



**HAL**  
open science

# Architecture et design d'espace : l'inconscient disciplinaire

Florian Bulou Fezard, Joffrey Paillard

► **To cite this version:**

Florian Bulou Fezard, Joffrey Paillard. Architecture et design d'espace : l'inconscient disciplinaire. Manola Antonioli; Florian Bulou Fezard; Gwen Rouvillois. In-Between. Hybridations des pratiques artistiques et nouveaux formats de la recherche, Loco, pp.115-129, 2022, 978-2-843140-63-1. hal-04045440

**HAL Id: hal-04045440**

**<https://hal.science/hal-04045440>**

Submitted on 24 Apr 2023

**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.

Copyright

## *Architecture et design d'espace : l'inconscient disciplinaire*

Par Florian Bulou Fezard et Joffrey Paillard

« La frontière est cette invitation à goûter les différences »

Édouard Glissant

Cet article est né à la suite d'une envie commune, celle de questionner nos parcours d'étudiants respectifs qui, bien que très différents, tissent des liens insoupçonnés et inattendus. Doctorants, et jeunes enseignants<sup>1</sup>, il s'agit également de s'interroger sur notre récente pratique de l'enseignement, qui, d'une part, nous met en situation de « transmission » d'un savoir émergent ; d'autre part, s'apparente à une forme de *bricolage*, par la découverte de la posture d'enseignant. Ainsi, cette expérience commune de « terrain » implique de détourner les chemins normés, de comprendre en faisant avec les étudiants, de *bidouiller* le médium (oralité, posture, présentation, etc.). Cette réflexion écrite à quatre mains sera pour nous l'occasion de faire un travail rétroactif à partir de nos formations dans l'enseignement supérieur, que nous aimerions inscrire dans une réflexion théorique plus large au travers des questions de l'anthropologie du projet<sup>2</sup> et de l'anthropologie de l'éducation<sup>3</sup>. Nous interrogerons ainsi la plasticité de l'apprentissage, grâce à nos parcours « hybrides », tout en questionnant l'articulation théorique-pratique.

### *Design d'architecture : enseigner quoi ?*

Dans son article « L'inconscient d'école<sup>4</sup> », Pierre Bourdieu introduit l'inconscient culturel collectif comme un élément imputable au système scolaire et institutionnel, où les représentations cognitives communes participent à la construction d'une réalité. Bourdieu manifeste son hostilité envers la hiérarchie dans les manières d'enseigner qui s'opère « au travers de l'immersion dans un environnement structuré<sup>5</sup> ». Il met en relation deux structures – traditionnellement disjointes –, d'une part « les structures institutionnelles », données et acquises à l'avance ; d'autre part, « les structures cognitives ou, plus précisément, leur

---

<sup>1</sup> Enseignement en TD à l'ENSA Paris-La Villette, contractuel de 48h par an.

<sup>2</sup> Cf. Jean-Pierre Boutinet, *L'anthropologie du projet*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.

<sup>3</sup> Cf. Tim Ingold, *L'anthropologie comme éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2018.

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu, « L'inconscient d'école », in *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 135, décembre 2000, *Inconscients de l'école*. pp. 3-5.

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 4.

objectivation dans des savoirs et connaissances<sup>6</sup> », elles, développées ontologiquement par un être sans *a priori*.

Il est ce qui fait que, par-delà les différences, liées notamment aux disciplines, et les concurrences, les produits d'un même système scolaire national présentent un ensemble de dispositions communes, souvent imputées à un « caractère national » qui font qu'ils peuvent s'entendre à demi-mot, et que beaucoup de choses vont sans dire, qui ne sont pas les moins essentielles, comme ce qui, à un moment donné du temps, méritent ou ne méritent pas discussion, ce qui est important est intéressant (un « beau sujet » ou, au contraire, une idée ou un thème « banal » ou « trivial »)<sup>7</sup>.

Ainsi, il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » idées, mais des idées maniées, remaniées, avec une intelligence pratique. L'inconscient disciplinaire se manifeste dans ce qui ne se voit pas, ce qui se dérobe à nos yeux, et que seuls des outils et savoir-faire peuvent révéler.

