



HAL
open science

Cadres et méthode pour créer collectivement un enseignement

Rainier Hoddé

► **To cite this version:**

Rainier Hoddé. Cadres et méthode pour créer collectivement un enseignement : La " Références et projet " en première année à Paris Malaquais. Enseigner l'architecture en 1er cycle, 2004, 2862723193. halshs-01631002

HAL Id: halshs-01631002

<https://shs.hal.science/halshs-01631002>

Submitted on 9 Nov 2017

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.

Enseigner l'architecture en 1^{er} cycle

Écoles d'architecture Rhône-Alpes . Lyon - Grenoble - Saint-Étienne

Enseigner l'architecture en 1^{er} cycle

**écoles d'architecture Rhône-Alpes
Lyon - Grenoble - Saint-Étienne**

Actes de colloque

Musée archéologique de Saint-Romain-en-Gal
22-23 novembre 2001

Publications de l'Université de Saint-Étienne
2004

ATELIER 2
CADRES ET MÉTHODE
POUR CRÉER COLLECTIVEMENT
UN ENSEIGNEMENT :
*La « Références et projet »
en première année à Paris Malaquais*

Rainié HODDE, enseignant à l'École d'architecture de Paris-Malaquais

55 La création officielle de la nouvelle école d'architecture de Paris-Malaquais¹ en janvier 2001 suit d'un trimestre la rentrée inaugurale 2000-2001. C'est l'aboutissement de plusieurs mois de réunions, dont certaines centrées sur l'enseignement de la conception architecturale en première année. Un engagement régulier et tenace dans ces dernières, l'approche pragmatique avancée pour penser cet enseignement, un statut de titulaire favorable au regard d'autres candidats éventuels, se sont alors probablement conjugués pour que l'on me confie cet enseignement qui devait s'inscrire dans les contraintes de la nouvelle école. Les unes s'imposent à tous, comme l'organisation de l'année en deux semestres courts de 13 semaines, pour des raisons pédagogiques autant que de partage de territoires². D'autres sont plus spécifiques à la première année, la seule où l'enseignement de projet est commun à toute la promotion avant l'individualisation des cursus dans les années suivantes. Ce à quoi s'ajoute la gestion des ressources humaines, une équipe fortement soudée issue d'une même école et des individualités plus atomisées ayant décidé d'œuvrer ensemble³.

1 – Cette école, ainsi que celle de Paris Val de Seine créée à la rentrée universitaire suivante, était issue de la dissolution des écoles de Paris la Défense, Paris la Seine, Paris Val de Marne et Paris Villemin.

2 – Le fait que l'enseignement que j'évoque se déroule au second semestre (d'où son nom de code, P2) plutôt qu'au premier, organisé autour d'un enseignement intitulé « Récit urbain » (dont le nom de code est logiquement P1) procède des mêmes imbrications entre le politique et le pédagogique.

3 – À la rentrée 2000-2001, l'équipe se stabilise avec Sabine Chardonnet, Dominique Jakob et Philippe Simon (qui partageaient la première année de Paris Villemin depuis plusieurs années) et Gilles Ronin et moi-même (qui venions respectivement de Paris Villemin et de Paris la Défense).

Dans un tel contexte, j'ai choisi quatre questions chronologiques mais d'ordre différent pour témoigner de l'élaboration de cet enseignement intitulé « Références et projet »⁴ :

- 1 : Comment parler de la conception architecturale en relativisant opinions et expériences singulières au profit d'une vision théorique plus explicative ? Ce qui suppose d'identifier les opérations et raisonnements des professionnels dans leur travail de conception.
- 2 : Comment éviter l'incantation au « projet », décidément trop global pour être pédagogiquement efficace, en s'attachant plus minutieusement aux compétences qu'il exige ? Ce qui implique de décomposer la formation d'un architecte en acquis identifiables et progressifs.
- 3 : Comment assurer un enseignement qui transmet des connaissances identiques à des étudiants de la même année pourtant répartis dans différents groupes ? Ce qui nécessite de fonder l'accord des enseignants en amont avant d'élaborer des contenus précis.
- 4 : Comment, enfin, maintenir un salubre recul critique afin d'éviter qu'un tel enseignement ne se fige en une routine acquise ? Ce qui exige la mise en place raisonnée de son évaluation.

