



Unité Mixte de
Recherche
1563
"Ambiances
Architecturales
& Urbaines"

Petit manifeste pour une métamorphose de la pédagogie du projet. Le projet en aménagement : formations et contextes Pascal Amphoux - 2001



école nationale
supérieure
d'architecture
de grenoble

Pascal Amphoux est géographe, architecte, écologue, professeur à l'EnsA de Nantes et chercheur au Laboratoire Cresson, UMR 1563 Ambiances architecturales et urbaines à l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Grenoble.

Pour citer ce document :

Amphoux, Pascal (2001). **Petit manifeste pour une métamorphose de la pédagogie du projet. Le projet en aménagement : formations et contextes.** *Trames, Revue de l'aménagement. Université de Montréal*, n° 13. p. 25-34

CRESSON

ENSA Grenoble
60 Avenue de
Constantine
B. P. 2636 - F 38036
GRENOBLE Cedex 2
tél + 33 (0) 4 76 69 83 36
fax + 33 (0) 4 76 69 83 73
cresson@grenoble.archi.fr
www.cresson.archi.fr

Pour consulter le catalogue du centre de documentation : http://doc.cresson.grenoble.archi.fr/pmb/opac_css/

Petit manifeste pour une métamorphose de la pédagogie du projet

par

Pascal Amphoux

architecte et géographe, enseignant et chercheur

INSTITUT DE RECHERCHE SUR L'ENVIRONNEMENT CONSTRUIT

Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne

14, av. de l'Eglise Anglaise

CH 1006 LAUSANNE

Tél. 41 21 / 693 42 53

Fax. 41 21 / 693 38 40

Courriel. Pascal Amphoux@epfl.ch

et

CENTRE DE RECHERCHE SUR L'ESPACE SONORE ET L'ENVIRONNEMENT URBAIN

Ecole d'Architecture de Grenoble

60, av. de Constantine BP 2636

F 38036 GRENOBLE cedex 2

Article pour la revue Trames, Revue de l'aménagement, Université de

Montréal

janvier 2000

Petit manifeste pour une métamorphose de la pédagogie du projet

Peut-on construire une théorie de la pédagogie du projet ? La réponse à une question de ce type est nécessairement paradoxale ¹.

1. Pour une théorie critique

Sans doute serait-il possible, se retranchant dans une position d'observateur extérieur, de classer différents types de pédagogie du projet architectural, urbain ou paysager - et l'on pourrait par exemple distinguer des filiations classique, moderne ou post-moderne, des traditions formalistes, fonctionnalistes ou oecuménistes, des tendances technicistes, humanistes ou "esthétistes", etc. Il faudrait alors insister sur le fait que ces distinctions ne s'appliquent pas seulement aux contenus des enseignements (ce qui naturellement apparaîtrait en fonction des appartenances ou des affinités desdits enseignants avec ces différentes filiations), mais aussi et surtout aux manières et aux modes d'enseignement ou d'apprentissage. Dresser un tel tableau permettrait peut-être de calmer le jeu des affrontements idéologiques, en identifiant les avantages et inconvénients, ou plutôt les performances pédagogiques que les uns ou les autres autorisent ou interdisent. On pourrait alors en extraire, et une enquête empirique sérieuse mériterait certainement le détour, le fondement d'une **théorie critique de l'enseignement du projet**, non au sens du jugement de valeur, mais en celui, étymologique (*kritos*, séparer) de la distinction entre des logiques d'enseignement de nature différentes.

2. Contre une théorie appliquée

Mais en tant qu'observateur intérieur, nous aurions tendance à répondre par la négative à la question de départ, de peur que l'on attende de ces représentations théoriques des techniques, traditions et manières d'enseigner, qu'elles soient *applicables* : la pédagogie est une pratique, et si elle peut faire l'objet de spéculations théoriques utiles, en aucun cas elle ne saurait être déterminée par celles-ci. Autrement dit, je plaide pour un abandon de l'idée, que

je qualifierais volontiers de moderne, d'une science applicable ou d'une **théorie appliquée** ², au profit de celle, qui me paraît plus proche d'une épistémologie contemporaine, d'une science "impliquante" ou d'une "**théorie impliquée**".