Envisager l'enseignement comme une *boîte à outil*, plutôt que comme un chemin tracé *a priori*, rend alors caduque les dualismes traditionnellement inscrits dans l'enseignement français : réception et transmission de l'enseignement ; étudiants et enseignants ; apprentissage et enseignement ; théorie et pratique ; beaux-arts et arts appliqués ; design d'espace et architecture. Ces clivages, particulièrement ancrés en France, se retrouvent dans un cloisonnement systématique : dans les établissements où les étudiants n'ont pas la possibilité de jouir de leur curiosité via des passerelles inter-établissements<sup>8</sup> ; dans les appellations dont les acronymes et juxtapositions d'intitulés ne permettent pour autant pas d'en éclaircir les enjeux ; dans les espaces d'apprentissage qui ne permettent pas les rencontres et échanges interdisciplinaires ; dans les cadres normés de la pédagogie, du projet notamment, où l'on constate une différence dans le processus de création entre design et architecture. Alors que le premier induit l'autonomie et un postulat d'ordre maïeutique, le second cloisonne par un schéma de conception répétitif se voulant applicable universellement et une prédominance assumée donnée à la forme, parfois même sans prendre en considération la fonction finale de l'édifice. Les outils systémiques que sont la maquette, le dessin, le plan

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p.4.

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> La question d'une mise à disposition des ateliers de toutes les écoles d'une même communauté d'universités a été soulevée lors d'un workshop de réflexion et de travail intitulé « Intersection #1, design, architecture & patrimoine à Hésam Université, dessinons la carte ! » auquel nous avons participé, organisé par la COMUE Hésam Université, le 3 octobre 2019, à l'Ensci-Les Ateliers, dans le cadre du développement du champ ACCP « Arts, Création, Conception et Patrimoine ».

ou l'axonométrie formatent le processus de réalisation, le cheminement de la pensée et les représentations du projet, vers une homogénéisation « esthétique » qui cherche un « réalisme » clinquant, mais est en réalité trompeur. Notre intention est de trouver une intrication entre l'architecture et son « art de bâtir », et la jeune discipline qu'est le design, en intégrant des logiques de décloisonnement et de modulation de l'une à l'autre.

Ainsi, on retrouve une véritable « culture du projet » au sein des écoles d'architecture<sup>9</sup>, ne laissant que guère de place au hasard, à l'inattendu et à l'imprévu, car le processus du projet est visible dès le départ. Pour le psychosociologue Jean-Pierre Boutinet, il y a deux façons d'appréhender le projet, cette « imposture pédagogique » : l'enseignement *par* le projet, ce qu'il nomme la « glass box » ; et l'enseignement *du* projet, la « black box ». La « glass box », qui s'apparente à la pédagogie de la conception – prédominante aujourd'hui – implique « une activité encadrée par des règles bien indentifiables, donc susceptibles d'être enseignées<sup>10</sup> ». En opposition à cette transparence, Boutinet propose la « black box » par laquelle « rien ne vaut l'acte de création, la mise à l'épreuve, le passage à l'acte, l'obscurité du doute<sup>11</sup> ». Il propose ainsi une méthodologie par un cheminement hasardeux, apparenté au bricolage. Ces deux métaphores l'amènent à questionner l'imbrication de la discipline et de l'enseignement :

Le concept de *discipline* a un étrange parcours. Alors que son origine étymologique se trouve sur le versant pédagogique de l'apprentissage, la *discipline* en est arrivée à désigner le versant pédagogique opposé, celui de l'enseignement, après s'être apparenté à un ensemble de règles imposées, voire à une règle de vie<sup>12</sup>.

Il nous semble intéressant et important de s'arrêter un instant sur ce renversement de conception quant à la notion de discipline dont parle Boutinet. Il ne s'agit plus ici – pour celui ou celle qui *transmet* un savoir – d'être considéré comme pédagogue (c'est-à-dire comme quelqu'un qui propose une certaine forme, de façon, de manière et de savoir-faire), mais bien comme un enseignant (c'est-à-dire comme une personne qui possède un savoir qu'elle transmet et inculque à des tiers).

---

<sup>9</sup> En effet, en école d'architecture, la « culture du projet » est comme une règle à appliquer consciencieusement, selon la religion architecturale de l'enseignant, pouvant même s'appliquer à toutes les Églises.

<sup>10</sup> Jean-Pierre Boutinet, *L'anthropologie du projet*, op. cit., p. 100.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 102.

