

Rapport de soutenance de la thèse de **Marine Tixier**
Université de Toulouse
Ecole Doctorale : Temps, Espaces, Sociétés, Cultures (TESC)
Unité de recherche : Laboratoire de Recherche en Architecture (LRA)
1er juillet 2017

Le 1er juillet 2017, Marine Tixier a soutenu à l'université de Toulouse une thèse intitulée « La référence dans la formation du projet architectural et urbain. Identification d'un référentiel dans les pratiques d'enseignement des ENSA françaises (Bordeaux, Saint-Etienne, Paris-Belleville) », en vue de l'obtention du doctorat en architecture de l'Université de Toulouse. Le jury était composé de Clara SANDRINI, Maître-Assistante à l'ENSA-Toulouse (Directrice de thèse), Jean-Louis VIOLEAU, Professeur à l'ENSA de Paris-Malaquais (rapporteur), Chris YOUNES, Professeur à l'ENSA de Paris La Villette (rapporteur), Panos MANTZIARAS, Fondation Braillard Architectes de Genève (personnalité extérieure) et Alain MARCHIVE, Professeur émérite de l'Université de Bordeaux (membre du jury), qui a été choisi pour le présider.

La parole est tout d'abord donnée à la candidate, qui présente les grandes orientations de son travail.

Cette recherche est née d'une interrogation sur la pratique enseignante. J'avais pu constater que la pédagogie de projet était une pédagogie spécifique. Aussi, mes différents voyages au sein des ENSA de France avaient laissé apparaître la théorie de l'histoire moderne comme une transversalité. Je m'interrogeais donc sur l'existence de référentiels, définis comme des modèles d'enseignement structurant le projet et sa lecture. Un précédent travail de mémoire avait laissé apparaître quatre formes de référentiels : matériel qui regroupait toute forme de contiguïté spatiale ou esthétique ; conceptuel qui mettait en avant des choix au travers de plusieurs concepts ; méthodologique qui concernait les méthodes de conception, et réformateur qui traitait d'idéaux architecturaux.

L'objet de recherche vise à identifier des référentiels d'enseignement transversaux du projet d'architecture. Il s'agit de réfléchir aux pratiques enseignantes, mais aussi de trouver des outils de dialogue entre enseignants et étudiants. Plusieurs hypothèses guident le travail. Tout d'abord celle de la transversalité de la référence moderne au sein des ateliers des ENSA qui pourrait donc être un outil de comparaison des pratiques. Puis, la supposition de l'existence de référentiels d'enseignement identifiables dans plusieurs ateliers d'écoles d'architecture. Également l'idée d'un lien entre usage de la référence par sa réinterprétation et définition du référentiel. Enfin, une hypothèse qui définirait le référentiel comme structuré par un contenu méthodologique, des systèmes de valeurs et des relations humaines.

Pour répondre à ces questionnements j'ai donc fait appel à l'interdisciplinarité qui émane de la théorie architecture et donc de la recherche en architecture, en utilisant l'histoire, la sociologie, la philosophie, les sciences de l'éducation, et bien évidemment l'architecture. Nous sommes donc passés par plusieurs phases de définitions théoriques : celle du projet d'architecture, de la notion de référence puis du processus de référentiation. Nous avons effectué un retour sur l'histoire de l'enseignement du projet, et sur le mouvement moderne pour comprendre le modèle actuel. Enfin nous avons cherché à définir la notion de référentiel d'enseignement dans un premier temps puis de compétences.

Dans la première partie, nous avons élaboré notre modèle d'analyse. Nous avons alors cherché à déconstruire les référentiels pour les comprendre. Peu d'ouvrages faisaient référence à de quelconques modèles. Beaucoup n'évoquaient la référence que sous le seul aspect du « style ». Seul Zévi définissait quatre conditions de l'architecture rejoignant nos idées initiales de formes de référentiels. Une opposition entre forme et sens était cependant présente dans la littérature. Nous nous sommes appuyés sur la définition de Boudon. Ainsi nous avons nommé référence signifiante celle qui relève de la forme, et référence signifiée celle qui relève du sens. Nous avons donc proposé le modèle suivant. La dimension formelle distingue signifiant et signifié soit esthétique et spatialité. La dimension constructive montre que la construction peut avoir une logique technique ou une logique spatiale. La dimension méthodologique traite des similitudes et des différences d'usage des méthodes et de leur impact esthétique. La dimension valorielle discute des valeurs morales de l'architecture en s'orientant vers les questions urbaines ou sociales. Nous avons dans un premier temps vérifié ce modèle autour d'exemples concrets, puis nous nous sommes tournés vers l'histoire pour appuyer notre vision théorique.

Dans la deuxième partie, nous avons donc analysé l'histoire au travers de 4 grandes périodes de l'enseignement : l'Académie, les Beaux-Arts, les Unités Pédagogiques, et l'actuel système LMD. Au travers de la réinterprétation de Houssaye et Develay, nous avons pu caractériser le référentiel en deux éléments : la pédagogie attachée aux méthodes et attitudes, et la didactique centrée sur les rapports aux savoirs. Celui-ci a évolué au cours des périodes passant d'une simple didactique, vers l'association pédagogie/didactique. Aujourd'hui, si le référentiel semble toujours s'articuler sur la pédagogie et la didactique, la multiplicité des paramètres le rend difficilement identifiable. De plus nous observons la prégnance des situations.