Un tel glissement terminologique me paraît bien exprimer un changement d'attitude qui peut être observé dans des disciplines différentes et que pour ma part je tente de mettre en oeuvre et de promouvoir aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche ou la pratique de projet. Au regard de la question qui nous préoccupe, l'argument pourrait alors être développé de la façon suivante.

Une théorie ne doit pas être *appliquée au projet* (elle ne doit pas chercher à livrer des recettes d'aménagement ou de construction qui incitent les concepteurs ou futurs concepteurs à faire abstraction du contexte dans lequel précisément ils les appliquent) : elle peut par contre aider à *impliquer le projet*. Comment ? Par exemple en énonçant des principes (et non des recettes) qui obligent ceux qui les mettent en oeuvre à en réinterpréter le sens suivant le contexte du projet, ou encore en formalisant des règles du jeu (et non en imposant des normes) entre des acteurs de cultures radicalement différentes dans des processus de conception de plus en plus complexes.

De la même façon, une théorie ne saurait être *appliquée à la pédagogie* sans menace réductionniste grave (la pédagogie se réduirait alors à une discipline, au sens d'un canton du savoir établi, c'est-à-dire d'un ensemble de prescriptions impératives); une théorie par contre peut *impliquer une pédagogie* (entendue comme discipline toujours, mais cette fois au sens de la discipline que l'on se donne); elle doit être en mesure d'induire une relation *pédagogique*, au sens le plus fort, c'est-à-dire de générer un mouvement, un transfert de connaissances, un processus d'apprentissage, ... Comment ? D'une part en énonçant moins des contenus d'enseignement que des points de méthode, d'autre part en faisant en sorte que ces principes concernent autant la pratique du projet que celle de l'enseignement lui-même.

La théorie en question dès lors, consisterait à éviter le dogme. Ou plutôt, son seul dogme, ce serait l'antidogmatisme des démarches qu'elle impliquerait. D'où les trois "cris" suivants.

3. Un dogme anti-dogmatique

1. Peu importe la forme - *pourvu qu'elle soit diverse !* Le cours ex cathedra, ultra-formalisé et trop difficile, a des vertus au même titre que le séminaire informel que tout le monde peut suivre; mais il en est de même de la leçon magistrale, de la conférence publique ou du débat contradictoire, de l'exposé des étudiants, de la télé-conférence, de l'atelier et des critiques collectives, comme encore de la promenade en ville, du récit vécu, de la lecture, etc. Toutes ces formes d'enseignement ont leur légitimité, et l'on sait bien que certaines d'entre elles conviennent mieux à certains étudiants et moins bien à d'autres, qu'il en est de même pour les professeurs et que ces variations peuvent même affecter la même personne à des moments différents suivant son degré d'avancement, voire tout simplement selon son humeur. De sorte que la seule chose qui importe, c'est sans doute qu'un enseignement ne soit pas développé sur un mode unique : certes la diversité des approches proposées ne saurait être excessive sans risquer de conduire à l'éclatement et à la confusion, mais elle doit être minimale pour créer certains écarts, faire émerger du sens à partir de ces différences, et tout simplement faire prendre conscience de la non exhaustivité d'une approche du projet, quelle qu'en soit la pertinence. Un cours ou un livre trop difficile produit des effets didactiques complémentaires d'un discours séducteur un peu facile et il est important que l'offre aux étudiants soit diversifiée de ce point de vue - autrement on risque soit un véritable nivellement par la séduction, soit un clivage de plus en plus grand entre des écoles hyper-spécialisées (mais acculturées) et des écoles hyper-vulgarisées (mais incompetentes)³. D'où une attitude personnelle, parfois ressentie comme provocatrice, qui tend par exemple à proposer des séminaires interactifs laissant une grande part à l'improvisation lorsque les enseignements sont très structurés ou inversement à proposer des interventions très formelles, s'appuyant sur un texte écrit, dans des situations d'enseignement habituellement informels.

