

# Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

---

*Quand une recherche en didactique de l'architecture ambitionne d'alimenter d'une part, une réflexion méthodologique facultaire et, d'autre part, le service à la communauté, voire à la société.*

## Contenu

<b>ARTICLE I. L'ENTRÉE À L'UNIVERSITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE</b> .....	<b>2</b>
<b>ARTICLE II. UNE RECHERCHE-ACTION ET UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCE</b> .....	<b>3</b>
SECTION 2.01    LA CONSTRUCTION DU RÉFÉRENTIEL .....	3
SECTION 2.02    LES IMPACTS DIRECTS .....	4
<b>ARTICLE III. UNE RECHERCHE DANS LA CONTINUITÉ DU RÉFÉRENTIEL</b> .....	<b>5</b>
SECTION 3.01    LE CADRAGE DE LA RECHERCHE .....	5
SECTION 3.02    QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE .....	6
(a) <i>Comment se définissent et se déclinent les éléments de développement de la compétence ?</i> .....	6
(b) <i>Quels sont les lieux de développement de la compétence ?</i> .....	7
(c) <i>Quels sont les niveaux de développement identifiables au cours de ces trois premières années d'études ?</i> .....	7
SECTION 3.03    ÉTAT DE LA RECHERCHE .....	8
(a) <i>Dispositif</i> .....	8
(b) <i>Recueil de données et premières analyses</i> .....	9
(c) <i>Perspectives de recherche</i> .....	17
<b>ARTICLE IV. ENSEIGNEMENT, RECHERCHE ET SERVICE À LA SOCIÉTÉ : CONCLUSIONS</b> .....	<b>18</b>
<b>ARTICLE V. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>19</b>

### Article I. L'entrée à l'université de l'enseignement de l'Architecture

Depuis leur création, le rôle des universités au sein de la société a fait l'objet de grandes mutations dont la dernière a mis en avant l'ouverture des universités à un plus large public et la nécessité de développer des méthodologies d'enseignement adaptées à l'évolution du contexte sociétal.

La pédagogie universitaire s'est développée comme champs ou domaine de recherche à part entière au cours des 30 dernières années. Elle a vu la création d'associations internationales multiples et la naissance de nombreuses revues scientifiques spécifiques. L'Université de Liège s'est inscrite dans ce courant de manière significative au travers, notamment, de la création de l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche de l'Enseignement supérieur). Si la recherche et le service à la communauté ont toujours été les « fers de lance » des institutions universitaires, l'Université de Liège a bien compris qu'à présent, augmenter encore le niveau de qualité de son enseignement est un atout supplémentaire. En effet, développer une pédagogie de pointe et égalitaire est la condition sine qua non à la formation de citoyens responsables et compétents. L'Université de Liège est la seule institution universitaire publique, pluraliste de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle peut ainsi, par la qualité même de son enseignement, être au service de la société. Par ailleurs, elle formera ainsi de brillants ambassadeurs qui contribueront à son rayonnement au niveau national et international. Il s'agit pour l'institution de remplir ses devoirs, mais également de pouvoir bénéficier à long terme d'un « retour sur investissements ». En tant qu'université publique, elle se sent investie d'une mission éducative à caractère social. Elle encourage l'insertion de nouvelles formes d'enseignement (résolution de problèmes, stages de formation supervisés, mises en situation...) et l'acquisition de « capacités transversales ». Conjointement au point de vue politique qu'elle adopte vis-à-vis de son enseignement, l'Université de Liège doit faire face aux mutations organisationnelles de l'enseignement supérieur au niveau belge et européen, mutations qui n'ont pas manqué ces dernières années. Elle a assimilé le processus de Bologne comme levier réflexif d'analyse du contenu de ses formations et devra, en adoptant le Décret Paysage, être créative dans sa manière d'intégrer une nouvelle organisation quadrimestrialisée. Elle doit, par ailleurs, répondre aux multiples critères européens du cadre de certification. Chacune de ces législations peut être vue comme une entrave à la liberté institutionnelle, mais peut surtout être comprise comme un puissant incitant à une régulation permanente de notre enseignement.

En 2010, les anciens Instituts Supérieurs d'Architecture intègrent les universités. À l'Université de Liège, le changement institutionnel connut une difficulté accrue liée à la fusion de deux institutions jusque-là « concurrentes ». Un lien les unissait cependant : conserver la maîtrise du projet pédagogique spécifique à l'enseignement de l'architecture, une formation visant la conception du projet architectural et sa méthodologie grâce à une pédagogie par projet. Il fallait inscrire une vieille tradition d'enseignement de l'architecture dans des dispositifs de formation valides en phase avec une société en perpétuelle mutation et avec les exigences qualitatives de l'Université de Liège. La création de la faculté devait être pour nous l'opportunité de se mettre, à nouveau, dans une démarche réflexive globale sur les visées de notre formation et les moyens de les atteindre. Pour ce faire, il était indispensable de rouvrir le champ des questionnements dans une perspective temporelle de formation plus longue (des prérequis à la formation continue).

*L'architecture constitue un champ disciplinaire à part entière dont l'objet central est l'organisation et la composition de l'espace considéré comme milieu de vie de l'individu et des collectivités qui composent la société. Il nous faut, plus que jamais, mettre en avant le rôle social (au service de la société) de l'architecte au sein de la société en ce qu'il participe à son fonctionnement, à son développement et à son organisation.*

L'inscription de notre enseignement au sein de l'Université de Liège est donc en parfaite adéquation avec son rôle d'université publique qui « doit... transmettre... les valeurs humanistes, les traditions créatrices et innovantes, ainsi que le patrimoine culturel, artistique et scientifique, philosophique et politique... dans le respect des spécificités de chacun... » (GCFB, 2013)

Pour être en phase avec l'Université de Liège, la faculté devra encore renforcer sa vocation pluraliste, son ouverture sur les réalités politiques, sociales, économiques, environnementales, paysagères, culturelles, technologiques et industrielles d'aujourd'hui et de demain.

### Article II. Une recherche-action et un référentiel de compétence

#### Section 2.01 La construction du référentiel

Le référentiel élaboré par la Faculté d'Architecture est une réponse à une exigence de l'ULg qui donne priorité à l'enseignement par compétences (Conseil d'administration de juin 2007), demande fondée en amont par le décret Bologne (GCFB, 2004), et par les exigences d'évaluation de la qualité de l'enseignement (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur) selon le modèle européen. Il trouve un écho tout particulier et une place centrale dans le nouveau décret Paysage (GCFB, 2013) qui vient d'être adopté. De surcroît, cette approche est mise en avant par le Conseil des Architectes de l'Europe et l'Ordre des Architectes de Belgique.