Le moment de l'apprentissage ne se limite ainsi pas à l'intérieur de l'école, mais agit dans l'avant et l'après qui le compose ; il faut un chevauchement des temps pour un apprentissage complet : passé, présent et futur. De cette manière, une nouvelle forme de transmission se met en place qui passe par la continuité avec la vie « en dehors » et la mise en commun par les expériences externes racontées. Il s'agit donc de trouver une forme de narration du savoir. « S'éduquer, c'est se transformer » ; éduquer, c'est transmettre en faisant communauté, trouver un sens à ce qui se dit ensemble. Pour l'anthropologue Tim Ingold, il est important de raconter le savoir que l'on transmet, seul moyen, comme pour les conteurs du passé, de pouvoir rebondir sur sa propre histoire et sur les réactions de son auditoire. Ainsi, la mise en commun dans une dynamique de co-construction et de co-participation permet la variation ; la croissance du savoir de l'un engendre celui de l'autre et il ne peut y avoir de régression en considérant que le non-savoir n'est pas l'absence de savoir mais la possibilité d'en savoir davantage. Dans une forme d'idéal de l'apprentissage, la différence de chacun permet cette fécondité du savoir ; l'agencement, les variations au sein de chacune de ces différences engendrerait un processus de transmission intelligent infini. L'éducation est à la fois la transmission et la communication ; ce processus d'éducation ne peut fonctionner que par un transfert indirect : par l'environnement, soit la forme de transmission. « Si la communication est la mise en commun de la vie et la transmission sa continuation, l'environnement en est la variation<sup>13</sup>. » Nous en venons alors à devoir considérer la matérialité de la transmission par un mode adéquat à ce qui est enseigné, continu. C'est mettre en commun ce qui ne peut être compris par tous, car n'ayant pas le même bagage, il faut transformer les règles, changer de modèle, quitte à devoir tout inverser.

C'est ainsi que la discipline modifie ses mécanisme internes et propres à elle, passant alors du statut de modèle à celui de règle<sup>14</sup>. En reprenant la distinction que Françoise Choay fait de ces deux termes — qu'elle applique à l'urbanisme et à l'architecture — nous pouvons essayer, à notre tour, d'en tirer des *leçons*, si nous l'appliquons à notre sujet de recherche : la discipline. Pour Choay, l'urbanisme est un savant mélange entre une « règle » et un « modèle » : ces termes renvoient selon elle à la règle de l'architecture, celle du bien bâtir, imaginé par Vitruve puis par Alberti, et au modèle urbain, originellement lié à l'esprit utopique de Thomas More, de la ville dite parfaite, et donc modèle.

---

<sup>13</sup> Tim Ingold, *L'anthropologie du savoir*, op. cit., p. 17.

<sup>14</sup> Françoise Choay, *La règle et le modèle : sur la théorie de l'architecture et de l'urbanisme*, Éditions du Seuil, Paris, 1996.

C'est ainsi, en suivant la logique déductive de Choay, que nous pouvons affirmer que seuls les règles s'enseignent, mais pas le modèle, qui lui, relève de l'*inspiration*. C'est pour cette raison qu'il nous paraissait important d'introduire la notion de « didactique », car cette dernière renvoie, dans son origine sémantique, à l'activité même d'enseigner. Du grec ancien *didaktikos*, « qui sert à enseigner », ce terme évoque ce qui est propre à instruire, ce qui est relatif à l'enseignement, à l'acte même d'enseigner. Ce qu'il faut donc comprendre avec la didactique c'est d'abord et avant tout une méthodologie, voire des techniques d'enseignement. Terme moins enfermant et moins équivoque, la didactique se différencie de la discipline en trois axes, en trois modulations internes, selon Boutinet. En premier lieu, il parle de « didactique générale » dont il explique qu'elle fixe des repères à l'acte même d'enseigner. Pour Boutinet, cette première articulation de la didactique se réfère à la façon de faire acquérir des savoirs, ce sont « des méthodes davantage transmissives qu'actives, qui s'appliquent de façon indifférenciée, quel que soient les savoirs en causes ». Ensuite, il y a la « didactique d'une discipline », dont l'origine se trouve dans la nature spécifique du savoir appliqué à cette même discipline. Il s'agira alors de tirer des éléments méthodologiques et techniques appropriés pour assurer un enseignement spécifique. Enfin, la « didactique stratégique » où il est question de la dimension subjective, caractérisée par « la façon dont un enseignant s'y prend pour valoriser ou faciliter l'apprentissage de ses étudiants lorsque cet apprentissage porte sur tel ou tel type de savoir ». Cette variété d'acceptations quant à la didactique nous permet alors d'introduire la *stratégie*, dans le sens d'un *enseignement stratégique*. Cette façon d'appréhender cette démarche de « transmission » de connaissances est primordiale, car de cette manière toute sa place est donnée et laissée à la liberté exploratoire et créative, que ce soit pour l'étudiant ou l'enseignant.