2. Peu importe les contenus - *pourvu qu'ils soient variés !* De même que pour le musicien son instrument est toujours le plus beau dans l'orchestre, la discipline dans laquelle nous avons été formée et qu'éventuellement nous enseignons est toujours la plus importante ! Ainsi se débattent infiniment l'ingénieur, l'artiste, le sociologue, l'économiste et l'architecte sur la priorité à donner à leur discipline dans l'enseignement du projet - auxquels viennent toujours s'ajouter de nouvelles spécialités (l'infographie, la scénographie, le design sonore, la "conception-lumière", ...) qui revendiquent toutes une place nouvelle. Comment sans jugement de valeurs décider de la légitimité de l'une et de l'illégitimité de l'autre ? Le raisonnement sur les contenus peut être ici

semblable à celui sur les formes : on ne peut demander à tous les architectes ou apprentis-architectes d'être érudit en toutes matières, quand bien même elles sont toutes potentiellement utiles dans la pratique du projet, et l'on sait bien qu'un surcroît d'enseignements disciplinaires différents peut directement menacer l'étudiant, voire les enseignants, à avoir une vision tellement superficielle de ces savoirs spécifiques qu'elle en vient à devenir franchement fautive. Il n'en reste pas moins qu'il paraît essentiel que plusieurs disciplines soient convoquées pour approcher le travail de projet - et que c'est dans cette **interdisciplinarité restreinte** que le projet peut trouver un sens et une orientation. D'où une attitude personnelle qui consiste à croiser plusieurs champs disciplinaires spécifiques, à proposer par exemple une réflexion d'esthétique dans des projets qui sont dominés par les aspects techniques, à amener des références de micro-sociologie au coeur de projets qui privilégient la forme, etc. D'où aussi des exercices de projet qui mettent en oeuvre une transdisciplinarité (et non seulement une interdisciplinarité) par le biais du choix d'un concept traversant qui fonde le parti, qui donne l'intention commune à toute une équipe de concepteurs ou d'étudiants et qui peut du coup être redéployé dans des champs disciplinaires différents et faire l'objet d'un partage et d'une distribution des tâches entre les membres de l'équipe de conception. Toutefois, si le choix des disciplines à prendre en compte est quasi infini et dépend pour nous du contexte, nous nous sommes donné une règle d'équilibrage minimal entre trois champs disciplinaires, que tout projet d'aménagement, me semble-t-il, doit associer pour mériter pleinement son nom : le champ des sciences techniques (Connu), le champ des sciences sociales (Vécu) et celui de l'esthétique (Sensible). C'est cette règle d'équilibre que nous avons formalisée sous le nom de "modèle CVS".

3. Importe par contre la relation entre la forme et le contenu de l'enseignement du projet. On sait bien que certaines formes d'enseignement sont plus ou moins adéquates pour exprimer tel ou tel contenu, et réciproquement - mais là encore ces relations sont parfois trop stéréotypées, et il peut suffire de mettre en oeuvre une forme d'enseignement inattendue sur un contenu habituel pour que l'apprentissage de celui-ci soit totalement renouvelé. Le projet, en un sens, n'est rien d'autre que cette forme d'adéquation. Projeter, pourrait-on dire, c'est inventer une forme qui révèle le contenu (thème que l'on peut théoriser à partir de la question de l'autoréférence et des paradoxes). De sorte que le "dogme pédagogique" pour lequel il faudrait militer dans la mesure où il permet d'assurer un rôle de "garant anti-dogmatique", pourrait être formulé ainsi : faire en sorte que le contenu de l'enseignement (dans le cas présent le

projet) en structure la forme. Autrement dit, faire en sorte que l'enseignement lui-même prenne la forme du projet, qu'il lui soit homologue, c'est-à-dire qu'il s'efforce de *mettre en oeuvre les principes mêmes qui caractérisent la pratique de projet*.

Une telle prétention n'est pas sans exigence : elle sous-entend de l'enseignant qu'il fasse l'effort d'explicitier de tels principes⁴. Pour ma part, j'en formulerais trois, qui me semblent constituer de bons garde-fous contre toutes sortes de menaces réductionnistes, dont on n'est jamais définitivement protégé (aussi bien du reste en tant qu'enseignant qu'en temps qu'étudiant, chercheur ou praticien) : le principe d'incomplétude, le principe de récurrence, et le principe de sensibilité.

