

Marseille, le samedi 26 septembre 2020

Objet : Demande d'éméritat

---

Madame la Directrice

Quand une certaine personne n'a pas ce qu'elle aime, il lui arrive d'aimer ce qu'elle a, aussi modeste que ce soit. En sorte que j'aime assez bien mon sort d'architecte dilettante, depuis bientôt quatre ans, et de maître sans élèves<sup>1</sup>, depuis bientôt quatre semaines. C'est principalement au titre de cette occupation toute nouvelle – tant pour moi que, oserais-je le dire, pour l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille (ENSA-M) – que je sollicite, auprès d'elle et par votre entremise, l'honneur d'être professeur émérite.

Comme vous pourriez douter qu'un enseignement sans étudiants puisse être à proprement parler une *occupation*, je me permets d'en rendre compte le plus fidèlement possible.

---

<sup>1</sup> Si l'expression « maître sans élèves » n'est pas nouvelle, l'oxymore est résolu :

- tantôt en jouant sur le double-sens du mot maître, qui désigne aussi bien un virtuose qu'un enseignant ; « Bonnard, Bernard, Vuillard, Desvallières, Cézanne ou Gauguin, qui ne l'ont pas connu mais qui ont installé ce maître sans élèves au firmament de la peinture » ; à propos de Delacroix, <https://www.historia.fr/létrange-cas-de-latelier-deugène-delacroix>.
- tantôt par ironie, comme Henri Ey (1900-1977) qui fut longtemps « Professeur sans chaire (et « maître sans élèves », ajoutait-il modestement, ce qui est inexact), il assura un enseignement clinique à Sainte-Anne pendant plus de trente ans. » : Charles Alezrah, Jacques Chazaud, Robert M. Palem, « Henri Ey (1900-1977) à Sainte-Anne », *L'information psychiatrique* 2018/1 (Volume 94), pages 66 à 68.

Plus souvent on affirme le contraire : « Il n'y a pas de maître sans élèves, et réciproquement : un maître absent dans sa classe (...) n'a pas sa place dans la classe. » En effet ! Valerio Vassallo, à propos de *Mon goût pour la géométrie*, 2013, [http://images.math.cnrs.fr/spip.php?page=forum&id\\_article=2548&id\\_forum=7666](http://images.math.cnrs.fr/spip.php?page=forum&id_article=2548&id_forum=7666).

Le sens commun se rallie à l'avis du poète :

« Dans une guerre sans trêve,  
la gloire est brève

Il n'y a pas de maître sans élèves

Accepte la vérité, marche ou crève

Resplendissant mon esprit s'élève »

Sébastien Rocca, *Élévation*, 2001, qui confirme la sagesse des nations : la rime riche ne fait pas le bonheur d'écriture.

Notez-le, ma première activité, d'architecte dilettante, étonne moins que la seconde, d'enseignant en puissance.

L'architecture du dimanche, faite de dessin sans projet et de projet sans réalisation, a ses lettres de noblesse, ne serait-ce que parce que les architectes font plus de dessins que de projets, plus de projets que de réalisations, plus de réalisations que de parfaits achèvements dont ils n'auraient pas à rougir. Sauf à vivre dans les affaires d'un regret éternel, un architecte à quelque tendresse pour ses ébauches, ses esquisses et ses ratés. Il éprouve aussi certains plaisirs à griffonner des architectures de papier plus que de béton, à être délié de programme, de client, de commande, d'entreprises et de règlements, seulement préoccupé par une architecture en puissance. Un projet sans commande et sans réalisation peut lui apparaître, alors, comme *la part des anges* de l'architecture.

Il est moins banal d'affirmer qu'un enseignement sans étudiants, délié de l'embarras d'avoir des élèves, puissent être *la part des anges* de l'enseignement. Car il y a, entre les pratiques de l'architecture et de l'enseignement, une brutale différence : une architecture, *dont la finalité est d'être construite*, mais dont on souhaite qu'elle reste en puissance, peut être publiquement exposée sans courir le risque d'être en acte ; tandis qu'un enseignement, *dont la finalité est d'instruire*, peut plus difficilement rester en puissance s'il s'adresse à un public qui, à l'improviste, s'instruit à son contact.

