

Zeitschrift: Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art
Band: 63 (1976)
Heft: 7/8: Lernen - Erkennen = Apprendre - reconnaître

Artikel: In Sachen EAUG
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-48615>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.04.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

In Sachen EAUG

Wir kommen auf den Artikel «Ja zur EAUG, aber...», erschienen im Maiheft unserer Zeitschrift (S. 312), zurück und erweitern die Information über die Restrukturierungsphase, welche das Rektoratskollegium der Universität nach erfolgter Beurteilung der Experimentierperiode 1971–1975 dem Regierungsrat des Kantons Genf vorgeschlagen hat. In einer Erklärung vom 8. April 1976 hat sich der Genfer Regierungsrat aufgrund des Reformvorschlages des Rektoratskollegiums für die Beibehaltung der Architekturschule an der Universität Genf ausgesprochen. Während im Grossen Rat Sprecher einzelner Fraktionen den Regierungsrat in dieser Angelegenheit interpelliert hatten, ernannte danach die Exekutive eine siebenköpfige Kommission für die Durchführung der Restrukturierungsphase. Ihr gehören zwei Mitglieder des Rektoratskollegiums, je zwei Professoren als Vertreter der Universität und der EAUG sowie, mit konsultativer Stimme, ein Mitglied des Dekankolle-

giums der HTL Genf an. Diese Kommission, deren dringendste Aufgabe die Konzeption und Organisation des propädeutischen Zyklus bereits ab kommendem Oktober ist, hat für die Zeit der Restrukturierung auch die akademische und administrative Leitung der Schule übernommen, wobei die Abwicklung der laufenden Geschäfte auf der Ebene beider Bereiche durch die Mitglieder des Rektoratskollegiums gewährleistet wird. Nachfolgend veröffentlichen wir in gekürzter Form zwei uns zugestellte Beiträge aus dem Kreise der EAUG:

der Text von Dominique Gilliard, Direktor der EAUG während der Periode 1972–1976, erschienen in der Broschüre der Universität Genf zum Dies academicus vom 1. Juni 1976, und Betrachtungen zur Entwicklung der EAUG seit der Krise von 1968 bis zum Abschluss der Experimentierphase, angestellt von einigen Dozenten und Assistenten der UD 6.

Red.

L'EAUG à la fin de sa phase expérimentale

L'Ecole d'Architecture arrive à l'aboutissement de quatre années d'expérience et à son évaluation par les autorités universitaires. Préablement à toute analyse de la situation présente, il est nécessaire de reconnaître les efforts consentis par les enseignants et les étudiants, même si les résultats sont de nature et de valeur difficilement comparables. La durée extrêmement courte de trois ans ne permet pas de procéder à un bilan aussi concis qu'il aurait été souhaitable. Ce qui est acquis, par contre, c'est la valeur et l'intérêt de la structure didactique mise en place en 1971. Malgré toutes les faiblesses qu'on peut lui imputer, elle a été génératrice d'un foisonnement d'idées, de concepts et de recherches nouvelles, encore inconnu dans l'Ecole d'Architecture avant 1968. L'expérience didactique doit pouvoir se poursuivre dans des conditions autres que celles des années qui s'achèvent. De nouveaux objectifs doivent être précisés, les résultats de l'évaluation étant maintenant connus. Le rapport académique et la décision politique constituent l'un des éléments essentiels dans la poursuite de l'expérience et à l'intégration de l'Ecole d'Architecture dans l'Université de Genève.

L'Ecole d'Architecture est toujours l'objet de critiques qui circulent dans de larges milieux. Faire d'elle le point de convergence et de rencontre des esprits inquisiteurs, pour ses détracteurs convaincus ou pour ceux qui croient en ses forces avant-gardistes, est un leurre. Dans l'évolution actuelle de notre société, la distance se creuse de plus en plus entre l'Université et son rôle face aux réalités de la vie quotidienne. Les domaines qui côtoient de près ou de loin l'architecture sont multiples et divers. S'agissant de l'architecture, ils sont plus explosifs parce que très étroitement liés au déroulement

de la vie quotidienne, au niveau de l'individu et du groupe. Les disciplines traditionnelles de l'Université sont, en principe, dotées d'une base légale dans leur champ d'application. Avec les domaines de l'architecture, de l'urbain, ou de l'aménagement, la différence essentielle est contenue dans l'«acte de concrétisation» qui se répercute dans le temps. Certes, on peut changer une loi sur les constructions, mais s'il y a eu erreur ou si le mal est fait, concrétisé, ce sont des générations qui en subiront des conséquences. Cette considération est importante, elle explique pour une part les raisons de la crise qui secoue les domaines de l'architecture depuis 1968.