Le travail de réflexion sur la construction d'un référentiel de compétence pour la nouvelle Faculté d'architecture de l'ULG a débuté en juin 2011. Le document présenté est le résultat de deux années de travail d'un groupe d'une dizaine d'enseignants issus des cinq Domaines d'Enseignement et de Recherches (Sciences et techniques, Architecture et Société, Représentation de l'espace et de la forme, Atelier de projet d'Architecture, Ville, Territoire et Paysage)<sup>1</sup>. Il a bénéficié d'un accompagnement par l'Institut de Formation et de recherche en Enseignement Supérieur de l'ULg au travers de ressources humaines (experts nationaux<sup>2</sup> et internationaux<sup>3</sup>) et financières (engagement d'un ¼ temps pédagogique pendant une année). Il a régulièrement été soumis à un comité de relecture notamment composé des doyens, MM. Goossens et Kormos. Enfin, ce travail a donné lieu à une consultation générale récurrente des enseignants via la Commission Enseignement, les DER et le Conseil de Faculté.

Le cadre théorique pédagogique de la réflexion a été donné par l'accompagnement de J. Tardif, Université de Sherbrooke, Québec, et plus particulièrement sa définition de la compétence : « La compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif, Fortier, & Préfontaine, 2006)

En plus des enjeux institutionnels, de nombreux objectifs préalables avaient été fixés par le groupe de travail dont notamment :

- La prolongation du travail réalisé lors de la définition des Keys Learning Outcomes.
- La définition des compétences à un niveau d'expertise
- La revalorisation de certaines pratiques professionnelles
- L'anticipation des mutations des métiers de l'architecture
- La verbalisation d'une identité propre à la faculté

Ce référentiel se décline en quatre compétences mises en lien avec des situations professionnelles, elles-mêmes déclinées en trajectoires de développement. Compétences, situations professionnelles et trajectoires de développement doivent être alimentées par des ressources à définir par les différents domaines d'enseignement et de recherche (savoir-faire opérationnels, cadres théoriques...). Elles tiennent compte de la diversité des pratiques professionnelles actuelles et à venir tout en s'appuyant sur le cadre légal. Ce système dynamique ne se résume pas à la somme des compétences, mais exige un nécessaire raisonnement transversal.

Sans déterminer les modalités d'enseignement, l'outil constitue :

- un levier permettant de continuer à construire la formation et d'en évaluer la cohérence ;
- un accompagnement à la rédaction harmonisée des engagements pédagogiques ;

---

<sup>1</sup> Pour faciliter la lecture, l'expression Domaine d'Enseignement et de Recherche sera réduite à l'acronyme DER dans la suite du document.

<sup>2</sup> Jacqueline Beckers, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation — ULg  
Marianne Poumay, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation, LabSET - ULg  
François Georges, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Département Éducation et Formation, LabSET - ULg

<sup>3</sup> Jacques Tardif, Professeur titulaire au Département de Pédagogie de la Faculté de l'Éducation de l'Université de Sherbrooke, Québec

## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

- une base solide de communication structurée vers les étudiants relativement au sens de la formation ;
- un support pour l'évaluation interne et externe, l'inscription dans le décret paysage et la certification européenne.

Le référentiel de compétence de la Faculté d'Architecture de l'Université de Liège a été approuvé au conseil de faculté en date du 4 juin 2013.

### Section 2.02 Les impacts directs

Les impacts tangibles et concrets de la rédaction d'un référentiel de compétence facultaire ne sont pas l'objet principal de cette communication. Ils seront par contre le centre de notre intervention dans le cadre du symposium intitulé « Pédagogie par projet dans la formation en architecture : de la tradition à l'innovation ».

Nous ne pouvons cependant nous abstenir de les mentionner dans le présent article dès lors qu'ils témoignent d'un travail quotidien à l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans notre faculté.

Ainsi, nous avons continué à structurer le travail du groupe de travail sur le référentiel dans diverses voies. Tout d'abord, nous nous sommes attaqués à la définition de référentiels de cycles. Sur base du travail réalisé dans le cadre de la recherche et décrit au point (b). 1) de la section 3.03, l'ensemble du référentiel s'est vu décliné en référentiel bachelier et référentiel maîtrise par une définition des niveaux de développement des quatre compétences ainsi que nous souhaitons les voir se développer auprès des étudiants à la fin de ces cycles.

Ensuite, nous avons travaillé à la rédaction d'engagements pédagogiques harmonisés. L'objectif de ces engagements pédagogiques harmonisés est d'articuler chacun des cours de manière explicite au domaine d'enseignement et de recherche auquel il appartient, mais surtout de l'articuler clairement au référentiel de compétence du cycle.

Enfin, sous l'impulsion du nouveau décret, nous avons tenté d'identifier pour chacun des cours les prérequis et les corequis nécessaires à sa réussite. Ce travail a permis de mettre en évidence une arborescence plus claire de la structure de la formation en regard du référentiel.

## Article III. Une recherche dans la continuité du référentiel

### Section 3.01 Le cadrage de la recherche

Nous avons choisi de focaliser plus particulièrement notre recherche sur une de ces quatre compétences. Dans ce paragraphe, après avoir expliqué les raisons d'un cadrage resserré sur une des quatre compétences, nous communiquerons sur les raisons de son choix.

Les champs conceptuels liés aux compétences et à leur développement sont vastes : niveaux de développement, apprentissages critiques, mobilisation des ressources... La compréhension fine des mécanismes (cognitifs, métacognitifs, d'engagement...) à l'œuvre dans pareil développement est complexe. Ainsi, nous avons décidé de concentrer nos questions, nos observations et nos objectifs sur le développement de l'une d'entre elles dans la perspective de pouvoir ensuite étendre notre méthodologie à l'étude des trois autres compétences.

Bien que toutes les compétences soient interdisciplinaires, l'objet de notre étude portera sur la compétence qui, sans doute, implique le plus de domaines disciplinaires différents et le plus de modes d'apprentissages variés, et ce dès le début de la formation.

L'intitulé principal de la compétence est le suivant :

« *Instruire une question architecturale*

- *en ayant conscience des enjeux sociétaux contemporains inscrits dans l'Histoire*<sup>4</sup>
- *en faisant preuve d'ouverture d'esprit, de posture réflexive*<sup>5</sup>, *d'initiative et de ténacité*<sup>6</sup>. »

Sa définition complète comprend les liens aux situations professionnelles identifiant elles-mêmes des trajectoires de développement.



Figure 1

Suite à la consultation de l'ensemble des enseignants sur la définition du référentiel, il est apparu que les cours constituant le DER 2 (Histoire, Théorie et Sciences Humaines) sont ceux qui alimentent le

4 Référence au projet de décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études par le Gouvernement de la Communauté française, sur la proposition du Ministre de l'Enseignement supérieur.

Référence à Roegiers X. (2006) Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives. Conférence introductive du colloque « La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur. », organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre.