Afin d'expliquer mes occupations et de justifier ma demande, j'aurais à vous présenter,

- d'abord, l'intérêt de n'avoir pas d'élèves ;
- ensuite, les modalités pratiques qui permettent d'enseigner en puissance ;
- enfin, l'intérêt qu'aurait l'ENSA-M à reconnaître et soutenir mon activité.

## L'intérêt de n'avoir pas d'élèves

J'ai montré, dans ma thèse sur l'indifférence à l'architecture, que les savoirs convoqués dans la conception sont structurés comme des mythes, au sens classique du terme<sup>1</sup> : « L'esprit hellène opposait, comme deux modes antithétiques de la pensée, le *logos* et le *mythos*, le « raisonnement » et le « mythe ». Le premier, c'est tout ce dont on peut rendre compte rationnellement, tout ce qui atteint à une vérité objective, et qui est identique pour tous les esprits. Le second, c'est tout ce qui s'adresse à l'imagination, tout ce qui n'est pas susceptible de vérification, mais porte sa vérité en soi-même, dans sa vraisemblance, ou, ce qui revient au même, la force de persuasion que lui confère sa beauté. Un mythe et une parole performative »<sup>2</sup>

Claude Lévi-Strauss ajoute, à propos des mythes que « les éléments de la réflexion mythique se situent toujours à mi-chemin entre des percepts et des concepts. Il serait impossible d'extraire les premiers de la situation concrète où ils sont apparus, tandis que le recours aux seconds exigerait que la pensée puisse, provisoirement au moins, mettre ses projets entre parenthèses. »<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Pascal Urbain, sous la direction d'Alain Chareyre-Méjan, *De l'indifférence à l'architecture*, 2010, AMU, Chapitre 4, <https://www.avec-architecture.com/liste/4-culture/>

<sup>2</sup> Pierre Grimal, *Récits et légendes de l'Olympe*, Larousse, « Dieux, mythes & Héros », 2008, p. 7.

<sup>3</sup> Claude Lévi-Strauss, *la Pensée sauvage*, p.31 et 32.

Liant très étroitement des percepts et des concepts, des signifiants et des signifiés indissociables, le mythe s'apparente au poème ou au roman, à ceci-près : pour être performatif, opérationnel dans la conception, le mythe doit être tenu pour vrai, ou vraisemblable.

Dans les sociétés fidèles à la parole des anciens, la référence à un passé lointain, ou à des territoires éloignés, inconnus par l'expérience, suffisaient à garantir la vraisemblance d'un mythe.

Mais dans les sociétés modernes qui, même après le 21 janvier 2017<sup>1</sup>, accordent plus d'importance aux faits observables qu'aux traditions, la vraisemblance d'un savoir impose non seulement des faits constatés, qui le corroborent, mais aussi des faits éventuels qui, s'ils advenaient, réfuteraient ce savoir. Un mythe moderne doit, au même titre que n'importe quel autre savoir, être corroboré et réfutable.

Comme le mot « mythe » est souvent pris en mauvaise part – « c'est un mythe » valant pour « c'est une fiction » – il peut sembler étrange qu'un mythe puisse être corroboré et réfutable. Il n'est pas inutile, pour franchir l'obstacle, d'insister sur la différence *structurelle* entre la raison et le mythe. La raison présuppose une certaine transparence du signifiant, tel que le signifié demeure inchangé, dans toutes les langues et dans tous les styles. Le mythe admet une intrication du signifié et du signifiant, du fond et de la forme, telle que l'un réagit aux humeurs de l'autre. Tandis que la raison est nécessaire dans les phases déductives d'une recherche, le savoir mythique est particulièrement fécond dans ses phases hypothétiques. Une hypothèse très strictement formulée court le risque d'être écartée d'emblée – confrontée au moindre petit fait qui la contredit – tandis qu'une hypothèse exprimée en des termes ambigus, approximatifs ou polysémiques, peut plus longtemps être amendée et adaptée aux circonstances factuelles, à charge d'en préciser les termes dans les phases déductives. Le mythe moderne, à juste titre, « laisse sa chance au produit »<sup>2</sup> de l'imagination, avant de le consacrer ou de le sanctionner en raison.

Comme le mythe est un moment de la recherche, fut-elle la plus rigoureuse, la structure du mythe doit être enseignée à ceux qui se destinent à la recherche, fut-elle seulement celle d'un projet d'architecture.