1 – LE PRÉALABLE THÉORIQUE : QUE FAIT UN ARCHITECTE DANS SA PRATIQUE ?

Les écoles d'architecture étant des établissements d'enseignement supérieur, l'enseignement devrait moins se faire à partir d'opinions qui n'engagent que leurs auteurs qu'en référence à des savoirs scientifiques issus de recherches sur la conception architecturale. Suivons par exemple Michel Conan ou Michel Callon dans leurs travaux⁵. En visant la modélisation (théorique) de ce que fait un architecte lorsqu'il travaille à un projet d'architecture, ils partagent avec Pierre Bourdieu, le souci d'une « théorie (issue et rendant compte) de la pratique ». Ils permettent par exemple de comprendre pourquoi Aalto ou Foster explorent une douzaine d'alternatives et plus pour démarrer la cité universitaire du Massachusetts Institute of Technology⁶ ou la banque de Hongkong⁷, avant d'en approfondir plusieurs très différentes, pour naturellement n'en construire qu'une ; ils amènent à prendre conscience de l'interaction architecte/client dans un projet de maison individuelle⁸ ; ils invitent à rompre avec l'idée que le projet procède d'une illumination brutale et suit un déroulement linéaire, au profit d'un modèle théorique au regard duquel le projet « dérive »⁹ vers une réalisation à laquelle... il s'adapte en permanence. L'identification des « opérations de conception » articulée à une modélisation théorique de la conception du projet apparaît donc comme un préalable à ce qu'il est

156

4 – Intitulé ainsi dans un mélange d'urgence et de compromis, les mots « conception » et « initiation », un moment présents, ont malheureusement disparu.

5 – Conan Michel, *Concevoir un projet d'architecture*, Paris, L'Harmattan, 1991, 167 p. ; Michel Callon, « Le travail de la conception en architecture », *Les Cahiers de la recherche architecturale*, n° 37 (Situations), 1^{er} trimestre 1996, pp. 25 à 35.

6 – Hoddé Rainier, *Alvar Aalto*, Paris, Hazan, 1998, pp. 72-74.

7 – Treiber Daniel, *Norman Foster et la tour de la Hongkongbank. Vers l'espace tertiaire du futur*, Paris, Ministère de l'Équipement et du logement – Plan Construction et Architecture (collection « Recherches »), 1992, 178 p.

8 – Conan Michel, *Frank Lloyd Wright et ses clients. Essai sur la demande adressée par des familles aux architectes*, Paris, Ministère de l'Équipement et du logement – Plan Construction et Architecture (collection « Recherches »), 1988, 119 p.

9 – Selon l'expression de Michel Callon, *op. cit.*

convenu de nommer l'enseignement du projet¹⁰; il échappe ainsi à l'autoréférence à leur seule pratique de ceux qui le dispensent (dont le bavardage constaté dans certains jurys en est le triste témoin) comme la reprise mécanique de sujets pédagogiques fondés ailleurs et par d'autres (dont on ne saisit plus les présupposés théoriques initiaux).

2 – LE RÉFÉRENTIEL DIDACTIQUE : QUE DOIT SAVOIR UN ÉTUDIANT EN ARCHITECTURE ?

Un tel ancrage dans une connaissance raisonnée de ce que fait un professionnel qui conçoit et fait réaliser un projet (point 1) amène naturellement à rompre avec l'aimable et paresseux slogan qui vise à « enseigner le projet ». La référence au grand-tout-complexe autorisant le grand-flou sur ce que les étudiants sont en train d'apprendre, consubstantielle à tous les arbitraires dans la critique de leur travail, n'est plus possible¹¹. Il reste alors à transposer les connaissances de la conception architecturale en pédagogies accessibles aux étudiants.