5 Référence au praticien réflexif décrit par Schön (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Éditions Logiques.

6 Référence à l'engagement motivationnel décrit par Viau R. (1994,2009). La motivation en contexte scolaire. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Nouveau Pédagogique ; Bruxelles : De Boeck.

## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

plus cette compétence. L'articulation entre ces cours, domaines de ressources, et l'atelier de projet est au centre du développement de la compétence. La compétence cible a pour caractéristique principale de mobiliser des ressources qui sont convoquées de manière moins évidente que d'autres par les étudiants. En effet, les ressources issues de l'U3 (notamment les moyens d'expression graphiques) ou de l'U1 (notamment les cours de structure et de matériaux) trouvent une utilisation plus directe aux yeux des étudiants dans le dessin de leurs plans ou la stabilité de leur projet.

Au sein de cette compétence, nous aidons les étudiants à construire, non seulement des caractéristiques aptitudes professionnelles (utiliser la théorie pour nourrir la pratique, développer une vision de synthèse, adopter une démarche itérative), mais, également, des qualités humaines (comme celles énoncées dans l'étendue de la compétence). Au-delà de notre conscience éthique de la pratique des métiers de l'architecture, cette préoccupation rencontre le cadre légal. En effet, toutes les législations encadrant notre domaine d'étude en particulier ou l'enseignement universitaire de façon plus générale mettent en évidence l'impératif de former de futurs citoyens actifs au service d'une société solidaire. Nous prendrons comme seul exemple l'article 3 & 1er du « Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études » qui structurera l'ensemble de l'enseignement supérieur de la Communauté française dès septembre 2013.

*« Dans leur mission d'enseignement, les établissements d'enseignement supérieur en communauté française poursuivent, simultanément et sans hiérarchie, notamment les objectifs généraux suivants :*

*1° Accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire ;... » (GCFB, 2013)*

La compétence cible est de ce point de vue le plus emblématique du référentiel de compétences. L'ensemble de ces raisons nous conforte dans l'intérêt de mieux comprendre le développement de la compétence « Instruire une question architecturale », une clef importante de notre formation.

### Section 3.02 Questions et sous-questions de recherche

**Comment les étudiants en architecture développent-ils progressivement la compétence « Instruire une question architecturale » au cours de leurs années de bachelier ?**

Pour répondre à cette question générique, notre recherche et nos observations devront nous permettre de répondre à d'autres questions plus spécifiques liées aux composantes du développement de compétences : niveaux, ressources, apprentissages critiques...

#### (a) Comment se définissent et se déclinent les éléments de développement de la compétence ?

- 1) Qu'est-ce que la revue de littérature peut nous apporter comme éclairage ?
  - Comment se définit un niveau de développement ? En quels termes ?
  - Comment se définit de manière pragmatique un apprentissage type ?
  - Quels éléments peuvent être considérés comme ressources explicites ?
  - Le modèle de novice à expert (S. E. Dreyfus & Dreyfus, 1980), peut-il apporter des clefs de compréhension ?
  - Le concept de genèse identitaire (Rabardel, 2005) est-il à mettre en relation avec notre recherche ?
- 2) Quelle synthèse peut se dégager de la réflexion avec les enseignants du groupe de travail compétences ?
- 3) Au regard de (a) et (b), quels sont les niveaux de développement que nous pouvons décrire en amont ?



## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

### (b) Quels sont les lieux de développement de la compétence ?

- 1) Quels sont les lieux-ressources ?
  - Quels sont les contenus des cours concernés ?
  - Quels sont les dispositifs pédagogiques mis en place ?
  - Comment les liens entre ressources et compétence sont-ils mis en évidence ?
  - Quelles sont les ressources externes mobilisables ?
- 2) Quels sont les lieux d'*exercitation* ?
  - Quelles situations d'apprentissages témoignent ou indiquent la mise en œuvre de la compétence ?
  - Quelles sont les caractéristiques de la situation d'enseignement proposée ?
  - Les liens avec la conception du projet sont-ils explicites au cours des activités pédagogiques ?
  - Existente-t-il des lieux mixtes ressources et *exercitation* ?
- 3) Quels mécanismes sous-jacents sont à l'œuvre ?
  - Cognition, métacognition, engagement motivationnel ?
- 4) Quels sont les lieux d'évaluation du développement de la compétence ?
  - Quelles sont les ressources externes mobilisées de manière effective par les étudiants ?
  - Les productions (travaux ou épreuves) demandées tendent-elles à matérialiser les liens ?
  - L'évaluation permet-elle de définir les apprentissages critiques supports de développement ?

### (c) Quels sont les niveaux de développement identifiables au cours de ces trois premières années d'études ?

- 1) Comment se manifestent-ils ?
- 2) Des trajectoires types sont-elles identifiables chez les étudiants observés ?
- 3) Existente-t-il des manifestations de transfert de la compétence au-delà des situations de cours ?
  - Analyse ultime des données recueillies pour établir la ligne de base de la recherche au travers de la dernière grille validée.
  - Travail final d'écriture des composantes de la compétence au regard de l'ensemble des résultats obtenus.
  - Réflexions sur les perspectives qu'offre la recherche : compréhension des mécanismes pour les autres compétences, propositions d'action sur le *curriculum*...

**L'objectif général de la recherche est :**

- d'identifier les ressources externes issues des cours des DER 2 et 4 d'enseignement ;
- de décrire et de valider les apprentissages critiques et les niveaux de développement, de la compétence « Instruire une question architecturale », au cours du cycle de bachelier en architecture.

## Section 3.03 État de la recherche

### (a) Dispositif

#### 1) Nombre et qualité des participants :

Le temps de la recherche sera fractionné en 5 parties que nous énoncerons dans la suite du document T1 à T5.

Nous allons décrire pour chacune de ces temporalités la qualité des participants et la nature des données recueillies.

#### *T.1 (juin 2013) Établir une ligne de base à la recherche.*

Le T1 s'est caractérisé par l'observation d'un sous-groupe d'une quinzaine d'étudiants dans chacune des trois années de bachelier de l'année académique 2012-2013. Nous n'avons pas été à l'origine de la formation des groupes observés. Ces sous-groupes avaient été formés en début d'année par les enseignants des cours d'atelier de projet en fonction des performances des étudiants lors des années d'études précédentes ou de leur formation antérieure pour les étudiants de 1er bachelier. Les étudiants avaient été répartis de manière à former des groupes présentant une mixité des grades obtenus ou des provenances. Il existait 16 sous-groupes en 1er bachelier, 10 en 2e bachelier et 10 autres en 3e bachelier. Nous avons choisi un sous-groupe dans chaque année et considéré chacun de ces sous-groupes, de composition hétérogène, comme suffisamment représentatifs.

Lors de ce T1, les enseignants en charge de ces étudiants et titulaires de cours dans le DER 2 d'enseignement et d'atelier de projet, soit 7 enseignants ont fait partie du dispositif.