Ce serait trop mal dire que le mythe est à la pensée ce qu'un couteau suisse – qui articule sur un même manche une douzaine d'outils spécialisés – est à la pratique. Le mythe s'apparente plutôt à un bout de ficelle qui permet, entre autres choses, de fermer un colis, d'attacher une lame à un manche, de tracer une droite, de décrire un cercle, de mesurer une circonférence, dévaluer une profondeur, lestée d'un plomb et trempée dans l'eau, ou trempée dans l'huile avant d'être allumée, d'éclairer une pièce obscure. La configuration formelle d'une ficelle de bonne facture, molle au repos, souple en mouvement, élastique en tension, assez lisse pour glisser, assez rugueuse pour nouer, assez fibreuse pour être imbibée, la qualifie pour des milliers d'usages variés. De la même façon, le mythe du *plan libre*, par exemple, permet presque tout et ses contraires.

---

<sup>1</sup> Date de la formalisation du concept de « fait alternatif » par Kellyanne Conway, qui vaut pour reconnaissance institutionnelle de nombreuses dérives contrefactuelles au XXI<sup>ème</sup> siècle.

<sup>2</sup> Thomas Gilou, *La vérité si je mens !* 1997.

Si les grands mythes architecturaux – *la cabane primitive, la symétrie, la composition, le dedans et le dehors, la forme et le design, l'espace architectural, etc.* – sont des opérateurs de la conception architecturale, l'enseignant qui les relaie ou qui les invente est confronté à deux exigences distinctes :

- au titre des fonctions performatives d'un mythe – *l'espace architectural*, par exemple – il doit en exposer sa richesse, sa polysémie, sa versatilité, présenter ses nombreux avatars, de Bruno Zevi<sup>1</sup> à Jacques Lucan<sup>2</sup>, comme autant de hérauts qui informent un projet ;
- au titre des règles académiques, il doit mettre au jour la confusion, l'ambiguïté, l'inconstance et l'inconséquence des propagandistes de *l'espace architectural*, qui disqualifient le mythe en tant qu'on le présente comme un concept.

L'enseignant doit transmettre l'adhésion du praticien aux mythes qui le servent, et la légitime défiance du théoricien. Il doit faire aimer et craindre les mythes. Quand même les traditions académiques lui imposent une critique objective, il sait bien que la compréhension purement intellectuelle du mythe, importe moins que son appropriation herméneutique, qu'une coopération interprétative d'un auditeur ou d'un « lecteur modèle »<sup>3</sup>.

Les réactions des étudiants lui sont, en studio ou en cours, d'une aide précieuse. L'élève stimule le maître, par ses questions, par ses différentes façons d'être présents et même, par ses absences.

À une multitude de signes dans une assemblée, l'enseignant sait, ou croit savoir, qui le suit, à quel pas, et qui décroche, qui approuve et qui réproouve ce qu'on veut lui faire entendre. Au passionné, il parle de raison, et de passion au raisonneur. En amendant ses propos autant que de besoin, en contournant une difficulté, en répétant en d'autres termes, en répondant à des questions, l'enseignant a le sentiment valorisant d'affiner son propos, de structurer sa pensée qui, avant l'épreuve de l'atelier ou de l'amphithéâtre, restait imparfaite.

L'étudiant, en tant que l'enseignant doit lui transmettre un savoir en bon état de marche, est le sparring-partner idéal du chercheur qui doit produire ce savoir.

Mais l'enseignant-chercheur, qui n'est pas né de la dernière pluie, usant du « libre (double-)jeu de l'imagination et de l'entendement »<sup>4</sup>, en profite pour prendre de coupables raccourcis, qui contribuent à l'appropriation du mythe par les étudiants, mais qui dérogent un peu au crible universitaire.

---

<sup>1</sup> Bruno Zevi, *Saper vedere l'architettura, Saggio sull'interpretazione spaziale dell'architettura*, Einaudi, 1948, traduction *Apprendre à voir l'architecture*, Minuit, 1959.

<sup>2</sup> Jacques Lucan, *Précisions sur un état présent de l'architecture*, Presses polytechniques et universitaires romandes, 2015.