On peut ainsi mettre au point des exercices d'école¹² permettant l'acquisition d'opérations de conception ancrées dans les théories de la pratique que je viens d'évoquer. Tant que l'on est un enseignant isolé face à un groupe d'étudiants, ce qui a été mon cas de 1984 à 1994, cela est simple : on choisit ce que l'on veut et peut apprendre aux étudiants, on élabore les modalités pédagogiques et on veille à la cohérence exercices-opérations de conception-références théoriques.

Les choses changent si l'on doit participer à des enseignements collectifs traversés de désaccords, ou lors de crises institutionnelles qui réinterrogent les cohérences d'un cursus au sein d'une école¹³. On est alors confronté collectivement à l'identification des « savoirs »¹⁴ à acquérir lors des différentes étapes de la formation ou dans un enseignement partagé. Les expériences et discussions pédagogiques liées à ces situations ont progressivement permis d'élaborer une liste de savoirs dont l'acquisition est souhaitable chez un futur architecte. Le document initial, présenté à la Commission de la pédagogie et de la recherche de l'école de Nantes en avril 1995, s'est ainsi enrichi et formalisé, d'abord au contact du groupe de travail

10 – Sur cette nécessité théorique préalable à la pédagogie, voir Hoddé R. « Concevoir une introduction à l'activité de conception », *Enseigner l'architecture. Actes du séminaire de Bordeaux des 1^{er} et 2 avril 1993*, Paris, École d'architecture de Bordeaux-Direction de l'architecture et de l'urbanisme-Ministère de l'équipement et des transports, 1994, pp. 225-236, Hoddé R. « Considering Interaction, Integrating the Subject, and Teaching the Project » *EAAE/ARCC Proceedings*, School of Design, Raleigh, North Carolina, USA, 14-17 avril 1998, pp. 152-156. Voir aussi R. Hoddé, « Dessen et destin de l'architecture », *Archiscopie, bulletin édité par l'IFA*, n° 32, mai 2003, pp. 25-26.

11 – La dernière décennie montre toutefois qu'un certain nombre d'enseignants sont sensibles à cette question et élaborent des enseignements problématisés autour de finalités clarifiées (Séminaire de Paris en avril 1992 organisé par Rainier Hoddé, séminaire de Bordeaux en avril 1993 organisé par Guy Tapie, *L'enseignement du projet d'architecture. Propos recueillis par Jean-François Mabardi* paru en 1995 ou *Quel enseignement pour l'architecture. Continuités et ouvertures*. Neuf entretiens réunis par Jean-Louis Violeau paru en 1999).

12 – J'insiste sur le mot d'exercice d'école. Comme le rappelle Philippe Boudon au présent colloque, le projet vise une finalité architecturale, un exercice vise une finalité pédagogique : il suppose une identification des obstacles d'apprentissages et débouche sur une transposition de ceux-ci.

13 – C'est le cas lorsque je rejoins un enseignement de deuxième année à l'école de Nantes en 1994 (Cf. Rainier Hoddé, « En quête de cohérence pédagogique... », in *Projet et pédagogie. Actes université d'été n° 1. Urbino, 10 au 20 septembre*, AEEA, Louvain-la-Neuve, 1996, pp. 123-134) ou au moment de l'habilitation du programme de cette même école par le Ministère de tutelle quelques années après.