#### *T.2 (septembre 2013) Le T2 marque la première année d'un suivi longitudinal d'un échantillon d'étudiants de 1er bachelier de l'année académique 2013-2014.*

En ce début d'année académique, les enseignants d'atelier de projet d'architecture ont constitué 16 sous-groupes constitués d'environ 18 étudiants. Ces groupes ont été constitués sur base des mêmes règles que celles décrites au T1. Nous avons choisi 2 de ces 16 sous-groupes et considéré chacun de ces sous-groupes, de composition hétérogène, comme suffisamment représentatifs. Les observations liées à ces deux sous-groupes continueront pendant les temps 3 et 4. Ces étudiants seront suivis pendant une durée de 3 ans ce qui permettra de rendre compte du caractère développemental de la compétence étudiée.

Lors de ce T2, 3 et 4, les enseignants en charge de ces étudiants et titulaires de cours dans le DER 2 d'enseignement et d'atelier de projet, soit entre 6 et 10 enseignants au total feront partie du dispositif.

#### *T.3 (septembre 2014) Deuxième année du suivi longitudinal des étudiants et poursuite du travail de rédaction.*

Les participants observés seront ceux ayant réussi leur 1re année de bachelier en 2013-2014 seront suivis tout au long de cette deuxième année.

#### *T.4 (septembre 2015) Troisième année du suivi longitudinal des étudiants, poursuite du travail de définition et relecture des traces récoltées en T1.*

Les participants observés seront ceux ayant réussi leur 2e année de bachelier en 2014-2015 seront suivis tout au long de cette troisième année.

#### *T.5 À ce stade, il n'y aura plus d'observations, ni de recueil de données.*

À chaque étape, chaque participant s'est vu attribuer un numéro de code via lequel chacune des données le concernant sera stockée. Toutes les données recueillies seront traitées par retranscription informatique codée.



### 2) Tâches qui leur seront proposées

La très grande majorité des données qui seront recueillies au cours de cette recherche le seront au travers des productions des étudiants ou de documents écrits produits par les enseignants. Ils ne seront pas produits pour les besoins de la recherche. Il s'agit des productions liées à l'activité habituelle d'apprentissage pour les étudiants comme pour les enseignants. Ils sont récurrents pour chaque année de suivi et pour chacun des cours.

D'une part, du côté des enseignants, nous allons recueillir l'ensemble des informations liées à la mise en place du dispositif pédagogique, à savoir : les notes de cours et *syllabi*, les supports d'enseignement, les rétroactions sur les productions intermédiaires, les diverses épreuves d'évaluation ainsi que leurs corrigés.

D'autre part, du côté des étudiants, nous allons rassembler l'ensemble des productions en cours d'apprentissage, mais également l'entièreté de leurs productions finales (quelles sont écrites ou orales).

Ponctuellement des tâches spécifiques ont été ou seront demandées aux enseignants et aux étudiants.

### 3) Matériau, supports, outils :

À l'exception des enquêtes et entretiens ponctuels, les supports de données sont ceux existant par l'organisation même des activités d'apprentissage proposées aux étudiants.

Dans les cours théoriques du DER 2, les examens écrits des étudiants pour chacune de session présentée seront la matière brute. Pour le cours d'atelier de projet, les traces seront plus diversifiées : documents graphiques (plans), documents écrits (abstracts), documents vidéo (présentation orale des projets), documents photographiques (maquette de projet). Elles seront par ailleurs récoltées tout au long de l'année, à chaque étape d'évaluation formative et certificative.

## (b) Recueil de données et premières analyses

Durant ce paragraphe, nous allons nous pencher sur les premières données recueillies lors du T1 (juin 2013 — septembre 2013) auprès d'étudiants et d'enseignants (pour la description du dispositif, voir le paragraphe [a]) et au début du T2 (septembre 2013).

Pour rappel lors du T1, nous avons observé les productions finales d'un groupe d'étudiants issu des 3 années de bachelier. Les productions étaient liées aux cours du DER2 (histoire, théorie et sciences humaines) et du DER4 (atelier de projet d'architecture). Les enseignants concernés par l'étude sont les titulaires de ces cours.

Lors du T2, nous demandons le suivi longitudinal de 30 étudiants (pour la description du dispositif, voir point [a]) lors de leurs années de cycle de bachelier, dans les mêmes cours que ceux observés lors du T1.

Les informations recueillies doivent nous permettre d'affiner nos modalités d'observation et le regard que nous porterons sur les prochaines données recueillies.

### 1) Comment se définissent et se déclinent les éléments de développement de la compétence ? Une première définition des niveaux de développement de la compétence

Afin de pouvoir observer et analyser les différentes productions des participants et de tenter d'y déceler une progression dans le parcours de développement, il nous est apparu opportun de tenter de définir préalablement une première échelle de développement. Cette échelle devra servir de base à la recherche et de premier point de référence pour l'analyse des données qui seront recueillies. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur quatre ressources : un entretien semi-dirigé avec les enseignants concernés par la recherche, le modèle de Dreyfus (H. L. Dreyfus, 1984), le nouveau Décret définissant le paysage de l'enseignement universitaire et notre propre expérience.

Premièrement, nous nous sommes entretenus avec les enseignants titulaires des cours concernés par la recherche. Lors du T1, ces enseignants ont participé à un entretien individuel destiné à mieux comprendre leur perception propre de la compétence qu'ils participent à développer. Après présentation complète de la recherche, ils ont été conviés pendant une heure à échanger sur le contenu de la compétence « Instruire une question architecturale ». Cet entretien s'est déroulé selon un protocole de questions préalablement construit et identique pour tous. Il visait trois objectifs : vérifier une compréhension commune des termes de la définition de la compétence, mettre en exergue les liens existants entre leurs cours et les ressources pour le développement de la compétence, faire verbaliser ce qui pourrait constituer un niveau de développement en fin de cycle de bachelier et de maîtrise.


Deuxièmement, nous nous sommes particulièrement penchés sur le modèle de Dreyfus définissant cinq stades dans l'acquisition de savoir-faire/agir. Ce modèle permet d'évaluer les différences de conduites de résolution de situations complexes entre des sujets débutants et des sujets expérimentés. La différence des conduites se marque notamment au travers des caractéristiques des méthodes d'approche des situations rencontrées et des divergences dans le traitement des problèmes qui peuvent leur être soumis (H. L. Dreyfus, 1984). Nous retrouvons dans ce modèle les préoccupations liées au développement de compétences à savoir : « ... la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. » (Tardif et al., 2006).

Troisièmement, le nouveau Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et universitaire en Fédération Wallonie-Bruxelles nous est devenu notre référence légale depuis le mois de novembre 2013 et entre en vigueur dès septembre 2014. Ce décret décrivant l'enseignement en termes de développement de compétences, donne des indications générales quant au niveau que les étudiants doivent atteindre en fin de chacun des cycles délivrant un diplôme, soit bachelier, maîtrise et doctorat.

