ACTUALITÉS Réseau

PAPIER

Pédagogie Architecture et Paysage

2e Séminaire—ENSA de Bretagne à Rennes Juin 2015

La naissance officielle du Réseau

En juin 2013, à Sherbrooke (Québec), lors du colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, le hasard a fait naître le Réseau PAPier alors que Patricia, Marie-Christine, Jean-Loup et moi présentions des communications dans différentes salles. Au départ, nous ont réunit deux mots - architecture et enseignement - et une question - qui dans le monde francophone s'intéresse à comment on enseigne dans les écoles d'architecture ? Les affinités ont été immédiates et bien vite d'autres mots – comme paysage, patrimoine, réseau, international, didactique, pédagogie – et d'autres questions nous ont amenés à collaborer et à développer une entité, un lieu où convergent nos préoccupations pour la formation d'architectes.

Depuis, malgré un océan et des kilomètres qui nous séparent et malgré un budget à peu près inexistant, nous avons organisé deux séminaire, deux symposiums et une journée de travail collectif. Nous avons réalisé ensemble des communications dans différents colloques et rédigé des demandes de subsides, au moins pour financer nos déplacements. Nous avons trouvé un nom, défini une mission, créé un logo, un site web, un dépliant. En deux ans, nous avons aussi élargi le Réseau, passant de 4 écoles d'architecture à 18, passant de 4 à 50 membres. Nous avons aussi, individuellement et collectivement, véhiculé la mission du Réseau PAPier à travers quelques écoles d'architecture, d'où naîtront probablement d'autres projets comme la création de formations initiales et continues en enseignement de l'architecture, comme la collaboration à la réalisation d'un film sur la pédagogie de l'architecture, film porté par des étudiants.

Tout cela, à travers nos tâches quotidiennes, nos responsabilités d'enseignants, de chercheurs et d'encadrants. Je crois que c'est de bon augure pour l'avenir du Réseau PAPier !

Verre de clôture en l'honneur de la naissance du Réseau PAPier

« Je termine en mentionnant que je suis particulièrement fière et ravie de la force tranquille avec laquelle le Réseau PAPier s'est mis en place. En plus de me permettre de revenir à mes anciennes amours, il offre l'occasion, à vous comme à moi, de nouer de nouvelles amitiés et de participer au rayonnement des enseignants de l'architecture et du paysage.... »

Diane Leduc, UQAM

Intraduction de la journée dans les locaux de l'ENSA de Bretagne

Conférence à deux voix

Les enjeux de l'enseignement de l'architecture et de la formation pédagogique des enseignants, regards croisés entre pédagogue et architecte-enseignant

Texte de cadrage

Les enseignants dans les écoles d'architecture sont recrutés surtout dans le milieu professionnel, parfois dans celui des études doctorales en architecture et, plus rarement, dans des milieux connexes (comme en histoire). Posséder une expérience de terrain dans la profession, avoir une expertise pratique du domaine est certes un élément essentiel pour enseigner l'architecture à l'université. Mais, à l'heure de réformes éducatives de tous genres, visant notamment à placer l'apprentissage à l'avant-plan, est-ce suffisant pour former de futurs architectes qui sauront s'adapter à la pluralité des pratiques ? Dans cette profession à la forte image traditionnelle, où règne une opposition entre un statut libéral centré sur l'acte de construire et un statut d'artiste centré sur la création, la formation est à repenser (Lhoas et Génard, 2004). Quels profils devrait-on privilégier dans la formation ? Quelles habiletés devrait-on développer chez les étudiants ? Quelle place doit-on accorder à la tradition ? Comment la dépasser ?

Au cœur de ces questions se trouve la responsabilité des enseignants d'agir pour s'adapter aux transformations de la profession, pour repenser l'enseignement, pour former adéquatement les étudiants en vue du diplôme.

Or, tout praticiens qu'ils soient, ils sont eux-mêmes à former pour être en mesure d'assumer pleinement leur rôle d'enseignants en architecture. Parce que l'enseignant est avant tout un professionnel de l'intervention pédagogique, il n'est plus seulement un architecte, mais un enseignant de l'architecture. La dimension enseignement s'ajoute à ses compétences. C'est quelqu'un qui, muni de certains savoirs, est confronté à une situation complexe dans laquelle il est impossible d'utiliser ceux-ci comme s'ils pouvaient s'appliquer mécaniquement à la situation. En constante interaction, il doit faire appel à plusieurs de ses connaissances pour juger de la situation, pour construire un ordre qui fera apprendre. Il se base sur un savoir disciplinaire, curriculaire, un savoir d'expérience, d'action, un savoir de culture professionnelle, de culture générale et un savoir de tradition pédagogique. Par conséquent, pour assumer pleinement son rôle, il lui faut se former à la pédagogie.

Mais alors, quelle place faut-il accorder à la formation en pédagogie dans l'enseignement de l'architecture ?