### ***Logique de la négativité : comprendre sans***

Il est intéressant à ce niveau de la réflexion de mettre en lien, voire de confronter la discipline – scolaire – et la *discipline*, comme cadre normé appliqué à la vie quotidienne. Selon Michel Foucault, elles se meuvent dans des espaces clos tels que l'usine, la caserne, les monastères, l'hôpital, la prison, et bien évidemment l'école<sup>15</sup> (sur laquelle nous allons porter notre

---

<sup>15</sup> Cf. Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

attention). Effectivement, la discipline scolaire et l'école disciplinaire sont les versants d'une seule et même chose se traduisant par la délimitation autoritaire d'espaces de « transmission » de savoirs et de savoir-faire. Ces différentes typologies de mécanismes façonnent la répartition de toutes choses selon un code qui est celui du permis et du défendu. De tels mécanismes disciplinaires vont, à l'intérieur de ces deux champs, spécifier, déterminer, exactement ce qui est défendu, ce qui est permis, ou plutôt ce qui est obligatoire. Foucault définit la bonne discipline comme « ce qui vous dit, à chaque instant, ce que vous devez faire<sup>16</sup> » en comparaison avec la loi qui « a essentiellement pour fonction de déterminer les choses d'autant plus qu'elles sont interdites<sup>17</sup> ». Par définition, donc, la discipline remplit tous les vides, ne laissant rien échapper. Pour Foucault, en effet, les disciplines<sup>18</sup> vont en complémentarité de la réalité, s'insérer dans les espaces vides, les creux, les temps du rien, les formes invisibles, tous en attente d'être déterminés. Comme le souligne le philosophe, « la seule chose qui soit indéterminée, c'est ce qu'on ne dit pas et qui est défendu. Dans le système du règlement disciplinaire, ce qui est déterminé, c'est ce qu'on doit faire, et par conséquent, tout le reste, étant indéterminé se trouve être interdit<sup>19</sup> ».

Ainsi, l'enclousonnement de la discipline implique *de facto* une logique d'enfermement de l'« être-étudiant », empêchant l'enseignant de pratiquer sa discipline au travers d'un « être-avec » et d'un « être-devenir ». Nous construisons ainsi le concept de la « logique de la négativité » – dans l'enseignement ainsi que dans la discipline – pour indiquer que nous nous situons dans les *creux* de la discipline. Cela induit alors une certaine forme de résistance à l'hégémonie disciplinaire développée par Foucault explicitant de manière plus ou moins informel le fait que là où il y a des formes de pouvoir, il y a des fissures par lesquelles, seules, nous pouvons intervenir dans le développement d'une alternative pédagogique et dans le cadre de la recherche. Ces « espaces de liberté<sup>20</sup> » qui sont à investir, pour nous, officieusement, le sont aussi comme des portes que nous devons ouvrir à nos étudiants. Comment trouvent-ils leur propre mouvement et leur propre rythme dans ce qui semble être figé, comme l'école aujourd'hui ? C'est par l'intermédiaire de l'enseignant, qui est plus un

---

<sup>16</sup> Michel Foucault, Cours au Collège de France, 1977-1978 : *Sécurité, territoire, population*, Paris, Éditions Gallimard, 2004,

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Pour Michel Foucault, la « discipline » doit s'entendre comme Une ; elle englobe à la fois des formes politiques, sociales, esthétiques, pédagogiques, etc. Si nous écrivons ici « disciplines » au pluriel, c'est pour mettre l'accent sur la polysémie du mot (matière scolaire VS règles de vie).

<sup>19</sup> *Ibid.* p. 48.

<sup>20</sup> Cf. Félix Guattari et Toni Negri, *Les nouveaux espaces de libertés*, Paris, Éditions Lignes, 2010.

guide ou « maître ignorant<sup>21</sup> » qu'apprenant, que se situe les variations propres à chaque individualité.

Tim Ingold, toujours, se réfère à John Dewey, lorsqu'il affirme qu'il en retourne d'une faculté de l'attention, qui, comme l'enfant marchant dans la forêt sur une surface souple se préoccupe de *son* environnement qui agit avec et sur lui ; *son* propre environnement devient un repère qui évolue au grès de *ses* pas<sup>22</sup>. En prenant comme fil conducteur la philosophie éducative de John Dewey, Tim Ingold assure que pour trouver l'équilibre instable entre le formel et l'informel, le point de rencontre bascule selon l'individu au sein d'une école qui n'isole pas ce qu'elle enseigne. Il faut l'intégrer à la vie du « dehors » et à la singularité de la multiplicité de lignes de vie biographiques pour produire la différence. « L'éducation démocratique, pour résumer, ne produit pas de l'anonymat mais de la différence<sup>23</sup> » : pour voir et connaître *ses* différences, il faut savoir que les différences existent. Comme le souligne Vilém Flusser, les hommes des cavernes ne pouvaient jamais avoir de vision de leurs espaces de vie et d'apprentissage puisqu'ils étaient naturellement constitué (cavernes, grottes, etc.), et toujours vécus du dedans ; tandis que les murs, eux, fabriqués par les Hommes, ont permis le dehors, une vision globale de leur être. Ainsi, on retrouve dans la philosophie moderne, et plus spécifiquement appliquée à l'esthétique, une ambivalence accordée aux murs, « d'ordre ontologique : vus du dedans ils sont donnés, vus du dehors ils sont œuvre humaine. [...] Nous pouvons, nous, sortir de nos quatre murs et voir du dehors non seulement le monde extérieur mais aussi ces quatre murs eux-mêmes. Nous sommes des êtres réflexifs, spéculatifs<sup>24</sup>. » Les constructions sociales et culturelles qui ont façonné l'inconscient collectif nous ont interdit de faire des erreurs et de s'« écarter du chemin ». Par ce formatage de la réussite, l'école, inconsciente, produit une peur de l'échec, du non-savoir, profondément intégré en nous. Ainsi, l'espace d'apprentissage, rejetant la règle et n'excluant pas le modèle, est celui au sein duquel les « êtres-étudiants » pourront investir, un temps, les brèches d'une structure fabriquée par l'enseignant, mais accidentée, y passer et en sortir. La liberté c'est l'occasion de donner aux étudiants de devenir *ces* êtres réflexifs et spéculatifs : sortir des murs.