Nous avons pu constater que le mouvement moderne avait accompagné les transformations de l'enseignement et été aujourd'hui transversal. Celui-ci a été peu à peu réinterprété de diverses façons : contre sa forme pour les post-modernes, et pour sa forme par les néo-modernes. Aujourd'hui il n'y a plus de mouvement moderne, mais bien DES modernités, s'organisant au travers d'une conception régulée par le choix, questionnée par nos quatre dimensions de réinterprétation. Nous avons donc étendu notre définition de la période moderne.

L'analyse historique a également permis de mettre en avant d'autres problématiques comme la question des locaux, des statuts enseignants, l'apport de la théorie, etc.

Dans la troisième partie, nous avons analysé nos terrains au travers de notre modèle initial de référentiel. Par l'intermédiaire des programmes, nous avons choisi trois écoles et 6 ateliers de projet qui présupposaient la présence de dimensions ciblées : la dimension valorielle pour Bordeaux et le domaine C, la dimension méthodologique pour Paris-Belleville et les anciens exercices du groupe UNO, et la dimension formelle pour l'exercice de la recherche patiente à Saint-Étienne.

Nous avons donc choisi d'observer la présence de chacun des modèles de référentiation dans les 6 ateliers évoqués. Nous avons pu constater que les références modernes sont des références partagées, visant à apporter la « grammaire » de l'architecture. Les enseignants classent les types de références utilisées en fonction de leurs objectifs de transmission. Il semble donc y avoir un lien entre référence et référentiation et objectif pédagogique. Ainsi, l'analyse par situation nous a permis de mettre en avant une pluralité d'outils ainsi que les risques lors de l'usage de certaines méthodes.

C'est alors que notre hypothèse initiale a été remise en question. Au travers de cette analyse par dimension, nous avons constaté qu'il ne se détachait pas de dimension de référentiation spécifique en fonction des ateliers, mais que tous les ateliers utilisaient l'ensemble des dimensions. De plus chaque dimension semblait utilisée dans des temporalités particulières de l'apprentissage.

Le modèle de définition du référentiel associant pédagogie et didactique a aussi été remis en question. Tout d'abord en raison de l'influence des étudiants sur la pédagogie et la didactique rendant multiples les référentiels. Avec l'exemple bordelais, nous avons observé une didactique commune pour des pédagogies. Le référentiel n'est donc pas déterminé par leur association. À Belleville les enseignants proposent eux une pédagogie commune pour des didactiques différenciées. Nous voyons donc l'importance du niveau d'enseignement. Il nous a paru nécessaire de se recentrer sur les contenus à transmettre. Les dimensions de réinterprétation sont bien toutes présentes, mais elles ne le sont pas dans une logique préférentielle. Il s'agit plutôt d'une logique de progression à laquelle il est nécessaire d'intégrer la finalité de l'évaluation. Nous nous sommes donc réorientés vers le référentiel de compétence.

La quatrième partie nous a permis d'enfin vérifier nos hypothèses et de proposer un modèle d'analyse du référentiel de compétences. En comparant avec l'enseignement du paysage, nous avons constaté que la référence et sa réinterprétation sont bien spécifiques au projet d'architecture. Enfin, il y a bien un lien entre l'usage des dimensions et le référentiel de compétence. Celle-ci se développe au fil du temps dans une logique de progression jamais achevée, elle se spécifie par la réinterprétation, elle associe des savoirs internes et externes, et elle est constituée de savoir, savoir-faire et savoir-être comme le définit Tardif. Nous ajoutons le savoir-voir qui permet de montrer que la connaissance est conscientisée donc acquise. Notre modèle d'analyse a donc pu se construire dans un croisement entre dimension de réinterprétation et formes de savoir.

Nous avons alors constaté que chaque atelier a une voir deux dimensions très présentes. L'analyse dimensionnelle au travers de la compétence nous permet alors d'observer les objectifs, les besoins et les manques dans la pratique de chacune des dimensions. Nous concluons donc sur des propositions de « bon fonctionnement des dimensions ».

Cependant les échanges avec les acteurs ont permis de relever des attentes partagées et des problèmes récurrents qui influent sur l'écosystème de l'enseignement du projet. Tout d'abord nous observons un besoin de renforts pédagogiques et didactiques, à la fois sur la structure globale des programmes, sur les contenus d'un point de vue théorique, mais aussi centrés autour de la notion d'accompagnement humain et pédagogique. L'enseignant de par sa position de guide et son statut peut alors être un vecteur de changement. Néanmoins il n'a pas les outils nécessaires pour appréhender des problèmes complexes tels que la subjectivité de l'évaluation, la gestion de capital culturel de ses étudiants, ou la mise en place d'un contrat didactique.

Pour conclure, nos analyses de terrain nous ont incités à réorienter notre problématique initiale. Il n'y a donc pas de référentiels d'enseignement, mais bien une multitude en raison de l'évolution des situations. Nous avons pu démontrer qu'il existe bien un référentiel de compétence transversale à l'ensemble des écoles d'architecture. Celui-ci peut être réajusté en fonction des objectifs pédagogiques. L'usage de références, identifié par les dimensions de réinterprétation est donc bien en lien direct avec le référentiel alors défini par des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour chacune des dimensions. Enfin la référence moderne est aussi transversale à l'enseignement du projet. Cependant nous en avons donné une vision plus élargie intégrant pleinement le processus de réinterprétation.