Les 3 missions du Réseau PAPier

REGROUPER des institutions organisant des cursus de formation en architecture, paysage et patrimoine pour faire des collaborations, pour donner une visibilité à l'enseignement de l'architecture et du paysage ainsi qu'aux initiatives pédagogiques et pour révéler les enjeux de l'enseignement de l'architecture et du paysage dans les contextes politiques et économiques locaux et internationaux en pleine mutation.

DÉBATTRE, RÉFLÉCHIR ET MENER DES RECHERCHES autour de thématiques pédagogiques communes telles que le développement professionnel des enseignants, la place de l'étudiant dans la formation, les définitions de la spécificité de l'enseignement en atelier, du projet et du transfert des apprentissages, l'évaluation de la qualité des enseignements, des projets, des performances complexes ou des compétences.

MENER DES ACTIONS CONCERTÉES ET CONCRÈTES pour améliorer et promouvoir l'enseignement de l'architecture. On pense surtout à réaliser des productions scientifiques communes, organiser des journées de rencontres-échanges, travailler à la sensibilisation des corps enseignants à la didactique et à la pédagogie.

Diane Leduc, UQAM

Conférence à deux voix

Intervention d'Isabelle Nizet de l'USherbrooke, Québec

Le texte de cadrage du séminaire mettait en évidence une série de réalités formulées en termes de paradoxes et de tensions. Cette première partie de la conférence avait pour but de cibler trois thématiques afin d'encadrer la réflexion sur les enjeux de la formation en architecture dans des contextes diversifiés : la professionnalisation, la construction de savoirs professionnels et la cohérence des choix pédagogiques.

Pourquoi doit-on se questionner sur la professionnalisation lorsqu'on se penche sur des questions d'enseignement et d'apprentissage en architecture? L'architecture étant un métier et une profession, l'enseignement de l'architecture et l'apprentissage du métier d'architecte nous convoquent au cœur de la dynamique de la professionnalisation comme objet d'études, mais aussi comme objet d'intervention, en particulier parce qu'elle est devenue un enjeu essentiel en sciences de l'éducation et par conséquent, un objet important de réflexion en pédagogie.

Nous avons présenté ce concept en tenant compte de deux cultures sociologiques différentes (anglo saxonne et française) et, à la suite de Pascal Roquet (2012) et nous l'avons situé dans ses dimensions macro, méso et micro. La représentation que nous avons de nous-même en tant qu'experts, les liens que nous entretenons avec nos pairs, notre communauté professionnelle, la profession et la société elle-même déterminent dans une certaine mesure notre conception de la formation dans une perspective professionnalisante.

Les sciences de l'éducation se penchent de plus en plus sur la professionnalisation puisque de nombreux métiers s'apprennent dans des contextes formels de formation - dont l'université - et également parce que les compétences professionnelles deviennent, de façon très marquée, des objets curriculaires. L'interrogation sur les conditions de transmission et de construction des savoirs, ainsi que sur les pratiques éducatives et formatives qui favorisent leur développement dans une perspective de professionnalisation est devenue centrale dans certains domaines comme la formation à l'enseignement, le génie, et bien sûr l'architecture.

Ainsi, le fait de se demander comment articuler les fonctions d'un praticien (architecte) enseignant et d'un enseignant de l'architecture, alors même que l'on voudrait que les deux se définissent maintenant comme des professionnels de l'intervention pédagogique, est révélateur des défis qui se posent à ces intervenants maintenant imputables de la professionnalisation de la relève. On doit aussi se demander dans quelle mesure il existe une volonté fédératrice autour de la fonction même de l'enseignement pour des acteurs et des partenaires issus du monde professionnel, du monde de la recherche et des mondes disciplinaires contributifs connexes, ce qui nous a permis d'introduire la deuxième thématique, celle de la formation et de la construction des savoirs professionnels.

Pourquoi doit-on se questionner sur la formation et la construction de savoirs professionnels dans un tel contexte? Dans le texte de cadrage, on présente la compétence pédagogique comme une compétence qui devrait s'ajouter aux compétences professionnelles qui caractérisent le formateur. Effectivement, la connaissance d'un expert ne peut pas devenir sans transition une connaissance pour un novice. Le « savoir » résulterait d'une décontextualisation de cette connaissance pour en faire un objet d'apprentissage scientifiquement et socialement construit et codé. Un savoir est donc externe à la personne, il devient un objet potentiel d'appropriation individuelle et collective, un objet de connaissance. La connaissance est la résultante de l'apprentissage de ce savoir : une unité cognitive idiosyncrasique mobilisable par la personne et qui fait sens pour elle. C'est pourquoi, on ne peut parler de transmission des connaissances, mais bien de transmission des savoirs, et on comprend qu'un enseignant qui se bornerait à transmettre des savoirs, accepterait aussi de n'avoir aucune prétention sur la transformation de ce savoir en connaissance par l'étudiant. C'est pourquoi l'expert n'est pas à priori un pédagogue : l'expert transmet ce qu'il sait, et agit à partir de ce qu'il sait, mais sa motivation première n'est pas d'aider l'apprenant à construire une connaissance à partir de ce savoir.

