

Mots-clés pédagogie, luttes étudiantes, genre, questionnement critique, crise

Résumé L'article présente un retour sur expérience de deux activités intensives tenues à l'ÉNSA Versailles et à la Faculté d'architecture La Cambre Horta en janvier et mars 2023 respectivement. Appelées «Écoles troubles», elles proposaient aux étudiant·es de contribuer à organiser, spatialiser, animer et éditer trois tables rondes publiques autour des «troubles» qui agitent l'enseignement de l'architecture: la redéfinition de ses valeurs, méthodes et outils («Chères écoles»), la relation critique à la pratique professionnelle une fois sorti·es des études («Cher·es futur·es architectes»), et l'identification d'expériences passées qui puissent illuminer le présent («Chers grands-parents»).

Abstract This article looks back on two intensive workshops held at ÉNSA Versailles and La Cambre Horta Faculty of Architecture in January and March 2023 respectively. Both called 'Écoles troubles' (Schools in Trouble), they invited students to help organize, spatialize, moderate and edit three public round tables on the troubles that are agitating architectural education: the redefinition of its values, methods and tools ('Dear Schools'), the critical relationship to professional practice after graduation ('Dear Future Architects'), and the identification of past experiences that can illuminate the present ('Dear Grandparents').

Écoles troubles

Les deux éditions d'*Écoles troubles*, tenues à l'ÉNSA Versailles en janvier 2023 et à la faculté d'architecture La Cambre Horta deux mois plus tard, consistaient en des tables rondes publiques avec des invité-es du monde professionnel et académique, que nous avions préparées, spatialisées et animées en concertation avec des groupes d'étudiant-es et la participation de quelques enseignant-es volontaires¹. L'objectif de la table ronde « Chers grands-parents » était de discuter l'enseignement que l'on peut tirer – en tant qu'étudiant-es, enseignant-es et praticien-nes – d'architectes de générations

précédentes, notamment celles qui ont participé à l'élan culturel des années 1960 et 1970. « Chères écoles » questionnait les valeurs, méthodes, outils et formes d'organisation de l'enseignement de l'architecture à l'aune des préoccupations qui agitent notre société. Enfin « Cher-es futur-es architectes » visait à élargir le spectre de la pratique professionnelle en discutant de formes d'engagement alternatives à la profession dite « libérale », qui reste à ce jour l'horizon professionnel prépondérant véhiculé dans les écoles d'architecture.

Écoles troubles part en effet du constat d'un questionnement renouvelé et grandissant parmi les étudiant-es et enseignant-es d'architecture sur la pédagogie, la profession, l'engagement politique et leurs relations réciproques. Ce questionnement alimente et se nourrit à son tour de la conviction que les approches pédagogiques plus strictement « disciplinaires », celles qui continuent à penser l'architecture dans une bulle alors que tout le système social et environnemental dans lequel elle se développe est mis en cause, n'ont plus de sens.

Cette volonté de changement, ou du moins le ressenti qu'un changement profond est nécessaire, s'accompagne toutefois de l'immobilisme, de la lenteur et de la peur du changement. Indépendamment de l'âge ou de la position sociale, naviguer entre injonctions morales, alarmes climatiques, précarité économique, alternatives militantes

1 La première édition a été développée par Sophie Dars en collaboration avec Carlo Menon et Galaad Van Daele, opérant sous le nom de la revue *Accattone* dont nous sommes les éditeurs, dans le cadre de la « White Week 2023 » de l'ÉNSA Versailles, une semaine intensive organisée annuellement, à la rentrée des congés d'hiver, pour toutes les étudiant-es de quatrième année (MA1). Le projet est né de l'invitation du groupe d'enseignant-es « Construire les mondes des coexistences », constitué de Gaétan Brunet, Jean-Patrice Calori, Raphaëlle Hondelatte, Djamel Klouche et Magali Paris. La deuxième édition, sur le modèle de la précédente, mais avec d'autres intervenant-es, et ouverte aux étudiant-es de troisième et quatrième année (BA3 et MA1), a été organisée par Sophie Dars dans le cadre de la « SIP 2023 », ou Semaine d'innovation pédagogique. Les ateliers qui l'accompagnaient étaient animés par les enseignant-es de la faculté Sophie Dars et Philippe De Clerck (« Accueillir le trouble »), Carlo Menon et Ellen Van Huffel (workshop édition), Fabien Dautrebande, Judith Lemaire, Marc Mawet et Alain Simon (« Soyons clairs ! »).