Si nous avons pu observer des transversalités du projet, il ne s'agit pas d'un modèle-outil, mais d'un exemple de réflexion sur l'accompagnement pédagogique à double sens : pour les enseignants et les étudiants.

Ce travail continu de nous interroger. En effet nous pouvons questionner le modèle de référentiel de compétence au travers de la pluralité des référentiels existants. En fonction des besoins, il est donc possible d'utiliser un référentiel de formation, d'évaluation, professionnel ou de régulation sociale. Aussi, le référentiel de compétence peut avoir différents usages comme

le défini Fotso : mettre en avant les savoirs transférables et mobilisables, travailler sur les situations problèmes, créer de nouveaux moyens d'enseignement, conduire et négocier des projets avec les élèves, adopter une planification souple et indicative, et établir un nouveau contrat didactique. Nous constatons donc la richesse d'usage de cet outil qui n'a pas épuisé toutes ses cartes dans notre travail de recherche.

Nous nous interrogeons sur le métier de conseiller pédagogique qui tente de se constituer dans l'enseignement supérieur. Si ceux-ci ont des missions diverses allant de l'accompagnement des enseignants à la recherche scientifique en pédagogie, nous constatons que ce sont les institutions qui définissent leurs rôles. Il nous semble donc qu'il relève d'une prise de conscience des apports de ces acteurs de la part des écoles d'architecture, comme a pu le faire l'école de Lyon. De plus l'accompagnement des étudiants est une mission propre au cadre d'école. Il nous semble donc important d'avoir une approche disciplinaire sur le métier de conseiller pédagogique.

Enfin, il est important de mettre en avant l'importance de la pluridisciplinarité de l'architecture. Au fil du temps, la notion de projet a évolué de la matérialité à l'intégration d'une immatérialité propre au processus de projet. La recherche en architecture permettra je l'espère de mieux faire dialoguer les évolutions entre profession et enseignement en formant des experts de la discipline.

La parole est ensuite donnée à Clara Sandrini

La directrice de la recherche est particulièrement heureuse de la venue à la soutenance de la thèse de Marine Tixier. D'abord car elle est la première des doctorants qu'elle encadre à y parvenir. Ensuite, car elle clôture un parcours doctoral riche, et parfois tumultueux, qui cristallise à son sens les évolutions de la recherche en architecture.

Marine Tixier a en effet commencé sa thèse sous la direction de Guy Tapie, que la directrice de recherche salue. Elle a bénéficié d'une allocation recherche qui lui a permis de sillonner les ENSA et d'effectuer des observations participantes dans plusieurs ateliers de projet architectural et urbain. Elle est alors venue la trouver à l'issue de sa quatrième année pour ancrer sa recherche dans la discipline "architecture". Et il semble à la directrice de recherche que la thèse que la candidate présente aujourd'hui y est parvenue.

Durant les quatre premières années de son doctorat, Marine Tixier a accumulé une masse impressionnante de matériaux qu'elle a d'abord assemblés de manière linéaire, perdant ainsi le fil de son objet de recherche.

Notre travail a donc été de le reconstituer en séparant les informations pour organiser une logique de démonstration qui inclut, entre les troisième et quatrième parties, une mise à jour de l'objet de recherche permettant le glissement des référentiels d'enseignement vers les référentiels de compétence.

D'une certaine manière, nous avons ainsi choisi de replacer dans le texte les évolutions de son parcours doctoral, mais en élaguant toute une série de textes qui risquaient de perdre le lecteur, aussi attentif soit-il.

La thèse est structurée par un fil directeur qui s'ancre dans la formation initiale et que Marine Tixier rappelle en avant-propos. Ces cinq constats, anodins en apparence, ont en effet façonné la méthodologie d'enquête qu'elle a adoptée, entre explorations théoriques et historiques et investigations de terrains.

Elle développe un plan en quatre parties qui placent successivement les éléments théoriques, le contexte historique, les terrains analysés et les perspectives.

Le cadrage conceptuel initial n'est pas oublié dans le cadre de l'analyse, même si le lien entre les quatre dimensions de réinterprétation de la référence et le référentiel de compétence aurait pu être plus explicite, notamment pour justifier du développement de constats partagés pour l'enseignement de l'architecture et du glissement vers les questions d'évaluation et d'auto-évaluation.

Il aurait peut-être aussi été judicieux de reprendre le fil des cinq constats pour enrichir la conclusion qui peine à apporter des éléments d'ouverture différents de ceux annoncés dans la quatrième partie.

Ces deux dernières années, Marine Tixier a su travailler dans des conditions matérielles difficiles pour structurer un solide volume de thèse (et un autre d'annexes) dans lequel ses qualités apparaissent de nombreuses qualités : de lectrice d'un corpus interdisciplinaire, d'observatrice des situations d'enseignement, d'analyste de l'histoire de l'enseignement de l'architecture et des systèmes référentiels qui le structure, de rédactrice enfin, même si le texte est dense et parfois complexe.