14 – Le vocabulaire a mis du temps à se stabiliser. « Apprentissages attendus » a permis dans un premier temps de rompre avec le trop galvaudé « objectifs pédagogiques » ; en référence à un document de l'Institut national pédagogique, Philippe Boudon parle de « compétences souhaitables » lors du présent colloque. J'ai finalement repris « savoir » au didacticien André Giordan qui en définit les multiples aspects (savoirs au sens strict et savoir-faire pour « comprendre et agir » et savoir-être pour « vivre ensemble » ; Voir, Giordan André, *Une autre école pour nos enfants ?* Delagrave, Paris, 2002, p. 11)

interdépartemental « Matériel référentiel pour le premier cycle » mis en place pour préfigurer la future école de Paris Malaquais¹⁵, puis au sein du département « Théories, histoire et projet » de cette même école¹⁶ :

- (Chronologies) Acquérir des repères chronologiques (situer les architectures dans leur cadre historique)
- (Iconologies) Se constituer un panorama visuel de l'architecture.
- (Thèmes architecturaux) Identifier des thèmes architecturaux et leur historicité
- (Lectures) Savoir lire un bâtiment/un projet/l'ensemble d'une œuvre (décrire ; analyser)
- (Lectures) Savoir lire un texte d'architecture/un autre texte (discerner la typologie du texte – théorie, doctrine... – ; en préciser la généalogie ; déconstruire/reconstruire le raisonnement architectural).
- (Critique) Savoir lire un bâtiment/un projet/l'ensemble d'une œuvre (en construire la critique).
- (Méthodes de conception) Nommer les opérations de conception du projet d'architecture et les mettre en œuvre dans sa pratique du projet d'école [poser les intentions préalables à un projet ; l'initialiser à partir de génératrices primaires ; explorer les opérations de développement du projet ; développer une conscience critique (ou réflexive) vis-à-vis de son travail à travers l'utilisation raisonnée de ces notions].
- (Méthodes de conception) Intégrer au projet la culture architecturale (dialectique références : conception).
- (Méthodes de conception) Apprendre l'écoute, la négociation, etc. dans sa démarche de projet.
- (Méthodes de conception) Expérimenter des outils différents afin de faire progresser son travail (dessin, maquettes, etc., pour le travail d'élaboration et de figuration du projet ; concepts, références théoriques pour le travail d'élaboration et de conceptualisation du projet).
- (Méthodes de recherche) Développer l'aptitude à la synthèse et à la conceptualisation (construire une problématique – une question et ses méthodes – de type scientifique ; construire un argumentaire ; construire ses propres outils intellectuels ; présenter par oral et par écrit ce travail).
- (Méthodes de collecte d'information) Savoir construire ses sources, pratiquer l'enquête, etc. (dans un projet d'architecture ou dans un travail de type universitaire)
- (Appropriations conceptuelles) Expérimenter et maîtriser des notions et concepts propres à la conception architecturale (les connaître et les mettre en application dans ses propres projets d'école, prendre conscience de la diversité des postures et propositions sur une question...).
- (Appropriations conceptuelles) Expérimenter et maîtriser des notions et concepts empruntés aux autres disciplines (esthétique, sciences humaines et sociales, etc.).
- (Appropriations conceptuelles) Se situer dans les différentes modélisations théoriques propres à la conception architecturale (distinguer les doctrines et les théories de la conception, distinguer les modélisations théoriques et les théories de la pratique, mettre en relation ces connaissances avec sa démarche de conception).

15 – Cinq réunions donnant lieu à compte rendu se déroulent entre décembre 1998 et janvier 2000, la rentrée du second semestre se faisant le lundi 12 mars 2001.

16 – Les membres du département sont alors A. Debarre, G. Gelumeau, F. Depresles, D. Elalouf, H. Fontenas, Ch. Girard, Ph. Gresset, G. His, D. Laroque, L. Merlini, D. Rouillard (responsable), M. Routon et J.-P. Vallier. Je remercie particulièrement Christian Girard et Jean-Pierre Vallier de leur encourageante réceptivité et de leur contribution finale à ce tableau qui reformule ici légèrement celui diffusé lors de l'assemblée générale du 13 octobre 1999 afin d'être plus clair.