Isabelle Nizet est titulaire Ph.D., d'un Doctorat en sciences de l'éducation (technologie de l'enseignement), U de Laval, d'une Maîtrise en technologie de l'enseignement, U de Laval, d'une Agréation de l'enseignement secondaire supérieur, UCL et d'une Licence en communication sociale, UCL.

Ses principaux thèmes de recherche sont les changements curriculaires et pratiques évaluatives des enseignants (secteur des jeunes et secteur des adultes) ainsi que les modèles d'évaluation et systèmes éducatifs Parmi les contributions les plus récentes citons:

- Analyse de pratiques évaluatives d'enseignants en exercice dans un contexte de changement de référentiels
- Soutien de développement de pratiques évaluatives des enseignants de FGA (Formation générale des adultes)
- Soutien de développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université
- Projet de pédagogie inversée en formation initiale à l'évaluation de compétences : soutien à la conception de grilles d'évaluation critériées
- Programme de soutien au développement de la formation à distance et de l'utilisation des TIC dans l'enseignement, U de Sherbrooke, Faculté d'éducation

Isabelle Nizet, U Sherbrooke

Plus de quarante participants lors de cette deuxième édition

Intervention d'Isabelle Nizet, suite...

Le texte de cadrage nous parle de l'enseignant qui – en constante interaction, doit faire appel à plusieurs de ses connaissances pour juger de la situation, pour construire un ordre qui fera apprendre... Il est donc probablement question ici de la « didactisation des savoirs » et du rapport que l'enseignant architecte établit à ses propres savoirs, en particulier parce que leur nature ne requiert pas nécessairement le même genre de traitement pédagogique.

Cette partie du propos nous a amenée à préciser en quoi la diversité des statuts et des expériences des formateurs, voir la diversité des savoirs dont ils se sentent porteurs est loin de constituer un obstacle à une démarche de formation authentiquement professionnalisante. Cependant, nous devons également comprendre en quoi il est essentiel pour le formateur de situer son rôle dans la construction de savoirs professionnels par l'étudiant.

Ainsi, la construction de savoirs de référence (qu'il s'agisse de savoirs théoriques ou scientifiques accessibles dans un contexte académique ou de savoirs prescriptifs accessibles dans un cadre institutionnel ou encore de savoirs partagés dans des situations professionnelles) est incontournable pour asseoir la transformation des savoirs d'expérience dans une démarche réflexive. Il est également essentiel pour l'architecte/pédagogue d'établir avec ses propres savoirs une relation explicite qui implique une décentration de son rôle d'expert vers un rôle de support à la création de savoirs de références pour autrui à travers des mécanismes de didactisation appropriée. Il est tout aussi essentiel d'établir avec l'étudiant une relation pédagogique qui favorise la construction de savoirs de référence dont la nature varie en fonction de l'origine et du statut professionnel de l'enseignant qui les véhicule; ces deux dynamiques devraient à leur tour favoriser entre l'étudiant et les savoirs qui lui sont rendus accessibles un processus d'apprentissage efficace, (c'est-à-dire qui promeuve la motivation, la compréhension, l'application et la mobilisation de connaissances) mais aussi une démarche de réflexivité.

Ces constats nous amènent à aborder la troisième thématique, celle de la cohérence des choix pédagogiques en contexte professionnalisant. Faut-il être formé pour prétendre atteindre ces objectifs?

J'aurais tendance à dire que oui, en mentionnant que les enjeux de la formation pédagogique pour des praticiens devenus enseignants me semblent devoir dépasser la simple question de la réflexion (passer du praticien au praticien réflexif). L'architecte-enseignant réflexif doit en effet non seulement pouvoir produire une réflexion pour un meilleur « agir pédagogique » mais aussi pour un « agir pédagogique professionnalisant » utile à l'étudiant et légitime aux yeux de son institution. Il s'agit alors d'apprendre à didactiser les savoirs scientifiques et théoriques, à objectiver ses pratiques, à communiquer sa posture épistémique, à soutenir la régulation des apprentissages dans un accompagnement émancipant, tout en comprenant mieux comment se construisent les savoirs professionnels d'autrui.

Intervention de Christophe Gillis, UCL—LOCI, Belgique

Une pratique réflexive de son action comme ouverture à une pédagogie universitaire de l'enseignement de l'architecture : l'enseignant Architecte-praticien face à un monde qui change !

L'évolution de l'enseignement disciplinaire de l'architecture dans un contexte universitaire est en lien avec la réalité d'un monde en perpétuelle mutation. Cette situation induit une évolution de nos enseignements et nécessite dès lors de ce poser la question de notre posture d'enseignant praticien-réflexif.

L'enseignant architecte-praticien tout autant que le praticien chercheur est face à un conflit qui questionne son identité et sa légitimité. Cela le questionne tant dans la construction de ses savoirs et connaissances, que dans son rapport à la pédagogie expérimentée durant sa formation initiale. Initier, participer et accompagner à un enseignement en mutation perpétuelle, nécessite de la part de l'enseignant d'être dans une posture réflexive. En ce sens que l'Enseignant-réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, objectiver, comprendre, construire, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir.