Cette thèse révèle une solide armature théorique qui, débarrassée de ses détours, intéresse directement la réflexion contemporaine sur l'enseignement de l'architecture. Marine Tixier est d'ailleurs intervenue dans le séminaire sur l'histoire de l'enseignement de l'architecture au 20e siècle (HEnsA20) qui s'est déroulé à Toulouse et Bordeaux les 9 et 10 juin dernier.

Mais cette recherche ne s'intéresse pas seulement à l'histoire : elle en restitue les scissions pour mieux cerner la construction des référentiels d'enseignement et leurs répétitions ; elle l'interroge depuis un arsenal théorique pour dégager des lignes directrices qui lui permettent d'analyser les situations contemporaines ; et elle propose l'identification d'un référentiel de compétence qui, justement, s'émancipe de l'histoire pour mieux cerner les problèmes du temps présent.

La troisième partie est instructive et Marine Tixier a su transcrire ses observations participantes, tout en situant les conditions de son observation. Cet apport de l'anthropologie est remarquable car il place l'humain et la dialectique enseignants-étudiants au centre de l'analyse, démontrant ainsi les rapports de force explicites ou implicites qui se construisent dans la référentiation. Il permet ainsi à Marine Tixier de s'affranchir de la référence moderne et, plus largement, de l'idée d'un référentiel d'enseignement.

Malgré un travail important pour situer et citer les auteurs que Marine Tixier invoque, la critique des sources n'est pas faite. Elle juxtapose sans distinction les citations d'ouvrage, les entretiens, les extraits d'articles, ... de manière hétérogène et de façon parfois déconcertante. Une situation plus poussée des auteurs et des contenus auraient sans doute permis une mise à distance critique des discours plus qu'une appropriation des fragments.

Cette confusion entraîne une difficulté à cerner l'interdisciplinarité qu'elle met en place : quelles sont les disciplines convoquées à quels moments et pour quels apports à la recherche en Architecture ? Par exemple, l'apport de l'anthropologie n'est pas explicité dans le texte et dans la bibliographie alors qu'il a guidé tout son travail d'immersion. Si le texte de la thèse ne révèle pas la difficulté de Marine à objectiver son terrain, les premiers écrits en témoignaient et il a fallu un travail de déconstruction qu'un arsenal théorique aurait pu éviter.

Dans la deuxième partie sur l'histoire de l'enseignement, cette absence conduit à une lecture des continuités plutôt que des ruptures. Une véritable critique des discours historiques aurait mérité d'être faite, en comparant les points de vue synchronique et diachronique. Cela aurait aussi nécessité de s'interroger sur les méthodes utilisées en histoire, tant du point de vue de l'interprétation des sources que de celui du récit.

Enfin, la thèse se propose d'étudier le devenir de la référence moderne mais sans situer le mouvement moderne et ses évolutions. Quelles périodes sont convoquées en référence ? Une exploration de cette histoire, largement écrite et décrite, aurait sans doute permis d'affiner la compréhension du système référentiel de la culture architecturale. Elle aurait amenée Marine à une étude plus fine des références convoquées et, ainsi, à mieux situer les observations effectuées dans les itérations de la post-modernité.

De fait, ni le post-modernisme ni la post-modernité ne sont réellement situées théoriquement ou concrètement et l'époque contemporaine est résumée à un élargissement de la réinterprétation. De ce point de vue, l'étude des essais de Nicolas Bourriaud sur l'esthétique relationnelle ou la radicancité aurait été instructive.

En conclusion, la thèse présentée par Marine Tixier a les défauts et les qualités d'un travail doctoral mené sur le temps long. Le texte est complexe, les phrases sont courtes, le style est incisif mais il manque de fluidité : il comporte encore de nombreuses répétitions qui rendent la lecture parfois fastidieuse. Dans la composition du mémoire, il se présente des décalages entre l'écrit et les illustrations qui laissent songeur (par exemple entre les successeurs du mouvement moderne p. 192 dont Franck Gehry et les oeuvres de Le Corbusier p. 193). Et la fin de la thèse reflète le changement des préoccupations de Marine Tixier, ainsi que son engagement politique.

Mais la thèse est bien théorisée, ce qui n'est pas fréquent. Elle est audacieuse et généreuse et, en définitive, le projet peut-être considéré comme abouti et conduira à n'en pas douter à des communications et des publications stimulantes.

Marine Tixier répond aux questions posées et le président Alain Marchive donne la parole à Chris Younes, rapporteur.

Chris Younès rapporte que la thèse développe l'hypothèse selon laquelle référence, dimension de réinterprétation et référentiels tiennent ensemble dans la pratique d'enseignement du projet architectural et urbain dans la formation initiale en école d'architecture.

Le document s'organise en quatre parties.

La première s'applique à construire une armature de repérage de ce qu'est la référence et le processus de référenciation, en insistant sur le processus de réinterprétation et sur quatre formes de référenciation : « formelle, constructive, méthodologique et valorielle ».

La deuxième partie expose une analyse historique des référentiels d'enseignement en architecture en identifiant quatre périodes très différenciées : l'académie (1671-1863) qui serait caractérisée selon la candidate par « une culture du modèle et une orientation didactique » ; les Beaux-arts (1863-1966), présentés en tant que « volonté d'une école professionnelle » et « naissance des pédagogies » ; les unités d'enseignement (1966-2005), spécifiées en tant que « développement d'une pensée critique, et la coalition entre pédagogie et didactique », ainsi que l'affirmation de pédagogies différenciées ; et enfin le LMD (2005 à aujourd'hui), déterminé comme « intrication entre art, science et méthode, confusion entre pédagogie et didactique ».