4. Enseigner l'incomplétude

La nouveauté de toute découverte fait croire à sa complétude. Qu'un étudiant s'initie à une technique, une méthode ou un savoir dont il ignorait tout, il a tôt fait de croire à son universalité, sa suffisance ou son exhaustivité. Plus grave, qu'un enseignant prenne une certaine routine et ait tendance à répéter des enseignements parfaitement rodés, et il oubliera bientôt l'intérêt, la pertinence, voire même la seule légitimité d'autres contenus ou d'autres démarches - d'autant plus que son enseignement sera plébiscité. Le **principe d'incomplétude** de ce point de vue constitue un premier garde-fou. D'une part il oblige à prendre acte du caractère par principe inachevé de tout projet : l'analyse que je fais du site n'est jamais complète, le projet que je construis n'est jamais terminé, son état actuel n'est que la photographie d'un processus en perpétuelle évolution, le système est toujours ouvert, ... Mais d'autre part il doit faire sentir par homologie l'incomplétude même de l'enseignement en cours : les méthodes d'analyse proposées, si performantes soient-elles, ne sont pas exhaustives, l'apprentissage n'est jamais terminé, les techniques acquises ne peuvent être ramenées sans dommage à des recettes générales, ...

D'où une première homologie : **le projet d'architecture, comme l'enseignement du projet, sont des processus**. Davantage : l'enseignement du projet n'existe, au sens fort du terme, que s'il y a projet d'enseignement - que si l'enseignement est lui-même conçu sur le modèle de fonctionnement du projet⁵.

D'où aussi un premier principe de pédagogie du projet qui constitue un enjeu majeur des années à venir, à condition de ne pas en faire une recette ou un simple artifice de discours : **passer du projet-produit au projet-processus** ⁶. Par exemple : ne pas croire ou faire croire que le projet doit être abouti et complet pour pouvoir être "exécuté" (ce qui d'ailleurs signifie "tué"), mais faire en sorte ou faire comprendre que son état actuel n'est qu'une étape de développement vers un horizon probable; faire remonter l'obsession de l'exactitude de la représentation à celle de la rigueur d'une démarche, faire basculer l'habitude de la définition d'objectifs à l'exigence de la formalisation d'une intention précise, passer de la volonté de répondre à un problème déjà posé à la nécessité de reformuler ce problème, ... Ou encore faire passer de la connaissance d'un espace homogène à la reconnaissance de son hétérogénéité (laquelle signe sa spécificité, son identité, ...); ou encore, dans les domaines de l'urbanisme ou de l'aménagement du territoire, faire passer de stratégies de remplissage de plans de zones à la représentation évolutive de ce que j'appelle une "partition" de l'espace urbain ⁷.

5. Faire récurrence

La rationalisation fonctionnaliste nous a conduit à réduire les représentations de l'usage à un ensemble de fonctions qui, des quatre catégories de la charte d'Athènes aux découpages les plus détaillés de programmes surdéterminés, dispensent notre esprit d'une pensée dynamique et évolutive des usages ou des besoins (d'où des décalages parfois dramatiques entre le programme et la réalisation, décalages qui, tout critiqués et reconnus qu'ils soient, n'en remettent pas pour autant en cause la réduction fonctionnaliste). Le **principe de récurrence** constitue à ce titre un second garde-fou. Pourquoi ? Parce qu'il nous oblige à prendre acte de l'évolution permanente des usages et des besoins des usagers, au cours même du processus de projet. Mais là encore, ce principe doit être compris autant par son explicitation dans la pratique de projet, que par son "implication" dans le processus même de l'enseignement.

D'où une deuxième homologie : **le projet comme l'enseignement sont des processus récursifs** (et l'on remarquera la récurrence par rapport à la première homologie !). Il faut faire retour, en cours de processus, sur la formalisation du programme, non pour le remettre en cause mais pour l'affiner, le réorienter et réajuster le cap par rapport à la définition de l'intention initiale rigoureusement

formalisée. Et si ceci est vrai de la logique de projet, c'est tout aussi vrai de la logique d'enseignement.