2

Fig. 1

Affiches format A3 réalisées par les étudiant-es de l'ENSA Versailles à partir des textes et débats internes ou publics. Source:Dars, S., Menon C., et Van Daele G., 2023 : 4.

Fig. 2

La publication *Écoles troubles* issue de la première édition mêle les affiches et les missives réalisées par les étudiant-es avec la retranscription des tables rondes. Source:Dars, S., Menon C., et Van Daele G., 2023 : 4. © Photo : Adèle Gallé

Fig. 3

« Chères écoles » à la Faculté d'architecture La Cambre Horta, spatialisée et animées en concertation avec les étudiant-es (photographie inconnu-e).



3

et regard (auto)critique est assez difficile. «Trouble», à cet égard, est un terme efficace qui a atteint une certaine actualité avec le livre de Donna Haraway, *Vivre avec le trouble* (2016). Celui-ci peut être lu comme une invitation à une pratique du quotidien hybride, «trouble», qui ne cherche pas à attendre une quelconque forme de pureté, mais qui reste tant optimiste que consciente de ses limites et des contradictions inhérentes à chaque position et proposition. Haraway nous invite à nous défaire des positions absolues, suspectes, pour confronter notre propre expérience à celle des autres, dans l'ici-bas. «Trouble» est aussi le trouble du genre théorisé par Judith Butler (1990), qui affirme que notre propre identité n'est ni unitaire, ni binaire. Enfin, le pluriel «troubles» évoque la contestation et la revendication politique. Le propos du projet est donc d'aborder collégialement, sans a priori, les lignes de tensions et les quêtes d'identités qui agitent les écoles d'architecture.

Le format même de la table ronde animée par les étudiant-es est une invitation à l'expression individuelle et collective ainsi qu'au débat contradictoire, pas tellement entre les intervenant-es extérieur-es, mais plutôt entre les membres de l'école au quotidien, étudiant-es et enseignant-es avant tout. Pour réagir de manière féconde aux propositions des invité-es, en amont et en aval de leurs interventions, nous avons demandé aux étudiant-es de produire de courts textes sous forme d'affiches, de missives, d'interviews et de comptes rendus (fig. 1 et 2)². Ces textes brossent des tableaux fondamentalement noirs, mais sur lesquels il est possible de tracer des contre-récits, des contre-savoirs et parfois même des pistes opérationnelles... Certes, ceux-ci sont instables, transitoires et minoritaires, mais néanmoins capables de susciter une réponse et de contrer l'inaction.

L'intervention de Véronique Patteeuw à Bruxelles, par exemple, a montré que depuis la publication de *Les limites de la croissance*

(Meadows *et al.*, 1972), et plus généralement en continuité avec la prise de conscience écologiste des cinquante dernières années, certain-es architectes ont effectivement pris part à des initiatives expérimentales visant à changer la manière de construire, d'habiter et d'entretenir le cadre bâti. L'échelle et le nombre de ces expériences restent toutefois négligeables face aux échecs des «Trente Piteuses» (expression rapportée par Bénédicte Chaljub lors de l'une des tables rondes tenues à Bruxelles) et à la prise de conscience radicale que «chaque bâtiment est une immense expiration de CO₂» (Charlotte Malterre-Barthes à Versailles), et ne constituent certainement pas un récit glorifiant de l'histoire de notre discipline. Elles ont pourtant une force propositionnelle, celle de faire culture et d'inspirer de nouvelles expérimentations. Comme l'a dit l'étudiante Julie Sadoux à l'issue de la table ronde «Chers grands-parents» à Bruxelles, où Chaljub, Patteeuw et Peter Swinnen ont présenté de tels projets : «Pour moi, du début à la fin des études, il faut qu'il y ait des gens qui viennent te parler de deux-trois projets qui sont inconnus au bataillon dont tu dois te nourrir. Faire du projet, c'est aussi trouver ton engagement et ta pratique» (Écoles troubles #2: 39).