Le choix a été fait de mettre l'accent sur cette dernière période et plus particulièrement sur le Mouvement moderne en tant que vecteur de réinterprétation.

La troisième partie procède à ce propos à une investigation sur des terrains actuels d'enseignement du projet. D'un point de vue méthodologique, à partir de l'analyse de programmes, le corpus d'étude a porté sur trois écoles : l'ENSAP Bordeaux, l'ENSA Saint-Etienne, l'ENSA Paris-Belleville. L'observation et l'analyse d'entretiens d'enseignants et d'étudiants ont été privilégiées.

La quatrième partie expose dans quelle mesure Marine Tixier a été amenée à réorienter le référentiel d'enseignement vers celui de compétences, et à insister sur le difficile chantier de l'évaluation. Il est à noter qu'un approfondissement aurait pu être davantage opéré quant à la spécificité des écoles d'architecture, à savoir s'ouvrir à une culture de la transformation, de l'invention, de la création.

L'ensemble se termine sur des propositions conclusives.

Globalement, il s'agit d'une thèse menée avec sérieux et engagement, alliant une mise en perspective rétrospective avec des enquêtes de terrain approfondies, ainsi qu'un enrichissement interdisciplinaire notamment par le relais des sciences de l'éducation, mettant en évidence l'éclatement des références au fil du temps mais aussi la persistance des références liées au Mouvement moderne. Le mémoire, bien écrit et présenté (textes, photos, schémas), a cependant tendance à rester trop général, avec des raccourcis de références théoriques (tel que par exemple pour Hegel), et comporte de nombreuses approximations orthographiques ainsi qu'un ordre de raisons quelquefois brouillé ou simplifié.

Ce travail amène la professeure Younès à formuler quelques réflexions et les questions suivantes. Dans quelle mesure le recours récurrent à la réinterprétation des références se trouve-t-il justifié, tant au regard d'une heuristique sémantique que d'une épistémologie scientifique, alors même que ce qu'il en est de la référence n'est pas clairement explicité ? Par ailleurs, comment cela se relie-t-il dans l'argumentation à l'explicitation des objectifs pédagogiques et à celle de l'évaluation, qui s'avèrent centrales ? Comment d'autre part évaluer l'incidence de la référenciation du projet, du point de vue du Mouvement moderne, sans que ne soient estimés et mis en perspective à la fois plus précisément les indicateurs référentiels et de manière plus large la dimension politique de l'évolution de la formation à l'architecture, ainsi que les débats suscités à ce propos à l'échelle internationale, notamment avec les contextes du développement durable et de la transition écologique ? Enfin, il est demandé des précisions quant aux rôles des conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Chris Younès remercie la candidate pour ses réponses et la félicite pour son remarquable investissement dans ce sujet de grande ampleur et d'importance pour la formation au projet architectural et urbain.

Le président Antoine Marchive transmet alors la parole à Jean-Louis Violeau, l'autre rapporteur de la thèse de Marine Tixier.

Celui-ci tient d'abord à relever la pertinence du choix de l'objet-« référence », une référence tantôt « boîte noire », renvoyant à un impensé parfois, honteuse même pour certains, la plupart du temps pourtant structurante.

Jean-Louis Violeau remarque que Marine Tixier part du paradoxe suivant : les écoles d'architecture ne sont pas des « écoles professionnelles » alors qu'elles emploient majoritairement des « professionnels »-enseignants, dénués de formation spécifique au regard de l'enseignement. L'auteure est elle-même très impliquée dans ce champ, en tant que diplômée de l'ENSA Bordeaux et jeune assistante, mais aussi en tant que membre active de l'UNEAP (Union Nationale des Etudiants en Architecture). Il s'agit donc pour une part d'une forme d'auto-analyse et de tentative d'objectivation de sa position.

Marine Tixier pose ensuite une problématique aux bords larges qui pourrait se résumer à l'opposition, pertinente, de la discipline (collective) et de la doctrine (personnelle) et aux

rappports toujours complexe qu'entretient dialectiquement la théorie avec la pratique. En outre, se dessine en arrière-plan le fantôme paradoxal du Mouvement Moderne, autant support de références incontournables que repoussoir dogmatique.

Pour Jean-Louis Violeau, Marine Tixier se confronte ainsi, avec ambition, à des clivages épistémologiques qui probablement ne seront jamais épuisés. N'y a-t-il pas, par définition autant de définitions de « l'architecture » qu'il y a d'architectes (-intellectuels, c'est-à-dire ayant adopté une posture réflexive sur leur propre pratique) ? Et il en va de même pour décider si l'architecture est (plutôt) un art ou (plutôt) une science.