- (Appropriations conceptuelles) Se repérer dans l'ensemble des doctrines passées et contemporaines (faire des choix autonomes en forgeant ses critères, prendre conscience de la diversité des postures sur un même problème).
- (Appropriations conceptuelles) Identifier les termes contemporains des débats architecturaux, sur la ville, politiques, théoriques, etc.

Cette liste des savoirs souhaitables (provisoire puisque d'autres travaux théoriques et études empiriques inviteront à la retravailler) peut sembler triviale. Elle offre cependant un référentiel au débat et à la création pédagogiques. Va-t-on apprendre par exemple l'écoute ou la négociation, compétences hautement utiles dans la pratique des professionnels, mais curieusement absentes de nos écoles d'architecture (mais pas de certaines écoles de commerce)? Faut-il savoir écrire des textes, ou savoir lire un bâtiment (ce qui renvoie au rapport entre la critique et la conception, ou ce qui oblige à nommer attentivement les qualités architecturales d'un bâtiment ou d'un projet)?

3 – L'EXERCICE DU POLITIQUE : CRÉER COLLECTIVEMENT UN ENSEIGNEMENT

Un tel inventaire des savoirs souhaitables constitue certes un référentiel utile à la pédagogie (point 2) issu de travaux théoriques sur la conception architecturale (point 1), mais c'est aussi un efficace dispositif politique entre les enseignants d'une école qui acceptent de le discuter. Il amène d'abord chacun à déconstruire ses habitudes et à se décentrer (on part d'une théorie de la pratique et non d'exercices ou de projets repris mécaniquement; on vise un projet de formation pour des étudiants et non la gestion de son fonds de commerce d'enseignant). Il fonctionne ensuite comme un cadre susceptible de médiatiser les échanges et d'organiser la production pédagogique (il problématise la correspondance entre les savoirs à acquérir et les contenus précis d'enseignement autant qu'il désolidarise provisoirement enseignants et savoirs à acquérir). Une équipe peut établir ses priorités pour construire un enseignement commun, ou une école peut penser la progressivité, traquer les redondances, voire décider certains recrutements focalisés. On débouche sur l'exercice éminemment politique du pouvoir collectif au sein d'une institution, seule alternative à une autorité désormais révolue, comme le démontrent les travaux de Gérard Mendel¹⁷.

La méthode de travail qui s'esquisse ici ne fut pourtant pas retenue par l'école de Paris Malaquais pour élaborer son nouveau programme. Le concept de résistance que partagent sociologues, psychanalystes et didacticiens pour nous renvoyer à nos difficultés face au changement trouvait là de nouveaux habits. Ce tableau des savoirs attendus restait néanmoins d'actualité pour l'enseignement de première année dont j'étais responsable, et il allait se révéler précieux dans une équipe initialement composite et que les concours de recrutement d'enseignants ne manqueraient pas de modifier.

Dans un premier temps, ce tableau (toujours mis en relation avec les travaux théoriques évoqués précédemment) fait effectivement fonction de dispositif d'é-

17 – Sur ces aspects, voir Gérard Mendel « La sociopsychanalyse institutionnelle : une pratique et une théorie locale du pouvoir collectif », *Revue de sociopsychanalyse*, n° 7, 1978, pp. 89-112, Christian Vogt, « Vers le pouvoir collectif dans un externat médico-éducatif », *Revue de sociopsychanalyse*, n° 3, 1973, pp. 63-101, et enfin, Gérard Mendel, *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*, La Découverte/Poche, 2003, Paris, 285 p.

change entre les enseignants ; on discute les savoirs à faire acquérir aux étudiants qui suivront « Références et projet » et l'accord qui se fait autour des savoirs retenus scelle l'équipe et il objective son engagement. Ces choix reflètent naturellement les compétences et intérêts d'enseignants qui n'ont pas prétention à l'omniscience mais qui souhaitent passer un contrat clair avec l'institution : savoirs à faire acquérir adossés à des travaux théoriques, choix résultants d'un débat collectif entre pairs, affichages de savoirs retenus vers les étudiants et lisibilité de tout cela au sein de l'école qui peut valider ou réorienter en référence à l'ensemble du cursus.