L'enjeu de l'Enseignant-réflexif, dans toute formation, est d'inviter les étudiants à une éthique, une pratique régulière et banale du doute, de l'analyse et du développement professionnel, bien au-delà de leurs intérêts personnels. Force est de constater que la pratique réflexive est au cœur d'une professionnalité exigeante et induit en évolution permanente.

Face à la question suivante : « Quelle pédagogie mettre en place pour former à l'architecture (Faire) ET pour former l'architecte (Penser) ? »:

> Une première piste consiste à activer la porte d'entrée relative aux conditions Culturelles et Physiques de la discipline et de se poser la question : Comment amener les étudiants à aller questionner autrement les savoirs : Les savoir : où et comment ?
>
> Une deuxième piste consiste à activer la porte d'entrée relative à la Condition Métier et de se poser la question : Comment amener les étudiants à expérimenter des Dispositifs ouverts et évolutifs ?

A l'instar du constat empirique que l' « on enseigne comme on a été enseigné », le futur professionnel ira, de manière archaïque, répéter des modes de résolution de problèmes qu'il a expérimentés durant sa formation pour résoudre une situation professionnelle inconnue. Dès lors diverses questions se posent :

Comment mettre l'étudiant dans des situations d'apprentissage dont les compétences visées pourront être convoquée dans des situations nouvelles et par essence non définies ?

Comment concevoir des dispositifs d'apprentissage de conception et de *« projetations »* variés tout au long du cursus ?

A ces questions, l'hypothèse empirique est émise selon laquelle, la mise en place de dispositifs valorisant les compétences transversales qu'elles soient orientées discipline (l'Architecture) ou orientées métier (le Professionnel) permet des aptitudes d'adaptabilité, des étudiants face à des situations inconnues et de co-construction des savoirs en perpétuelle évolution.

Christophe Gillis effectue des études à l'Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc à Bruxelles où il obtient son diplôme en 1987 avec grande distinction (Option : pathologie de la construction/mémoire de fin d'étude: L'auto-construction). Il présente son projet de fin d'étude (Réaménagement du Korenmarkt et la réaffectation de l'église Saint Nicolas) au concours européen pour le réaménagement du « centre de Gand» pour lequel, il obtient le 1ier prix ex-aequo. Cofondateur de la société coopérative "OZON architecture" en 1989, il en devient administrateur délégué en 1993. Depuis à partir de 2000, il en assure également la direction artistique pour l'ensemble des projets architecturaux. Il est membre effectif d'ICOMOS international depuis 2008.

Depuis 1991 il enseigne à l'Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc (Faculté d'Architecture—LOCI, UCL, depuis 2010) à Bruxelles (Cours d'atelier d'Architecture/Composition architecturale et de croquis). En 2011, il est par ailleurs diplômé de la faculté de Psychologie et Science de l'éducation de l'UCL où il a mené à bien un Master complémentaire en Pédagogie de l'enseignement supérieur et universitaire – Sous la direction de M.Frenay (UCL) et M.Romainville (FNDP).

Sous-groupe de travail “extérieur”

Table-ronde, travail en sous-groupes

Rapport du sous-groupe « extérieur »

Au cours de la discussion, trois besoins impérieux ont émergé.

Premièrement, la nécessité de **créer du contenu autour de la méthodologie du projet.** Pour amorcer une réflexion future, une série de questions ont été formulées.

Qu’est ce que c’est que le projet ? Est-ce apporter une réponse contextualisée par le biais d’une synthèse cohérente où dialoguent créativité et rationalité ? Comment enseigner le projet ? Est ce que la recherche de méthodologie est à l’encontre de la créativité, de l’intuition ?

Deuxièmement, **la mise en place d’un réel travail autour de la transdisciplinarité** devient incontournable. Ainsi de nouvelles interrogations s’en font l’écho.

Le projet est-il le lieu (et l’unique lieu) de la pluridisciplinarité ? Comment utiliser le projet pour faire le lien avec d’autres disciplines et comment mobiliser les savoirs de l’étudiant dans le métier par après? A quelles conditions peut-on construire des dispositifs qui peuvent permettre des connexions et liens interdisciplinaires ?

Troisièmement, l’obligation de **penser à un contrat didactique entre les étudiants et l’enseignant à l’instar de** ce qui se fait au Québec où il existe un plan de réussite pour les enseignants. Le contrat doit pouvoir définir ce que l’enseignant(e) attend de l’étudiant et vice-versa. Cette obligation pose la question de la responsabilité de l’enseignant dans la réussite de l’étudiant.

Rapport du sous-groupe « intérieur »

La formation en architecture intervient dans un contexte bigarré, où les champs disciplinaires sont sans cesse élargis, où les rôles ne sont plus nécessairement établis. C’est la constat principal mis en lumière au fil des échanges et qui entraîne un certains nombre de conséquences.

D’une part, les étudiants deviennent partenaires de leur formation. Ils sont des apprenants dont la posture évolue en fonction d’un contexte d’apprentissage de plus en plus déterminé par les techniques de communication qui deviennent un vecteur d’accès au savoir.

D’autre part, le temps de travail se déplace et change de nature ; les processus d’apprentissage changent en fonction de l’apport des partenaires ; des situations « conflictuelles positives » fondent l’apprentissage.