En choisissant d'aborder de front l'épineuse question de la référence, l'auteure de la thèse a cherché à mêler audacieusement mais aussi un peu allègrement par endroits des auteurs et des travaux qui auraient mérité d'être parfois plus clairement hiérarchisés et caractérisés : de Michel Possompès, « architecte contemporain » (p.26), à Philippe Boudon, en passant par Henri Ciriani, le rapport du recteur-géographe Armand Frémont, ou encore... Charles Jencks (trop souvent mal orthographié). Sans oublier Hegel ! Il arrive ainsi parfois qu'une citation d'un entretien avec un architecte paru dans un quotidien voisine bizarrement avec celle d'un ouvrage de référence...

Cet enseignement de l'architecture, qui comporte une indéniable dimension « charismatique » (tout comme d'ailleurs l'exercice professionnel qui lui correspond), résiste par définition aux rationalisations issues des sciences de l'éducation. C'est donc l'un des intérêts de la thèse : les voir ainsi au travail, et mieux évaluer leurs résultats sur cet étrange objet. Par exemple, sur la question de l'interdisciplinarité, qui ne se pose pas au sein de l'enseignement de l'architecture, du moins pas dans les mêmes termes qu'à l'Université où voisinent (et doivent donc dialoguer) des disciplines. Ainsi, Marine Tixier a-t-elle bien vu que l'interdisciplinarité était pour ainsi dire consubstantielle au projet – l'interdisciplinarité, en action ou défaillante, est d'ailleurs un excellent révélateur de la pertinence de ce dernier. Jean-Louis Violeau regrette cependant un manque d'insistance sur cette distinction fondamentale entre les conservatoires (où l'on apprend à interpréter, un rôle, une partition) et les écoles d'art ou d'architecture (où l'on apprend à créer (une œuvre, un projet), curieux oxymore au fond qui vise l'apprentissage en passant sous silence (comme un impensé) la stricte reproduction.

Après une tentative un peu confuse (mais la tâche était ardue) d'« identification des référentiels » propres à l'apprentissage pour in fine en arriver au constat du choix (et donc du risque) qu'accompagne tout projet, Marine Tixier brosse à grands traits les chapitres de l'histoire de l'enseignement de l'architecture de la naissance de l'Académie jusqu'à nos jours. Y sont restituées les continuités plutôt que les ruptures (souvent de façade, il est vrai) sous l'éclairage de l'évolution de la notion de référence, toujours au cœur de la thèse : de la relative circularité des références établies à l'Académie, et la cooptation, jusqu'à l'enseignement « de masse » au lendemain de 68 et l'éclatement contemporain des références sous l'égide du post-modernisme – car il est bien entendu que si l'on peut parler à juste titre d'un style (post-moderne) pour en être sorti désormais, cela ne signifie en rien que nous ayons quitté la période (post-moderne) et les interrogations qui l'avaient vu naître.

La « référence moderne » n'en devient dès lors qu'une parmi d'autres – et les « néo-modernes » qu'évoque Marine Tixier auront peut-être bien été au fond les véritables « post-modernes », les autres n'ayant été que des « néo-classiques »... Bref, la manière dont cette référence moderne (extensive) est analysée dans ce travail est convaincante, surtout lorsque l'apport des entretiens est convié. La thèse prend alors une autre dimension, et permet de vérifier en actes de transmission la validité de la notion de « répétition différente », formulée d'abord par Roland

Barthes puis transférée dans le champ de l'architecture par Kenneth Frampton pour évoquer le travail de Rem Koolhaas.

Cette troisième partie se montre néanmoins trop descriptive par endroits. Plutôt qu'une présentation studio par studio (terrain par terrain), la candidate aurait pu par exemple structurer son propos autour de notions fondamentales comme l'invention (rapportée à la notion de référence, comme il se doit) ou la question de l'échelle. De même, la récurrence de positions doctrinales (sinon doctrinaires) aurait dû être mieux soulignée, ainsi que la référence toujours troublante car omniprésente à la figure de Le Corbusier – qui aurait mérité à elle seule un chapitre particulier – et le fantôme persistant des « beaux-arts » qui ne demande qu'à ressurgir à travers la figure bien connue du « tubard », face sombre pour ainsi dire de la notion de référence. L'une est un principe de choix, noble, tandis que l'autre est dominé par la simple reproduction.

Jean-Louis Violeau regrette également que les références à l'apport des sciences humaines restent trop vagues, tout comme la mise en question de la notion de progressivité qui aurait sans doute offert une excellente grille de lecture des positions enseignantes. Enfin, la quatrième partie présente à son terme le caractère dommageable d'un « cahier de doléances » étudiantin. Et d'une manière générale, le propos pâtit régulièrement d'un manque de structuration et de hiérarchisation des arguments.

Opiniâtre, Marine Tixier répond avec ténacité aux interrogations de Jean-Louis Violeau.

Dans la foulée, le président du jury transmet la parole à Panos Mantziaras.

La thèse de Marine Tixier a le grand mérite d'ouvrir la problématique de l'enseignement de l'architecture aux sciences de l'éducation, poursuivant ainsi l'ouverture disciplinaire du champ architectural.

Cette thèse a aussi un intérêt particulier, du point de vue méthodologique, à focaliser sur un élément relativement inaperçu jusque là, alors qu'il est omniprésent dans l'enseignement de l'architecture, à savoir la référence.

Marine Tixier a également fait un travail remarquable de recueil de données en forme d'entretiens, qui peut constituer la base d'analyses multiples dans la direction de l'enseignement, la transmission et les (in)variables de l'enseignement, selon les « écoles » et les traditions du Moderne.