Un autre exemple, l'intervention de Pierre Chabard à Versailles a jeté le trouble sur la même notion de crise, rappelant que son utilisation politique n'est pas nouvelle mais chronique, et qu'elle convient assez bien au système capitaliste dans son oscillation nécessaire entre instances transformatrices et conservatrices : «Déconstruire la crise, soumettre la crise à la critique, ce n'est pas être climatosceptique, c'est plutôt jeter le trouble sur les discours dominants, voire dominateurs [...]. Les gens de ma génération ont appris à se méfier du mot 'crise', à le regarder avec circonspection, à se méfier des logiques d'essentialisation et de naturalisation qu'il masque, et aussi des injonctions culpabilisantes qu'il véhicule» (Écoles troubles #1: 37). Au fond, le trouble de Donna Haraway et des autres penseurs et penseuses de la contemporanéité invite toutes et tous, y compris dans les écoles d'architecture, à rester engagé-es dans leur

2 Ces textes, ainsi que les trois tables rondes publiques tenues à chaque édition, sont partiellement retranscrits et publiés dans Dars, Menon et Van Daele 2023, et Dars 2024, ci-après abrégés en Écoles troubles #1 et Écoles troubles #2.

milieu, réceptif-ves, critiques et créatif-ves, à dénoncer les systèmes biaisés existants tout en explorant des pratiques alternatives.

De ces deux formes d'engagement complémentaires, rejet et proposition, c'est précisément ce deuxième aspect qui, aux dires des enseignant-es de l'ÉNSA Versailles qui nous ont invité-es, semblait manquer à leurs étudiant-es : la volonté d'agir. La demande des enseignant-es d'ouvrir un espace de parole, voire de controverses, partait de la crainte d'une impasse dès lors qu'au refus légitime de leurs étudiant-es de se conformer au système de valeurs et aux clichés enracinés dans l'enseignement de l'architecture (le béton, le projet « qui résout », le culte de la charrette, les relations de pouvoir parfois toxiques entre étudiant-es et enseignant-es, les clivages sociaux et le sexisme), il ne correspondrait pas une instance créatrice de nouvelles hypothèses de travail. Comment intégrer avec enthousiasme des préoccupations politiques aux cours théoriques et aux ateliers de projet ? Comment concilier rupture et transmission générationnelle ? Comment expliquer que le programme pédagogique d'une école d'architecture, relativement ouvert sur le monde, se heurte à une vision étroite des débouchés professionnels auxquels le diplôme donne accès et qui sont vus avec effroi par une génération qui ne souhaite pas gratter des plans ou couler du béton pour des sociétés immobilières et des chef-fes d'agence vampires ?

De tels stéréotypes, tant dans leur vérité que dans leur grossièreté, sont symptomatiques d'un décalage de plus en plus évident entre les multiples dimensions et populations de l'architecture, un décalage dont seules les écoles sont responsables. En discuter pendant une « assemblée générale », un « intensif » de quelques jours ou une « semaine d'innovation pédagogique » ne sont certainement pas suffisants pour créer une « nouvelle école d'architecture » comme celle convoitée par Wim Cuyvers dans cette même revue *Clara* en 2013 ou lors de son intervention à Versailles (Cuyvers, 2013 ; *Écoles troubles* #1 : 63) ; mais cela a au moins le mérite de créer des moments de confrontation et de partage en dehors de la routine. La crainte demeure toutefois que

ces occasions soient comme le carnaval : un embrasement pendant une semaine et puis plus rien le reste de l'année. Comme l'écrit une étudiante :