D'où un second principe de pédagogie du projet : **passer d'une temporalité linéaire à une temporalité réursive**. Ce principe peut toucher des domaines aussi différents que :

- la *conduite d'opération* : il s'agit alors de montrer et d'apprendre comment il est possible de passer de modèles d'organisation hiérarchique des tâches et compétences sollicitées par ce que l'on appelle le maître d'oeuvre (c'est-à-dire celui qui était et devait rester maître de son oeuvre) à des modèles d'organisation négociée des tâches et compétences de ce qu'il convient toujours d'appeler une maîtrise d'oeuvre (alors entendue au sens d'un processus de création collective);
- la *mise en service d'un espace bâti* : il s'agit alors d'inventer et de s'initier à des méthodes qui permettent de passer de la notion d'usage prémédité (la représentation a priori souvent implicite de l'usager qui justifie le parti ou la forme architecturale) à la notion d'usage rétro-actif (développer des techniques d'observation de l'usage ou de l'appropriation en temps réel qui permettent de faire évoluer le projet à mesure qu'il se formalise et non simplement a posteriori);
- ou encore les *techniques de communication* entre les acteurs du processus de réalisation : il s'agit alors de développer des techniques qui permettent de faire remonter le rôle de certains acteurs (l'usager, l'exploitant, le fabricant, ...) d'un statut de participation (terme qui dans la pratique s'est souvent réduit à une forme de consultation a posteriori de projets tout faits, face auxquels les personnes consultées n'ont le choix qu'entre la soumission et l'opposition) à un rôle d'implication (terme qui par différence pourrait désigner un rôle actif de contribution sans droit de veto à la formalisation du projet) qui autorise l'acquisition progressive d'une culture collective du projet.

6. Réintroduire le sensible

Les excès de la logique fonctionnaliste d'un côté, les faiblesses des doctrines et l'éclatement des courants ou des modes architecturaux de l'autre ont généré des mouvements et des attitudes contradictoires vis-à-vis de la forme architecturale. Le formalisme constitue pour les uns une véritable revendication, pour les autres une insulte suprême - entraînant les uns et les autres dans des débats trop souvent stériles sur la légitimité des formes qu'ils affectionnent, comme si l'on pouvait discuter une telle légitimité en faisant abstraction de son

contenu ou du contexte dans lequel elle a été produite; au formalisme de l'architecture, se substitue alors le formalisme du discours - lequel est évidemment particulièrement ravageur dans les écoles (le discours informel sur la forme constituant un bon refuge contre l'absence de discours formalisé sur des contenus). Le **principe de sensibilité** constitue ici un troisième garde-fou contre cette pente menaçante et dommageable, dans la mesure où il permet d'obliger à prendre acte des mutations actuelles (souvent occultées) de l'esthétique contemporaine, qui tend, à la faveur notamment du développement des nouvelles techniques de synthèse de l'image, du son et bientôt du geste, à privilégier la représentation dynamique des choses sur leur représentation statique. Ce n'est plus alors "l'objet" architectural qui fait référence : celui-ci ne doit plus être dit statique, mais pour être rigoureux immobile, ce qui veut dire que c'est le mouvement qui fait référence. Une compréhension profonde d'une telle mutation implique un changement fondamental de représentation de la théorie comme de la production de l'objet architectural qui doit alors être inscrit dans une mouvance permanente (celle de son évolution technique et matérielle comme celle de son usage ou de sa perception); mais cela implique du même coup un changement de rapport pédagogique qui de la même manière doit être inscrit dans la mouvance permanente du processus d'apprentissage (dont on oublie, trop souvent, qu'il a une forme).

D'où une troisième homologie : **le projet comme l'enseignement sont des processus récursifs de mise en forme.**

Et un troisième principe associé : **passer d'un art de la forme à un art de la morphogénèse**, c'est-à-dire développer une sensibilité et une culture esthétique du mouvement et de la mise en forme, plus que de l'objet et de la forme statique. Un tel principe, ici encore, peut mettre en jeu des domaines d'intervention de natures différentes :

- *celui de l'analyse* tout d'abord, où l'on peut voir un enjeu particulier à faire basculer tout l'acquis des vingt dernières années de la typo-morphologie architecturale ou urbaine (focalisée sur des classifications arrêtées des rapports entre forme et fonction) vers une typo-généalogie des ambiances architecturales ou urbaines (recentrée sur la constitution de répertoires interactifs des rapports entre motifs formels, figures sociales et effets sensibles);
- *celui de la représentation* ensuite, qui doit faire évoluer les formes classiques de la représentation statique en deux ou trois dimensions (plans et maquettes) vers des formes inédites de représentation et/ou de

simulation dynamique des phénomènes sensibles que génère l'objet architectural (image de synthèse et monde virtuel, avec réintroduction et simulation des mouvements de foule, comportements de l'utilisateur, variations de la lumière, dynamiques sonores, etc.);