Pour que l'EAUG puisse renforcer son intégration dans l'Université, elle a besoin des appuis indispensables à son développement. Ce secteur d'activité, d'enseignement et de recherche en architecture a été négligé depuis que l'EAUG a été admise en tant qu'institut périphérique de l'Université. Avec l'évaluation, les autorités universitaires ont pris conscience de l'intérêt grandissant de ces domaines, qui, jusqu'en 1968, appartenaient encore aux activités artistiques. Que ce soit à Genève, en Suisse, ou ailleurs, tous les partenaires intéressés et concernés par cette activité doivent participer à la poursuite de l'expérience de l'EAUG pour que l'architecture, l'urbanisme, l'aménagement, l'habitat et l'environnement deviennent des domaines d'enseignement et de recherche, non pas privilégiés, mais équivalents à ceux des Facultés. Pour y parvenir, l'Université et les pouvoirs publics devront consentir de gros efforts pour doter l'EAUG d'une infrastructure scientifique.

Le véritable enjeu de l'architecture et de son avenir est à long terme, la question que nous

devons nous poser est celle de la finalité, donc du ou des profils des futurs architectes. Parallèlement aux options à prendre en faveur d'architectes généralistes ou plutôt spécialistes, d'une formation professionnelle ou universitaire, une chose est certaine:

Il va falloir prioritairement reconnaître le caractère d'utilité publique de l'architecture et de l'habitat, comme cela est déjà le cas pour l'urbanisme et l'aménagement du territoire. Cette reconnaissance aura des implications de première importance pour la formation et la pratique de l'architecte. Inexorablement, comme c'est déjà le cas dans certains pays européens, l'architecte élitaire cédera le pas à la fonction publique de l'architecte, dans la plupart de ses activités. Pour redéfinir les objectifs de l'enseignement et de la recherche architecturale, mais également pour mieux préparer les jeunes architectes à leur insertion dans la société, cette acceptation ne pourra pas être contournée. Dès cet instant, le vrai débat pourra commencer entre l'EAUG et ses partenaires pour assurer aux générations futures un avenir conforme aux besoins fondamentaux et aux aspirations de notre société en pleine mutation.

Si l'EAUG a su porter le débat futur de l'architecture à ce niveau de conscience pour tous ceux qui sont concernés par son évolution, alors nous pourrions dire que l'expérience aura abouti et qu'elle a même dépassé nos espérances. Quelle que soit la décision finale à l'issue de l'évaluation et les conséquences qui en résulteront, la collectivité de l'EAUG aura la grande satisfaction d'avoir posé autant de problèmes fondamentaux à ses partenaires qu'elle s'en est posé à elle-même durant quatre années de travail.

Dominique Gilliard

L'architecture au seuil de l'université

L'expérience d'une évaluation: l'Ecole d'Architecture de Genève

Réformes apparentes et réforme profonde

Huit ans après la crise de 1968, cinq ans après celle de 1971, il est à nouveau question de ré-

former l'Ecole d'Architecture de l'Université de Genève (EAUG). Cette succession de trois réformes en huit années a pu motiver une certaine inquiétude, surtout en la Cité de Genève

où l'on a coutume de traiter l'idée de réforme avec le plus de sérieux. Or, ce phénomène n'est pas l'exclusivité de l'école genevoise. Pour une école longtemps menacée d'une fermeture dé-

finitive, une réflexion sur la notion de réforme de l'enseignement de l'architecture n'a rien d'académique. Cette réflexion trouve une autre actualité dans les efforts aujourd'hui accomplis par divers pays européens pour mener une réflexion en profondeur sur les objectifs et les contenus des institutions de formation des architectes (Commission suisse pour la réforme des études, Commission Narbonne en France, Comité de l'Europe des Neuf, Association européenne pour l'enseignement de l'architecture). Pour comprendre ce que peut signifier une réforme de l'enseignement de l'architecture, nous nous proposons de revenir en détail sur les péripéties qui ont animé l'EAUG pendant ces huit dernières années. On s'attachera à montrer que, si la réforme de 1968/69 est une réforme apparente du même type que les traditionnelles réformes des écoles d'architecture, les changements actuels et ceux de 1971 sont d'une tout autre nature. Sous les apparences confuses, la rupture de 1971 et l'actuelle réforme d'adaptation se révèlent deux manifestations qu'une réforme profonde de l'enseignement est en cours, dont il nous appartient de renforcer l'aspect irréversible.