La thèse aurait gagné en richesse en ouvrant le questionnement au delà des frontières nationales, afin d'examiner la prétention à l'universalité de l'architecture moderne.

Elle aurait également pu éviter quelques incompréhensions en précisant mieux le sens et l'éventail de la référence comme élément fondamental de l'enseignement architectural.

Elle aurait également gagné en précision en positionnant le dessin, élément déterminant de la discipline, en pivot entre enseignement, pratique et référence.

En conclusion, la thèse effleure deux problèmes fondamentaux :

- a. celui de la compréhension du champ architectural et de sa position spécifique à la charnière entre arts, sciences humaines, sciences de l'ingénieur et sciences de l'environnement ;
- b. celui de l'évolution de la discipline dans une période de profond questionnement à l'égard de la transition écologique.

Le président du jury prend alors la parole.

Le professeur Alain Marchive dit d'abord tout son plaisir de participer à ce jury. Il se souvient que Marine Tixier fut étudiante en sciences de l'éducation à Bordeaux, où elle a sans doute puisé son intérêt pour les questions de transmission des savoirs et plus particulièrement pour les questions relatives à l'enseignement de l'architecture. N'ayant pas de compétences particulières dans ce domaine, Alain Marchive situera donc son intervention dans le domaine qui est le sien, à savoir celui de l'étude des phénomènes de diffusion des connaissances et des savoirs, et des conditions de la mise en place des situations d'enseignement, autrement dit dans ce champ pas toujours bien défini que l'on a coutume de nommer pédagogie et/ou didactique, et qui a été largement investi par Marine Tixier dans le cadre de la thèse.

Alain Marchive souligne d'abord la proximité entre « sciences de l'architecture » et « sciences de l'éducation », dont l'objet est souvent placé entre art et science. Qui dit sciences, dit corps de savoirs. Il existe bien des savoirs architecturaux ou du moins un corps de savoirs nécessaires à la pratique de l'architecture... et donc la nécessité d'un enseignement. Ce qui pose la question des savoirs eux-mêmes (des savoirs « dignes » d'être enseignés), et des conditions de leur transmission/appropriation.

Il est donc à la fois pertinent, mais aussi courageux, voire audacieux, de s'appuyer sur les concepts de la didactique et sur la notion de pédagogie pour traiter de l'enseignement de l'architecture. Courageux et risqué, car ce transfert, cette migration des concepts ne peut pas se faire de manière automatique : il suppose un travail de transformation, de traduction, de contextualisation, de reproblématisation ou de réinterprétation (un terme souvent utilisé, à d'autres fins, dans la thèse...), qui rende ces concepts opérationnels dans leur nouveau domaine d'usage. C'est donc une tâche particulièrement intéressante et riche de potentialités à laquelle s'est attaquée Marine Tixier, qui pourrait contribuer à interroger l'enseignement de l'architecture d'un point de vue tout à fait original et potentiellement fécond. La question est bien entendu de savoir si elle y est parvenue, ne serait-ce dans un premier temps, qu'à poser les premiers jalons de cette noble entreprise.

Mais avant de traiter ces questions, Alain Marchive tient à souligner le travail très important effectué par Marine Tixier, mobilisant de nombreux domaines de référence (architecture, histoire, mais aussi psychologie, sociologie, pédagogie, didactique...), trop sans doute d'ailleurs, car s'il n'est pas en mesure de juger de la pertinence des réflexions en ce qui concerne le domaine architectural, la maîtrise et l'usage des concepts et notions mobilisés dans le champ pédagogique et didactique sont souvent discutables et mériteraient d'être revus. Ce travail énorme n'en témoigne pas moins d'un très gros investissement qui mérite d'être souligné. En particulier le volume impressionnant d'annexes (près de 400 p. de retranscription) représente une masse considérable de données qui mériteront d'être reprises et exploitées sur bien des points. Alain Marchive prévient donc que toutes ses analyses et remarques parfois critiques, doivent être entendues comme des remarques constructives et non pas négatives, son but n'étant pas de décourager ou de nier l'intérêt de ce type de recherche, mais bien au contraire d'encourager Marine Tixier à poursuivre dans cette voie, et à approfondir sa connaissance du champ et sa maîtrise des concepts qui y sont attachés. En particulier, l'usage souvent discutable, voire erroné, des termes de didactique et pédagogie, implique que ceux-ci soient plus clairement définis et fassent l'objet d'un véritable travail d'approfondissement et de retour aux sources (Brousseau pour la didactique par exemple).

Alain Marchive aborde ensuite un certain nombre de questions :

- la question des modèles : les propos concernant « les architectes du mouvement moderne », au premier rang desquels Le Corbusier, qui apparaissent aujourd'hui comme

des modèles (p. 27 ; cf. aussi p. 435) renvoient aux *Propos sur l'éducation* d'Alain, ou à ceux d'Hannah Arendt, pour qui l'éducation doit être non pas conservatrice (refaire à l'identique), mais préservatrice (on construit l'avenir à partir du passé). Mais alors comment s'affranchir des modèles et entrer dans un véritable processus de création et pas simplement d'imitation ?

