

Zeitschrift: Habitation : revue trimestrielle de la section romande de l'Association Suisse pour l'Habitat

Herausgeber: Société de communication de l'habitat social

Band: 46 (1973)

Heft: 5

Artikel: Exercice professionnel et enseignement de l'architecture

Autor: Burckhardt, Lucius

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-127480>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 13.04.2026

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

Exercice professionnel et enseignement de l'architecture

29

conçu de telle manière que les décisions soient prises en fonction de la compétence et des responsabilités. J'admets que la compétence correspond à ce qui est nécessaire pour les responsabilités reçues. Le raisonnement peut aussi être fait dans l'autre sens. Les responsabilités doivent être accordées à ceux qui possèdent les compétences. Si ce n'est pas le cas, il faut apporter les correctifs; cela fait aussi partie du management.

Cela étant dit, je ne crois pas que le management d'une haute école soit influencé par l'insertion de l'architecte dans la production du bâtiment. Il n'est pas possible d'apprendre tous les métiers à la fois. On peut sensibiliser l'étudiant architecte au management en trouvant des formules de participation. Cette dernière a plusieurs formes. Ce sont la codécision, la consultation et l'information. Le management lui-même a plusieurs niveaux: celui du général, de la prospective et de la planification à long et moyen termes, celui de l'ordonnancement et de la planification à court terme, et celui opératif. La participation des étudiants ne peut être identique pour ces trois niveaux.

Mais la question est la même, qu'il s'agisse d'architectes ou d'ingénieurs. La grande différence entre une industrie et une haute école en ce qui concerne la participation est que, dans la première, la formation professionnelle de base est acquise, tandis que, dans une haute école, les étudiants sont là pour acquérir cette formation de base. Il est donc difficile d'aller très loin dans la participation, car il faut alors payer les étudiants et, à la limite, il n'y a plus d'étudiants.

Pour terminer, j'aimerais encore faire les réflexions suivantes: la majorité de nos jeunes diplômés sont immédiatement insérés dans la vie extérieure à l'école. Un petit nombre seulement reste dans l'école, d'ailleurs d'une manière éphémère, pour participer à la recherche et à l'enseignement.

Tous auront cependant la nécessité de revenir périodiquement pour un recyclage ou un perfectionnement dans les cours du troisième cycle. Ces derniers devront couvrir toutes les préoccupations des architectes, y compris le management.

Pour finir, c'est par un constant va-et-vient entre la vie et l'école que l'une et l'autre arriveront à une optimisation satisfaisant le plus grand nombre.

Maurice Cosandey,
président de l'Ecole polytechnique
fédérale de Lausanne

Les avant-gardes des années vingt et trente ont provoqué de grandes transformations dans l'architecture, mais ils ont eu peu de répercussions sur la structure professionnelle. Par contre, aujourd'hui l'exercice est touché par des changements dans les champs technique et économique. Si le domaine du bâtiment n'en a pas encore été bouleversé sérieusement, ce n'est qu'à cause de mécanismes retardateurs (le compartimentage étroit des marchés, les associations professionnelles). Mais on peut déjà observer que l'architecture, à la façon dont elle est exercée chez nous, est devenue archaïque en regard de ses partenaires: l'Etat moderne et l'économie concentrée. Pensons seulement aux budgets et aux délais, dont l'économie exige qu'ils soient garantis; elle est prête même à rémunérer cette garantie; chez nous, l'architecte n'est pas en mesure d'assurer cette prestation.

Etant donné un Etat plus entreprenant et une économie plus concentrée qu'autrefois, l'architecte voit s'accroître énormément sa capacité de disposer des hommes et des biens. La société l'investit non seulement dans le processus de construction des bâtiments, mais aussi dans les processus de décision. Dans une commune, l'architecte chargé de construire une école est souvent le premier à parler de la nouvelle pédagogie scolaire; lors de la construction d'une usine, l'architecte en réorganise aussi la production; des architectes disputent de la nouvelle liturgie, des architectes sont chargés de l'aménagement du territoire, et ce sont encore des architectes qui ont créé notre Exposition nationale en 1964. Le travail de l'architecte va au-delà de la projection de bâtiments, et s'étend à ce qu'on appelle, en Amérique, «consulting». Mais chez nous, ce rôle consultatif de l'architecte n'est pas prévu, il n'est pas officialisé, il est mal installé, et sans que la responsabilité qui en découle soit sûrement fondée. Bien que, sur son client, l'architecte exerce une influence dans des décisions qui vont bien au-delà de l'exécution du bâtiment, le dogme «du spécialiste qui propose» et «du maître de l'œuvre qui dispose» est toujours en vigueur. Voilà la cause de débâcles telles que celle de l'Hôpital civil de Bâle, dont la construction a dû être suspendue en 1968, en plein travail, ou celle du Théâtre de la même ville, qui doit être terminé en 1973, et dans lequel, pour le moment, les spectacles ne pourront avoir lieu, l'exercice se révélant trop coûteux.