<sup>3</sup> Umberto Eco, *Lector in Fabula*, Bompiani, 1979, traduction Grasset et Fasquelle, 1979. La théorie d'Eco traite très généralement des formes littéraires. Toutes, y compris des publications scientifiques, présupposent l'intervention active du lecteur dans l'histoire, mais plus spécialement les formes romanesques et fabuleuses.

<sup>4</sup> Emmanuel Kant, « Analytique du beau », *Critique de la faculté de juger*. 9. 1790. J'ai ajouté le « (double) ».

Comme le savoir qu'il a transmettre est à tiroirs, à double ou triple-fond, comme ce qui est transmis est seulement « considéré comme exemple d'une règle générale qu'on ne peut pas donner »<sup>1</sup>, alors une relative confusion de la pensée fait partie intégrante de ce qui doit être transmis.

Épuisé après deux heures de cours ou sept heures de studios, l'enseignant peut être raisonnablement assuré qu'une part du mythe a bel et bien été transmis, mais sans aucune assurance d'avoir été compris, ni même d'avoir été clair. Il croit avoir élucidé le mythe en l'expliquant. Mais aussi bien, il peut seulement avoir convaincu les étudiants de sa fécondité.

Alors son jeune partenaire d'entraînement, l'élève trop vite conquis, devient le *faux témoin* de la recherche en cours.

C'est le principal inconvénient d'avoir des élèves : ils abusent le maître sur sa capacité intellectuelle, quand il a seulement une force de conviction ; ils font passer une négociation réussie pour une victoire théorique.

Un bref détour par les sciences de l'enseignement permet de mieux expliquer le phénomène. Il est d'usage, dans l'étude de l'enseignement, de distinguer la *pédagogie*, qui place l'élève au centre de l'enseignement, qui s'occupe de la transmission effective de quelque chose à quelqu'un, et la *didactique* qui met la discipline au centre, qui étudie les formes plus ou moins transmissibles qu'elle peut avoir<sup>2</sup>.

Je crois que la didactique devrait primer dans l'enseignement supérieur, qui transmet des disciplines constituées à des adultes diplômés de l'enseignement secondaire, tandis que la pédagogie conserve encore aujourd'hui une connotation infantile<sup>3</sup>. Et plus spécifiquement, une didactique architecturale devrait prendre acte de l'incomplétude théorique de l'architecture et de la nécessaire confusion des énoncés à transmettre – les mythes de l'architecture. Ce n'est paradoxalement pas en clarifiant ces énoncés qu'on les transmettra mieux, mais en affinant les nécessaires bâillements qui assurent l'efficacité de l'énoncé.

---

<sup>1</sup> Emmanuel Kant, « Analytique du beau », *Critique de la faculté de juger*. 18. 1790.

<sup>2</sup> La distinction entre pédagogie et didactique est par ailleurs contestée, principalement par des pédagogues, au premier rang desquels le très (trop ?) controversé Philippe Meirieu : « À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève... », Philippe Meirieu, *Pédagogie générales*, Nancy, MAFPEN, 1987.

<sup>3</sup> Comme chacun sait, le pédagogue « était, dans l'Antiquité, l'esclave chargé de conduire les enfants de son maître à l'école : peut-être est-ce la raison pour laquelle ce mot a toujours eu un arrière-sens plus ou moins ironique, négatif, voire méprisant. Il apparaît au XIV<sup>e</sup> siècle, mais Richelet, en 1680, écrit dans son Dictionnaire : « Le mot de pédagogue est injurieux et il se prend en mauvaise part, à moins qu'il ne soit accompagné ». Et Napoléon Landais, en 1845 : « Il ne se dit plus guère que par dérision ». D'où l'abrégement peu flatteur *pédago* (1924, chez Gaston Esnault) et même le verbe *pédagoguer*, créé en 1888 par Fourment dans une lettre à Paul Valéry ! » Cercle Condorcet de Besançon, *Note sur le champ lexical du personnel enseignant*, <http://condorcet.besancon.free.fr/Textesinclus/enseignant.pdf>. Voir aussi le Centre National des Ressources textuelles et Lexicales (CNRTL) qui confirme la citation de Richelet, <https://www.cnrtl.fr/etymologie/pedagogue>.