- *celui du style*, dont la définition et la codification ne consistent plus à repérer l'ensemble des caractéristiques formelles communes à un type d'oeuvres architecturales ou urbaines mais plutôt l'ensemble de leurs caractéristiques morphogénétiques communes; on comprend que ceci peut amener à rapprocher des oeuvres formellement très différentes, mais dont le processus de mise en forme, la logique de développement ou la dynamique de projet est commune - ce qui rend alors légitime des transferts de savoir-faire entre des projets touchant des échelles très différentes, de la fabrication d'un objet industriel à la réalisation d'un projet urbain ⁸.

Références

Quelques travaux de recherche personnels, classés par champ thématique, qui sont à la source de certaines des réflexions précédentes.

L'identité sonore des villes européennes, guide méthodologique à l'usage des gestionnaires de la ville, des techniciens du son et des chercheurs en sciences sociales, CRESSON / IREC, rapport IREC no 117, DA-EPFL, Lausanne, nov. 93 : Techniques d'enquête, tome 1, 50 p. Répertoire de concepts, tome 2, 42 p.

Le paysage sonore urbain, Introduction aux écoutes de la ville, CD audio, IREC, EPFL, Lausanne, CRESSON, EAG, Grenoble, 1997 (livret, 28 p.). Ce CD est structuré en trois parties : la première révèle l'existence de cultures sonores différentes, la seconde distingue trois modalités d'écoute universelles, la troisième propose un répertoire de critères qualitatifs illustrés qui constitue à la fois un outil de description et de conception de l'environnement, du milieu et du paysage sonore urbains.

Parcs et promenades pour habiter. Etude exploratoire sur les pratiques et représentations urbaines de la nature à Lausanne, tome 1 (avec C. Jaccoud), rapport IREC, no 101, Lausanne, juin 92, 120 p. *Douze vidéogrammes*, tome 2 (avec C. Jaccoud), Cassettes vidéo, Co-production DAVI-IREC, ECAL-EPFL, 1994. *Douze monographies lausannoises*, tome 3 (avec C. Jaccoud), rapport IREC, no 121, DA-EPFL, Lausanne, 1994, 160 p.

Jardins éphémères, jardins manifestes, Concept pour le Festival du Jardin Urbain en ville de Lausanne, Service des Parcs et Promenades, Direction des Travaux, Lausanne, avec K. Holzhausen, août 95.

La notion d'ambiance, Une mutation de la pensée urbaine et de la pratique architecturale, avec A. Sauvageot (CERS, Univ. Toulouse Le Mirail), J.-P. Thibaud et N. Tixier (CRESSON, Ec. d'architecture de Grenoble), J.-Y. Petiteau et E. Pasquier (Ec. d'architecture de Nantes), M. Degy et R. Prost (Ec. d'architecture de Paris Tobiac), Editions du Plan Urbanisme Construction Architecture (PUCA), Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement, Paris, 1998, 168 p.

Effets sensibles en milieu urbain, Analyse in situ et synthèse numérique, J.-P. Thibaud, P. Amphoux, N. Tixier, A. Luciani, CRESSON, Grenoble, ACROE, Grenoble, IREC, Lausanne, contrat région ARASSH, Rapport intermédiaire, 1ère année, 1998, 102 p.

"Petites opérations complexes - Hybridation urbaine", dans *Les nouveaux paysages de l'habitat - déplacement et proximité*, règlement et thème de la 5ème session des concours European, Paris, pp. 50-52.

"Entre architecture et sciences sociales, débat non contradictoire" (avec Gilles Barbey), dans *Matières*, Cahier annuel de l'Institut de l'Institut de Théorie et d'Histoire de l'Architecture (ITHA), Presses Polytechniques et Universitaires Romandes (PPUR), Année 2, Lausanne, 1998, pp. 88-92.