La réforme de 1968/69: une réforme apparente de plus

A la différence des deux autres écoles suisses, l'école de Genève se rattache au modèle autrefois prestigieux de l'École des Beaux-Arts de Paris, dans lequel les enseignements sont répartis en deux groupes. D'une part, l'enseignement de l'architecture est l'enseignement principal et repose exclusivement sur la pratique didactique du projet d'école. D'autre part, des enseignements complémentaires (construction, histoire, géométrie, dessin...) servent d'appuis à l'enseignement principal et sont assurés par des spécialistes de chaque discipline. L'essentiel de la formation repose sur un apprentissage (le projet), l'étudiant prenant exemple sur des «maîtres» et bénéficiant des «corrections» du «patron d'atelier» pour acquérir un savoir-faire et un «bon goût» assurés. Le «patron d'atelier» est un architecte qui tente de faire partager aux étudiants son expérience individuelle du construire.

En 1968 les étudiants genevois contestent cette conception désuète de l'enseignement, en dénonçant surtout sa totale méconnaissance de toute dimension politique (en un sens très large). Après la crise vient une réforme, dont la principale innovation est l'introduction d'enseignements de sciences humaines. Or, trois ans après la mise en place de cette réforme, l'école de Genève se singularise en se précipitant dans une nouvelle crise. Cet échec de l'éphémère réforme de 1968/69 laisse ouvertes des questions cruciales pour l'avenir de l'école: comment une réforme peut-elle conduire aussi rapidement à sa complète remise en cause? Quels sont les éléments qui ont fait défaut? Quelle sorte de «réforme» a été effectivement réalisée en 1968/69?

Premier invariant: l'enseignement principal est la pratique didactique du projet d'école

En faisant appel aux sciences humaines, on

espère renouer un contact estimé perdu avec «les usagers», «les habitants», «les gens» à qui sont destinées les réalisations d'architecture courantes. Les enseignants-architectes constatent que les sociologues refusent de répondre à leurs attentes, non sans les suspecter parfois d'une certaine mauvaise volonté. De leur côté, les sociologues sont déçus de se voir demander de sortir de leur domaine de compétences pour intervenir dans la confection de projets d'édifices. Il paraît tout à fait légitime que les enseignants des sciences humaines aient refusé de jouer un rôle contraire aux principes élémentaires de leur discipline. Comme du cours de construction, de géométrie, de législation, l'on attend du cours de sociologie qu'il fournisse aux étudiants tout le savoir nécessaire (et seulement celui-là) pour réaliser un «bon» projet d'architecture. On imagine fort bien que, comme les enseignants de construction notaient la valeur technique des projets, les sociologues se soient vu un jour demander de donner à ces projets une note de «valeur humaine ou sociale». Ce parallélisme révèle l'importance d'un invariant caractéristique du système «Beaux-Arts» de l'enseignement, que la réforme de 1968/69 laisse inchangé: l'enseignement de l'architecture demeure l'exclusivité de la pratique didactique du projet d'école et demeure à sa place d'enseignement principal; les sciences humaines viennent s'ajouter aux traditionnels enseignements complémentaires, sans qu'il soit autrement nécessaire de remettre en cause la structure de base.