Résumons la situation, et analysons-en les conséquences sur l'enseignement. Nous avons à faire avec trois tendances:

- la tendance vers la rationalisation, la planification et les procédures méthodiques;
- la tendance vers le «consulting» et l'élargissement de la responsabilité;
- la tendance à la concentration et au travail en grandes équipes.

Dans les cours d'architecture traditionnels, l'étudiant apprend une procédure «by trial and error». Il projette en essayant d'avancer dans une direction; s'il échoue, ou si les enseignants le convainquent de l'impossibilité de sa démarche, il essaie d'avancer par un autre chemin. Avec le temps, l'étudiant acquiert une prétendue expérience: il ne se trompe plus de chemin; il se comporte comme son maître qui voit du premier coup quel parti est possible, et lequel mène à l'impasse. Nous appelons intuition la qualité développée par ce type d'enseignement. L'intuition est une méthode de décision légitime, si les décisions doivent être prises en l'absence d'une information complète. Le grand maître expérimenté s'appuie sur deux ou trois informations essentielles, et choisit ainsi le chemin dont il sent qu'il le conduira au but. Dans bien des cas, les décisions techniques ou économiques de notre société doivent être prises dans d'autres conditions, en présence d'informations nombreuses et abondantes. Le problème de la décision ne réside pas dans le manque d'information mais dans la prise en considération méthodique d'un grand nombre de données. Cela, où l'architecte l'apprend-il? Nous connaissons tous des études d'aménagement du territoire, dans lesquelles l'auteur, après avoir consulté les statistiques régionales, et collationné des milliers d'informations, débouche sur une proposition, qui n'est développée qu'à partir de deux ou trois informations jugées «essentielles». L'articulation est très fragile entre les phases de récolte de l'information et de proposition.

La science de la décision sait que la démarche intuitive n'a rien de commun avec la procédure de planification: aucun mode de décision n'est plus éloigné de l'intuition que la planification. Or, aujourd'hui, c'est de notre devoir d'enseigner au jeune architecte une démarche méthodique, à part la démarche intuitive. Si ce n'est pas possible, la profession d'architecte perdra son rôle dans l'économie, et l'architecte futur devra se soumettre aux spécialistes qui eux auront développé des connaissances dans les problèmes de l'économie moderne.

A l'instar des manœuvres militaires, les exercices traditionnels de projection dans les écoles reposent sur des

suppositions. On doit faire le projet d'une maison de la jeunesse sur un terrain place de la République: quelle belle tâche! On suppose que le terrain est libre, que le budget est attribué, et que la jeunesse sera contente et heureuse du cadeau qu'on lui fait. Dans la réalité vraie, les tâches se posent tout autrement: on devra analyser quels sont les problèmes de la jeunesse dans la ville, quelles institutions pourraient en améliorer la condition, et, si c'est bien un bâtiment qu'il faut, quelle en sera la situation la meilleure dans le cadre de la ville, et si l'on pourra trouver un terrain, et si, dans le contexte politique, le budget pourra être accepté en votation.

Alors que l'école enseigne la manière de trouver une «solution» à un problème bien défini, la vie professionnelle exige de l'architecte qu'il définisse le champ de la problématique avant de la résoudre. Plus se développe le rôle de «consulting» de l'architecte, plus s'accroît son influence dans les décisions préliminaires, et plus importante devient, dans l'enseignement, la discipline qui traite de la collation et de l'estimation des informations. Dans nos hautes écoles, ce sont surtout les travaux de diplôme qui illustrent ce décalage. On couronnera la «solution» conforme aux données du problème, quelque irréalistes qu'elles puissent être, alors que la remise en question des termes du problème est sanctionnée par de mauvaises notes, voire par l'échec. Cette attitude conservatrice de l'école valorise ceux des étudiants qui ne savent qu'exécuter les ordres, tandis que les meilleurs se voient amenés à entrer en conflit avec les directives données.

Notre enseignement est entre les mains de professeurs qui ont eu, ou qui ont un bureau, et il a pour but de former des chefs de bureaux. Mais ce n'est qu'une petite minorité des étudiants d'aujourd'hui qui deviendront des patrons d'agences. Les autres, pour la plupart, seront occupés dans de grandes équipes pluridisciplinaires, pour des tâches requérant à la fois la spécialisation et la coopération.