Il s’ensuit que le sujet et le mode d’évaluation devraient également s’adapter de manière très spécifique.

Contrat didactique?

Le contrat didactique concerne l’ensemble des règles et des conditions qui déterminent ce que chaque partenaire de la relation didactique, en constante négociation, aura à gérer et dont il sera, d’une manière ou d’une autre, redevable à l’autre.

On devrait y retrouver toute l’information utile relative à un cours et à son organisation pédagogique dans l’espace et le temps. Il sert notamment expliciter la place du cours dans le programme de formation, à formuler des cibles d’apprentissages, à planifier les contenus à aborder, à prévoir les modalités d’évaluation des apprentissages. Bref, à baliser le cours et à présenter celui-ci aux étudiants.

Élaboré en considérant le milieu dans lequel il s’insère, le contrat didactique offre l’occasion à l’enseignant d’analyser la situation d’enseignement et de concevoir le cours en fonction des étudiants qui apprennent (et non en fonction du professeur qui enseigne !). Il permet de rendre le cours cohérent en mettant en application le principe de l’alignement pédagogique dans lequel les composantes du cours doivent être organisées de façon à former un ensemble logique et cohérent.

Ainsi la description du cours, les cibles visées, le contenu abordé (le quoi du cours), l’utilité ou la pertinence des cibles visées et du contenu abordé (le pourquoi du cours), les activités d’enseignement et d’apprentissage, les activités d’évaluation des apprentissages et les ressources utilisées (le comment du cours) et le calendrier des rencontres proposé (le quand du cours) doivent être alignées les unes sur les autres.

Jean-Loup Castaigne, ENSA Lyon

Claudia Enrech ENSA Nantes

Patricia Scheffers, FArchitecture, ULg

Atelier thématique de l'après-midi

Un expert professionnel et un professionnel de l'enseignement

Lorsque l'on interroge les participants de cet atelier sur les difficultés rencontrées avec les étudiants, elles paraissent diverses et variées ,mais peuvent néanmoins se regrouper en quelques grandes catégories.

D'une part, ces obstacles peuvent être liés aux étudiants à titre individuel en matière de motivation, de capacité d'auto-évaluation ou encore d'autonomie face à l'apprentissage. Mais ils peuvent également être liés aux cohortes d'étudiants et à leur caractère hétérogène en termes de background, de savoirs ou de culture architecturale…

D'autre part, certaines barrières semblent dépendre des enseignants eux-mêmes ou des institutions. Situer son enseignement dans une progression/dans un programme peut poser problème si la dynamique du corps enseignant ne permet que trop peu de dialogue. Ainsi, l'articulation des savoirs dans une vision d'approche-programme devient complexe à exiger des étudiants puisque les enseignants eux-mêmes ne la pratiquent pas.

Enfin, les écueils rencontrés dans le cadre de l'évaluation, notamment des projets, font l'unanimité. La définition des rôles, des acteurs et du sujet même de l'évaluation demeure floue. Comment évaluer une démarche plutôt qu'un produit fini lorsque la tradition des jurys fait recourt à des professionnels extérieurs qui ne connaissent pas le parcours des étudiants?

Sur base de ces constats, les participants ont été invités à réfléchir et émettre des propositions sur ce qui pourrait être fait pour faire face à ces difficultés. Les hypothèses de travail ont été dégagées.

Nous devrions commencer par tenter d'expliciter les modèles pédagogiques sous-jacents à nos pratiques pour prendre pleine conscience des dispositifs que nous utilisons et nous permettre de les réguler. Cette pratique réflexive de l'enseignement nous pousse à nous observer ou à nous laisser observer en tant que professionnel de l'enseignement, à analyser nos plans de cours, à disséquer nos dispositifs d'évaluation...

Cette phase d'analyse et d'observation, devrait nous permettre d'identifier les concepts clés en sciences de l'éducation auxquelles nos pratiques se réfèrent consciemment ou non. Nous pourrions dès lors mieux cerner les tenants et aboutissants de la mise en place de nos dispositifs et de leur pertinence en terme d'apprentissage pour l'étudiant. Favoriser les échanges de pratiques entre enseignants permettrait de conscientiser le plus grand nombre à l'amélioration de la qualité de nos formations.

Nous ne sommes cependant pas seuls maîtres à bord. Pousser nos institutions à clarifier leur position sur le rôle et les missions professionnelles des architectes dans la société est une nécessité. Quels modèles professionnels véhicule-t-on ? Devons-nous déconstruire les images, répondre aux grandes tendances sociétales?

Cet éclaircissement devrait nous permettre d'être plus soutenant dans la construction identitaire des futurs architectes et des enseignants en école d'architecture. Nous pourrions ainsi également mieux circonscrire les contours de nos formations.

D'autres questionnements plus directement concrets ont aussi émergés. Ils révèlent déjà le travail d'auto-observation entamé par les intervenants et s'énoncent en termes de besoins.