Second invariant: la réforme est commandée par le déplacement d'une image-profil d'architecte

On substitue à l'ancienne image devenue obsolète une nouvelle image d'architecte, entendu comme une sorte de «spécialiste de l'humain dans l'élaboration du cadre bâti». Ce nouvel objectif de formation légitime l'introduction des sciences humaines, qui se présentent comme le moyen de répercuter, au niveau de l'enseignement, le changement d'image. Ce n'est pas la première fois que se réalise une telle opération. Le processus qui consiste à introduire de nouveaux enseignements pour répondre à un déplacement estimé nécessaire d'une image d'architecte s'est souvent reproduit dans l'histoire des beaux-arts. Estime-t-on que «l'architecte» devrait être plus proche de «l'ingénieur», et l'on introduit de nouveaux enseignements de physique; que «l'architecte» devrait être plus «artiste», et l'on développe les cours de dessin d'art; qu'il devrait mieux connaître les styles, et l'on met l'accent sur les cours d'histoire...

Dans la même perspective, il est révélateur que l'on ait coutume de désigner les écoles par le type d'architecte formé: telle école sera plutôt «technicienne», telle autre plus «artiste», une troisième plus «urbaniste»... Les curiosités de la réforme de 1968/69 se présentent comme un ensemble de stratégies qui visent à conserver à l'architecture et aux architectes la place qui leur a été dévolue dans le champ du savoir, tout en faisant l'économie d'une réflexion fondamentale sur la question de son objet.

Formuler les objectifs de formation dans les

termes d'une image d'architecte, opposer cette image à d'autres, répercuter les déplacements d'image sur les enseignements complémentaires et maintenir l'apprentissage pratique du projet comme enseignement principal, il s'agit là de réponses à des questions qui présupposent qu'il soit déjà répondu à une autre question, préalable, complètement occultée: Quel est l'objet autonome de ce domaine de compétences des architectes nommé «architecture»?

Troisième invariant: la réforme de 1968/69 trouve sa dynamique à l'extérieur de l'école

La dynamique de la réforme n'est pas à chercher à l'intérieur de l'école elle-même, puisqu'elle est à cet égard particulièrement conservatrice. Il faut alors accepter que, au-delà des apparences, des mouvements économiques socio-professionnels soient indirectement les véritables moteurs de la réforme, l'image unique du nouveau profil de formation assigné comme objectif à la réforme n'étant qu'une résultante de ce jeu complexe de forces extérieures à l'école. Mettant en avant une image exclusive d'architecte, la réforme de 1968/69 contenait en fait dès le départ le germe d'une réforme suivante: l'image d'architecte qui la guide ne saurait être que partielle, puisqu'elle prétend se substituer à d'autres images possibles, lors même que ces images sont dans la vie professionnelle non seulement compatibles, mais complémentaires. Le meilleur moyen pour une profession de démultiplier les postes où elle peut exercer ses compétences n'est certainement pas de se masquer sa diversité sous une image unitaire partielle. Cette image mythique de «l'architecte» au singulier paraît en fait émaner d'une profession qui est toujours à la recherche d'une identité, mal préparée à réaliser les innovations qui seraient nécessaires pour répondre aux changements socio-économiques actuels.

Pour résumer, la réforme de 1968/69 paraît présenter en commun avec les habituelles réformes des écoles d'architecture traditionnelles trois présupposés invariants:

- a) On sait enseigner l'architecture, et l'enseignement principal d'une école d'architecture est la pratique didactique du projet d'école, quels que soient les enseignements complémentaires.
- b) On sait ce que c'est que l'architecture, puisqu'on sait la faire, et qu'on sait l'enseigner; ce qui doit présider à l'organisation de l'enseignement est une image particulière, à une époque donnée, que doit présenter l'architecte pour exercer sa mission éternelle.
- c) On sait ce que doit être «l'architecte», image singulière qui réunit sous une même identité la diversité réelle des professions d'architecture.

Ces trois constantes définissent ce que nous appellerons une réforme apparente de l'enseignement de l'architecture.

La réforme de 1971: une rupture

La crise de 1971 est mal reçue par les responsables politiques genevois, et il est alors fortement

question de fermer l'école, dont la turbulence décourage. L'EAUG se voit accorder la possibilité de mettre en place une nouvelle réforme, à titre expérimental et pour une période probatoire de sept ans, sous réserve qu'elle accepte de soumettre les trois premières années de l'expérience au verdict d'une évaluation. La menace de fermeture de l'école n'est pas éliminée, mais repoussée, et c'est dans cette incertitude que s'engage l'expérience. Dans ces conditions redoutables, il fallait à tout prix éviter un échec qui eût été définitif, et la réforme de 1971 ne pouvait se contenter de modifications superficielles. De fait, elle innove: les trois éléments les plus manifestes de la réforme sont deux innovations didactiques, le «principe de non-directivité», la structure de «groupes de recherche» et l'éclatement des enseignements en huit puis dix «unités didactiques».