Quatrièmement, il nous était impossible de ne pas prendre en considération notre propre expérience de dix-huit années d'enseignement du projet d'architecture, nos ressources internes en quelque sorte...

Sur base de tous ces éléments, nous avons décliné pour chacune des trajectoires de développement de la compétence « Instruire une question architecturale » une échelle comprenant cinq marches de développement à gravir. Nous avons ensuite identifié le stade correspondant à un niveau de fin de cycle de bachelier et de maîtrise selon les quatre ressources explorées. Nous vous proposons ici le texte du référentiel du cycle de bachelier, celui qui nous préoccupe dans le cadre de notre recherche.

# Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

				Domaines de ressources																	
				ST		AS		EREF		PA		VTP									
				STRUCTURE	CONSTRUC.	TECHNIQUES SPECIALES	HISTOIRE	THEORIE	SCIENCES HUMAINES	MOYENS EXPRESSION	OUTILS INFORMATIQUES	GEOM./TOPO	PROJET ARCHITECTURE	SC. MILIEU	PROJET URBAIN	PAYSAGE					
	Trajectoires de développement	Niveaux de développement pour la fin du cycle de BACHELIER	Ressources																		
Le balisage du sujet d'étude	Faire émerger une question architecturale	<b>Comprendre ce que peuvent être tous les aspects, toutes les situations en lien avec la composition de l'espace.</b>																			
	Entreprenre des lectures exploratoires, sensibles, critiques...	<b>Avoir consciences de la diversité possibles des approches face à une problématique. Pouvoir développer deux ou trois points de vue différents.</b>																			
	(Re)formuler la question à la lumière des approches réalisées	<b>Eclairer la question de lectures exploratoires. Se mettre dans une démarche de compréhensions de la question.</b>																			
L'approche de la complexité de la question et de son inscription spatiale	Étudier les différentes composantes de la thématique et du contexte (historique, paysager, bâti, environnemental, culturel, social, économique, juridique, technologique...)	Faire appel à l'expérience des projets passés pour élargir les domaines d'analyse. Rassembler les informations dans les différents domaines.																			
	Mettre en relation les différents paramètres de l'étude	Systématiser la démarche de recherche. Structurer le collationnement des informations en hiérarchisant les éléments. Les synthétiser sous forme graphique, verbale ou littéraire.																			
La génération d'hypothèses	Intégrer les résultats des investigations dans une synthèse globale, et ce, au travers du prisme de la résolution spatiale et projective	S'approprier les enjeux explicites de la question posée par le projet et se documenter sur ces sujets au travers d'une ou deux ressources documentaires pertinentes afin d'en tenir compte dans son travail.																			
	Faire émerger par une démarche itérative plusieurs hypothèses significatives	Tenir compte de l'analyse du contexte et de la problématique indépendamment d'une chaîne logique de raisonnement explicable.																			

Missions professionnelles mettant plus particulièrement en évidence le développement de la compétence « Instruire une question architecturale »

- o Stimuler, activer, initier, formaliser une demande, une question dans les domaines public, privé ou associatif
- o Poser et répondre à des questions de recherche fondamentale et appliquée en architecture

Mais aussi plus concrètement :

- Mener des missions d'expertise et/ou de conseil
- Travailler sur des études d'impact et de faisabilité....

Figure 2

### 2) Quels sont les lieux d'exercitation de la compétence ?

Une observation des performances finales au cours d'atelier de projet (DER 4)

Au cours du cycle de bachelier, le principal lieu d'exercitation de la compétence semble le cours d'atelier de projet d'architecture.

En effet, « L'apprentissage à la synthèse (architecturale, urbaine et paysagère) se fonde sur un enseignement "par le projet" centré sur l'interaction entre l'exercice en "atelier" et les apports théoriques imprégnant la pratique. L'enseignement suscite une attitude constante de questionnement, de prise en compte de paramètres multiples et de démarches de recherche interdisciplinaire. » Cette démarche de synthèse est présente dès le début de la formation et fait partie intégrante de toutes les pratiques de la profession. En atelier, les activités d'enseignement visent à exercer la prise de décision dans des environnements de plus en plus complexes et de plus en plus authentiques. Les étudiants apprennent progressivement à structurer une démarche, à développer une pensée créative et à produire une réponse pertinente pour chaque situation. Cette réponse doit intégrer, hiérarchiser et synthétiser différentes ressources et contraintes issues de l'analyse de la thématique sociale et du contexte envisagés dans toute leur complexité.

Cet extrait d'un texte d'une page définissant les *keys-learning-outcomes* de la formation a été rédigé avant notre réflexion sur le référentiel, au moment de l'intégration.

Le texte affirme comme une évidence le lien entre théorie et pratique. Si ce lien semble évident pour les cours plus techniques, de construction ou de stabilité, qu'en est-il du lien entre projet et cours du DER, histoire, théorie et sciences humaines ?

Lors du T1, nous avons pu observer les productions finales (de 3 groupes d'étudiants, 1 par année de bachelier) dans le cadre du cours de projet d'architecture. Les productions se composent de plans et de maquette en réponse à un programme donné. L'étudiant présente oralement son projet à un jury de 3 personnes en s'appuyant sur les plans et maquettes produits. Nous avons observé l'ensemble de ces jurys pour tenter de détecter dans les présentations orales des étudiants les liens, les arguments, les références, les questionnements sur base desquels ils ont fondé leur projet. Nous avons tout d'abord classifié le contenu des présentations par thématiques abordées. Ensuite, nous avons tenté de détecter la pertinence des arguments avancés. Pour le faire, nous nous sommes référés aux idéaux-types de l'orientation de l'action sociale (Weber & Winckelmann, 2002) qui définit quatre déterminants de l'action sociale allant du faible niveau de conscience du sens de l'orientation de l'action.

Suite à l'analyse des contenus de ces présentations orales se dégage un nombre constant de thématiques reprises par les étudiants au cours de leur prestation. Ces thématiques sont identiques quelle que soit l'année d'étude. Il s'agit de considérations liées aux aspects constructifs, à la fonctionnalité, aux aspects formels et au contexte. Retrouver ces quatre thématiques rassure, car elles semblent bel et bien couvrir l'ensemble des champs de questionnement dont l'étudiant doit avoir pris la mesure pour développer son projet. En effet, Vitruve fait valoir que chaque architecture devrait présenter les trois qualités de *Firmitis, Utilitas, Venustas* autrement dit forte (ou pérenne), utile et belle (Polión, Agricola, & Philandrier, 1586). Belmont complète ces trois piliers par un quatrième qu'il appelle *Localitas*, soit une architecture contextualisée ou située (Belmont, 1989).