Par exemple, il s'agit de comprendre comment construire des objectifs d'évaluation et comment faire intégrer la notion d'alignement pédagogique, soit l'adéquation entre compétences, activités d'apprentissage et évaluation, mais aussi d'apprendre à mieux cerner les enjeux et le fonctionnement des réseaux sociaux afin de les intégrer de manière pertinentes dans les enseignements au sein desquels ils pourraient être de réels vecteurs d'apprentissage.

Chacune de ces hypothèses de travail alimente le travail du réseau en lui fournissant des suggestions de thématiques de formation!

Les séminaires encouragent les échanges et le partage entre enseignants

Atelier thématique de l'après-midi

Apprendre à décrypter ses pratiques d'enseignement : vers le SOTL

Celui qui enseigne l'architecture est avant tout un professionnel de l'intervention pédagogique. Muni de multiples savoirs - disciplinaire, curriculaire, d'expérience, d'action, de culture professionnelle, de culture générale, de tradition pédagogique – c'est quelqu'un qui est confronté à une situation complexe, la classe, dans laquelle il doit utiliser ces savoirs pour construire un ordre qui fera apprendre.

Dans l'exercice de cette fonction, il n'est plus seulement un architecte, mais un enseignant de l'architecture. La dimension enseignement s'ajoute à ses compétences d'architecte et devient même centrale dans son travail en institution universitaire. Il doit agir efficacement en classe, décider, prioriser et organiser les contenus pour favoriser l'apprentissage. Dès lors, l'une de ses responsabilités est se rendre aussi compétent à enseigner qu'à pratiquer l'architecture.

L'un des moyens pour se développer sur le plan pédagogique est de porter un regard réflexif et collectif sur ses pratiques d'enseignement en lien avec l'apprentissage. Investiguer ses actions en classe, décrypter les raisons d'une intervention, questionner ses choix et ses décisions, soumettre ses façons de faire au regard de ses pairs comptent parmi les premiers pas du développement professionnel de l'enseignant universitaire.

Cependant, avec une perspective **SoTL (pour *Scholarship of Teaching and Learning*)**, ce même enseignant peut s'investir davantage en se renseignant sur les écrits en pédagogie, en investiguant ses pratiques pédagogiques et en utilisant son expérience en recherche dans sa discipline pour faire de la recherche sur l'enseignement de sa discipline.

Accompagné par un spécialiste en pédagogie universitaire, l'architecte enseignant adopte ainsi une posture visant à optimiser l'apprentissage de ses étudiants.

Au cours de cet atelier, il sera question de partage d'expériences pédagogiques dans un esprit SoTL. Trois enseignants se prêteront au jeu d'exposer une activité pédagogique développée dans le cadre d'un de leur cours et de discuter de son apport en enseignement.

Concrètement, cet atelier devrait mener à la naissance de collaboration entre enseignants et chercheurs en pédagogie en vue de réaliser et diffuser une recherche sur un aspect de l'enseignement en architecture.

Le SOTL

Le SoTL est une forme reconnue de développement professionnel (Huber, 2010) basée sur une conception professionnalisante de l'exercice de l'enseignement universitaire et de son développement.

L'enseignement y est vu en tant que «pratique fondée sur des connaissances spécifiques, homologuées et scientifiquement fondées» (Van der Maren, 2010, description d'atelier) qui demande des enseignants autant de rigueur et d'investissement que leurs activités de recherche disciplinaire s'ils veulent atteindre l'expertise en enseignement-apprentissage.

Le SoTL pose en principe qu'on se questionne sur l'apprentissage des étudiants et qu'on tente d'apporter des réponses à ses questions en menant des recherches de façon non seulement à améliorer sa propre pratique, mais aussi et de manière plus large, à faire avancer la profession même d'enseignement (Huber & Hutchings, 2005).

Un souci pour une meilleure conciliation recherche-enseignement (Boyer, 1990), un désir de valorisation de l'enseignement et une volonté d'amélioration de l'apprentissage sous-tendent cette approche.

Cross (1986) illustre bien cette volonté lorsqu'elle avance : «Si l'enseignement supérieur veut véritablement maximiser l'apprentissage des étudiants, il a besoin d'une nouvelle sorte d'enseignants que nous appellerons des chercheurs en salle de classe.» (p.13, traduction libre)

Pour les tenants du SoTL, un enseignant engagé dans l'enseignement apprentissage se reconnaît aux caractéristiques suivantes (Andresen, 2000; Gray, Chang, & Radloff, 2007) :

- **sa pratique est renseignée par les écrits en pédagogie en enseignement supérieur;**
- **il est capable d'une réflexion sur son enseignement;**
- **son enseignement est axé sur l'apprentissage des étudiants et son amélioration;**
- **il démontre un esprit investigatif au regard de sa pratique;**
- **il communique avec les autres sur l'enseignement apprentissage, sa pratique se donnant à voir et à être discutée.**

Marie-Christine Raucent, UCL—LOCI

Expérience 1 : Expérience d'un atelier coopératif

Marie-Christine Raucent et Damien Claeys (LOCI, UCL)

Traditionnellement, l'étudiant architecte travaillait essentiellement à la conception de projets individuels. Aujourd'hui, eu égards aux changements sociétaux, le monde professionnel exige, en plus des compétences disciplinaires, un certain nombre de capacités transversales, telles que l'aptitude à la communication, le travail coopératif et collaboratif en équipe, à la prise de responsabilité, l'autonomie, le leadership, etc. Sera présenté dans cet atelier une expérience pédagogique centré sur la réalisation d'un projet commun, supporté par l'alternance des modes de travail : individuel, autonome, coopératif et collaboratif.

