un morcellement des enseignements et de la multiplicité des matières à enseigner. Reconnaissons la relative efficacité bureaucratique pour identifier et incorporer les transformations de l'enseignement de l'architecture sous forme des programmes du tronc commun ou des modalités de validation des études qui rivalisent d'ingéniosité jusqu'à le transformer en "*libre service*".

Ce morcellement et cette multiplicité ont l'avantage de gérer le conflit de valeurs entre le conceptuel (l'intellectuel) et l'opérationnel (le professionnel), entre la volonté de produire au sein des écoles un savoir critique sur l'architecture et de former à la composition d'une architecture réalisable, entre la nécessité de se dégager d'un mimétisme des pratiques professionnelles (reproduire) et la formation d'architectes en adéquation avec l'évolution du champ professionnel et des débouchés.

Aujourd'hui la principale critique est l'obésité d'un système d'enseignement, résultat de son désir de traiter la totalité des implications d'interventions de l'architecte dans un système de production du cadre de vie de plus en plus complexe, posant de fait la question des finalités d'un système de formation (former les étudiants pour quoi ?). Nous sommes loin des certitudes de la belle époque de l'E.N.S.B.A. dans ce qu'il faut enseigner, d'un système unitaire concernant les enjeux pédagogiques et les modes d'enseignement.

Les finalités, les métiers ou les rôles professionnels sous-jacents à la formation, sont trop fréquemment considérées définitivement acquis par la bureaucratie alors qu'ils sont régulièrement en production. La sophistication des procédures de gestion de la pédagogie ne comble pas totalement l'éclatement des valeurs. Il est vrai que la rénovation ou l'abandon, d'un modèle qui a fait les grandes heures d'une profession, n'est pas forcément aisé.

Architectes et métiers de l'architecture

Les enjeux actuels sont donc clairement posés à savoir un recentrage sur la spécificité de l'architecte concepteur et maître d'oeuvre ou l'ouverture conjointe vers d'autres métiers de l'architecture comme le défendent et le préconisent les administrations de tutelles, option partagée par des enseignants.

Le système de formation actuel dans sa complexité génère une diversification des compétences non seulement autour de la frontière maîtrise d'oeuvre / non maîtrise d'oeuvre mais aussi à l'intérieur de la maîtrise d'oeuvre par la multiplication exponentielle des programmes ou thèmes sur lesquels travaillent les étudiants. Les logements sociaux collectifs, les équipements publics, la conceptualisation de diverses pièces urbaines, la réhabilitation sous toutes ses formes et le thème du patrimoine, la construction neuve nettement dominante, la technique, l'usage, la culture, produisent autant de spécialités qui orientent vers des secteurs du marché ou des spécialisations. Spécialisations qui formatent des connaissances et qui s'organisent dans des projets globaux : filières, problématiques, départements.

L'incorporation à forte dose de l'urbanisme, de la problématique de la ville et de savoirs universitaires (les sciences humaines, la géographie), la recomposition des savoirs constructifs et artistiques, la maturité d'une science de la conception, ont brisé l'hégémonie du seul modèle professionnel du concepteur et maître d'oeuvre. De nouvelles perspectives hors ce modèle se sont structurées sous la pression conjuguée d'une évolution du système de production du cadre bâti dans le sens d'une plus grande complexité et d'une

spécialisation fonctionnelle, de la crise économique affectant la maîtrise d'oeuvre traditionnelle et d'une recomposition de son rôle.

Tous les débats actuels (mais pas récents puisqu'ils datent déjà de la fin des années 1970) portent sur l'attribution de la licence d'exercice par le D.P.L.G. alors que le contenu de la formation ne vise plus, implicitement, ce seul objectif. Aussi estime-t-on que la formation à la maîtrise d'oeuvre et à la conception architecturale relève d'une option interne au système de formation et non sa finalité exclusive. Perspective, difficilement admise par les générations anciennes d'architectes et politiquement délicate vis-à-vis de la profession pour les autorités de tutelle. L'abandon d'une formation exclusivement référencée au métier d'architecte est un tournant historique.