La liste ci-dessous reprend les savoirs retenus pour « Références et projet ». Après l'année 2000-2001 qui n'avait pas vraiment approfondi sa discussion, elle s'est enrichie en 2001-2002 puis en 2002-2003 de ce qui figure en gras¹⁸.

- (Méthodes de conception) Nommer les opérations de conception du projet d'architecture et les mettre en œuvre dans sa pratique du projet d'école (poser les intentions préalables à un projet, l'initialiser à partir de génératrices primaires, explorer les opérations de développement du projet, développer une conscience critique (ou réflexive) vis-à-vis de son travail à travers l'utilisation raisonnée de ces notions.
- (Méthodes de conception) Intégrer au projet la culture architecturale (dialectique références : conception).
- (Méthodes de conception) Intégrer au projet d'architecture l'observation du réel (échelles, pratiques, représentations et réalités) (2001-2002, sur la suggestion de Sabine Chardonnet).
- (Méthodes de conception) Apprendre l'écoute, la négociation, etc. dans sa démarche de projet (2002-2003, sur la suggestion de Boris Roueff).
- (Appropriations conceptuelles) Expérimenter et maîtriser des notions et concepts propres à la discipline architecturale (les connaître et les mettre en application dans ses propres projets d'école, prendre conscience de la diversité des postures et propositions sur une question...).
- (Appropriations conceptuelles) Se situer dans les différentes modélisations théoriques propres à la conception architecturale (distinguer les doctrines et les théories de la conception, distinguer les modélisations théoriques et les théories de la pratique, mettre en relation ces connaissances avec sa démarche de conception)

Dans un second temps, c'est-à-dire une fois ces savoirs retenus par l'équipe, on invente les sujets d'exercices qui correspondent à ces savoirs, ce qui se fait avec un réel plaisir et une certaine facilité, les sujets pouvant par la suite être rédigés par le ou les enseignant(s) qui le souhaite.

La fonction de coordinateur d'un enseignement se trouve ainsi reformulée au terme du processus. Il ne s'agit plus d'imposer des contenus es qualité, mais de promouvoir une méthode de travail collective qui a pour cadre le référentiel commun. Il s'agit, par exemple, d'encourager l'invention des exercices ou de veiller à la

18 – Pour répondre à l'augmentation des étudiants en première année, qui passent de 130 lors de la rentrée inaugurale de 2000-2001 à 210 l'année suivante, l'équipe d'enseignants initiale (voir note supra pour sa composition) doit s'élargir. À la rentrée 2001-2002 elle se compose de Michele Boni, Daniel Guibert, Rainier Hoddé, Patrick Leitner, Karine Louilot, Gilles Ronin, Frédéric Saunier et Philippe Simon. En 2002-2003 elle se modifie à la suite des titularisations et départs ; elle se compose alors de Daniel Guibert, Rainier Hoddé, Dominique Jakob, Alexis Meier, Nicolas Nahum, Caroline Paul, Michèle Elsaïr et Boris Roueff. Le recueil des documents distribués chaque semaine aux étudiants est disponible à l'école de Paris Malaquais.

cohérence entre les savoirs à acquérir et les exercices proposés. En 2000-2001, je pensais par exemple que l'on ferait un exercice différent chaque semaine. J'avais comme présumé la première année de l'école d'architecture de Paris Belleville, dont je souhaitais reprendre le rythme hebdomadaire dans le cadre de ce nouvel enseignement¹⁹. Mais mes collègues, majoritairement issus de l'école d'architecture de Paris Villemin et formés à des démarches plus globales, souhaitaient plutôt deux exercices conséquents. L'accord s'est fait sur quatre exercices de trois semaines, avec une étape inédite distribuée chaque semaine aux étudiants; la décision n'était pas issue d'une négociation directe ou d'un quelconque vote majoritaire, mais elle avait été médiatisée par la référence aux savoirs que nous souhaitions transmettre aux étudiants.