Mais il y a, encore aujourd'hui, des règlements et des professeurs pour interdire même le travail en groupe, alors que l'étudiant devrait apprendre à travailler en commun. Cela exige des enseignants une pédagogie plus intense. Il est vrai que les étudiants aiment à travailler en groupe; mais les groupes de travail naissent de l'amitié, et ne correspondent pas aux équipes professionnelles. La motivation des étudiants diminue si le professeur essaie de simuler une organisation analogue à un bureau

Des étudiants-architectes de l'EPFL proposent un plan d'étude

31

de «consulting» moderne, car les étudiants n'aiment pas dépendre des autres. Pour cette raison, les expérimentations de ces formes de travail impliquent nécessairement le droit, pour les étudiants, de disposer d'eux-mêmes, en même temps qu'un grand engagement de la part de l'équipe des enseignants.

Pour conclure, une remarque encore sur la spécialisation dans l'enseignement. Dans les hautes écoles, par exemple à l'EPFZ, on envisage de mettre en place une spécialisation pendant le cours des études déjà. On a l'intention d'offrir, en quatrième année, le choix entre trois orientations: une orientation d'architecture au sens strict, une orientation de construction et de préfabrication, et une orientation d'urbanisme. Si l'on examine la réalité de l'exercice professionnel de l'architecte en Suisse, force est de reconnaître que:

1. Le temps n'est pas encore venu d'une spécialisation dans les études;
2. La division choisie n'est pas la meilleure.

Aujourd'hui, même si le champ spectral de l'activité de l'architecte est assez large, chaque architecte doit pouvoir le couvrir en entier. C'est le même architecte qui construit la maison de vacances, et les immeubles HLM, qui fait de l'aménagement du territoire et qui ne refuse pas la proposition de dessiner une chaise ou de mettre sur pied une exposition. A ce point de vue, il est juste de faire remplir des devoirs hautement spécialisés à l'étudiant pendant ses études, car ainsi il apprend à se comporter correctement dans des situations différentes. Mais il est trop tôt pour institutionnaliser cette spécialisation sous la forme de trois diplômes différents. D'autre part, la division choisie: – architecture «stricto sensu», construction, urbanisme – est arbitraire, on est tenté d'en formuler de meilleures, mais qui seraient certainement arbitraires elles-aussi.

Actuellement, la profession d'architecte est mal définie; ce ne sont pas les hautes écoles, mais la vie qui la définira. La tâche d'une haute école, c'est de dépasser l'enseignement traditionnel dans les trois directions mentionnées au début, c'est-à-dire dans la direction de la rationalisation et de la «méthodologisation» de la prise de décisions, dans la direction du travail de «consulting» pour les problèmes insuffisamment définis, et dans la direction du travail en équipes professionnelles.

Lucius Burckhardt,
sociologue, chargé de cours à l'EPF Zurich

I. Conception de l'enseignement

Au cours de notre travail, nous avons acquis la conviction que la conception d'un enseignement d'architecture ne peut se déterminer qu'à partir de la compréhension de la réalité vécue. Or cette réalité peut être décrite d'une manière très schématique pour l'étudiant architecte sous deux aspects:

1. *Une réalité professionnelle*, conditionnée par le mode de production, où l'intervention du professionnel dans le but d'une modification des structures est quasi impossible.
2. *Une réalité sociale*, elle aussi conditionnée par le mode de production, ce qui signifie que l'intervention d'un professionnel ne peut se faire qu'au niveau d'un militantisme politique, qu'il soit de droite ou de gauche.

Cependant, pour intervenir sur un fait, il faut le comprendre dans sa globalité; à notre avis les moyens de la technocratie (rationalisation maximum d'un mode de production) ne suffisent plus à l'entendement de la réalité sociale; il faut donner au professionnel une compréhension des phénomènes de la société au travers du développement de ses contradictions (compréhension dialectique). A lui d'en faire ce qu'il voudra.

Nous n'allons pas, dans les lignes qui suivent, développer ces compréhensions, mais bien plutôt éclaircir certaines implications de la réalité vécue sur l'enseignement. Ces lignes constitueront les thèses d'une conception que nous estimons la plus cohérente et la plus adéquate d'un enseignement de l'architecture.

1. La réalité professionnelle implique:

1.1 De vendre sa force de travail

En effet, chaque architecte nouveau diplômé doit, à sa sortie de l'école, vendre sa force de travail au maximum de sa valeur, c'est-à-dire qu'il doit posséder un haut niveau de compétences professionnelles et techniques. De plus, la formation devrait permettre une compréhension phénoménologique de la pratique, compréhension qui ne peut s'acquérir qu'au travers d'une attitude critique vis-à-vis du mode de production du domaine bâti.

Or, il ne suffit pas d'emmagasiner pendant n années un certain savoir que l'on recrache ensuite pendant $n + x$ ans, à la suite de quoi le savoir devient désuet et l'individu, dès lors plus ou moins incompetent, doit subir un recyclage pénible, coûteux et pas toujours efficace (il peut aussi