Dans ces conditions, il n'est pas simplement question de faire de bons professionnels, ni de produire de fortes personnalités mais la diversité de formation modifie l'univers professionnel des architectes, qu'ils soient concepteurs de génie, faiseurs d'architecture quotidienne, critiques d'architecture, programmistes, planificateurs, libéraux, fonctionnaires ou salariés. Contrairement à l'unité proclamée de l'E.N.S.B.A., les écoles d'architecture d'aujourd'hui élargissent les compétences des architectes, les orientant vers d'autres métiers que la seule conception de projets ou maîtrise d'oeuvre. La défense d'une identité sociale, historiquement définie, est le ciment idéologique portée par une fraction encore dominante des architectes (les concepteurs d'architecture, professionnels et théoriciens) mais elle se craquelle sous la pression d'un système d'enseignement qui s'est ouvert de fait à d'autres horizons professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEGRET Jacques, *Enseignement de l'architecture. Lieux et pratiques*, Rapport de recherche Bureau de la Recherche Architecturale, 1982.
- "Apprendre l'Architecture. 20 ans d'enseignement, et après", *Techniques et Architecture*, n°386, oct-nov. 1989, p. 165-172.
- Architecture et sciences sociales dans les pratiques d'enseignement*, Paris, Institut de l'Environnement, 1976.
- AUBET Coralie, *Eugène Viollet-le-duc et le projet de réforme de 1863 de l'enseignement de l'école des Beaux Arts de Paris*, Rapport Bureau de la Recherche Architecturale,
- BESNIER Jean-Marie, "L'Informatique dans les écoles, Nouvelles orientations", *Cahiers de la recherche architecturale*, n°23, 2ème et 3ème trimestre. 1988, p. 66-67.
- BOUDON Philippe, DESHAYES Philippe, *Expérience de l'architecturologie et architecture de l'expérimentation*, Nancy, 1980.
- Cahiers pédagogiques n°2, Écoles et professions*, 1974.
- CASTRO Roland, "Le système Beaux Arts avant 1968", *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°45, avril 1978, p. 24-25.
- Centenaire de la Société des Architectes SADG*, Architecte, Mouvement, Continuité, n°46, septembre 1978, p. 5-26.
- CHASSEL François, "Recherche architecturale, thèmes et bilans", *Cahier de la recherche architecturale*, N°13, Parenthèses, 1983.
- CHEVRIERE Pierre, *Perspectives pour les formations des architectes*, in Mission sur le bilan et la prospective des métiers de l'architecture, Mars 1986.
- Cohén Jean Louis, *Note sur la recherche architecturale, secrétariat à la recherche architecturale*, octobre 1981.
- Deux années d'enseignement du projet*, les cahiers de l'atelier d'architecture urbaine n°2, Marseille 1984.
- ECOLE D'ARCHITECTURE DE GRENOBLE, *Eugène Viollet-le-Duc et le projet de réforme de 1863 de l'enseignement de l'école des beaux-arts de Paris*, Grenoble, AGRA, (1985), 147 p.
- ECOLE D'ARCHITECTURE DE NANCY, *Eclectisme et profession : la création des écoles régionales 1889-1903*, Nancy, E.A, 1987, 2 vol.
- Enseignement : des architectes au rabais !*, *Architectes*, n°130, août-sept. 1982, p. 13-17.
- Enseignement et architecture*, Colloque international, 2 et 3 juin 1978, Paris, SADG, 1978.
- Enseigner le projet d'architecture*, actes du séminaire de Bordeaux 1 et 2 avril 1993, sous la direction de Guy Tapie, MELAT/EAB, 363 p.
- EPRON Jean-Pierre, *L'Ecole de l'académie (1671-1793) ou l'institution du goût en architecture*, Nancy, Ecole d'architecture, 1984, 167 p.
- EPRON Jean Pierre, *Architecture une anthologie, tome 2 "les architectes et le projet"*, IFA-Mardaga, Liège 1992.
- EPRON Jean Pierre, *Architecture, une anthologie. Les architectes et le projet* Tome 2, I.F.A., Mardaga, 1992.
- EPRON Jean Pierre, *Enseigner l'architecture, l'architecture en projet*. CERA CORDA, 1975.
- Espaces de sciences humaines. *Questions d'enseignement en architecture*, Paris, Institut de l'environnement, 1973, 313 p.
- Etudiants en architecture : quelle formation ? Quel avenir ?*, *Architecture*, n°22, février 1981, p. 9-49.