Outre l'engendrement des exercices de conception et la mise au point des contenus de chaque séance du semestre, cette méthode de travail a permis de penser un TD associé aux exercices (destiné à « s'interroger sur l'instrumentalité de la conception (...) ; il informe et interroge cette instrumentalisation »²⁰) que Gilles Ronin sera chargé de finaliser, puis un cours théorique qui accompagne ces mêmes exercices (et qui porte sur des opérations de conception, sur des outils et des méthodes de conception, sur des références, sur des perspectives théoriques...) dont j'ai pris la responsabilité.

4 – LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION: DÉPASSER LA VEILLE PÉDAGOGIQUE

Un enseignement étant élaboré et mis en pratique (point 3), il importe de ne pas se laisser gagner par la satisfaction de soi, fut-elle collective. En d'autres termes, comment conserver une salutaire distance critique vis-à-vis de ce que l'on produit? Comment traquer les dérives et les routines contre-productives? Comment objectiver la rumeur ou le non-dit qui sont les deux faces d'une même vacance?

Dans un premier temps, la vigilance, individuelle et collective, s'impose. En 2001-2002 par exemple les quatre exercices du semestre dévient lentement vers de (petits) projets qui minorent l'attention aux opérations de conceptions: focalisation sur les résultats et non sur les raisonnements, retour de la globalité pourtant en résidence étroitement surveillée qui multiplie les acquisitions pour un même exercice (du dessin des escaliers aux questions liées aux significations de l'espace²¹). Outre cette dérive vers le projet global et son résultat final, les présumés des enseignants ne sont pas toujours annoncés en tant que tels aux étudiants: certaines architectures modernes et contemporaines (ce dont témoigne le riche voyage à Bâle organisé par Philippe Simon et qui ancre le 4^e exercice) sont plus présentes que celles des Asplund, De Klerk, Lutyens, Pelchnik ou Woysey. Ou encore trop de notions ne sont pas suffisamment établies d'un point de vue théorique, ce qui contribue au manque de rigueur de l'enseignement de l'architecture.

19 – Enseignement dont Jean-Pierre Feugas a la responsabilité dont les principes sont présentés par Jacques Fredet, « Les implications d'un éventuel rapprochement avec l'Université », in Jean-Louis Violeau, *op. cit.*, 1999, pp. 60-79.

20 – Pour reprendre les propos de Daniel Guibert lors d'une séance de travail à la rentrée 2001-2002. C'est Gilles Ronin qui sera chargé de finaliser cet enseignement en relation avec moi-même et l'ensemble de l'équipe.

21 – Gilles Ronin prendra d'ailleurs l'initiative de clarifier certaines de ces dérives par écrit dans une note datée de février 2002.

Mais il est un autre outil qui permet de garder une distance critique vis-à-vis d'un enseignement, c'est l'évaluation distribuée aux étudiants sous forme de questionnaire détaillé. Ces questionnaires sont délicats à produire, car il ne s'agit ni de procéder à une quelconque enquête de satisfaction ni de retrouver ce que l'on enseigne, mais de constater d'éventuelles dissonances entre ce que l'on a cru enseigner et ce que les étudiants ont eu l'impression d'apprendre. La première question par exemple souhaite un retour de ce que les étudiants perçoivent, avec leurs propres mots, ce qui est particulièrement instructif²². Ce document complète le point de vue des enseignants et permet de piloter l'enseignement d'une année sur l'autre. Faut-il ajouter qu'au-delà du cercle restreint des enseignants concernés par cet enseignement, la diffusion large et intégrale d'un tel document au sein de l'école de Paris Malaquais, même si certaines réactions d'étudiants semblent injustes dans le fond ou cinglantes dans la forme, ne peut que permettre le débat autour d'un enseignement, de ses priorités en termes de savoirs à transmettre, de la définition de ses exercices ou des projets à faire, sans oublier les méthodes mises en œuvre.