Ça y est, le silence est rompu. Tu accueilles pendant trois jours des « tables rondes » pour qu'on parle de toi, du passé, du futur. Trois jours d'échanges pendant lesquels tu accueilles des invité-es qui nous parlent du métier d'architecte. On discute, gentiment. C'est beau, ça sent bon, on mange et on boit gratuitement. On profite, parce qu'ici la gratuité, c'est rare. [...] Est-ce qu'on est rassasié ? Est-ce qu'on est plus en colère que jamais ? (Gaia Cristofoli in *Écoles troubles* #2 : 14–15)

Il est important de rappeler que quelques jours après la fin de la première édition d'*Écoles troubles* à Versailles, la plupart des 20 ÉNSA françaises se sont mobilisées avec des grèves, des manifestations et d'autres actions pour confronter leur ministère de tutelle avec des problèmes de gestion soulignés depuis au moins 2020. Dans la sphère publique, ces instituts ont déclaré être « arrivés au bout du “bricolage” et du “sacrifice” pour former le futur corps d'architectes en France. Ils réclament haut et fort le minimum pour réaliser ce qui est leur fonction » (Muller, 2023 ; voir aussi Houssais et Lagrèze, 2023). Rassemblés sous le collectif « ÉNSA en lutte », ils ont même bénéficié du soutien de l'Ordre des Architectes français. Malgré quelques tâtonnements, une telle mobilisation n'a pas (encore) été observée en Belgique. Pourtant, les chiffres de la pression sur l'enseignement de l'architecture sont encore plus défavorables, du moins à l'ULB, à commencer par le taux d'encadrement et la disponibilité de locaux.

Toutefois, tout en partageant une dimension politique, il ne faut pas nécessairement établir une corrélation entre ces revendications publiques et les activités prenant place « entre les murs » (à l'instar d'*Écoles troubles*) qui se sont tenues ces dernières années entre enseignant-es et étudiant-es des différentes écoles d'architecture de France, de Belgique et d'ailleurs. Ces deux types d'activités abordent en effet des aspects différents de l'enseignement, les premières étant surtout

liées à des questions de ressources, alors que les deuxièmes concernent principalement des questions de valeurs, de relations et de programmes. En limitant donc l'exercice aux quelques journées pendant lesquelles elles se sont déroulées, et non à leurs éventuelles répercussions futures que nous n'avons pas encore pu identifier, il est difficile d'évaluer si les deux éditions d'*Écoles troubles* peuvent être considérées des succès ou non. Les observations suivantes offrent un retour réflexif sur certains aspects de ces expériences.

Ces tables rondes publiques ont, avant tout, été marquées par des moments forts et enthousiasmants. Un débat animé a eu lieu lors de la première table ronde de Versailles entre les étudiant-es, certain-es de leurs enseignant-es et les trois invité-es (*Écoles troubles* #1: 26–30). En début de séance, se référant à certaines expériences « radicales » de l'architecture italienne des années 1970, Emmanuelle Chiappone-Piriou a souligné l'idée d'une « société sans école » portée par Ivan Illich (1980), où l'apprentissage se ferait dans toutes les autres sphères de la société, tandis que Caroline Maniaque, spécialiste des contre-cultures américaines, a présenté l'idée d'un « outillage » tant intellectuel que pratique diffusé à travers le *Whole Earth Catalog* (Maniaque, 2014). La réussite de cette première table ronde a probablement été due à la capacité de l'ensemble des personnes présentes d'aller au-delà des contenus proposés par les intervenant-es pour discuter de problématiques actuelles, ainsi que par la nouveauté de la formule : un sous-groupe d'étudiant-es avait installé la salle en cercle, la parsemant d'affiches et introduisant le débat par une lettre ouverte.