---

<sup>21</sup> Cf. Jacques Rancière, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987.

<sup>22</sup> Dans la préface de *Marcher avec les dragons* (Bruxelles, Zones Sensibles, 2013), Tim Ingold raconte la manière dont il apprenait le nom des espèces des champignons avec son père, en allant explorer la forêt et se laissant guider par la surface du sol, l'attention aux choses qui l'entourait et l'envie de découvrir d'autres espèces de champignons par lui-même.

<sup>23</sup> Tim Ingold, *L'anthropologie comme éducation*, op. cit., p. 31.

<sup>24</sup> Vilém Flusser, *Petite philosophie du design*, Belval, Circé, 2002, p. 80.



Comment se concrétisent alors ces « espaces de liberté », pour nous, jeunes enseignants ? D'après Bourdieu, un exemple type de ces segmentations disciplinaires se retrouvent dans « les grandes divisions (et hiérarchies) scolaires, en disciplines, en formes d'exercices (cours magistral *vs* séminaire par exemple), [qui] tendent à se reproduire dans des *principes de vision et de division spécifiques*, eux-mêmes enveloppés dans des principes plus généraux qui les soutiennent<sup>25</sup> ». La logique bourdieusienne implique une structure en cercles concentriques. Les strates qui la composent se forment consécutivement : le « dedans » devient le « dehors » ; les murs visibles, seulement de l'intérieur, le sont maintenant aussi de l'extérieur. On retrouve cette structure architectonique dans l'élaboration d'une pensée par les forces centrifuges et centripètes, chez Foucault comme chez Flusser.

### ***Logique centripète, forces centrifuges : fabriquer***

Pour Foucault, la discipline est centripète, la sécurité est centrifuge ; et plus on se trouve dans le cercle du milieu, plus on est *disciplinés*. Or on s'« indisciplinise » en s'en éloignant, conséquemment, on perd en *sécurité* ; la probabilité de risques augmente pour la population. Néanmoins, les dispositifs de sécurité se multiplient pour combler ces « vides » sécuritaires, ils « ont perpétuellement tendance à élargir, ils sont centrifuges. [...] Il s'agit donc d'organiser, ou en tout cas de laisser se développer les circuits de plus en plus larges<sup>26</sup>. » Ici, nous parlons d'une « sécurité intellectuelle » qui va de pair avec une « liberté d'agir » pour les étudiants, de la même manière qu'on se distancie du « banal » – pour reprendre l'expression de Bourdieu. Nous-mêmes, dans notre posture, nous nous détournons de celui d'enseignant, pour nous rapprocher de la figure de pédagogue. Néanmoins, il ne s'agit pas de faire une critique absolue du « banal », mais d'en revenir à une figure dynamique et acrobatique, celle du « bancal ». Avec nos étudiants, notamment dans le cadre d'un séminaire, cette articulation entre « sécurité » et « liberté » se trouve mis en jeu, par exemple par les sujets traités, les méthodologies adoptées ou la mise en forme des mémoires<sup>27</sup>. Cet espace de pédagogie s'assume

---

<sup>25</sup> Pierre Bourdieu, « L'inconscient d'école », *op. cit.*, p. 5.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Nous avons eu un mémoire traitant de la notion de pudeur dans diverses sociétés, au Japon, au Maroc et en France (« Pudeur et urbanité. Étude de la baignade collective », Fiona Del Puppo), ou encore la spatialité de l'air (« L'air comme vecteur du projet architectural », Mathilde Schreyers). Nous avons également eu un mémoire dont l'étude de base pouvait paraître fastidieuse, mais traité avec finesse et intelligence dans l'approche de l'objet d'étude (« Tours de télévision monumentales. Explorations du potentiel monumental des infrastructures en milieu urbain : le cas de la tour TDF des Lilas », Raphaël Bourdier).

comme *zone de potentialités*, parfois « bancales ». Nous tentons de décroisonner les disciplines et leurs diverses approches ; *la* discipline ne se limite pas à elle-même.