Notes

¹ Le texte qui suit est une version remaniée d'un texte intitulé "*Peut-on esquisser une théorie de la pédagogie du projet architectural ?*", rédigé à l'occasion d'un séminaire organisé par Michel Lincourt et Pierre Donadieu autour du thème "*L'enseignant, l'étudiant et le projet architectural*", Laboratoire de recherche en architecture, Ecole Nationale Supérieure des Arts et Industries de Strasbourg, 14-16 mai 1998.

² Dans le monde scientifique, plus personne ne prétendrait aujourd'hui établir une théorie suffisamment arrêtée pour qu'elle puisse livrer des recettes applicables indépendamment de leur contexte d'application.

³ Ce syndrome est peut-être d'ores et déjà lisible dans une tendance que l'on peut identifier dans différents pays européens qui tendent à opposer, par le clivage entre leurs écoles, deux pentes d'enseignement pourtant en principe complémentaires : la pente polytechnique et la pente artistique.

⁴ - position qui sera un peu vite réfutée par tous ceux qui pensent que le projet n'a que faire d'explications, qu'il est affaire d'intuition et que vouloir en expliquer le fonctionnement, c'est déjà le rater. Aux tenants d'une telle position on répondra deux choses : d'une part les principes en question ne visent pas l'explication du phénomène mais bien la description de la pratique de projet (leur rôle, rappelons-le n'est pas d'expliquer mais d'impliquer "le faire"); d'autre part, si la part créatrice et fabuleuse de l'activité de projet réside, comme nous le pensons, dans ce qui échappe à son explicitation, tout effort d'explicitation, et par conséquent de rationalisation ou de systématisation de certaines procédures, peut être envisagé non comme un moyen d'épuiser le phénomène en le réduisant à un fonctionnement mécanique et quasi automatique, mais comme un moyen d'en faire reculer et d'en mieux cerner la part créative et sensible.

⁵ Ceci constitue une réponse détournée à une question lancinante dans les écoles : "Devons-nous nécessairement enseigner le projet par le projet ?".

La réponse est positive, sans doute; mais on comprend qu'elle touche beaucoup moins le contenu du projet, que l'attitude de projet - la spécificité de l'activité du projeteur, quel que soit son domaine d'intervention, par rapport à celle de l'analyste, du militant ou de l'administrateur. L'enseignement du projet d'architecture peut donc passer par des exercices qui ne sont pas des projets d'architecture, pourvu que la spécificité de l'attitude de projet y soit mise en oeuvre.

⁶ Curieusement, plus on parle de processus, plus la préoccupation de l'objet devient forte, un peu comme si le mot ou le discours en venait à compenser les échecs ou les avatars de la pratique.

⁷ Ceci ne veut pas dire négliger l'importance du résultat, de la forme architecturale ou de la qualité du produit final, mais cela signifie que l'on ne part pas d'elle : il me semble illégitime de commencer par imposer des modèles de référence ou des objets architecturaux à la mode pour mobiliser une prise de conscience et un apprentissage. L'enjeu est inverse : c'est à partir de la définition rigoureuse d'une intention, de la reformulation d'un problème, que l'on doit apprendre à convoquer les références nécessaires pour s'acheminer vers la réalisation de l'objet; une telle attitude suggère alors que l'on passe de techniques de représentation de l'objet architectural ou des zones urbaines, à des modalités d'expression du mouvement qui va les générer et les faire évoluer (cf. infra, "réintroduire le sensible"). Les processus de développement urbain ne doivent plus être présentés comme une évolution cinématique des espaces construits, c'est l'espace construit qui doit être présenté comme la suspension momentanée d'un mouvement continu d'évolution urbaine.

⁸ Il est sûr qu'il existe aujourd'hui un décalage immense entre les mondes de la création industrielle, qui ont développé des techniques de conception collective extrêmement sophistiquées et où plus personne ne chercherait à revendiquer une paternité autre que collective, et le monde de la création architecturale ou urbaine, dans lequel on continue à penser l'activité de projet comme celle d'une maîtrise d'oeuvre monocéphale et à enseigner le projet comme la production d'une oeuvre d'art avec d'autant plus de conviction que la figure de l'architecte libéral se fait dévorer. D'où sans doute l'intérêt de promouvoir des échanges de savoir-faire et de connaissances sur les systèmes d'organisation de création collective dans d'autres domaines (cf. par exemple les domaines du design dans l'industrie automobile).