- FARGEOT Claire, "Architecture, l'enseignement réformé", Le Moniteur des TPB, 10 nov. 1989, p. 48-49.
- FICHELET M. et R., FOURCADE J.M., "La Formation des architectes : un système de contradictions non résolues", Espaces et Sociétés, n°2, mars 1971, p. 129-148.
- FRANCE. Affaires culturelles (Ministère), "Réflexion sur l'introduction d'une pratique opérationnelle dans un enseignement universitaire de l'architecture", Bulletin d'information, série B, n°2, janvier 1969, 11p.
- FRANCE. Urbanisme et logement (Ministère). *L'Enseignement de l'architecture dans les unités pédagogiques, 1982-1983*, Paris, MUL, 1982 - 105 p.
- FREMONT Armand, *Ecoles d'architecture 2000*, Ministère de l'Équipement, 1994.
- GOULET Patrice, "L'École de Lille", Architecture Intérieure - Créé, n°183, juin-juillet 1981, p. 38-47.
- HUET Bernard, "Point de vue sur l'enseignement", Architecture, Mouvement, Continuité, n°44, février. 1978, p. 52-59.
- HUBERT Bruno, *Architecture en projets*, Ecole d'architecture Paris-La Seine, Ministère de la culture, 1996.
- Il faut des architectes*. Document ronéotypé réalisé par l'Association des élèves et anciens élèves de L'E.N.S.B.A. 155 p. 1972.
- Journal officiel des Communautés Européennes 10 Juin 1985, *Travaux du comité consultatif pour la formation dans le domaine de l'architecture*.
- JUBAN Pierre *La théorie en architecture : contribution du domaine architectural à la constitution des sciences humaines*, BRA, 1986.
- L'enseignement de l'architecture dans les douze pays de la C.E.E.*, Service technique de l'Urbanisme, M.E.L.A.T.T., 50 p., 1990.
- L'enseignement de l'architecture en France*, mission d'étude et de proposition à la demande du premier ministre sous la responsabilité de Jacques Floch. Rapport d'études 1990.
- L'enseignement de l'architecture*, Notes Vertes n°3, Actions Nouvelles Avril 1980.
- L'Enseignement du droit dans les Unités Pédagogiques d'Architecture*. Compte-rendu du séminaire qui s'est tenu à Marseille les vendredi 13 et samedi 14 juin 1980", Marseille, UP Marseille, 1980, 15 ff.
- L'enseignement du projet d'architecture*. Propos recueillis par Jean François Mabardi. Octobre 1995 Ministère de l'Équipement, des transports et du tourisme. Direction de l'architecture et de l'urbanisme. 1995.
- L'Enseignement en question*, D A D'Architectures supplément au n°34, avril 1993, 30 p.
- PERPEL Laurent et collec., *La Formation architecturale au dix-huitième siècle en France*. Rapport de recherche, S.I., s.n., 1980, 222 p.
- La Formation architecturale au XVIII ième siècle en France*, S.I., Fondation Royaumont, 1977, 692 ff.
- La question de la formation technique des architectes aujourd'hui*, École d'architecture de Nancy, SRA, 1985.
- La Réforme de l'enseignement de l'architecture*, Le Moniteur des TPB, n°30, août 1977, p21-22.
- La Réforme de l'enseignement de l'architecture*, Le Moniteur des TPB, n°6, 13 février 1978, p. 17-18.
- La Réforme de l'enseignement de l'architecture*, Le Moniteur des TPB, n°29, juillet 1982, p.19-20.