On comprend mieux, alors, que l'enseignant didacticien, qui étudie les formes transmissibles d'un savoir, est régulièrement embarrassé par ses élèves.

En mineur, il est embarrassé par les étudiants qui ne comprennent pas ce qu'il dit, pour quelques raisons que ce soit, dont certaines sont louables : indifférence ; inattention ; contestation des propos de l'enseignant<sup>1</sup>.

En majeur, le maître est surtout embarrassé par les élèves qui comprennent ce qu'il veut et font ce qu'il demande, sans jamais avoir la garantie que c'est parce qu'il a correctement expliqué les choses qu'elles ont été bien comprises.

Cela est manifeste dans les studios de projets, où l'élucidation théorique d'une discipline ne vient qu'en appui, ou en contrepoint, de la métis de l'élève qui, par des expédients et des raccourcis empiriques, parvient à imiter le maître sans le comprendre, parfois ne peut l'imiter que s'il ne le comprend pas, et souvent ne peut le dépasser que s'il est réellement incompréhensible<sup>2</sup>.

Tandis que la pédagogie, *qui a pour objectif l'acquisition d'un savoir*, a une sanction expérimentale directe (ça marche, ou pas), la didactique, *qui se donne pour objectif de construire des savoirs transmissibles*, n'est pas forcément révoquée par un échec scolaire, ni rigoureusement corroborée par une réussite, qui peuvent advenir pour d'autres raisons que la pertinence du propos.

C'est dire que l'évaluation didactique ne peut se faire qu'en amont de l'enseignement – par l'analyse du propos – et en aval – par la conformité du propos aux pratiques effectives de la discipline enseignée.

De façon paradoxale, le rapport effectif du maître à l'élève, qui est au centre des préoccupations pédagogiques, est le point aveugle de la didactique. Il doit l'être, et ne peut l'être qu'en l'absence provisoire ou définitive de l'élève<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Combien de fois ais-je entendu, comme étudiant puis comme enseignant, d'autres enseignants rappeler d'autres étudiants à l'ordre, au silence, pour « profiter de la critique » qu'on assène à un pauvre bougre fatigué, qui opine à chaque conseil qu'on lui donne ? Ces enseignants peinent à comprendre que « vaquer à ses occupations » pendant une correction d'atelier, parfaire un projet derrière son écran, en cours, lire pendant un exposé, en séminaire, participent d'une résistance salutaire. Ce qui chez l'enseignant s'énonce comme un oukase devient tout autre chose, par la seule vertu d'une écoute flottante. L'intrication du quotidien — *j'ai à finir ceci, à réviser cela, j'en ai plus qu'assez* — et du fabuleux — *Kahn a dit : « comment creuser un espace théorique entre deux pièces ? »* — est précisément ce qui fait le mythe, quel que soit, par ailleurs le talent des enseignants et celui des étudiants. Car il s'agit bien, dans le brouhaha, de creuser un espace théorique entre les pratiques réelles d'une école d'architecture et ce qui y est enseigné. Dans *La société contre l'État*, Pierre Clastres évoque ces chefs indiens qui, tôt le matin, déclament les grands principes de la vie tribale, écouté d'une oreille distraite par ceux qui, autour de lui, vaquent à leurs occupations. « OK boomer ! » Le chef n'est pas à proprement parler ignoré ou méprisé, encore moins contesté. Il recouvre toute son autorité dans le coup de main guerrier. Mais pour l'heure, la société s'instaure contre les institutions qu'elle s'est données.

<sup>2</sup> Je me flatte d'être l'inventeur du « gokai-do » — *la voie du malentendu* — énoncé comme principe actif de l'enseignement de l'architecture.

<sup>3</sup> Homère — *en ce qu'il serait l'auteur des formes écrites de L'Illiade et de l'Odyssée* — aurait été le premier didacticien du mythe : en cessant de chanter pour écrire, il eut, sans le secours d'un public réactif, à insuffler la musique dans les mots. Mais qui oserait suivre les pas d'un maître qui, n'ayant probablement jamais existé, s'adressait à des élèves qui n'existaient pas encore ?

## Enseigner sans instruire qui que ce soit.

Comment, dès lors, construire un ensemble d'énoncés transmissibles, un enseignement dont on serait raisonnablement assuré qu'il reste en puissance ?