André Rouelle, ULg, Architecture

Expérience 2: Réflexion sur l'enseignement de l'histoire de l'architecture

André Rouelle (Faculté d'Architecture, ULg)

Comment enseigner l'histoire de l'architecture du XXIème siècle, alors que de nombreux ouvrages de références en constituent le corpus de référence ? L'enseignement peut-il encore apporter une plus-value si les informations nombreuses et variées sont d'un accès libre et aisé ? Les auditoires où les rapports frontaux servent un parler ex cathedra sont-ils encore efficaces si l'ambition est de susciter une praxis critique et prospective de la matière historique ?

Joanne Vajda, ENSA de Bretagne

Expérience 3 : Comment former des architectes engagés ?

Joanne Vajda (ENSA de Bretagne)

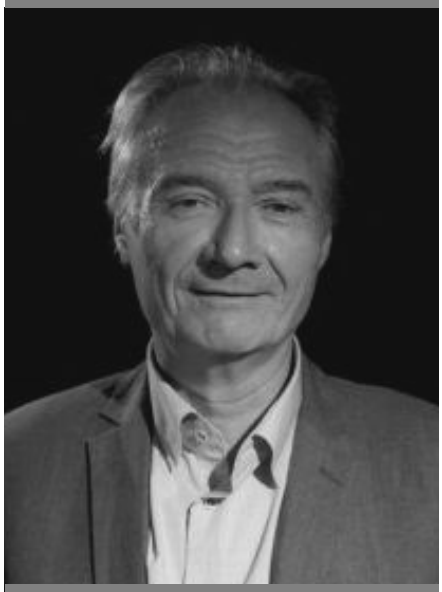
L'architecte-urbaniste est un concepteur. Son rôle ne se limite pas à celui d'un simple professionnel du bâtiment qui exécute des missions. L'architecte maîtrise les différentes échelles du territoire, sait interpréter un programme et argumenter ses choix, mettre en oeuvre un projet et proposer des solutions ingénieuses qui témoignent de sa capacité d'écoute. Mais l'architecte est aussi un passeur de savoirs. Il doit répondre par des projets qui tiennent compte des logiques différentes de chaque interlocuteur. Il doit pouvoir lire et interpréter les territoires selon différents points de vue.

Ancrer la transmission dans la réalité d'un territoire en s'appuyant sur des partenaires locaux, est indispensable pour définir le profil de l'architecte de demain. Qu'est-ce que je fais ? Pourquoi je le fais ? Comment je le fais ? Cette contribution tentera de montrer comment ces questions sont posées et déclinées de différentes manières dans le cadre de l'enseignement du projet en licence et en master, dans le cadre d'un séminaire de M2 et dans le cadre de la formation HMONP. On verra ainsi comment une démarche d'apprentissage influence la diffusion d'une culture architecturale et urbaine. Comment former des architectes engagés?

Remerciements

Ce succès n'aurait pu être sans la qualité de l'accueil reçu par le réseau à l'ENSA de Bretagne. La mise à disposition de locaux, l'intérêt marqué pour ce colloque par le Directeur Jean-François Roullin, l'engagement de tous, la volonté de faire, l'ambiance studieuse et conviviale sont les ingrédients de cette réussite.

Nous tenons également à exprimer toute notre admiration pour le dévouement des collègues de l'ENSA de Bretagne sans lesquels, nous n'aurions pas pu mener à bien ce projet. Nous pensons tout particulièrement à Monsieur Christophe Grange, directeur adjoint, Madame Joanne Vajda, enseignante, Madame Caroline Bouvignies, Responsable administrative de la formation HMONP ainsi qu'à messiers Philippe Brunetaud, directeur logistique, Emmanuel Groussard, qui a filmé et pris les photos (service vidéographie) et David Tenreiro, du service de surveillance



Jean-François Roullin, Directeur de l'ENSA de Bretagne, notre hôte!