Si une première analyse « quantitative » semble concluante, une analyse plus « qualitative » portant sur le fond des propos tenus par les étudiants sur ces thématiques est désolante. En effet, lorsque l'on s'attache au fond, force est de constater qu'aucun argument valable, dans le sens ou un niveau de conscience de l'action sociale, n'y est décelé. Ce constat est identique quelle que soit l'année d'étude

observée.

Les thématiques sont connues (ce sont celles reprises explicitement dans les énoncés d'exercices), mais la réflexion, l'argumentation ne sont pas présentes. Affirmations péremptoires, descriptions de faits constituent le contenu des présentations orales des participants.

Et ce constat de susciter de nouvelles questions :

- Ont-ils omis de mentionner les véritables fondements de leur projet ou les arguments font-ils réellement défaut ?
- Ont-ils appris à présenter un projet ? Si oui, comment, sur base de quels enseignements ?
- Le dispositif pédagogique réclame-t-il une présentation argumentée ?
- Le contenu de la présentation est-il évalué ?
- Un projet sans arguments de fonds conscients peut-il recevoir une bonne évaluation ?
- Le programme de l'exercice demande-t-il explicitement aux étudiants d'établir des liens avec les contenus théoriques d'autres cours ?

Toutes ces questions seront sous-jacentes lors de l'observation et de l'analyse recueillies lors du T2, soit la première année de bachelier des 30 participants faisant l'objet du suivi longitudinal.

### 3) Quels sont les lieux de développement de la compétence ?

Quels mécanismes sous-jacents sont à l'œuvre ?

Une enquête de sensibilité auprès des étudiants

Les données qui suivent vont alimenter notre réflexion sur l'engagement motivationnel des étudiants. En effet, selon le modèle de Vian, l'engagement d'un étudiant face à la tâche est dépendant de 3 éléments : le sens qu'il donne à la tâche, son sentiment de capacité, l'influence qu'il peut avoir sur le dispositif.

À l'aube de cette étude, avant toute chose, il nous est apparu essentiel de porter notre attention sur le premier de ces aspects : le sens et la valeur que donne l'étudiant à la tâche. La nature même de la compétence « instruire une architecture ? » et sa déclinaison est-elle compréhensible pour des étudiants entamant le cursus ?

En effet, si le rôle social (service à la société) de l'architecte en ce qu'il participe à son fonctionnement, à son développement et à son organisation semble pour les enseignants concernés par la recherche (et bien d'autres) une évidence, qu'en est-il dans l'esprit des étudiants ? En ont-ils conscience ? Ce rôle social fait-il partie des motivations de leur choix d'études ? Comment imagine-t-il leur rôle dans la société en tant que futur professionnel de l'architecture ?

Pour en savoir plus, les participants du T2 ont été soumis à une enquête (via un questionnaire écrit) visant à mieux comprendre les caractéristiques de l'identité professionnelle qu'ils allaient progressivement construire (Beckers, 2007). Le questionnaire visait à comprendre l'image de la profession que ces étudiants s'étaient construite en choisissant de s'inscrire dans ce cursus. Les cours de sciences humaines étant souvent « incompris » par les étudiants, se pose la question de savoir s'ils donnent un sens à ces cours dans le cadre de la formation d'architecte. Des informations concernant leur vision du métier et des pratiques étaient susceptibles de nous éclairer sur l'intérêt et le sens qu'ils donnent à ces tâches dans cette formation. Les participants ont disposé d'une heure pour y répondre seuls dans le cadre du cours d'atelier de projet. Il s'agissait de questionnaires sous format papier. Les réponses ont été encodées par question et les réponses regroupées pour le traitement. Ce questionnaire leur a été soumis en tout début de quadrimestre afin qu'ils soient « vierges » de tout enseignement. Il s'agissait d'avoir accès à leur image identitaire rêvée.

## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

Nous allons vous en livrer quelques résultats en commençant par vous donner quelques informations génériques concernant les participants.

Le questionnaire comprenait 12 questions fermées et semi-ouvertes.

- 30 participants ont rempli le questionnaire, dont 13 filles et 17 garçons.
- 14 participants connaissent un architecte dans leur entourage proche, 5 disent que la connaissance des activités de ce professionnel n'a eu aucune influence sur leur choix d'études, 6 affirment avoir été plutôt voire très influencés par cette donnée, 3 ne connaissent pas les activités réelles de cette personne.
- 17 participants ont au moins assisté à une information spécifique aux études d'architecture à l'ULg.

Ensuite, nous observerons plus particulièrement les réponses aux questions portant sur leur représentation des études et des métiers.

### « Énoncez les 3 motivations principales qui vous ont poussé (e) à choisir cette filière d'études. Par ordre d'importance. »

Tous les participants n'ont pas mentionné trois motivations. Au total, nous avons récolté 75 items que nous avons catégorisés de la manière suivante : les items mettant en avant le caractère mixte de la formation entre artistique et technique, ceux liés à des éléments tout à fait concrets du programme des cours, ceux orientés vers une vision professionnelle et enfin ceux faisant allusion à des caractéristiques personnelles de l'étudiant.

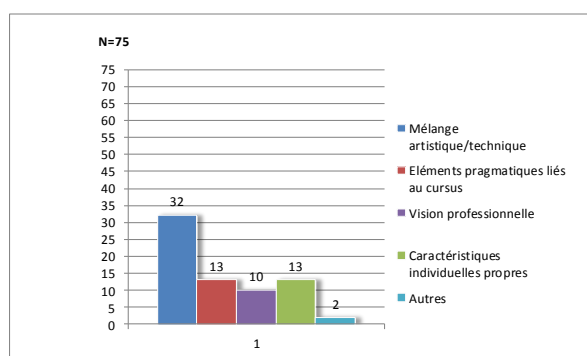


Figure 3

		TOTAL	13
Détail pour	Items	Nbre	
Caractéristiques individuelles propres			
	Curiosité/analyse		4
	Intérêt pour l'architecture		4
	Laisser une trace		3
	Contact humain		2
		TOTAL	13
Détail pour	Items	Nbre	
Vision professionnelle			
	Rêve		5
	Débouchés		2
	Production d'un proche		2
	Master		1
	Statut indépendant		1
	Responsabilités		1
	Travail de groupe		1
	Métier évolutif		1
	Rencontre avec étudiants		1

Nous avons regroupé dans la catégorie « caractéristiques individuelles propres », les propositions relevantes de considérations liées aux personnalités. Leur formulation par les participants ne laisse pas toujours la possibilité d'une interprétation positive ou négative. Ainsi l'item « Laisser une trace » peut-être vu comme une volonté de changement orientée vers les autres ou vers soi uniquement. Par contre, lorsque les participants parlent de relations humaines, ils font strictement référence à la relation client-architecte.