J'ai imaginé quatre solutions susceptibles de n'instruire personne, ou si peu que pas :

- enseigner in petto, sans jamais rien en dire ; malheureusement, la mémoire humaine permet difficilement de structurer un enseignement d'une certaine ampleur sans que personne, même son auteur, n'en ait une certaine vision panoramique, dite ou écrite, qui permette d'en évaluer la cohérence et la pertinence. Que serait, même en puissance, un enseignement qui, sans public, irait sans dire ? Et s'il allait sans dire, pourquoi en parler ?
- enseigner des choses si peu conformes au sens commun que, même très clairement énoncées, même lancées haut et fort à la cantonade, elles semblent si lourdes de sens cachés qu'on ne veut pas les entendre ; *ce qui est dit ne peut pas être ce que ça veut dire, diront-ils, sans comprendre que ce qui est dit est dit.*
- enseigner en des termes assez obscurs pour qu'ils ne puissent être compris que par des initiés, qui ne seraient instruits de rien qu'ils ne sachent déjà, en d'autres termes ; cette solution est d'autant plus pratique qu'il n'a jamais été aussi facile d'être obscur qu'au XXI<sup>ème</sup> siècle : il suffit la plupart du temps de s'exprimer dans un français qui aurait été correct une cinquantaine d'années plus tôt ;
- enseigner là où on dissimule le plus efficacement une *lettre volée*<sup>1</sup>, dans un endroit si commun que personne n'ira la chercher là ;

Ces quatre solutions n'étant pas exclusives les unes des autres, rien n'empêche de ne pas tout dire, d'insister sur ce qui heurte le sens commun, en utilisant une langue vieillie et en publiant sur Internet.

Le web est l'emplacement idéal d'une *lettre volée*. Il est souvent signalé pour les messages qui, en quelques heures ou en quelques jours, se répandent partout, ou au contraire, pour les informations qui s'y terrent dans la plus extrême confidentialité. On parle moins souvent des 3 à 4 milliards de pages publiques et référencées qui, dès lors qu'elles ont été écrites, ne sont pas relues (leur orthographe en témoigne), à peine survolées par les proches de leurs auteurs, tout juste effleurées par quelques intrus qui se sont trompés de mots-clefs dans leurs recherches.

En masse, Internet n'est ni « un quart d'heure de célébrité »<sup>2</sup> offert à tous, ni un *darknet* pervers, mais une formidable façon de crier dans le désert sans déranger personne : au vu et au su de tous, on peut y être ni vu ni connu. Si aucune page n'est absolument à l'abri d'y croiser un lecteur authentique, l'événement est si peu probable qu'on peut le tenir pour rien.

---

<sup>1</sup> Edgar Allan Poe, *The Purloined Letter*, 1844, Traduction Charles Baudelaire, *La lettre volée*, 1856.

<sup>2</sup> Andy Warhol, « À l'avenir, chacun aura droit à 15 minutes de célébrité mondiale », Moderna Museet, Stockholm, 1968. L'expression "15 minutes of fame" est revendiquée par le photographe Nat Finkelstein, qui l'aurait prononcée devant Warhol en 1966.

C'est le parti que j'ai adopté depuis quatre semaines, après quatre ans de préparation : un enseignement public de l'architecture, associant ni vu ni connu le dit et le tu, l'inconvenant et le clair-obscur.

Accessoirement, je co-encadre le doctorat de Victoire Chancel et je serais honoré, à sa future soutenance, de faire valoir un titre dont on me crût digne au travail, et dont je ne voudrais pas démeriter en vacances.

Mais c'est surtout comme enseignant sans étudiants que je postule une fonction sans salaires, qui me paraît idéalement compléter une architecture sans travaux.

## **Intérêt de l'ENSA-Marseille à m'honorer d'un titre gracieux**

Qui ne voudrait pas s'offrir une danseuse à petit frais ? Je crains qu'une école d'architecture ne le souhaite pas, si je ne lui propose pas une bonne raison d'accéder à ma demande.