PARTICIPANTS PAR ORDRE ALPHABETIQUE

Sébastien	Argant	ENSA	Nantes
Benoit	Boris	ENSA	Nantes
Carole	Bouvignies	ENSA	Bretagne
Marie-José	Canonica	ENSA	Nancy
Jean-Loup	Castaigne	ENSA	Lyon
Loic	Daubas	ENSA	Bretagne
Youri	Dayot	IEP	Grenoble
Olivier	DELEPINE	ENSA	Bretagne
Delphine	Desert	ENSA	Marseille
Olivier	Delepine	ENSA	Bretagne
Laurent	Devisme	ENSA	Nantes
Mariette	Dorthu	Ulg	
Stéphane	Duprat	ENSA	Bordeaux
Claudia	Enrech	ENSA	Nantes
Florian	Faurisson	ENSA	Toulouse
Manon	Faunières	ENSA	Bretagne
Laititia	Fontaine	ENSA	Grenoble
Christophe	Gillis	UCL	
Henri	Goimard	ENSA	Bretagne
Christophe	Grange	ENSA	Bretagne
Eric	Guillot	ENSA	Lyon
Bénédicte	Henry	ULg	
Bettina	Horsch	ENSA	Nantes
Vincent	Jouve	ENSA	Bretagne
Antoine	Killian	ENSA	Paris La Villette
Amal	Lahlou	ENSA	Versailles
Diane	Leduc	UQAM	
Guillaume	Lenfant	ENSA	Bretagne
Béatrice	Laville	ENSA	Nancy
Anne	Marzin	ENSA	Paris Val de
Cécile	Mescam	ENSA	Bretagne
Isabelle	Nizet	U	Sherbrooke
Pauline	Ouvrard	ENSA	Nantes
Marie-Christine	Raucent	UCL	
Laurence	Robert	ENSAP	Versailles
Marie	Roosen	Ulg	
André	Rouelle	Ulg	
Jean-François	Roullin	ENSA	Bretagne
Tangi	Saout	ENSA	Bretagne
Patricia	Scheffers	Ulg	
Marie-Sylvie	Schmitt	ENSA	Nancy
Valentin	Souchet	ENSA	Bretagne
Marine	Tixier	ENSA	Bordeaux
Joanne	Vajda	ENSA	Bretagne
Eric	Vion	ENSA	Nancy
Benjamin	Watteau	U	Rennes 2
Jodelle	Zetlaoui-Léger	ENSA	Paris La Villette

PROJET déposé dans le cadre de la

COOPERATION Wallonie-Bruxelles/Québec

1er septembre 2015 – 31 août 2017

Le projet consiste à développer un programme de formations initiale (1) et continue (2) en ligne pour les enseignants en architecture qui sera composé de modules de trois heures. Les thématiques choisies couvriraient notamment les sujets suivants : (1) la planification, les stratégies d'enseignement, l'apprentissage, la motivation, l'évaluation et l'intégration des technologies, (2) les rôles du tuteur dans la réalisation du projet architectural, le travail collaboratif et la coopération, la gestion des grands groupes, les modalités d'évaluation des apprentissages, l'accompagnement pédagogique des nouveaux enseignants.

Objectifs généraux

Les ambitions ou objectifs généraux de notre projet sont entre autres l'évolution des **formations** en architecture et paysage vers plus de **professionnalisation** des diplômés dans un nombre plus élevé de débouchés, entrainant par là même la nécessité d'élever le degré de qualité de nos formations. Par ailleurs, notre projet présente un volet important de **coopération technologique** entre les différentes institutions concernées et la **formation tout au long de la vie** des professionnels chargés de l'enseignement au sein des diverses formations.
Nous sommes convaincus que l'élévation du degré de qualité des formations en architecture et paysage ne pourra que concourir à terme à une évolution favorable de **l'aménagement du territoire** en Wallonie et à Bruxelles ainsi qu'à une meilleure **employabilité** de nos diplômés.

Objectifs spécifiques et finaux

DÉVELOPPER UN PROGRAMME DE FORMATIONS

Nous prévoyons d'élaborer la **formation initiale** au cours de la première année pour pouvoir la mettre en ligne au cours de la deuxième année. **La formation continue** sera quant à elle mise en ligne vers la fin de 2017. Le programme de formations initiale et continue en ligne sera complété en 2017 et nous pourrons en fournir les preuves avec le lien internet que les enseignants suivront pour s'inscrire aux formations. Nous effectuerons un bilan de la formation initiale concernant la participation et l'appréciation qu'en auront fait les participants.

PROMOUVOIR LA PÉDAGOGIE EN ARCHITECTURE

Pour atteindre notre deuxième objectif, nous organiserons annuellement des **séminaires** que nous combinerons avec la participation à des colloques internationaux sur la pédagogie à l'enseignement supérieur (pour réduire les frais de déplacements). Chaque séminaire portera sur une thématique en particulier liée à l'enseignement de l'architecture (par exemple l'évaluation des apprentissages ou l'accompagnement pédagogique). Conférences, ateliers, plénière, échanges sont au menu de ces journées.

Verre de clôture en l'honneur de la naissance du Réseau PAPier

Subsides obtenus!

papIER

Pédagogie Architecture et Paysage

reseaupapier.wordpress.com

Notre prochain rendez-vous

PRINTEMPS 2016
BRUXELLES, UCL—LOCI

Nous contacter
(ordre alphabétique):

Jean-Loup Castaigne
jean-loup.castaigne@lyon.archi.fr

Claudia Enrech
claudia.enrech@nantes.archi.fr

Christophe Gillis
LChristophe.gillis@uclouvain.be

Diane Leduc
leduc.diane@uqam.ca

Marie-Christine Raucent
marie-christine.raucent@uclouvain.be

Patricia Scheffers
patricia.scheffers@ulg.ac.be