A l'analyse, ces trois éléments apparaissent comme trois entailles portées au lien qui assurait, au travers des réformes apparentes, la continuité du système didactique «Beaux-Arts». Ces trois entailles se conjuguent pour donner à la réforme de 1971 la valeur d'une rupture fondamentale.

Première entaille: la dynamique de la réforme ne réside plus dans un extérieur de l'école

Par rapport à la périodicité habituelle des réformes apparentes de l'ancienne école, la crise de 1971 vient trop tôt. Le premier moteur explicite de la crise, puis de la réforme est la volonté affirmée de rompre les liens de dépendance de l'école aux professions. Après la crise, les autorités responsables de l'école acceptent de prendre acte de cette volonté de rupture, sous réserve que soit garantie l'acquisition par les étudiants de certaines compétences professionnelles, les prestations x, y, z, préalables au projet de l'architecte. Cette réserve est acceptée par l'école et intégrée dans la réforme de 1971. Ces changements peuvent paraître insignifiants: sachant que la principale action des milieux professionnels sur l'école était surtout indirecte, il paraît illusoire de prétendre soustraire l'école à cette action par un décret volontariste; par ailleurs, les impératifs professionnels sont toujours présents, mais au lieu qu'ils se manifestent par une image d'architecte, ils sont à présent référés aux prestations x, y, z. Mise en demeure de se fixer elle-même un avenir cohérent et productif, l'école de Genève opère un choix fondamental: alors que le traditionnel système «Beaux-Arts» hésitait entre les formes d'une école professionnelle et d'un enseignement universitaire, l'école de 1971 choisit résolument de rejeter le modèle de l'école professionnelle, pour s'engager dans la voie universitaire. Ce choix fondamental entraîne un retournement complet des perspectives dans lesquelles se pensait l'enseignement de l'architecture. L'école réclame le droit, au même titre que toute institution universitaire, de définir elle-même ses propres objectifs de formation et de recherche.¹ Les prestations x, y, z, dont on pouvait croire qu'elles remplaçaient simplement l'image d'architecte motrice des réformes apparentes, se présentent au contraire comme des concessions faites par une école qui se considère autonome à des impératifs professionnels.

Les objectifs que l'école réclame le droit de se fixer elle-même, quels sont-ils? A cette question, la réforme de 1971 répond d'abord par un thème qui n'a rien de spécifique à l'architecture, le principe didactique de la non-directivité de l'enseignement. Les responsables de l'Université sont intéressés par cette expérimentation d'une technique didactique nouvelle. Pour la première fois c'est un objectif didactique, et non un profil professionnel, qui guide une réforme de l'enseignement de l'architecture. Que l'école, dans son effort à rejoindre la voie universitaire, ait voulu innover sur le terrain didactique et aller plus loin que les facultés existantes, ne saurait constituer une marque de faiblesse, mais témoigne au contraire de la vitalité et de la force du mouvement. La non-directivité est le moyen positif avancé pour remplir l'objectif de développer chez les étudiants l'autonomie intellectuelle, les capacités d'apprendre, qui lui seront nécessaires pour pouvoir utiliser l'enseignement acquis à l'école dans des contextes professionnels d'une diversité irréductible et imprévisible. On aurait donc tort de ne voir dans la réforme de 1971 qu'un simple mouvement destructeur d'un précédent ordre. La perspective traditionnelle est bien totalement retournée: loin d'attendre des milieux professionnels des raisons de se réformer, l'école prétend être l'un des lieux moteurs de l'évolution des professions de l'architecture.