Le débat sur le devenir architecte et la responsabilité de construire et de ne pas construire a été repris le dernier soir lors de la table ronde « Cher-es futur-es architectes », durant laquelle l'usage même du terme « projet » a été remise en cause, suscitant de vives réactions. Le deuxième soir un croisement inattendu s'est opéré entre la lettre-manifeste de Cuyvers en faveur d'une école « froide, brute, inefficace et fatigante » qui, comme « un refuge, offre une protection pour être capable de supporter

la confrontation et en même temps renforce la confrontation » (*Écoles troubles* #1: 63) et le témoignage du collectif d'étudiant-es École Zéro et leur éditeur Burn~Août autour d'une réelle « école dans l'école » autogérée, créée au sein de l'infrastructure de Paris-Malaquais et de la voisine école des beaux-arts (*Écoles troubles* #1: 31–35). À Bruxelles, les pratiques alternatives de Rotor, Bento et celles « pirates » de Feda Wardak ont montré autant de pistes opérationnelles engageant les architectes dans les réalités sociales, légales et matérielles contemporaines sous d'autres modalités que celles de la profession libérale (*Écoles troubles* #2: 49–82). Enfin, on retiendra ici la belle participation aux trois tables rondes publiques à Bruxelles, nourries par la convivialité du manger ensemble et par la présence de personnes extérieures à la faculté, qui montre que le format proposé a parfois dépassé le cadre pédagogique qui l'avait généré.

Le verre peut aussi être vu à moitié vide. Tant à Versailles qu'à Bruxelles, la participation du corps enseignant qui n'était pas directement impliqué dans ces activités a été assez mitigée. L'occasion d'en faire un véritable moment de réflexion et de partage, où enseignant-es, étudiant-es et personnel avanceraient sur un projet commun, n'a pas vraiment été saisie. La plupart du temps, le cadre est resté celui d'un workshop étudiant avec participation obligatoire. De nombreuses raisons peuvent expliquer cet échec, notamment d'ordre pratique (horaires décalés, surcharge de travail), mais pas seulement... Dans le cas de la première édition, il s'agit probablement d'une démission due à une activité promue par un groupe trop restreint d'enseignant-es, juste après les congés d'hiver, et le fait que la plupart des enseignant-es habitent à Paris et non à Versailles. À Bruxelles, il pourrait s'agir du décalage perçu par certain-es enseignant-es (tangibles déjà lors des quelques réunions préparatoires) entre une activité qui, somme toute, intellectualisait ces questionnements sur les « troubles des écoles » et le besoin de plus en plus pressant de répondre par des solutions concrètes et chiffrées aux problèmes de surpopulation et de sous-encadrement. Ceux-ci n'ont été abordés que dans un des

ateliers thématiques, « Soyons clairs ! », dont la restitution publique le dernier jour n'a pas suscité le débat espéré. Un moment critique où ces lignes de tension ont émergé, toujours à Bruxelles, a été le débat public « Chères écoles » (fig. 3) : les interventions des délégations de l'École de recherche graphique, Bruxelles (ERG) et de l'Université catholique de Louvain (UCL) semblent avoir jeté un froid dans la salle, notamment parmi les enseignant-es présent-es. Selon certain-es, qui n'ont toutefois pas souhaité s'exprimer devant tout le monde, ces interventions ont déplacé le sujet central de « l'école » vers des questions de genre (l'UCL) et de communauté (l'ERG) – ce qui selon nous était plus que bienvenu. À ce sujet, la réflexion sur « La question féministe » de l'étudiante Maude Lefebvre est un texte très intelligent dont le premier paragraphe (au moins) mérite d'être cité en entier :