Qu'il me soit permis, d'abord, d'écarter la plus mauvaise raison qui soit. Je n'aurais pas le mauvais goût de rapprocher mon occupation de celles des enseignants qui, absents mais connectés, présents mais masqués, se coltinent des élèves réels. Même si l'enseignement en puissance a quelques affinités avec l'enseignement virtuel, le premier vise à élucider la part transmissible de nos savoirs, tandis que le second a pour très honorables objectif de former des architectes réels. Et quand même l'extension de l'enseignement distanciel est probable, avec ou sans virus pour le légitimer, je ne voudrais en aucun cas apparaître comme l'un de ses propagandistes.

J'ai aimé, ce printemps, l'imperfection des logiciels et des réseaux, les discours hachés, les dessins flous, les réponses latentes, les gestes déconnectés de la parole, les visages cachés derrière des initiales, l'inflexion lapidaire des commentaires et le tremblement des traits de corrections à la tablette graphique. J'ai aimé, pendant les critiques, le silence des étudiants, l'absence de regards, de mouvements et d'expressions qui, d'habitude, transforment le monologue de l'enseignant en dialogue avec l'étudiant. J'ai tout spécialement aimé les cours magistraux où, après qu'on a affiché un diaporama en plein écran, l'enseignant est seul face à ses images, sans aucune assurance que quelqu'un l'écoute, sans autres réactions que les siennes, comme Flaubert en son gueuloir<sup>1</sup>, dans une vertigineuse dérélition. J'ai aimé tout ce qui préfigurait le projet que je vous présente, et que je préparais déjà avant que le/la Covid.e ne trouble le jeu.

Mais je ne suis pas certain que les jeunes étudiants auxquels je m'adressais aient apprécié un enseignement à l'aveugle, d'autant plus que, espérant d'abord n'échanger avec eux que par courriel, dans un genre épistolaire, j'ai dû par solidarité collégiale, feindre la normalité d'un studio de projet, et charger la barque du « travail à la maison ».

---

<sup>1</sup> Flaubert, dit-on, s'arrêtait régulièrement d'écrire pour gueuler ses textes : « les phrases mal écrites ne résistent pas à cette épreuve ; elles oppressent la poitrine, gênent les battements du cœur et se trouvent ainsi en dehors des conditions de la vie. » Les faits sont incertains : on ne sait pas à quelle fréquence il gueulait, on ne sait pas s'il était seul, s'il bramait dans son bureau, ou dans un lieu dédié, dehors ou dedans. Mais le mythe nous suffit : Flaubert gueulait ses textes ! Voir à ce propos [https://omnilogie.fr/O/Le\\_gueuloir\\_de\\_Flaubert](https://omnilogie.fr/O/Le_gueuloir_de_Flaubert).



Je m'en veux chaque jour de n'avoir pas deviné, et pas averti les étudiants, qu'en réaction à une situation exceptionnelle, l'École, ses instances et mes collègues feraient tout pour sauver les apparences d'un enseignement normal. Je ne vais pas, toute honte bue, plaider pour un enseignement anormal qui ne m'a plus que par exception.

Mon activité d'enseignant en puissance, imaginée avant la pandémie, à un moment où j'espérais une campagne de promotion, n'a pas pour objet, malgré d'évidentes analogies, d'accompagner la dématérialisation des écoles d'architecture. L'existence d'un enseignement sans étudiants, sans lieu et sans moment précis, ne me semble utile, au contraire, qu'en contrepoint d'une école réelle, où le regard croise le regard, ou l'épaule frôle l'épaule.

Pas plus que je ne veux accompagner la dématérialisation de l'enseignement supérieur, je ne saurais prétendre contribuer au « rayonnement » de l'École de Marseille. Toute honte bue, j'avoue avoir presque toujours laissé à d'autres, moins sociaux et plus compétents que moi dans les relations publiques, le désagrément d'organiser des ateliers internationaux, des voyages d'études, des colloques ou des publications. J'y ai seulement participé avec plaisir, quand on m'y a invité.

Mais si la valeur estimée d'une école, sur le marché de l'enseignement supérieur, dépend de telles activités de relations publiques, sa valeur réelle, et réellement perçue par son public, dépend de l'enseignement, d'abord, ainsi que de nombreuses autres petites choses : ses places et ses ambiances, ses annexes et ses dépendances, ses soirées privées, ses rencontres informelles, ses complicités improbables, qu'on peut appeler toutes ensemble ses *jardins secrets* et ses *cabinets de curiosités*, comme il y en a un peu partout dans le monde, et tout spécialement à Naples, qu'on peut voir au détour de rues montueuses, fermés par des grilles ouvertes par hasard, ou par un bienveillant qui en détient les clefs, dans la boutique d'en face. Passé le petit jardin, dans la pénombre du cabinet, on y trouve, parmi de nombreuses pièces poussiéreuses, de petits éclats.