Seconde entaille: la mission de l'école ne se résume plus à former des architectes

Le choix de la voie universitaire fait apparaître la réalisation de recherches propres à l'école comme une nécessité, d'autant plus urgente que le bilan des recherches alors disponibles en matière d'architecture est plus réduit. A cet objectif la réforme de 1971 répond d'une façon qui peut paraître assez disproportionnée, sous la forme didactique des «groupes de recherche». La plus grande partie de la formation d'un étudiant s'effectue dans le cadre de groupes qui fixent les thèmes qu'ils entendent traiter, et doivent découvrir et mettre au point les méthodes nécessaires. L'application généralisée des «groupes de recherche» n'évite pas certaines ambiguïtés, puisque le terme recouvre aussi bien des recherches au sens universitaire du terme, que des projets ou études d'architecture ou d'aménagement. On retrouve à propos du terme de «recherche» un problème analogue à celui que soulevait le terme de «réforme»: tout se passe comme si les mots, en franchissant le seuil de l'école d'architecture, se mettaient à se dédoubler en un sens fort et un sens faible.

Ce dédoublement pourrait être de nature à remettre en cause le choix fondateur de la réforme: pourquoi ne pas renvoyer les recherches au sens fort, qui s'effectuent principalement dans le champ de disciplines existantes, dans leurs facultés respectives, et laisser à une école professionnelle le soin de poursuivre ces «recherches» au sens faible que constitue l'apprentissage pratique du projet d'école? Il apparaît à présent que c'est le plus grand mérite de la réforme de 1971 que d'avoir accepté d'ouvrir cette question, que n'élimine pas par avance la structure des «groupes de recherche», et de l'avoir maintenue ouverte pendant la période

expérimentale de trois ans dont disposait l'école pour y travailler. Si l'on en croit Ph. Boudon², assumer et produire des questions, et non des réponses, des problèmes, et non des solutions, tel est le propre du travail théorique, la condition de possibilité que se développent des recherches au sens fort du terme. En écho aux recherches réalisées à l'école dans le champ des disciplines existantes, se dégage le projet d'un champ de recherche spécifique à l'architecture, qui posséderait un objet (de connaissance) et un point de vue (une pertinence) autonomes.

La question «Quel est l'objet de l'architecture?» se transforme en un programme de travail: Quel est l'objet d'une théorie de l'architecture (d'une architecturologie)? La structure des «groupes de recherche» prend dans ce cadre le sens d'une seconde déclaration d'indépendance, fournissant le moyen de répondre avec éclat aux menaces de disparition de l'EAUG: l'école, en développant des recherches (au sens fort) spécifiques à l'architecture, fournit elle-même sous la forme d'un objet de connaissance autonome la justification fondamentale de son existence en tant qu'institution de formation de niveau universitaire.

Troisième entaille: le projet d'école n'est plus l'enseignement principal

Le troisième élément de la réforme de 1971 est la répartition des enseignements en huit, puis dix unités didactiques, groupes d'enseignants rassemblés par affinités autour d'intérêts communs notamment sur le plan des contenus. Sachant que seule la répartition change, mais que le personnel enseignant demeure, quelle est la mesure du changement introduit? Ne s'agit-il pas en fait d'une reconduction, sous des apparences nouvelles, des anciennes subdivisions? Le nombre important des unités didactiques ne condamne-t-il pas cette organisation à n'être qu'une illusion de structure? Les unités didactiques sont placées sur un même plan d'égalité, aucun schéma préalable n'organise leurs relations, aucune unité didactique ne dépend d'une autre ou ne la domine. Cette absence d'organisation est pourtant cohérente avec le principe de non-directivité de la formation: c'est à chaque étudiant, en fonction du cursus de formation qu'il entend suivre, à avancer lui-même sa propre structure de relations entre les unités didactiques.

Dans le système précédent, les enseignants du projet architectural avaient coutume de se plaindre des insuffisances des enseignements complémentaires. Après 1971, ces derniers enseignements, libérés de la mission de refléter des changements doctrinaux d'images d'architectes, peuvent enfin développer en toute autonomie les contenus et les méthodes qui leur paraissent justifiés. A l'opposé, c'est cette fois l'enseignement de l'architecture proprement

¹ L'école aurait choisi la voie de l'école professionnelle, qu'elle eût été amenée à multiplier les cursus de formation en fonction de la multiplicité des modes d'exercice professionnels des architectes. Cette dispersion des enseignements comme reflet de la dispersion des professions n'est pas le sens de la réforme de 1971, qui vise au contraire à regrouper ces enseignements autour d'un objet spécifique irréductible, englobant la diversité des pratiques professionnelles