La discipline, elle est essentiellement centripète. Je veux dire que la discipline fonctionne dans la mesure où elle isole un espace, détermine un segment. La discipline concentre, elle centre, elle enferme. Le premier geste de la discipline, c'est bien en effet de circonscrire un espace dans lequel son pouvoir et les mécanismes de son pouvoir joueront à plein et sans limites.<sup>28</sup>

Si Foucault semble inscrire la discipline dans un espace physique – au sein duquel les forces centrifuges, d'une part, et centripètes, d'autre part, se répondent jusqu'à trouver leur propre équilibre –, on peut également y déceler un espace mental, indissociable du premier. En effet, l'enclousonnement d'un espace physique implique un enfermement psychique – conséquemment à un automatisme d'ordre culturel –, tandis que, par une logique d'ouverture innée, un « dedans » qui s'ouvre se révèle à l'« être-étudiant », qui ne se censure plus, perce davantage, se décroisonne de manière exponentielle. Nous-mêmes, à mesure que nous enseignons, nous expérimentons des stratégies de décroisonnement, s'évertuant à nouer collectivement les lignes biographiques des étudiants, dans une logique d'ouverture. Tout ceci n'est possible que par la mise en place d'une « faculté de circulation qu'il faut entendre [...] par le mot de liberté, et la comprendre comme étant une des faces, un des aspects, une des dimensions de la mise en place des dispositifs de sécurité<sup>29</sup> ». Il s'agit donc de fabriquer un milieu sécuritaire dans lequel s'inscrit « dans un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques ; bref, du dit aussi bien que du non-dit<sup>30</sup> ». Ainsi, ce que nous tentons de construire – qui s'entend pour Foucault comme « dispositif » – est un réseau, relationnel, déconstruit de toutes formes et forces de pouvoirs.

Dans l'évolution du rapport de l'homme à la technique, pour Flusser celui qui fabrique – alors qualifié d'*homo faber* – développe son humanité dans un lieu « où ce qui était donné est manipulé, transformé en artefact, mettant en jeu toujours moins d'informations génétiques et toujours plus d'informations acquises, apprises<sup>31</sup> », un lieu appelé « fabrique ». L'*homo faber* évolue de l'homme-main, à l'homme-outil, puis l'homme-machine, et enfin l'homme-

---

<sup>28</sup> Michel Foucault, Cours au Collège de France, 1977-1978 : *Sécurité, territoire, population*, op. cit., p. 46.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>30</sup> Michel Foucault, *Dits et écrits*, t. III : 1976-1979, Paris, Gallimard, 1994, p. 229.

<sup>31</sup> Vilém Flusser, *Petite philosophie du design*, op. cit., p. 71.

appareil, contemporains que nous sommes. Flusser nous rappelle que le lien corporel de l'homme à ce qu'il manipule implique des rapports de force avec les matériaux, tangibles ou abstraits, matières ou idées ; « l'objet fabriqué exerce sur lui un choc en retour<sup>32</sup> ». De la même manière que, pour Foucault, au sein d'un dispositif, se joue « des stratégies de rapports de force supportant des types de savoir, et supportés par eux<sup>33</sup> ». Tous deux ont en commun de fabriquer un réseau conflictuel, à l'intérieur duquel, des forces, à la fois fécondes, en ce qu'elles font émerger un savoir inédit par la confrontation à d'autres savoirs, mais aussi productives, en ce qu'elles tentent de concrétiser ce qui aura surgit de ces rencontres. On ne peut ainsi pas séparer la dimension théorique de la pratique, ni le penser du faire.

On voit se former [...] partout dans le monde, d'énormes concentrations de machines, comme autant de nœuds dans un réseau de communications. Les fils de ce réseau sont certes ambivalents, mais ils peuvent être affectés d'une fonction centripète ou centrifuge. Le long des fils centripètes, des objets naturels ou des humains sont aspirés pour être utilisés ou manipulés. Le long des fils centrifuges, les objets et les êtres ainsi manipulés ressortent des machines<sup>34</sup>.

Il faut s'émanciper des fils qui constitue le système, maçonnerie étatique humaine à grande échelle. Flusser nous propose de redevenir par moments des hommes-main ou des hommes-outils, avec l'intelligence pratique que cela suppose, voire impose, alors que la conception en architecture tend à faire de nous des hommes-appareil où les traits tracés ne sont que des murs monotones. Il faut savoir ne pas abandonner son passé, quand le rapport à l'outil prédominait, sans pour autant rejeter l'appareil, mais ne pas en être asservi, assujetti.