C'est à l'image de ces lieux secrets que j'ai décidé, il y a quatre ans, de présenter ce que j'ai fait, dit et écrit pendant quarante ans, sur le site *Avec l'architecture* (<https://www.avec-architecture.com>) :

- **Accueil** me décrit en quelques mots ;
- **Blogue** présente mes trouvailles du moment qui – c'est la règle du genre *Last In, First Out* (LIFO) – s'enfoncent à mesure que d'autres humeurs du jour les recouvrent ;
- **Pratique** regroupe un peu de mes productions architecturales et urbaines, par principe, mais sans trop d'acharnement, parce qu'un autre site y pourvoit plus complètement ;
- **Théorie** rassemble une partie des textes que j'ai écrit sur l'architecture, l'urbanisme et l'enseignement ; j'estime qu'un petit tiers de mon travail passé est déjà en ligne, tandis que le solde doit être formaté avant d'y être placé, petit à petit ;
- **Images** réunit des diaporamas titrés et légendés qui reprennent la trame de mes cours, de mes conférences, ainsi que de plus brèves analyses ; j'estime qu'un cinquième de mes cours sont déjà en ligne.

J'ai pour projet, ces prochaines années, d'intégrer sur le site l'ensemble de mes travaux passés, en même temps que de nouvelles contributions, concernant mes recherches en cours. Je travaille actuellement dans deux directions différentes, et j'hésite entre elles :

- renouveler et aviver les couleurs d'anciens mythes architecturaux que je n'ai pas encore abordé ; ces matières arides, qui traitent souvent d'architectures ayant plus de dix ans d'âge, sans intérêt pour les jeunes générations, garantissent la confidentialité du site Internet ;
- contester le renouveau « écologique » d'une vieille lune moderne, « la ville verte et ses joies essentielles », qui risque d'abîmer les villes après qu'elle a saccagé les campagnes ; la façon dont j'en traite heurte tant le sens commun de la « nature en ville » que j'ai assez bon espoir de n'être ni lu, ni entendu ; mais s'agissant d'un sujet d'actualité, la confidentialité du site n'est pas à l'abri d'un retournement de situation.

Je serais très honoré que mon jardin *ni vu ni connu* puisse aussi être un de ceux que l'ENSA-Marseille reconnaitra pour siens. Elle en aura besoin, de jardins secrets, quand la vieille institution occupera de nouveaux locaux, sans chats ni sangliers.

Car il n'est pas de bonne maison, qui soit bien habitée, sans être aussi hantée par de gentils fantômes ; ceux de Gaston Castel<sup>1</sup> et d'Eugène Beaudouin<sup>2</sup> ; ceux de tant d'autres qui ont fait vivre l'École de Marseille<sup>3</sup> ; ceux d'innombrables petites curiosités d'époques dont il importe seulement de savoir qu'elles existent, ou qu'elles ont existé, pour que leurs charmes préservent l'institution de la sècheresse et de l'ennui.

Et parmi les vivants, qui d'autre qu'un professeur émérite peut intercéder auprès des personnes et des choses disparues ?

Je n'ai pas souhaité, Madame la Directrice, faire valoir mes états de services à l'appui de ma demande. Ils sont passés. Et le seul passé qui vaille – c'est de mon âge de s'en préoccuper – est celui qui préserve l'avenir. En exposant ce que je fais, et ce que je veux faire, j'espère vous avoir intéressé.

En espérant aussi vous avoir convaincu de l'utilité de mes occupations actuelles et de l'intérêt qu'elles présentent pour l'École, je vous prie d'agréer, Madame la Directrice, mes respectueuses salutations.

Pascal Urbain



---

<sup>1</sup> <https://www.avec-architecture.com/liste/gaston-castel-le-savoir-plaire/>

<sup>2</sup> <https://www.avec-architecture.com/liste/beaudouin-a-marseille/>

<sup>3</sup> <https://www.avec-architecture.com/listes/marseille/>