L'évaluation permet ainsi de revoir les contenus des exercices, de questionner les savoirs à acquérir ou leur position dans le cursus, voire de s'interroger sur la pertinence de certains résultats de recherches sur les processus de conception. Cette dialectique entre recherches théoriques et empiriques, production d'un référentiel pédagogique et proposition d'enseignement réintroduit les indispensables relations entre la pratique pédagogique et les métiers exercés par des architectes. Au-delà des détours théoriques, réflexifs et politiques que cela impose, il me semble que cela peut contribuer aux qualités de la formation dans les écoles d'architecture²³.

22 – « Selon vous, sur quoi porte l'enseignement du studio d'architecture qui se déroule le lundi? Exprimez votre impression, avec vos mots, en imaginant par exemple que vous deviez présenter cet enseignement à un étudiant qui ne le connaît pas? » (extrait du questionnaire d'évaluation soumis aux étudiants à la fin des enseignements; document disponible à l'école de Paris Malaquais, ainsi que les résultats de cette évaluation). Sur ce type de « renversement », qui doit beaucoup aux travaux d'André Giordan, voir Rainier Hoddé, « Instructing is not teaching: towards a change in perspective », *Les cahiers de l'enseignement de l'architecture/Transaction on architectural education*, n° 9, EAAE/AEEA – École d'architecture de Paris Malaquais, Research and architecture, Recherche et architecture, (Stéphane Hanrot *éditeur*), Louvain, 2002, pp. 243-250.

23 – Je remercie Christian Girard, Philippe Simon ainsi que Philippe Masanet pour leur lecture attentive de ce texte, les remarques qu'ils m'ont suggéré et les débats qu'ils ont ouvert.

TABLE DES MATIÈRES

HISTORIQUE ET OBJECTIFS DU COLLOQUE 7

Jean-Pierre Durand, E.A. Grenoble
Denis Lenglard, E.A. Saint-Étienne
François Tran, E.A. Lyon

CONFÉRENCES 11

« L'ANALYSE ARCHITECTURALE » 13

Introduction

Jean-Pierre Durand, E.A. Grenoble 15

Brigitte Donnadieu, E.A. Strasbourg 19

David Elalouf, E.A. Paris-Malaquais 23

Christian Muschalek, E.A. Paris La Villette 47

CONFÉRENCES ET DÉBAT « LE PROJET » 69

Introduction

François Tran, E.A. Lyon 71

Jean-Pierre Feugas, E.A. Paris Belleville 73

Pierre-Albert Perrillat, E.A. Saint-Étienne 79

Philippe Boudon, E.A. Paris La Villette 95

« LE COURS » 105

Introduction

Denis Lenglard, E.A. Saint-Étienne 107

Vincen Cornu - Gilles Cohen, E.A. Paris La Villette 109

Marina Devillers, E.A. Lille 131

ATELIERS	135
ATELIER 1	137
Françoise Schatz, E.A. Nancy	139
Bassem Ariguib, E.N.A.U. Tunis	143
Yann Nussaume, E.A. Paris La Villette	145
ATELIER 2	153
Rainier Hoddé, E.A. Paris-Malaquais	155
Jean-Marc Bovet – Dominique Rosset, E.I.A. Fribourg	163
Philippe Liveneau, E.A. Grenoble	165
ATELIER 3	173
Luca Lotti – François Gruson, E.A. Lille	175
Alain Burnier, E.I.A. Genève	179
Jean-Marc Rosset, E.A. Paris Val-de-Seine	183
Michel Lamourdedieu, E.A. Marseille	189
CONCLUSION ET REMERCIEMENTS	195
Jean-Pierre Durand, (EAG), Denis Lenglard, (EASE), François Tran, (EAL) ..	197
Remerciements	199