En considérant la figure architectonique des cercles concentriques, les différentes strates qui la composent – main, outil, machine, puis appareil – nous ouvrent toujours plus d'espace « fonctionnel », de nouveaux rapports au corps – empiriques, mécaniques, neuropsychologiques, selon l'expression de Flusser. Le problème de l'homme contemporain, c'est qu'aussitôt qu'un nouveau cercle apparaît, lui donnant une puissance technologique superficielle, il oublie instantanément les cercles précédents. Ainsi, le cercle de l'homme-appareil prend-il la place de celui de l'homme-machine ; son espace « fonctionnel » n'est pas plus vaste, on ne gagne pas en intelligence, mais en connaissance technologique, alors inutilisable. Ce lieu en tant que fabrique doit devenir l'école, de même que l'école doit

---

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> Michel Foucault, *Dits et écrits*, t. III : 1976-1979, *op. cit.*, p. 229.

<sup>34</sup> Vilém Flusser, *Petite philosophie du design*, *op. cit.*, p. 74.

devenir la fabrique. L'entrelacement de ces deux lieux constitue la manière dont nous envisageons l'enseignement et l'apprentissage.

L'école est un espace physique qui détermine notre lieu de production, alors qu'il devrait nous inviter à réfléchir « en dehors », afin, peut-être d'amener les étudiants – et nous-mêmes – à façonner des « entre-disciplines », malgré soi. La fabrique n'est pas seulement le lieu d'une manufacture, mais le terrain du *fabriquer*, « c'est la même chose qu'apprendre, à savoir : acquérir de l'information, fabriquer et transmettre<sup>35</sup> ».

### ***Apprendre en creux, apprendre en contre-exemple : faire et se faire***

Si Flusser propose d'inverser les deux acteurs du tandem « fabrique-école/école-fabrique », c'est que la transmission n'est en rien unilatérale. La philosophie des *Fablabs*, des tiers-lieux et autres lieux potentiels d'expérimentation se définit par l'expression « comprendre, bidouiller, détourner », et c'est la philosophie même du bricolage : un art de l'attention. Nous l'envisageons comme un jeu de la simplicité, une économie de moyens, se défaire d'une complexité qui n'aurait pas lieu d'être, mais de dire et d'apprendre aux étudiants la ruse ou la perfidie, soit des manières de faire, et au sens où Flusser les définit également « savoir-faire, habileté, astuce ». Il intègre à ces notions la question de la technique qui, en design est intimement liée à la matière, et dans notre cas peut se comprendre comme une « habileté manœuvrière » dans l'articulation des idées, soit une souplesse intellectuelle. Comment « faire » dans une discipline sans s'en tenir à celle-ci ? Par le maillage relationnel que nous tentons, enseignants, de tisser avec les étudiants et entre eux-mêmes, il se dégage des manières de procéder autrement, dans d'autres disciplines. C'est « passer entre les mailles du filet » sans pour autant s'en soustraire. Au sein même de l'art du bricolage se situe des acrobaties entre des pratiques avec une technicité pensée et des idées qui veulent se matérialiser, accompagnant l'étudiant dans la constitution d'outils, tels que la maquette qui reflètent cette intention de communiquer un projet, de véhiculer une idée, d'amorcer un dialogue, de renvoyer une image non finie mais en devenir, de toujours bifurquer. En effet, la maquette, selon Claude Lévi-Strauss, « renverse la situation ». L'idée selon laquelle l'échelle de l'architecture – certes plus grande, moins manipulable – par rapport au design est fautive, « [...] plus petite la totalité de l'objet apparaît moins redoutable ; du fait d'être quantitativement

---

<sup>35</sup> *Ibid.*

diminuée, elle nous semble qualitativement simplifiée<sup>36</sup> ». C'est la main – l'« homme-main » – qui est au cœur des « procédures de la créativité quotidienne<sup>37</sup> ». Ce qui fabrique le « projet » ne se passe pas exclusivement au sein des moments de « cours » ni au sein de l'école mais transcendent ces espaces-temps dans la vie quotidienne.

Face à l'apologie de la « culture du projet », trop souvent, sans expérience ni appels à l'expérimentation, les étudiants doivent avancer autodidactes, trouver des formes inédites d'expériences de terrain et consolider leur approche théorique par des expérimentations créatrices. La position des écoles d'architecture demeure ambiguë : entre un héritage des Beaux-Arts pour une culture des arts visuels d'un côté, et une exigence de s'orienter vers la recherche universitaire pour une approche théorique d'un autre, cela n'a fait qu'enliser ce riche enseignement qu'est l'architecture dans un entre-deux qui ne trouve plus sa place : l'objet de l'architecture se questionne par d'autres disciplines. Que pouvons-nous proposer face à la destinée de l'architecture qui est désormais moins « l'art de bâtir » que simplement bâtir ? Une nouvelle considération de l'échelle architecturale nous oriente toujours plus vers le design pour une approche du « faire ». Pour espérer pouvoir intégrer l'idée selon laquelle l'architecture est une conception de l'espace bâti par son expérience et sa pratique, il faut d'abord redéfinir ce que sont les temps et les espaces d'apprentissage comme tels, soit un lieu du « faire » et un temps de mise en commun.