Parmi les éléments révélés dans la catégorie « vision professionnelle », celui qui



## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

interpelle le plus est sans doute l'allusion, à cinq reprises, au rêve. Prenons pour acceptation du terme rêve, une production idéale ou chimérique de l'imagination destinée à satisfaire un besoin ou un désir, à représenter ce que l'on veut accomplir. Que signifie ce rêve, que se trouve-t-il derrière cette représentation idéale ?

Les questions qui suivront à propos des métiers et débouchés nous en diront peut-être plus.

**« Quelles sont les connaissances, les capacités que vous pensez normales de devoir aborder, acquérir au cours de ces 5 années ? »**

Pour cette question, aucune limitation du nombre de propositions n'a été imposée. Nous avons identifié 93 suggestions que nous avons regroupées suivant les cinq grands Domaines d'Enseignement et de Recherche (DER). Nous souhaitons ainsi pouvoir identifier les éléments se référant directement au sujet de notre recherche à savoir les liens entre DER 2 et 4.

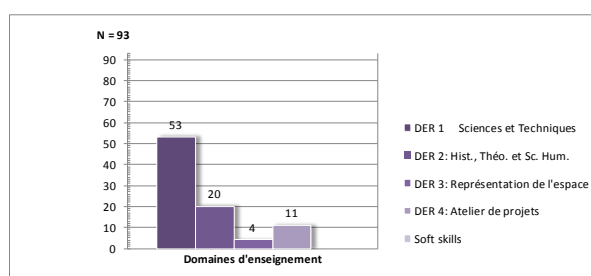


Figure 4

Détail pour	Items	Nbre
DER 2: Hist., Théo. et Sc. Hum.		
	Histoire de l'architecture	8
	Relation avec l'art	3
	Analyse du bâti	1
	Relations humaines	2
	Etude de l'homme	1
	Culture générale	3
	Législations	2
	TOTAL	20

Nous constatons que 20 items sur 93 proposés peuvent être classés comme des capacités ou des connaissances se référant au DER 2. Parmi ces 20 propositions, une bonne connaissance de l'histoire et de l'art sont évoqués à 11 reprises témoignant d'un intérêt bien supérieur à celui manifesté pour les sciences humaines (3 fois mentionnées) ou la théorie de l'architecture (1 fois citée). Les mêmes précisions ont été apportées par les participants concernant le sens donné à leur réponse mettant en avant les relations humaines. C'est à nouveau la relation client-architecte qui est mise en évidence.

Nous leur avons ensuite posé des questions relatives à leur connaissance des pratiques de l'architecture et des débouchés éventuels. Il s'agissait de comparer leurs connaissances des « métiers » de l'architecture au travail que nous avons effectué sur le même sujet dans le cadre de la rédaction du référentiel de compétences. Pour rappel, nous avons défini trois secteurs d'activité, trois types d'activités, trois domaines d'activités permettant de multiples combinaisons de trajectoires professionnelles. À ces diverses combinatoires, nous pouvons encore additionner la caractéristique du statut (indépendant ou salarié) qui fait double le nombre de possibles.

« *Imaginez-vous dans 5 ans, vous venez d'être diplômé.*

*Quels sont les débouchés qui s'offrent à vous ?* »

Pour cette question également, aucune limitation du nombre de propositions n'a été imposée afin de tenter d'obtenir une liste la plus complète possible des pratiques de l'architecture. Au total, 73 propositions ont été communiquées.

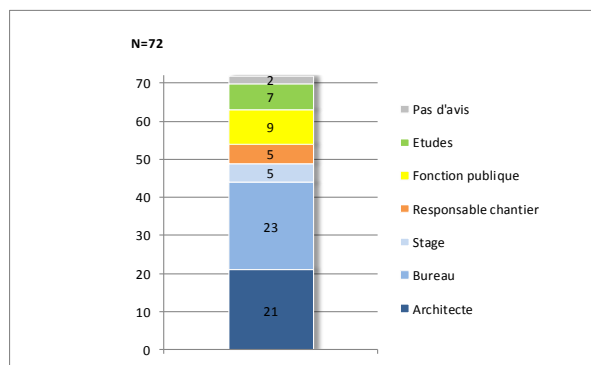


Figure 5

Détail pour	Items	Nbre
Architecte	Sans précisions	9
	Rénovation	4
	Urbanisme	2
	Aménagements intérieurs	2
	Développement durable	1
	Milieu associatif	1
	Paysagiste	1
	Patrimoine	1
	<b>TOTAL</b>	<b>21</b>
Détail pour	Items	Nbre
Bureau	Travailler en bureau	13
	Ouvrir son bureau	10
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	

Au travers des réponses fournies, une confusion semble s'opérer dans le chef des participants entre types d'activités et lieu de l'activité. Si notre lecture s'enrichit d'un nouveau filtre, à savoir celui du statut du praticien, nous pouvons constater que 49 propositions (regroupant les catégories architecte/bureau/stage) sur les 73 font référence au statut d'indépendant. Nous n'y incorporerons pas les 5 items parlant du métier de responsable de chantier, car il s'agirait dès lors d'une interprétation. Les participants ont-ils conscience de cette réalité ? Une dizaine de réponses montrent tout de même l'existence de pratiques au sein de la fonction publique.

« *Imaginez-vous dans 5 ans, vous venez d'être diplômé.*

*Vers lequel de ces débouchés pensez-vous vous tourner ?* »

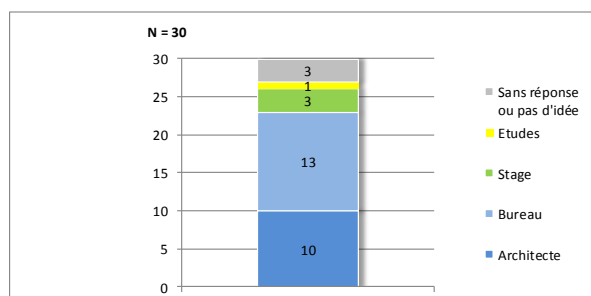


Figure 6

Détail pour	Items	Nbre
Architecte	Sans précisions	4
	Urbanisme	2
	Développement durable	1
	Milieu associatif	1
	Rénovation	1
	Aménagements intérieurs	1
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	
Détail pour	Items	Nbre
Bureau	Travailler en bureau	7
	Ouvrir son bureau	6
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	

## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

Plusieurs éléments interpellent dans les réponses à ces deux questions.