² Ph. Boudon, «Théorie et théorie», Institut de l'environnement, Paris 1974

dit qui pose problème: comment passer de l'exclusif apprentissage pratique du projet d'école à un enseignement de type universitaire? A côté de l'apprentissage du projet d'école, qui se maintient avec le bénéfice de la séduisante sécurité que lui apporte la tradition «Beaux-Arts», émergent de nouveaux enseignements de l'architecture qui s'appuient sur les recherches engagées. Les contenus de l'enseignement sont alors puisés, non dans une expérience pratique individuelle de l'enseignant, mais dans la masse de connaissances explicites qui commence à se dégager des recherches théoriques. L'absence de structuration qui caractérise la répartition des dix unités didactiques était une faiblesse éminemment positive, répartissant entre les divers enseignants la charge de repenser fondamentalement les contenus et les méthodes didactiques. Certes, le pari était audacieux: il s'agissait, en conservant le même personnel enseignant, d'inventer de toutes pièces un enseignement de l'architecture de type universitaire, et trois années n'étaient pas de trop. Mais la réforme de 1971 fait aussi preuve d'une remarquable prudence, en ne rejetant pas a priori des formes de l'ancien système «Beaux-Arts», qui pouvaient avoir une certaine valeur didactique. Il en est ainsi de la pratique du projet d'école, qui, transformé dans une nouvelle configuration des enseignements, paraît aujourd'hui susceptible de prendre un intérêt didactique nouveau.

La conjugaison de ces trois entailles portées à la continuité de la tradition du système «Beaux-Arts» produit une rupture profonde, par laquelle s'inaugure en 1971 un nouveau mode de pensée de l'architecture et de son enseignement. La réforme de 1971 ne se résume pas à une simple dénégation. En limitant volontairement à un minimum le degré de formalisation des structures didactiques, elle dégage les questions essentielles pour l'avenir de l'école et fournit les moyens d'y travailler. Dans la proportion où elle ne répond pas prématurément à ces critiques, mais en fait des questions dépendantes de questions bien plus fondamentales, elle rend possible qu'au lieu de répondre immédiatement aux questions, l'on y travaille. Avant de fixer des cursus de formation, des critères de contrôle des connaissances, des rapports entre les contenus des enseignements, encore fallait-il d'abord s'assurer que ces enseignements avaient bien un objet!

La réforme de 1976/77: une réforme d'adaptation

En 1975, comme prévu, le rectorat de l'Université met en place les moyens nécessaires pour procéder à l'évaluation de l'expérience. Cette procédure inhabituelle fait appel à de nombreux experts, et une commission de synthèse émet finalement un jugement globalement favorable à l'EAUG, sous réserve qu'il soit remédié à un certain nombre de points faibles de l'expérience. Répondant à ce jugement, le rectorat émet une proposition de «réforme profonde» de l'école, «tant au niveau des structures d'enseignement et de recherche qu'à celui de la coordination avec les autres subdivisions de l'Université».³

Il serait prématuré de prétendre saisir une réforme qui n'est pour l'instant exposée que dans ses grandes lignes dans le document du rectorat et qui sera mise en place pendant l'année 1976/77.

Premier point acquis: L'école d'architecture constitue un enseignement de caractère universitaire; à ce titre, elle réalise des recherches

Le rapport du rectorat se propose d'aller dans le sens d'un renforcement de la qualité et de la quantité des recherches engagées pendant la période expérimentale: «Une véritable activité de recherche dans les domaines de l'architecture et de l'aménagement (...) est une condition fondamentale pour que l'école puisse être considérée comme étant de niveau universitaire et pour qu'elle puisse assurer un enseignement de troisième cycle.»⁴ Cette place accordée aux recherches, confortée par la mise en place future d'un troisième cycle, témoigne d'une volonté de ne pas revenir sur l'autonomie acquise par la réforme de 1971: fondamentalement c'est la spécificité d'un objet de connaissance et d'un champ de recherches qui justifie l'existence de l'Ecole d'Architecture et non une seule mission de formation de professionnels. Les effets des recherches ne se restreindront pas à conforter le développement d'un troisième cycle. En toute logique, ce seront aussi les premier et second cycles qui bénéficieront des connaissances produites par les recherches.