Les espace-temps durant lesquels nous créons entre enseignants et étudiants ne sont plus appelés « atelier », « studio » ou encore « groupe », mais « initiation au projet » ou « apprentissage du projet » pour finalement devenir « projet » en dernier cycle. Cette terminologie même de « projet » engendre la culture du projet que nous évoquions plus haut, et empêche la perméabilité entre le cours de projet et le séminaire, séparant davantage la théorie de la pratique, et consolidant la primauté de l'un sur l'autre. Si des enseignants résistent encore et amènent à penser l'architecture par de multiples médiums (vidéo, photographie, dessin, peinture et toute forme d'expression artistique) ou d'autres encore par des outils théoriques pluridisciplinaires (sciences humaines et sociales, lettres et langues, théorie de l'architecture), l'enseignement de l'architecture aujourd'hui se caractérise bien souvent pas une injonction à prioriser le « cours de projet ». Le rendu normé en écoles

---

<sup>36</sup> Claude Lévi-Strauss, *La Pensée Sauvage*, in *Claude Lévi-Strauss - Œuvres*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », Paris, 2008. p. 585.

<sup>37</sup> Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, t. I : *Art de faire*, Paris, Gallimard, 1990, pp. XXXIX.

d'architecture, pour l'étudiant, se limite à des maquettes en carton gris et des plans et coupes tirés à la règle, tout propre. À contrario, l'expérience du rendu en Écoles d'art, même appliqués, se veut davantage libre et encourage à la sensibilité personnelle, à l'emploi de matériaux appropriés à son expression : de l'argile au tissu, le plâtre ou même les interfaces numériques, le médium travaillé est au plus proche de l'expression fonctionnelle, sensible, cognitive, technique, anthropologique, etc. Utiliser toujours les mêmes matériaux conditionne notre projection dans l'espace et généralisent les caractéristiques des matériaux « réels ». Pour multiplier les sensibilités, il faut multiplier les matériaux et leurs usages. En somme, il s'agit, à ce moment, d'une restitution d'un travail en cours, d'une tentative de concrétisation d'une idée qui germe ou d'un temps de parole libre face à des enseignants plus expérimentés.

Alors, qu'on nous enseigne les belles lignes tirées à différentes graisses de noir sur un papier blanc pour simuler des « cloisons plein sud qui attrapent la lumière du soleil et la font rejaillir dans le séjour vitré » ou pour « fabriquer un espace dans lequel on se retourne lentement vers la découverte d'une double hauteur », nous plaidons pour un enseignement des techniques ou des *possibilités de représentation*, voire des brouillons porteurs d'une intention. Ce n'est pas la forme du bâti qui importe, mais la diversité des formes du rendu.

En creux, cet article ambitionne de remettre en question l'absence d'expérimentation de matériaux, d'où une liberté de provoquer des fêlures dans les cloisons institutionnelles et disciplinaires. Par l'intermédiaire de ce vide que nous autres, étudiants et enseignants, ressentons pleinement, nous voudrions sublimer l'expérience et l'expérimentation, le tâtonnement et l'incertitude comme moteur pédagogique nécessaire à la conception et à la création, en montrant ce qu'est la réalité de l'enseignement de l'architecture aujourd'hui. Mais surtout, en quoi l'expérience par Dewey, la fabrique-école selon Flusser, la pédagogie de l'artisanat par Ingold sont les seuls moyens pour retrouver une intelligence pratique dans la conception en architecture. Dire ce qu'il faut faire ne suffit pas, il faut aussi regarder ce qui ne se fait pas, chercher les manques à combler, déterminer ce qui devrait se faire, peut-être même ce qui devrait disparaître, chercher une cohabitation intelligente entre ces formes d'apprentissage plurielles. Prendre le contre-exemple qu'est le réel afin de fabriquer une utopie de la pédagogie par l'expérience si précieuse – comme l'est le design –, c'est cela l'avenir de l'architecture : penser à travers d'autres disciplines, fabriquer des entre-disciplines. C'est être capable de fournir un brouillon qui informe sur l'intentionnalité, c'est ne pas avoir peur de se salir pour convaincre, c'est être bancal, « devenir-inconscient ».