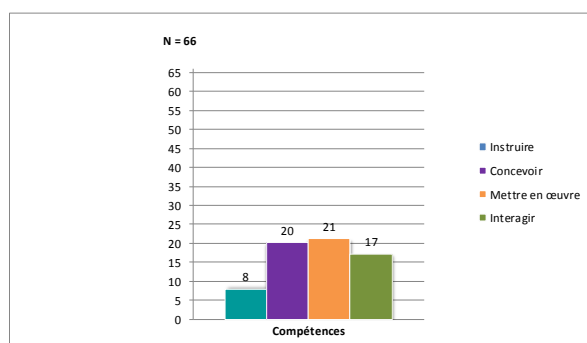
Tout d'abord, la réponse « architecte » (sans aucune autre précision) aux 2 questions portant sur les débouchés laisse à penser qu'il n'y aurait qu'une seule pratique possible. Il pourrait aussi s'agir d'une nouvelle confusion entre profession et métiers, cette fois.

Si certains participants ont connaissance de diverses pratiques de la profession même non exhaustive, lorsqu'on leur demande quel serait leur choix parmi ce panel, la réponse est très mono-orientée vers une pratique d'indépendant (26/30) travaillant en bureau (propre ou autre). Le moment est sans doute venu de rappeler ici cette notion de rêve ou d'identité rêvée évoquée plus haut, une sorte de mythe.

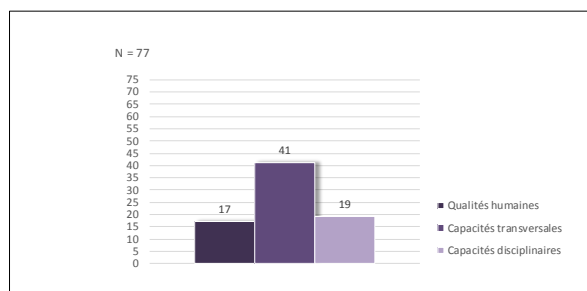
Néanmoins, cette vision restrictive des pratiques professionnelles n'éluide en rien la question de l'engagement sociétal de l'architecte. Les participants écartent ou méconnaissent les aspects de conseil et de recherche qui peuvent être ajoutés aux divers métiers, alors qu'elles sont sans doute le plus implicitement liées à des réflexions plus théoriques. Ils ne placent cependant pas non plus le rôle d'acteur social de l'architecte au cœur de l'activité de l'architecte indépendant-en-bureau.

En témoigne, les réponses fournies à la question suivante.

*« Dans cette pratique de l'architecture, que pensez-vous devoir faire concrètement au quotidien ? »*



*« D'après vous, quelles devraient être les trois principales qualités d'un architecte? »*



### (c) Perspectives de recherche

## Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner

Au moment de la rédaction de cette communication, nous nous trouvons à mi-parcours du T2 soit la première année de suivi longitudinal qui en compte trois. Nous pouvons tenter de dégager quelques réflexions pour aborder le recueil et le traitement de nos prochaines données, mais également, sous l'angle de l'enseignant, faire émerger quelques pistes de régulations.

Concernant les données recueillies au cours de projet d'architecture, DER 4, notre attention devra se porter sur les articulations des dispositifs pédagogiques. Comment est présenté le cours en articulation avec le reste de la formation ? Les liens, connexions entre la conception du projet et les cours d'histoire, théories et sciences humaines sont-ils explicites ? Sur quelles bases ? Des immersions en situation authentiques, des engagements pédagogiques, des énoncés des exercices ? Sont-ils montrés et démontrés au cours des ateliers ? L'existence de ces liens est-elle d'une quelconque manière évaluée ?

Du point de vue des cours théoriques du DER 2, les dispositifs pédagogiques sont-ils supports ou vecteurs de communication de ces liens ? Notre analyse devra également se porter sur chaque niveau d'articulation du dispositif seul, mais aussi en regard des autres. Existe-t-il une corrélation entre de bonnes performances au cours d'atelier de projet et la réussite des cours du DER 2 ?

De notre point de vue d'enseignante, si nous voulons travailler à l'évolution de la profession, nous devons œuvrer d'avantage avec les étudiants et futurs étudiants à la construction d'une représentation des métiers plus ancrée dans la réalité et son devenir. Cette construction doit devenir consciente et argumentée. Les choix des études, des options, des stages, des sujets de travaux de fin d'études devraient pouvoir se faire sur base d'une connaissance réelle de la diversité des potentialités. Chacun doit trouver une place qui corresponde à sa personnalité, à ses valeurs, à son projet de vie.

### Article IV. Enseignement, recherche et service à la société : conclusions

Nous avons choisi de travailler autour du quatrième axe proposé par ce colloque de l'AIPU, à savoir le questionnement des missions de recherche et d'enseignement au regard des profondes évolutions qui traversent nos sociétés. Chercher, innover pour former quel type d'hommes ?

L'ensemble des travaux que nous avons entamés et le projet qui vient de vous être décrit reposent entièrement sur le triptyque enseignement, recherche et service à la communauté. Nous souhaitons aider les futurs étudiants à choisir une orientation adaptée, leur permettre en cours de formation de placer leurs efforts dans une perspective professionnelle, mais aussi de vie et par là même de les positionner au centre de leur formation puis de la société comme principaux acteurs de celles-ci.

De notre point de vue de chercheuse, nous souhaitons être à l'origine de réflexions de fond sur l'enseignement de l'architecture à l'Université de Liège avec pour objectif d'« accompagner les étudiants dans leur rôle de citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, pluraliste et solidaire » (GCFB, 2013).

De notre point de vue d'enseignante, nous souhaitons être un engrenage performant d'une mécanique plus grande. Nous serons alors en mesure de donner encore plus sens à nos dispositifs d'enseignement en regard d'une approche-programme facultaire. (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009)

Enfin, nous pensons que toute notre démarche est orientée vers le service à la communauté et à la société, mais, peut-être devons-nous cela à notre formation première

d'architecte. Car, comme vous le savez maintenant, l'architecture est, par essence même, une discipline de service à la société.

### Article V. Bibliographie

- Beckers, Jacqueline. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (1re éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Belmont, J. (1989). *De l'architecture à la ville*: Éditions du Moniteur.
- Dreyfus, Hubert L. (1984). *Intelligence artificielle : mythes et limites*. Paris: Flammarion.
- Dreyfus, S.E., & Dreyfus, H.L. (1980). *A Five-stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*: Operations Research Center, University of California, Berkeley.
- GCFB. (2004). *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités*
- GCFB. (2013). *Décret définissant le paysage de l'Enseignement Supérieur et l'organisation académique des études*. Moniteur belge.
- Polión, M.V., Agricola, G., & Philandrier, G. (1586). *M. Vitruvii Pollionis De architectura libri decem, ad Caes. Augustum, omnibus omnium editionibus longe emendatiores, collatis veteribus exemplis*: apud Ioan. Tornaesium.
- Prégent, Richard, Bernard, Huguette, & Kozanitis, Anastassis. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Rabardel, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*: Octarès Editions.
- Tardif, Jacques, Fortier, Gilles, & Préfontaine, Clémence. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Weber, M., & Winckelmann, J. (2002). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie*: Mohr.