- la question de « la » référence et des référentiels : ne pourrait-on pas rapprocher la notion de « référence » de la notion de savoirs chez Brousseau, et introduire du même coup la différence entre connaissances et savoirs (les connaissances vivent dans des situations qui les caractérisent, alors que les savoirs vivent dans des institutions qui les légitiment ; les unes sont de l'ordre du personnel, les autres de l'universel) ?
- la question des situations : celles-ci sont fort justement convoquées mais relativement peu exploitées. Par exemple certaines situations (exercice des 9 carrés, cube de 18 mètres), ne pourraient-elles pas être analysées comme des situations didactiques « fondamentales » (au sens de Brousseau) ? Ou bien encore, ne pourrait-on pas qualifier certaines situations d'enseignement décrites dans la thèse (en particulier dans les ateliers) d'« adidactiques », c'est-à-dire des situations dans lesquelles n'apparaît pas l'intention d'enseigner, ou du moins dans laquelle le milieu est organisé de telle façon que l'étudiant doive mobiliser les connaissances nécessaires – et/ou construire les connaissances nécessaires – pour réaliser ses objectifs, sans que ces connaissances (ces savoirs) lui soient enseignées ?
- la question de la dévolution et du contrat : dans ce type de situation (adidactique), l'enseignant fait dévolution de la situation à l'étudiant, c'est-à-dire que celui-ci doit accepter d'entrer dans une situation (de faire face à un problème) et donc de mettre en œuvre des savoirs que l'enseignant ne lui enseigne pas. C'est ce que Brousseau nomme le paradoxe du contrat : le professeur a l'obligation sociale d'enseigner, et c'est ce que l'étudiant attend ; pourtant pour que l'étudiant apprenne, l'enseignant doit avancer sous le masque (si le professeur dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir, du moins comme une production réelle de l'étudiant). D'où la nécessité d'organiser un milieu, de construire des situations qui permettent cette dévolution, et non d'explicitier le contrat (p. 442).

Mais, poursuit Alain Marchive, il ne suffit pas d'organiser les situations d'un point de vue didactique, encore faut-il les faire vivre. Et c'est précisément là qu'intervient le pédagogue. C'est là où la pédagogie rejoint la didactique... qui sont associées dans la thèse, parfois maladroitement (p. 143, p. 159, p. 167, p. 203), parfois de manière erronée (p. 171, p. 173). Pour Alain Marchive, cette dimension pédagogique est abordée plus particulièrement dans la dernière partie de la thèse (p. 403-445), en particulier à propos de l'organisation de l'espace, de la manière dont l'étudiant se l'approprie, de « l'ambiance dynamique » qui est ainsi créée, de l'utilité du voyage (qui rappelle le succès des sorties-enquêtes chez Freinet), des effets néfastes – mais pour certains nécessaires – de la « charrette », des rôles et pouvoirs de l'enseignant et de la question de l'autorité. Autrement dit tout ce qui concerne la nature de la relation éducative, mais aussi lorsqu'est évoquée la conception qu'ont les enseignants de l'enseignement, tant du point de vue épistémologique (l'épistémologie spontanée du professeur : comment il croit que l'élève apprend), que du point de vue philosophique (sa conception de l'enseignement, les valeurs qu'il véhicule).

La thèse montre la diversité et la richesse des situations d'enseignement de l'architecture, tant du point de vue didactique que pédagogique. C'est pourquoi ce travail est tout à fait original et potentiellement très riche puisqu'il amène à réfléchir autant sur les conditions de la diffusion des savoirs (dimension didactique), que sur les pratiques elles-mêmes (dimension pédagogique). Mais elle amène aussi à s'interroger sur une autre dimension, qu'on pourrait appeler anthropologique, et qui consiste à penser les arrière-plans culturels propres à cette discipline, qui sont au principe des pratiques enseignantes. Il y a donc un enjeu fort à comprendre comment

s'articulent ces différentes dimensions et ce qui les fonde. C'est pourquoi Alain Marchive invite vivement Marine Tixier à mener un travail de fond et à poursuivre ce qui a été engagé.

Alain Marchive ne veut toutefois pas terminer sans mettre en garde contre une posture par trop prescriptive. L'analyse critique à laquelle est soumis le référentiel d'enseignement (de la référence à la compétence) dans la quatrième partie, autorise-t-elle à dire ce qu'il faudrait faire pour le bon fonctionnement de l'enseignement (cf. p. 389) ? Et quand bien même l'analyse serait-elle juste, comment traduire ces injonctions au plan didactique ? Non pas que les sciences - et en particulier les sciences de l'éducation - ne doivent pas fournir des arguments pour l'amélioration des conditions de la diffusion des savoirs, mais il faut être prudent et ne pas prendre, comme le disait Bourdieu, la pratique de la logique, pour la logique de la pratique. La science (les sciences de l'éducation) n'a pas pour vocation de dire aux gens (aux professeurs) ce qu'ils doivent faire, mais de les éclairer pour qu'ils sachent ce qu'ils font, et qu'armés de ces savoirs, ils agissent ainsi en conscience.

Alain Marchive remercie Marine Tixier, qui répond clairement et complètement aux questions qui ont été soulevées.

Après délibération, le jury décide de l'obtention de la thèse qui peut être reproduite en l'état. Le jury suggère des corrections d'amélioration du document qui ne donneront pas lieu à validation.

Fait à Toulouse, le premier juillet 2017