Lorsqu'on pensait s'engager dans un débat sur le manque d'espace, de budget, d'aide, d'intérêt (bref sur toutes nos angoisses en tant qu'étudiant-es de La Cambre Horta), la question féministe nous prend par surprise. Le monde de l'architecture n'aurait pas changé : les hommes y sont à l'aise alors que les femmes semblent disparaître comme par magie (pouf!) entre la fin de leurs études en architecture et leur entrée dans le monde professionnel. Plusieurs participant-es de la table ronde ont trouvé étrange la place qu'a pu prendre

cette thématique dans la discussion, volant du temps précieux pour parler des problèmes « réellement liés à la faculté et non à la société en général ». Pourquoi cette intervention ? Que vient-elle apporter au débat et à la lutte des étudiant-es ? Certains ont même minimisé cette intervention en s'y référant comme « une autre conférence féministe ». Pourtant, n'est-il pas important, voire essentiel, de mentionner l'inclusion des femmes et des minorités dans le cadre d'une table ronde visant à parler du futur de la formation d'architecte et de la responsabilité de nos institutions ? (Écoles troubles #2 : 105)

Cette friction palpable semble révéler une vieille opposition entre soin et besogne, émancipation et gestion. Or, ces deux démarches ne sont pas mutuellement exclusives, bien au contraire. Comme l'a montré l'intervention de la délégation de l'ERG, la prise en charge collective de questions assez matérielles, telles que la gestion des espaces ou la production de nourriture saine et économique dans l'école, peut devenir moteur d'un renouvellement des comportements et même générer de véritables projets pédagogiques partagés entre les différentes populations de l'école, y compris le personnel technique et administratif. C'est pourquoi l'ouverture d'un espace de discussion et de partage d'expériences – même ponctuel, à l'image de ces deux éditions d'*Écoles troubles* – est tout aussi importante que le travail de terrain, sur la durée, des organes de gestion facultaire. Dans un monde idéal, ils s'influenceraient l'un l'autre. Dans la réalité, et dans une institution de surcroît, le changement est toujours lent et difficile. Ainsi, la traduction sur papier de ces deux événements, respectivement sous forme de journal et de livret, vise à les relayer plus largement et à stimuler d'autres initiatives futures, ici ou ailleurs.

Carlo Menon est architecte et chercheur en histoire et théorie, diplômé de La Cambre, Bruxelles (diplôme, 2006) et de la Bartlett, Londres (MA, 2013, et PhD, 2023). Sa pratique se situe de manière transversale à la pédagogie, à l'édition et à l'écriture. Il enseigne le projet à la Faculté d'architecture La Cambre Horta (ULB Bruxelles) et la représentation dans le Master Civic Design (PBSA Düsseldorf). Il est co-fondateur de la revue *Accattone*

RÉFÉRENCES

- Butler, J.** (2006 [1990]) *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité*, Paris : La Découverte.
- Cuyvers, W.** (2014) « Nouvelle. École. Architecture », *Clara*, 2, pp. 209–224.
- Dars, S., Menon C., et Van Daele G.,** éds. (2023) *Écoles troubles #1. Penser, éditer, spatialiser la controverse*, Bruxelles : Accattone.
- Dars, S.,** éd. (2024) *Écoles troubles #2*, Bruxelles : Faculté d'architecture La Cambre Horta.
- Haraway, D.** (2020 [2016]) *Vivre avec le trouble*, Vaulx-en-Velin : Les Éditions des mondes à faire.
- Houssais, N., et Lagrèze, C.** (2023) « Dans les écoles d'architecture en lutte, les enseignants mobilisés », *AMC*. Disponible à l'adresse : <https://www.amc-archi.com/article/dans-les-ecoles-d-architecture-en-lutte-les-enseignants-mobilises,89279>.
- Illich, I.** (1980) *Une société sans école*, Paris : Seuil.
- Maniaque, C.** (2014) *Go West. Des architectes au pays de la contre-culture*, Marseille : Parenthèses.
- Meadows, D. et al.** (1972) *Halte à la croissance ? Le Club de Rome*, Paris : Fayard.
- Muller, M.** (2023) « Grève nationale dans les écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) », *L'Alterpresse68*. Disponible à l'adresse : <https://www.alterpresse68.info/qui-sommes-nous>.