Second point acquis: Seule la spécificité de son objet peut légitimer les formes de l'enseignement de l'architecture

En ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, la proposition du rectorat tend à délimiter l'ouverture de la réforme de 1971. Cette ouverture était, on l'a montré, une nécessité en 1971; après les progrès réalisés pendant les trois années d'expérience, elle peut être précisée, ce qu'ont fait remarquer les experts de l'évaluation. Les principes de non-directivité et de travail en groupe ne sont pas remis en cause, mais mis en place comme moyens didactiques, ou mieux comme manières propres à réaliser des objectifs de formation que la réforme de 1971 n'avait pu, et pour cause, définir en ce qui concerne leur contenu.

Troisième point acquis: L'école, institution universitaire, est autonome par rapport aux milieux professionnels

Les trois cycles proposés possèdent trois vocations distinctes: le premier cycle a pour vocation une base de formation générale, le second cycle une formation spécifique à l'architecture, le troisième cycle est voué à la recherche et à la spécialisation. Le second cycle apparaît comme un point où les impératifs professionnels sont susceptibles d'être confrontés à l'autonomie universitaire de l'école. Faut-il regretter que les futurs architectes ne bénéficient pas tous de la formation de haut niveau apportée par un troisième cycle? Faut-il comprendre que le second cycle proposé comporte des orientations qui ne s'identifieront pas à des profils professionnels tels que ceux qui commandent l'enseignement des écoles professionnelles? Le document du rectorat confirme lui-même cette interpréta-

tion, en présentant les orientations du second cycle comme des profils d'études, qui ont en commun des enseignements d'architecture et de théorie de l'architecture, qui conduisent à une licence unique et qui ne valent que comme références didactiques.

En huit ans, une réforme profonde

Désigner par le terme uniforme de «réforme» les trois derniers mouvements de l'Ecole d'Architecture genevoise peut faire croire à l'identité de phénomènes dont la périodicité inquiète. Or, sous l'apparence d'événements cycliques, les huit dernières années de l'EAUG ont vu émerger une réforme profonde de l'enseignement de l'architecture, événement exceptionnel dont seule une contre-réforme pourrait contester la valeur. A partir de la réforme de 1968/69, qui nous a fourni un exemplaire détaillé des réformes apparentes qui agiterent de tous temps les écoles d'architecture, nous avons pu mettre en évidence le bouleversement introduit par la réforme de 1971, qui constitue, plus qu'une réforme apparente, moins qu'une réforme profonde (qui doit se poursuivre), une rupture avec le mode de pensée traditionnel de l'enseignement de l'architecture. La dernière réforme, que nous qualifions de réforme d'adaptation des moyens didactiques à l'évolution des contenus, ne remet, selon nous, plus en cause la réforme qui l'a précédée: elle en confirme les énoncés de base, elle rectifie les défauts de l'expérience, elle adapte les structures didactiques aux progrès des connaissances apportés par les recherches, elle ne se construit pas contre la réforme de 1971, mais l'englobe, dans un mouvement parallèle à l'évolution des connaissances (une théorie ne remplace pas une théorie précédente, mais l'englobe comme cas particulier d'un phénomène plus général). Cela ne signifie pas pour autant que cette réforme soit l'ultime modification à partir de laquelle l'école n'aurait plus à changer. Au contraire, on peut prévoir qu'elle inaugure toute une série d'adaptations qui répercutent sur le plan didactique l'évolution continue des connaissances. Mais la présente réforme ne prépare pas la suivante, à la façon de la réforme apparente de 1968/69: en se limitant à ne formaliser que ce qui est à la mesure des connaissances disponibles actuellement, elle n'avance rien qu'une réforme ultérieure doive totalement détruire. Prenant la place du mouvement pendulaire stérile des réformes apparentes, s'engage la perspective d'une suite d'adaptations articulées les unes aux autres, cumulatives, déductives, qui permettent un développement continu des recherches et un constant perfectionnement des méthodes d'enseignement.

Jean Claude Ludi, Pierre Pellegrino, Richard Quincerot, Maurice Goetz, Albert Levy

³ Supplément du Bulletin d'information interne de l'Université de Genève, mars 1976, «Avenir de l'Ecole d'Architecture, proposition du rectorat», p. 28

⁴ Idem, p. 31