- La Réforme des études d'architecture, présentée par le Directeur de l'architecture et ses adjoints*, Le Moniteur, 6 avril 1984, p. 55-57.
- La Validation des diplômes d'architecte délivrés depuis le 6 décembre 1968*. Le projet de loi adopté par l'Assemblée Nationale, Le Moniteur des TPB, n°51, décembre 1974, p. 21.
- LENGEREAU Eric, *Douze écoles d'architecture, analyse des contenus d'enseignement*, M.E.L.A.T.T., 1993.
- LEROY François, *Les Architectes réclament une rénovation*, Architectes, n°62, nov. 1975, p.11-15.
- Les grands prix de Rome d'Architecture*, Monuments historiques, n°123, octobre-novembre 1982, 100 p.
- MAROT Michel, "L'Enseignement de l'Architecture 1969-1979", Architectes, n°100, 1979, p. 30-33 - Suivi de, "L'Exil", *ibid*, p. 33-37.
- MARTINON Jean Pierre, "L'école d'architecture", in Techniques et architecture, n°386, octobre 1989.
- MOSSER Monique, RABREAU Daniel, "L'Académie Royale et l'enseignement de l'architecture au 18ème siècle", Archives d'Architecture Moderne, n°25, 1983, p. 47-67.
- PAUL J.C., BIGNON J.C, *Les méthodes de projet*, Nancy, recherche BRA (DAU, MELATT), 1987.
- PICON Antoine, "Les ingénieurs des ponts et Chaussées à l'aube de l'ère industrielle". Pour une histoire de la rationalité technique. in Histoire des métiers du bâtiment aux XIX et XXe siècles, Actes du séminaire de recherche Novembre 1989. Plan Construction et Architecture
- PINSON Daniel, *Usage et architecture*, L'harmattan, 1992.
- Pour l'enseignement*. A l'occasion du colloque international sur l'enseignement de l'architecture organisé par le S.A.D.G. les 2 et 3 juin 1978 à Paris,
- Pour un urbanisme...* Textes du Colloque... Grenoble, 6-7 avril 1974, La Nouvelle Critique, n° spécial 78 bis, 1974, 350 p.
- Propos sur l'enseignement de l'architecture : histoire, institutions, partenaires*. Ministère de l'Équipement, des Transports et du Tourisme. Direction de l'architecture et de l'urbanisme. M.E.L.A.T.T., 48 p., 1993.
- Questions à Rémi Lopez : l'Europe, la loi Mop, l'enseignement*, Le Moniteur architecture AMC, n°36, nov. 1992, p. 65-66.
- Raison, projet, représentation : la formation architecturale des ingénieurs à l'école des ponts et chaussées au XVIII ième siècle*, Paris, Ministère de l'urbanisme et du logement, (1983), 2 vol., 311+197 p.
- Refonte de l'enseignement de l'architecture*, texte ronéotypé, rapport d'étape, Septembre 1994 Ministère de l'Équipement, du Transport et du Tourisme, D.A.U.
- Réforme de l'enseignement de l'architecture*, Architectes, n°85/86, fév-mars 1978, p.9-16, encart central.
- RENIER Alain, *Le projet, ses matériaux, ses exercices*, 1990, 3 tomes.
- SEGONZAC de André Dunoyer, "L'enseignement actuel de l'architecture en France", Académie des beaux-arts, 1992.
- Table ronde sur l'enseignement du 16 mai 1992*, Bulletin de la Société Française des Architectes.
- TREIBER Daniel "Enseigner l'histoire de l'architecture, le projet à la manière de", Bulletin d'informations architecturales, supplément au n°57 (mars 1981), 8 p.
- TRICOT Bernard, *Architecte et société*, La documentation Française, Paris, 1979.

Une politique pour le renouveau de l'architecture en France, Le Moniteur des TPB, n°11, mars 1979, p. 12-18.

Union Nationale des Syndicats d'Architecte Français "*Construire des architectes*", Janvier-Juin 1981, proposition d'une réflexion.

Union Nationale des Syndicats d'Architecte Français, *Pour un enseignement de l'architecture*, 1975.

Vers un renouveau de la profession d'architecte, Le Moniteur des TPB, n°45, novembre 1979, p. 49-51.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

1911

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS