

La pédagogie dans l'enseignement en architecture

Etude comparative des ateliers de projet en Allemagne,
Belgique, France et Italie : tendances observées au cours des
années académiques 2021 et 2022

Mémoire de fin d'études remis le 6 janvier 2026
Chiara Depautex

Séminaire Savoirs des Activités de Projet Instrumentées
Concevoir et construire l'architecture : histoire, théorie et critique

Encadré par Anne Tüscher & Joaquim Silvestre

Je tiens tout d'abord à remercier le séminaire SAPI, au sein duquel j'ai bénéficié d'un accompagnement à la fois suffisamment libre pour explorer un sujet qui me tenait à cœur, et suffisamment cadré pour avancer de manière rigoureuse tout au long de ce travail.

Je tiens à remercier tout particulièrement mes enseignants encadrants, Anne Tüscher et Joaquim Silvestre, pour leur supervision attentive et leurs critiques constructives.

Je tiens également à remercier Léa Sattler et Claire Duclos-Prévet, qui ont participé à plusieurs séances du séminaire et dont les interventions ont nourri ma réflexion.

Je remercie également l'ensemble de mes camarades de master, en particulier Amir Baouz, Oussama Bella, Julien Chanu Barré, Mohamed Chouaib Djelailia, Faycal Lasmi, Nuria León, Alisa Mazore, Antoine Robert et Sarah Schaal, dont la qualité de nos échanges et les relectures attentives ont contribué à améliorer ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier toutes les étudiantes et tous les étudiants en architecture d'Allemagne, de Belgique, de France et d'Italie qui ont pris le temps de répondre à mon questionnaire. Leurs témoignages ont permis d'enrichir l'analyse comparative au cœur de ce travail.

Résumé

Apprendre à concevoir un bâtiment ne se limite pas à l'acquisition de compétences techniques. C'est adopter une manière de regarder, d'écouter et de projeter. Dans les écoles d'architecture, cet apprentissage se fait à travers l'atelier de projet. Cependant, son organisation varie selon les pays et les établissements.

Bien qu'il soit au cœur de la formation, l'enseignement du projet reste difficile à définir. Il ne transmet pas seulement une méthode. Il oriente une manière de penser le monde bâti. Ses pratiques pédagogiques prennent des formes diverses, ce qui soulève plusieurs questions. Que transmet-on réellement lorsqu'on enseigne le projet ? Quels savoirs circulent dans ces ateliers et comment se construisent-ils par le biais de quels modes d'interaction ?

Ce mémoire explore ces interrogations à travers la comparaison de quatre contextes nationaux : l'Allemagne, la Belgique, la France et l'Italie. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est utilisé comme modèle pour comprendre les situations d'enseignement-apprentissage. Ce cadre permet d'analyser les différentes manières d'enseigner le projet. L'objectif est d'apporter une contribution à la réflexion sur la pédagogie du projet dans l'enseignement universitaire en architecture.

Mots-clés : enseignement, pédagogie universitaire, triangle pédagogique, architecture et ateliers de projet.

Abstract

Learning to design a building is not just about acquiring technical skills. It involves adopting a way of looking, listening and projecting. In architecture schools, this learning takes place through the project studio. However, the organisation of this workshop varies according to the country and the establishment.

Although it is at the heart of the training, teaching the project remains difficult to define. It does not just transmit a method. It shapes a way of thinking about the built world. Its pedagogical practices take various forms, raising several questions. What is transmitted when teaching the project? What knowledge circulates in these workshops and how is it constructed through interaction?

This thesis explores these questions by comparing four national contexts: Germany, Belgium, France and Italy. Jean Houssaye's pedagogical triangle is used as a model for understanding teaching and learning situations. This framework enables the analysis of the various ways in which the project is taught. The aim is to contribute to the ongoing debate on project-based teaching in architecture education.

Keywords: teaching, university pedagogy, pedagogical triangle, architecture and design studio.

Zusammenfassung

Das Erlernen des Entwerfens von Gebäuden beschränkt sich nicht auf die Aneignung von technischem Know-how. Es ist auch eine Frage der Perspektive, der Wahrnehmung und der Projektion. In Architekturhochschulen erfolgt diese Ausbildung in Form von Projektwerkstätten. Je nach Land und Hochschule variiert die Organisation dieses Ateliers jedoch.

Obwohl es im Zentrum der Ausbildung steht, ist der Projektunterricht nur schwer zu definieren. Er vermittelt nicht nur eine Methode. Er orientiert eine Herangehensweise an die gebaute Umwelt. Seine pädagogischen Praktiken nehmen diverse Formen an, was mehrere Fragen aufwirft. Was wird tatsächlich vermittelt, wenn der Projektunterricht erteilt wird? Welche Kenntnisse werden in diesen Workshops vermittelt und wie werden sie durch welche Interaktionsformen aufgebaut?

Diese Fragen werden in dieser Arbeit anhand eines Vergleichs von vier nationalen Kontexten: Deutschland, Belgien, Frankreich und Italien untersucht. Dabei dient das pädagogische Dreieck von Jean Houssaye als Modell, um die Situationen von Unterricht und Lernen zu verstehen. Dieser Rahmen ermöglicht die Analyse der verschiedenen Methoden des Projektunterrichts. Das Ziel besteht darin, einen Beitrag zur Reflexion über die Projektpädagogik im universitären Architekturunterricht zu leisten.

Schlüsselwörter: Lehre, pädagogisches Dreieck, Hochschulpädagogik, Architektur, Entwurfsprojekt.

Riassunto

Imparare a progettare un edificio non si limita all'acquisizione di competenze tecniche. Significa adottare un modo di guardare, ascoltare e progettare. Nelle scuole di architettura, questo apprendimento avviene attraverso l'atelier di progetto. Tuttavia, la sua organizzazione varia a seconda dei paesi e degli istituti.

Nonostante sia al centro della formazione, l'insegnamento del progetto rimane difficile da definire. Non si tratta solo di trasmettere una metodologia. Infatti, orienta il modo di pensare il mondo costruito. Le sue pratiche pedagogiche assumono forme diverse, il che solleva diverse questioni. Cosa si trasmette realmente quando si insegna il progetto? Quali conoscenze circolano in questi laboratori e attraverso quali modalità di interazione si costruiscono?

Questo lavoro di ricerca esplora queste domande attraverso il confronto di quattro contesti nazionali: Germania, Belgio, Francia, e Italia. Il triangolo pedagogico di Jean Houssaye è utilizzato come modello per comprendere le situazioni di insegnamento-apprendimento. Questo modello permette di analizzare le diverse modalità di insegnamento del progetto. L'obiettivo è quello di contribuire alla riflessione sulla pedagogia del progetto nell'insegnamento universitario dell'architettura.

Parole chiave: insegnamento, pedagogia universitaria, triangolo pedagogico, architettura e laboratorio.

Table des matières

1- Avant-propos	10
2 - Introduction	11
3 - Etat de l'art des connaissances	12
3.1 - La pédagogie universitaire.....	12
3.1.1 - Eléments de définition	12
3.1.2 - Un courant en plein développement	14
3.1.3 - La collaboration comme espace d'innovation.....	17
3.2 - Le triangle pédagogique de Jean Houssaye	19
3.2.1 - Le processus « enseigner »	21
3.2.2 - Le processus « former »	22
3.2.3 - Le processus « apprendre »	23
3.3 - Du triangle pédagogique au tétraèdre TICE	24
3.4 - L'enseignement du projet en architecture.....	25
4 - Problématique	27
4.1 - Hypothèse	27
5 - Méthode de recherche	28
5.1 - Description des objectifs de l'enquête	28
5.2 - Protocole de l'enquête	29
5.3 - Le questionnaire	30
5.4 - Bilan de l'enquête.....	31
6 - Résultats	32
6.1 - Contexte du cours de projet	33
6.2 - Organisation pédagogique du projet.....	34
6.2.1 – Cas des écoles allemandes.....	35
6.2.2 – Cas des écoles belges	36
6.2.3– Cas des écoles françaises.....	37
6.2.4– Cas des écoles italiennes	38
6.2.5– Conduite du cours de projet	39
6.3 - Rôle de l'enseignant référent.....	41
6.4 - Degré de liberté	42
6.5 – Accès aux ressources	43
6.6 - Mobilité internationale	45
6.6.1– Témoignages étudiants	47
7 – Interprétation des résultats	49

8 – Les limites du triangle pédagogique.....	50
9 – Conclusion	51
Table des figures.....	52
Bibliographie.....	53
Annexes.....	56
Questionnaire en ligne en français	55
Questionnaire en ligne en anglais	62
Questionnaire en ligne en allemand	66
Questionnaire en ligne en italien	70

1 - Avant-propos

Ce mémoire est le fruit d'un parcours jalonné de plusieurs pays, de plusieurs langues et de plusieurs cultures pédagogiques. J'ai commencé mes études à l'UCLouvain, à Bruxelles, où j'ai découvert l'architecture enseignée en français. J'ai ensuite choisi de poursuivre ma formation à l'université Iuav de Venise, en Italie, afin de renouer avec une partie de mon identité et d'approcher une culture architecturale qui me fascinait depuis longtemps. Deux ans plus tard, j'ai souhaité élargir encore mon horizon en Allemagne, à l'université technique de Munich, où j'ai suivi des cours en allemand et en anglais dans un nouvel environnement universitaire. J'ai finalement décidé de terminer mon parcours en France, à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-La Villette. À la suite d'une expérience marquante sur un chantier de réhabilitation haussmannienne, j'ai souhaité inscrire ma pratique dans un contexte parisien.

Étudier dans quatre pays a non seulement transformé ma vision de l'architecture, mais a également fait naître une question qui m'a accompagnée tout au long de ces années. Apprend-on vraiment la même chose lorsque l'on apprend à faire un projet en Allemagne, en Belgique, en France ou en Italie ? Les attentes des enseignants, les méthodes de correction, le rapport à la théorie ou au dessin, l'organisation des ateliers, la place laissée à l'étudiant : tout semblait changer d'un lieu à l'autre. Ce n'est qu'en avançant dans mes études que j'ai compris que je vivais une expérience comparative de la pédagogie du projet, sans encore le formuler.

Ce mémoire est donc à la fois une synthèse de mon parcours et une tentative de comprendre ce qui se joue dans cet enseignement central qu'est le projet d'architecture. Il vise à contribuer à une meilleure compréhension de la richesse et de la diversité de la formation architecturale en Europe.

2 - Introduction

L'enseignement supérieur en Europe repose sur une diversité de traditions, de cadres institutionnels, de contextes culturels et d'histoires nationales. Cette hétérogénéité est particulièrement marquée dans les formations en architecture, où le projet architectural est au cœur de l'enseignement. Il rapproche la formation de la pratique du métier d'architecte, qui consiste à apprendre à concevoir et à structurer une pensée spatiale, ainsi qu'à appliquer des techniques issues de théories scientifiques. Pourtant, malgré cette place centrale, la pédagogie du projet architectural fait l'objet de peu d'études comparatives, et encore moins à l'échelle européenne.

Dès lors, plusieurs questions émergent autour de l'atelier de projet. Comment cet enseignement est-il structuré d'un pays à l'autre ? Quel est le rôle de l'étudiant ? Quelle place est accordée au savoir ? Quelles postures adoptent les enseignants ?

Ce travail s'inscrit dans le champ de la pédagogie universitaire, une discipline issue des sciences de l'éducation. Les sciences de l'éducation, loin d'être une discipline récente, s'ancrent dès le XIXe siècle. La pédagogie universitaire, quant à elle, s'est particulièrement développée au cours des dernières décennies, notamment dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, grâce à des événements tels que la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (UNESCO, 1998), le Sommet de Lisbonne (2000) ou encore le processus de Bologne (conclu en 2010).

Dans ce contexte, l'enseignement de l'architecture varie d'un pays à l'autre. En France, les Écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) sont nées de la rupture avec les Beaux-Arts en 1968. Elles ont alors abandonné une pédagogie purement artistique pour adopter un enseignement pluridisciplinaire axé sur le projet. En Allemagne, les facultés d'architecture sont généralement intégrées à des universités techniques (Technische Universitäten), et en Italie, aux universités polytechniques (Politecnico), où elles s'inscrivent dans le domaine des sciences appliquées. La Belgique présente quant à elle un modèle hybride, caractérisé par la coexistence de deux communautés linguistiques. Au nord, en Flandre, où l'enseignement est dispensé en néerlandais, tandis qu'au sud, en Wallonie et à Bruxelles, il est dispensé en français.

Le cadre d'analyse retenu dans ce mémoire est le triangle de Jean Houssaye. Ce modèle théorique fondé sur trois pôles (l'enseignant, l'étudiant et le savoir) permet d'analyser les relations qui s'établissent dans une situation d'enseignement et de mieux comprendre comment se transmettent, dans différents pays européens, des compétences aussi complexes que la conception d'un espace.

Le mémoire est organisé en quatre parties. La première présente le cadre théorique, en abordant la pédagogie universitaire, le modèle du triangle pédagogique de Jean Houssaye et l'enseignement de l'atelier de projet. La deuxième expose la problématique, l'hypothèse et la méthode de recherche. La troisième est consacrée à l'analyse des résultats. Enfin, la quatrième propose une discussion critique et ouvre des pistes à de futures recherches.

3 - Etat de l'art des connaissances

3.1 - La pédagogie universitaire

3.1.1 - Eléments de définition

La pédagogie universitaire peut, à première vue, sembler être un oxymore, tant les deux termes « pédagogie » et « université » ont longtemps été peu associés. L'université traditionnelle accordait en effet que peu d'importance à la réflexion pédagogique. Aujourd'hui, on n'hésite plus à parler de pédagogie universitaire, voire de recherche dans ce domaine (Loiola et Romainville, 2008, p.530).

La pédagogie universitaire, issue des sciences de l'éducation, est une discipline récente. En effet, à la fin du XIXe siècle, les termes de « pédagogie » et de « science de l'éducation » (au singulier) étaient encore utilisés de manière équivalente. Toutefois, avec le développement des sciences humaines au cours du XXe siècle, les sciences de l'éducation, désormais plurielles, cherchent à s'émanciper du discours philosophique et de la tradition pédagogique. Dans ce contexte, la pédagogie universitaire est considérée comme distincte des sciences de l'éducation, apparues comme discipline à part entière dans les années 1970 (Loiola et Romainville, 2008, p.531).

La pédagogie universitaire s'est développée en tant qu'espace d'action et de réflexion. Toute pédagogie relève en effet d'une démarche réflexive, d'une « certaine manière de réfléchir aux choses de l'éducation » (Durkheim, 2003 [1922], p. 70). Dans cette perspective, la pédagogie universitaire se présente comme une réflexion orientée vers l'action, comme une « théorie de l'éducation qui s'affirme pratiquement efficace [...] et se propose le changement comme finalité » (Ottavi, 2002).

Le sociologue français Emile Durkheim¹ affirme que « la pédagogie n'est pas une science, elle n'a pas le droit d'être patiente ». Avant de préciser : « Elle n'est pas non plus un art : nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne² ni à Rousseau³, et les échecs répétés de Pestalozzi⁴ prouvent qu'il ne possédait qu'incomplètement l'art de l'éducation » (Morandi et La Borderie, 2001, p.6).

Cette distinction est importante pour ne pas juger les théories pédagogiques selon des critères relevant uniquement de la recherche scientifique. La science peut en effet se permettre la prudence et prendre son temps ; elle n'est pas tenue d'aboutir immédiatement. La pédagogie, en revanche, répond à des besoins concrets et urgents. Lorsqu'un changement du contexte éducatif exige une action, celle-ci ne peut être repoussée. Dans cette perspective, le rôle du pédagogue n'est pas de produire de nouvelles connaissances scientifiques, mais

¹ David Emile Durkheim, dit Emile Durkheim (1858-1917), père fondateur de la sociologie française

² Michel de Montaigne (1533-1592), penseur humaniste et homme politique français.

³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), écrivain et philosophe genevois de langue française.

⁴ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pédagogue éducateur et penseur suisse, pionnier de la pédagogie moderne.

d'utiliser, avec le plus de rigueur possible, les savoirs disponibles à un moment donné pour orienter l'action éducative (Durkheim, 1903).

Pour autant, la pédagogie ne saurait être assimilée à un art. L'art repose en effet sur l'habitude, la pratique et le savoir-faire acquis par l'expérience. L'art de l'éducation relève donc de l'expérience concrète de l'enseignant, de son habileté et de sa maîtrise pratique du métier, et non de la pédagogie en tant que telle. Il est donc possible d'être un enseignant compétent sans pour autant être à l'aise avec les réflexions théoriques sur la pédagogie. Inversement, un pédagogue peut maîtriser les principes et les discours pédagogiques tout en manquant d'habileté dans la pratique quotidienne de l'enseignement (Durkheim, 1903).

La pédagogie occupe donc une position intermédiaire entre la science et l'art. Elle n'est pas un ensemble de pratiques organisées, mais un ensemble d'idées et de théories portant sur ces pratiques. A ce titre, elle se rapproche de la science. Toutefois, contrairement aux théories scientifiques, dont l'objectif est de décrire le réel, les théories pédagogiques visent immédiatement à guider l'action. Si elles ne constituent pas l'action elle-même, elles y conduisent et en sont très proches. C'est dans l'action qu'elles trouvent leur raison d'être (Durkheim, 1903).

En effet, Durkheim souligne que la pédagogie universitaire se distingue par son statut mixte de « théorie pratique » (Durkheim, 1999 [1938] et 2003 [1922]).

Cette conception rejoint la définition proposée par Meirieu⁵, qui met également en avant le caractère hybride de la pédagogie. Celle-ci serait constituée, d'après lui, « d'un ensemble de doctrines pédagogiques, une doctrine étant définie comme un ensemble de réflexions et de propositions qui font corps et permettent, à un moment donné et pour une personne ou un groupe donné, de faire face à un défi éducatif » (Meirieu, 2004, p. 136). Plus largement de nombreux auteurs soulignent cette nature intermédiaire entre la pratique et la science de la pédagogie tels que Avanzini⁶, (1997), Ferry⁷ (2003) ou encore Houssaye⁸ (2005).

Dans cette perspective, plusieurs recherches portant sur les « théories pratiques » de la pédagogie universitaire s'intéressent à ces doctrines comme des théories de l'éducation efficaces dans l'action. C'est notamment le cas des travaux portant sur le « tutorat par les pairs », dans lequel les élèves reçoivent un enseignement de la part d'autres élèves, du même âge ou parfois plus âgés. De même, l'« apprentissage par problèmes » (APP) est une méthode pédagogique qui vise à optimiser l'acquisition des connaissances en s'appuyant sur les principes découlant de la psychologie cognitive. Ces pratiques font aujourd'hui l'objet de nombreuses analyses théoriques et méthodologiques portant sur leurs fondements, leurs modalités et leurs effets (Loiola et Romainville, 2008, p.532).

⁵ Philippe Meirieu (né en 1949), chercheur, essayiste et homme politique français, spécialiste de sciences de l'éducation et de la pédagogie.

⁶ Guy Avanzini (1929-2022), spécialiste de l'histoire des idées pédagogiques et de la philosophie de l'éducation, professeur émérite du département de sciences de l'éducation à l'université de Lumière-Lyon II.

⁷ Gilles Ferry (1917-2007), professeur de sciences de l'éducation français.

⁸ Jean Houssaye (né en 1947), professeur émérite de sciences de l'éducation à l'université de Rouen.

3.1.2 - Un courant en plein développement

La pédagogie universitaire n'a pas une longue histoire. Apparue il y a une cinquantaine d'années, elle n'a cessé de se structurer et de se développer. Comme ce fut le cas pour d'autres domaines de recherche, son champ s'est progressivement élargi, selon plusieurs axes.

À l'origine, dès la seconde moitié du XXe siècle, ce sont les domaines scientifiques, comme les facultés de médecine, qui ont été les premiers et les plus actifs à conduire des analyses et des recherches sur la qualité de leurs formations universitaires. En effet, les facultés de médecine ont initié de nombreux travaux, comme le montrent de nombreuses revues telles que *Academic Medicine*, *Advances in Health Sciences Education*, *British Medical Journal*, *Medical Education*, *Online Medical Teacher*, *Teaching and Learning in Medicine*, *Pédagogie médicale* (De Ketele, 2010, p.5).

Progressivement, d'autres facultés et départements universitaires ont suivi le mouvement. Celui-ci s'est particulièrement accéléré au cours des dernières décennies, à la suite de plusieurs événements. La Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur organisé à Paris par l'UNESCO en 1998⁹, a établi les bases d'une réforme en profondeur des systèmes d'enseignement supérieur. Le Sommet de Lisbonne, a fixé pour l'Union européenne l'objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive grâce à des formations adaptées. Comme l'indique le Conseil européen, réuni les 23 et 24 mars 2000 à Lisbonne, cet objectif stratégique visait à renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance¹⁰. Enfin, le processus de Bologne¹¹, lancé la même année et abouti en 2010, a conduit à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, favorisant la mobilité et l'inclusivité. Parallèlement, des centres de ressources pédagogiques ont vu le jour au sein des universités, tout comme des associations internationales et nationales dédiées à la pédagogie universitaire, telles que l'association anglophone *Improving University Teaching*. L'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), active depuis plus de vingt ans, constitue quant à elle la principale association internationale francophone dans le domaine. Elle se définit comme « un carrefour d'expertise et de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur » (Loiola et Romainville, 2008, p.531). Si l'association mène des missions de réflexion, notamment à travers des colloques, des séminaires et des journées d'étude, ces événements ont avant tout pour objectif d'améliorer concrètement les pratiques pédagogiques. L'AIPU affirme en effet que ses actions n'ont de sens que dans leur capacité à transformer l'existant et à orienter l'avenir, puisqu'elle « s'efforce de promouvoir la pédagogie comme gage d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces » (Loiola et Romainville, 2008, p.531).

⁹ UNESCO. (1998). Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : Vision et actions & Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur.

¹⁰ Conseil européen. (2000). Conclusions de la présidence - Conseil européen de Lisbonne.

¹¹ Union européenne. (s.d.). Quality education and training for all : Le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Avec l'élargissement du champ de la pédagogie universitaire, les recherches menées au sein des universités se sont d'abord intéressées aux activités pédagogiques, c'est-à-dire aux activités d'enseignement. Par la suite, l'attention s'est étendue aux activités d'apprentissage. Les premières renvoient aux actions mises en œuvre par les enseignants pour transmettre les savoirs, tandis que les secondes concernent les démarches des étudiants pour s'en approprier. Il est cependant rapidement apparu que ces deux dimensions ne pouvaient être étudiées séparément, car elles dépendent d'un ensemble plus large d'éléments qui interagissent entre eux et ne doivent pas être négligés (De Ketele, 2010, p. 5).

Plusieurs travaux, notamment ceux de Lebrun (2023) ou de Parmentier et De Ketele (2007), ont ainsi permis d'identifier différentes composantes organisées en un système d'interactions multiples (voir la figure 1), structuré autour des activités pédagogiques, c'est-à-dire l'enseignement et l'apprentissage. Le curriculum, qui définit les contenus et les dispositifs de formation, se situe en amont, tandis que les résultats issus du processus d'enseignement-apprentissage se trouvent en aval. (De Ketele, 2010, p. 5).

Ce système est en outre structuré selon deux dimensions complémentaires. La dimension diachronique renvoie au déroulement du processus de formation dans le temps. Elle décrit la succession des étapes, du curriculum aux résultats, en passant par les activités d'enseignement et d'apprentissage. La dimension synchronique, quant à elle, concerne les éléments qui agissent simultanément sur ce processus, notamment les contextes internes (le contexte académique et le contexte étudiant) et les contextes externes (les facteurs politiques, sociaux, culturels et économiques). Ces facteurs influencent le curriculum, sa mise en œuvre et même les résultats des actes pédagogiques. Aucune de ces composantes n'agit en effet de manière isolée. (De Ketele, 2010, p. 5-6).

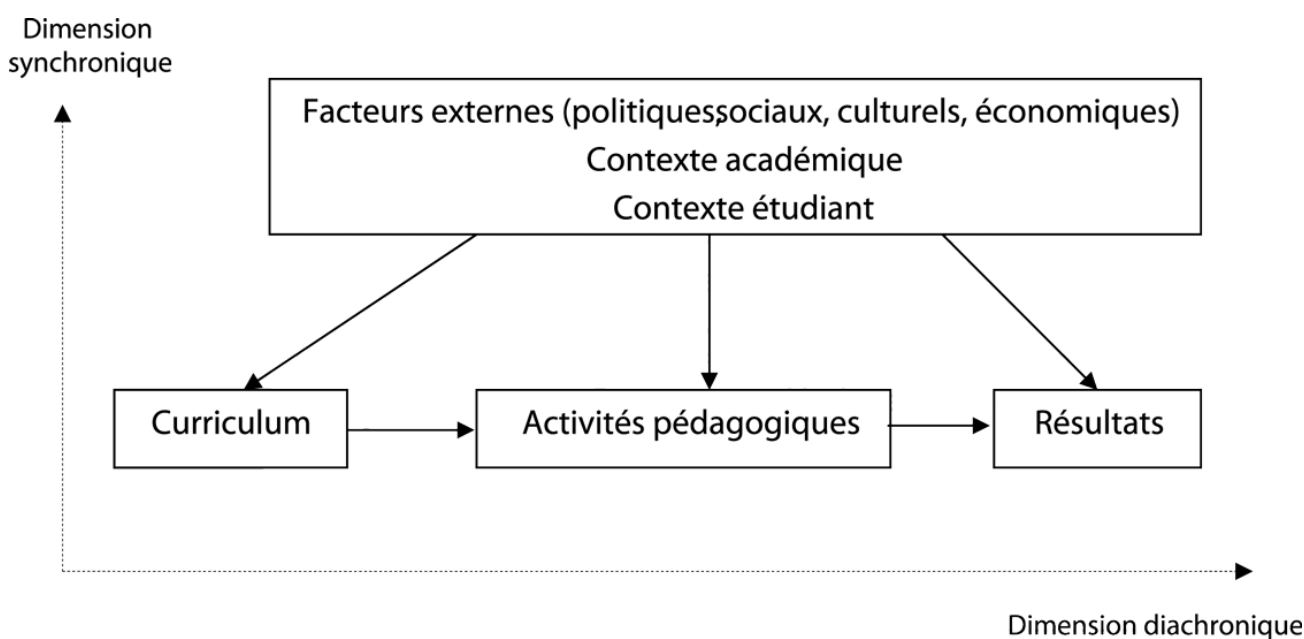


Figure 1 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interactions multiples (De Ketele, 2010).

Malgré son jeune âge, la pédagogie universitaire a déjà fait l'objet de plusieurs milliers de travaux (articles, colloques, ouvrages) (De Ketele, 2010, p. 6). À partir de cette représentation du champ de la pédagogie universitaire et de ses différentes composantes (voir la figure 1), il est possible d'identifier quelques avancées, en s'appuyant sur les publications qui ont marqué les chercheurs et experts du domaine.

La composante des *activités pédagogiques* (voir la figure 1) est restée au cœur de nombreuses publications. Les technologies de l'information et de la communication ont constitué l'un des points de départ de l'étude de ces activités, notamment à travers des travaux tels que *Des technologies pour enseigner et apprendre* (Lebrun, 1999).

La composante des *résultats* (voir la figure 1) a également constitué, dès l'origine, l'un des sujets de recherche les plus présents dans les publications. De nombreuses études ont porté sur les facteurs de réussite et d'échec des étudiants, notamment en première année. En France, les travaux de Duru-Bellat (2002) ont notamment analysé les liens entre certaines caractéristiques individuelles (niveau socio-économique) et le parcours scolaire antérieur.

La composante du *contexte étudiant* a surtout été étudiée en lien avec les performances académiques, les styles d'apprentissage et de la motivation. Les travaux de l'australien Paul Ramsden (1988) ont permis d'analyser les perceptions des enseignements par les étudiants ainsi que les approches qu'ils mobilisent pour apprendre.

La composante du *contexte académique* constitue un domaine de recherche en expansion dans le cadre des évaluations des universités, des politiques d'amélioration de la qualité, de la création de centres de ressources pédagogiques au sein des universités, des politiques de mobilité. De nombreuses recherches ont porté sur l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Les travaux de Huguette Bernard, de l'université de Montréal, a été l'une des premières à analyser les pratiques d'EEE (évaluation de l'enseignement par les étudiants) (Bernard, 1992). Par la suite, Romainville et Coggi (2009) ont coordonné un ouvrage, auquel ont participé des auteurs européens, américains et africains. Cet ouvrage propose une synthèse des critiques de ces dispositifs tout en explorant des pistes d'amélioration.

Bien qu'elle soit située en amont des activités pédagogiques (voir la figure 1), la composante *curriculum* a peu été étudiée par le passé. Cette situation s'explique en partie par une réduction du curriculum (concept plus large) au programme d'études (l'une de ses composantes). Cette conception est aujourd'hui remise en cause par la mondialisation (Zgaga, 2009), les politiques européennes (sommet de Lisbonne), la mobilité des étudiants et des enseignants, ainsi que le développement des approches par compétences, et du développement d'approche par problèmes et par projets¹². Le curriculum est désormais compris comme un cadre plus large intégrant finalités, compétences, méthodes, évaluation et cohérence d'ensemble. Des recherches telles que celles menées par Galand et Frenay (2005) commencent à analyser les effets de ce type de curriculum.

¹² Une méthode d'apprentissage basée sur le principe d'utiliser des problèmes comme point de départ pour l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances (Barrows, 1982, cité in Evensen & Hmelo, 2000).

3.1.3 - La collaboration comme espace d'innovation

Une recherche scientifique, coordonnée par Mariane Frenay (De Ketele, 2010, p.10-11), professeure à l'université catholique de Louvain, en Belgique, illustre les composantes et interactions dans le champ de la pédagogie universitaire mentionnées précédemment (voir la figure 1). Cette collaboration rassemble huit experts internationaux provenant de cinq pays : la Belgique, le Canada, le Danemark, la France et la Suisse. Elle repose sur l'observation, l'analyse, la description, et la comparaison des pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans des situations et des contextes académiques variés, avec pour objectif d'élaborer un cadre conceptuel commun permettant de mieux comprendre et d'améliorer ces pratiques. En effet, lors d'une conférence donnée à l'Association pour le développement des méthodologies de l'évaluation en éducation, un membre de l'Académie des sciences a démontré qu'on commence à faire de la science lorsqu'on nomme rigoureusement les phénomènes observés, mais surtout lorsqu'on les compare dans des situations et des contextes différents (De Ketele, 2010, p.10).

En effet, cette recherche se réunit des enseignants-chercheurs de contextes différents, qui analysent et comparent les pratiques d'enseignement et d'apprentissage afin de construire ensemble un cadre commun permettant de mieux comprendre et améliorer ces pratiques (De Ketele, 2010, p.10).

A la différence de l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement universitaire bénéficie d'échanges internationaux grâce à différentes activités telles que des colloques, des projets de recherche collaboratifs et des opportunités de mobilité. Grâce à la mobilité académique, les enseignants universitaires sont exposés à d'autres méthodes d'enseignement et à d'autres contextes universitaires. Ces interactions les exposent en effet à des méthodes et pratiques d'enseignement différentes, comme une approche transmissive¹³ ou une pédagogie par problèmes et projets¹⁴ (De Ketele, 2010, p.10).

Ces échanges sensibilisent la plupart des enseignants aux différences dans les conceptions et pratiques pédagogiques, même si une partie d'entre eux reste individualiste et peu soucieuse de se former pour mieux enseigner (De Ketele, 2010, p.10).

Ces rencontres, fondées sur la collaboration scientifique et sur des réflexions participatives, sont souvent à l'origine d'améliorations et d'innovations au sein des universités. Ce type de travail coopératif est l'une des approches permettant de faire évoluer l'enseignement universitaire en orientant la recherche vers la production de nouvelles connaissances (De Ketele, 2010, p.10-11).

Dans cette logique de collaboration scientifique et de réflexion collective s'inscrivent également des organismes, dédiés à l'enseignement de l'architecture.

¹³ L'approche transmissive : repose sur un apprentissage vertical, selon lequel le formateur détient toutes les connaissances, les « savoirs », qu'il transmet aux apprenants.

¹⁴ L'approche par problèmes et par projets : une méthode d'apprentissage basée sur le principe d'utiliser des problèmes comme point de départ pour l'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances » (Barrows, 1982, cité in Evensen & Hmelo, 2000).

C'est notamment le cas du Réseau PAPier, créé en 2013, qui part du constat que l'enseignement de l'architecture est encore peu étudié et qu'il n'existe pas, dans l'espace francophone, de regroupement de spécialistes de cette discipline. Le Réseau PAPier rassemble des personnes issues d'établissements francophones d'enseignement supérieur en architecture et en sciences de l'éducation, comme des enseignants-chercheurs, du personnel administratif, des responsables institutionnels et des conseillers pédagogiques. Sa mission est de développer des recherches pluridisciplinaires, de favoriser des actions collectives pour améliorer et valoriser l'enseignement de l'architecture, et de mettre en lumière les enjeux et les défis actuels de cet enseignement de l'architecture dans des contextes politiques et économiques en pleine évolution (Réseau PAPier, 2026).

A une échelle plus large, l'European Association for Architectural Education (EAAE) est une association internationale qui représente les écoles d'architecture en Europe. Fondée à Bruxelles en 1975, elle constitue depuis plus de quarante ans une plateforme d'échange et de représentation autour des questions d'enseignement et de recherche en architecture. L'EAAE a pour objectif d'améliorer la qualité de l'enseignement architectural et de promouvoir la qualité de l'architecture en Europe. Elle favorise la mise en réseau des écoles d'architecture européennes, encourage les échanges et les discussions entre les établissements, et défend les intérêts des écoles membres en tant qu'institutions et environnements académiques (European Association for Architectural Education, 2026).

3.2 - Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

Jean Houssaye nous définit à travers son triangle (Figure 2) tout acte pédagogique comme étant l'interaction entre 3 pôles différents. Nous avons sur un premier sommet l'apprenant donc l'élève, sur un deuxième le savoir donc la matière enseignée et sur le dernier l'enseignant. Les côtés du triangle représentent l'interaction entre deux sommets. Par exemple la relation de l'élève, l'apprenant avec le savoir est la relation d'apprentissage, par exemple un élève qui serait face à ces exercices. La relation entre l'enseignant et le savoir est le rapport didactique donc le processus d'enseigner, par exemple un enseignant qui expliquerait une matière à une classe. Pour finir la relation entre l'enseignant et l'apprenant est le processus former. Jean Houssaye fait remarquer que les relations pédagogiques privilégient toujours deux sommets en laissant un de côté. Par exemple l'enseignant qui se concentrerait uniquement sur des verset son savoir laisserait l'apprenant dans l'ennui et l'inactivité. De plus un enseignant qui se baserait uniquement sur la relation pédagogique laisserait le savoir de côtés.

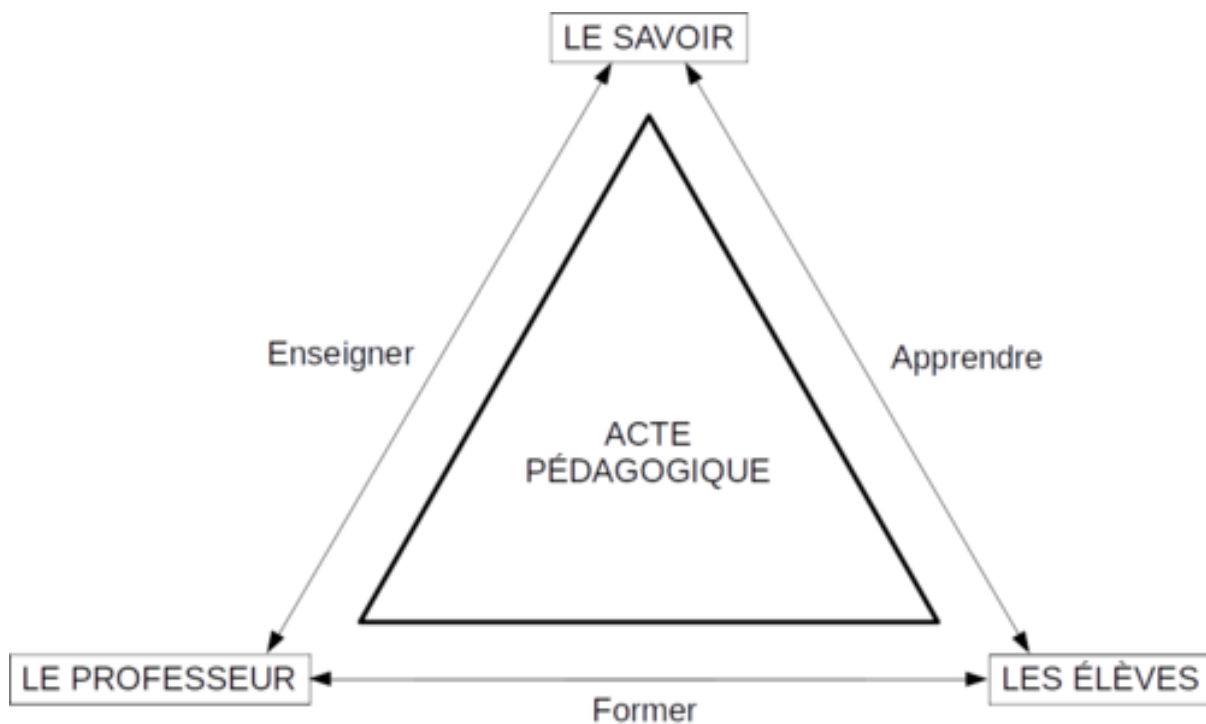


Figure 2 : Le triangle pédagogique de Houssaye (1998)

Jean Houssaye est né en 1947, au départ il était éducateur et formateur dans les structures scolaires et centres de vacances. Maintenant il est professeur en sciences de l'éducation o l'université de Rouen. C'est en 1988 qu'il propose son triangle pédagogique. Il est aussi l'auteur de plusieurs ouvrages de référence, dont *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, publié en 1993.

Dans son modèle pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme une relation triangulaire (Houssaye, 1994, p.11). Elle relie le professeur, le savoir et l'élève et permet de comprendre les rapports entre eux. Le professeur peut être aussi bien l'enseignant, le moniteur, le formateur ou l'accompagnateur. Le savoir inclut les contenus, les programmes et les acquisitions. Les élèves désignent les apprenants, les enseignés et les formés.

Le triangle pédagogique composé de ces 3 éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux de ces éléments se définissent comme des sujets, c'est-à-dire qu'ils entretiennent une relation privilégiée. Toute pédagogie est ainsi articulée sur cette relation entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant les deux autres doivent maintenir des contacts. En opposition, le troisième doit soit accepter la place du mort, jouant un rôle passif mais indispensable, comme dans l'exemple du jeu de bridge, où sa contribution, bien qu'indirecte, reste essentielle, soit à se mettre à faire le fou, perturbant les relations avec un comportement imprévisibles et incontrôlables.

En fonction de l'accent mis sur l'un ou l'autre segment du triangle, on peut définir trois différents processus pédagogiques. Le premier qui est celui d'enseigner, qui privilégie l'axe professeur-savoir. Le deuxième qui est celui de former, qui accorde un rôle central au rapport professeur-élève. Et le troisième qui est apprendre, qui met en avant relation élèves-savoir. Dans chacun de ces cas, comme mentionné précédemment, l'un des trois termes est toujours écarté, se trouvant à la fois présent mais définit sur un mode minoritaire au rôle du mort ou du *fou*. Changer de pédagogie revient alors à changer de relation de base ou de processus. Constituer une pédagogie, faire acte pédagogique c'est donc l'articulation de la relation privilégiée entre deux sujets avec l'exclusion du troisième terme.

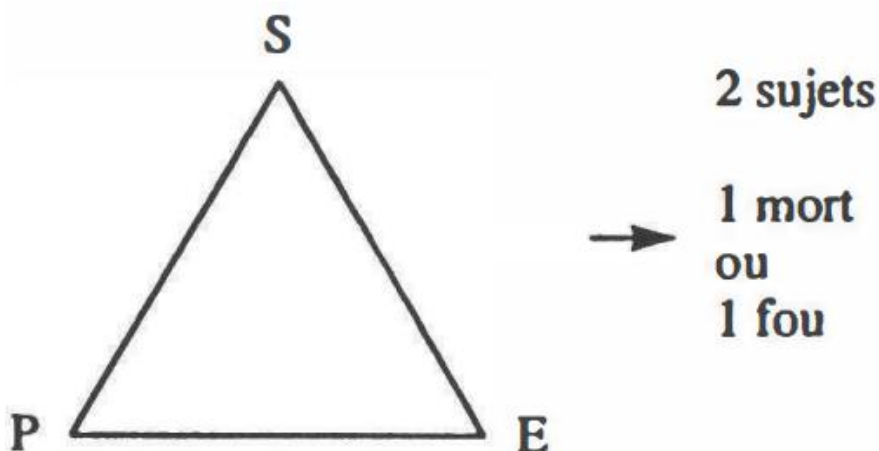


Figure 3 : Le triangle pédagogique de Houssaye (Houssaye,1994, p.11)

3.2.1 - Le processus « enseigner »

« L'important, c'est de transmettre le savoir à des étudiants. La mission de l'université, c'est de diffuser le savoir, de le proposer au plus grand nombre, et de valider par un diplôme. » (Lang, 2000, p.2).

Pour Jean Houssaye, le processus « enseigner » (figure 3), qu'il associe aux pédagogies traditionnelles centrées sur le contenu, repose sur le rapport privilégié entre le professeur et son savoir, tandis que les élèves sont attribués à la place du mort ou adoptent le rôle du fou. Ce type de pédagogie présente plusieurs figures de dérives possibles.

Dans chacun de ces trois processus, il est possible d'identifier des dérives et les problèmes spécifiques. En effet, concernant le processus enseigner il peut être compromis par deux types de décrochage : interne et externe. Dans le premier cas, il se manifeste lorsque les élèves quittent la situation pédagogique pendant qu'elle se déroule, par désintéressement par exemple ou ne s'y rendent pas car ne veulent pas y participer. Par exemple, dans un rapport d'enseignement où sont majoritairement des cours magistraux, les étudiants peuvent être trop passifs. Cela crée une situation où il y a trop de morts consentants, le professeur pose une question à l'assemblée, mais personne ne répond. Dans ces conditions, le professeur se retrouve à ramer, incapable de susciter une véritable interaction avec la salle. La folie s'installe alors s'il n'y a plus suffisamment de morts consentants pour poursuivre la pédagogie, qui devient alors en péril. Dans le deuxième cas, en revanche, ne concerne pas l'absence mais par une présence physique perturbatrice. Certains élèves se mettent à chahuter, perturbant le cours, tandis que d'autres, bien que physiquement présents font autre chose en cours, en ne montrant aucun intérêt. Ces comportements transforment les élèves en morts visibles et encombrants à la dynamique pédagogique.

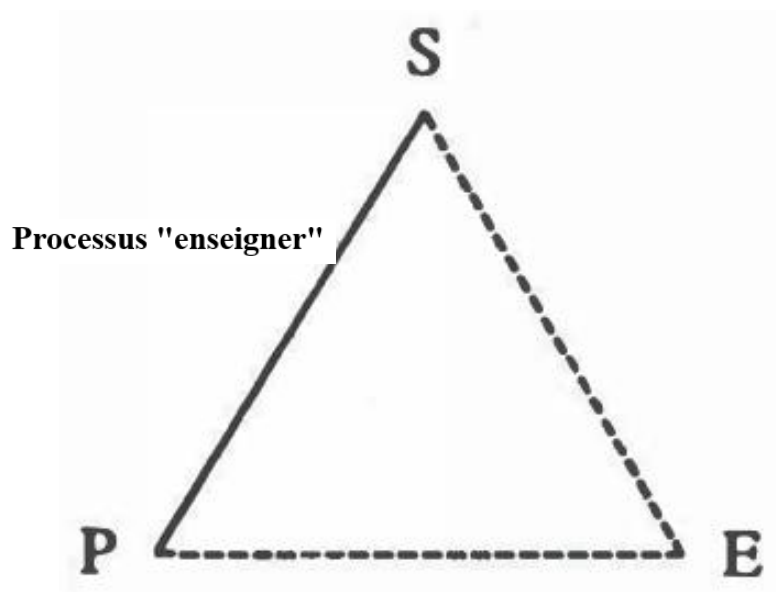


Figure 4 : Le processus « enseigner » (Houssaye, 1994, p.11)

3.2.2 - Le processus « former »

« L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'université, c'est de former des citoyens, apte à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensées. » (Lang, 2000, p.3).

Le processus « former » (figure 4) est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et les élèves, tandis que le savoir occupe la place du mort. Cependant, le savoir peut également les faire basculer dans la folie si les règles entre les rapports du professeur, élèves et savoir ne sont pas clairement données à l'avance et doivent être construites collectivement.

Comme tout modèle pédagogique basé sur le triangle de Jean Houssaye, cette approche présente des risques de dérives. Par exemple, il peut arriver que dans un cas dès lors que l'enseignant fait face à une classe où les élèves manquent d'organisation ou de discipline dans leurs méthodes et contenus de travail, ils peuvent ne pas bien arriver à assimiler le savoir. Face à cette situation, l'enseignant peut adopter une posture autoritaire, reprochant aux élèves leur incapacité à s'organiser correctement. Il transforme alors le processus « former » en une pédagogie traditionnelle, en recentrant la pédagogie sur son propre rapport au savoir, rendant ainsi le savoir « fou ».

La folie peut aussi provenir des élèves, notamment lorsque certains ne veulent pas être actif, et donc ne veulent plus avoir la position du sujet qui leur est attribuée. Ils préfèrent une posture moins engageante et plus confortable. Dans ce cas, ces élèves demandent des cours magistraux, plus passifs, alors que le professeur cherche justement à les engager activement dans ce processus.

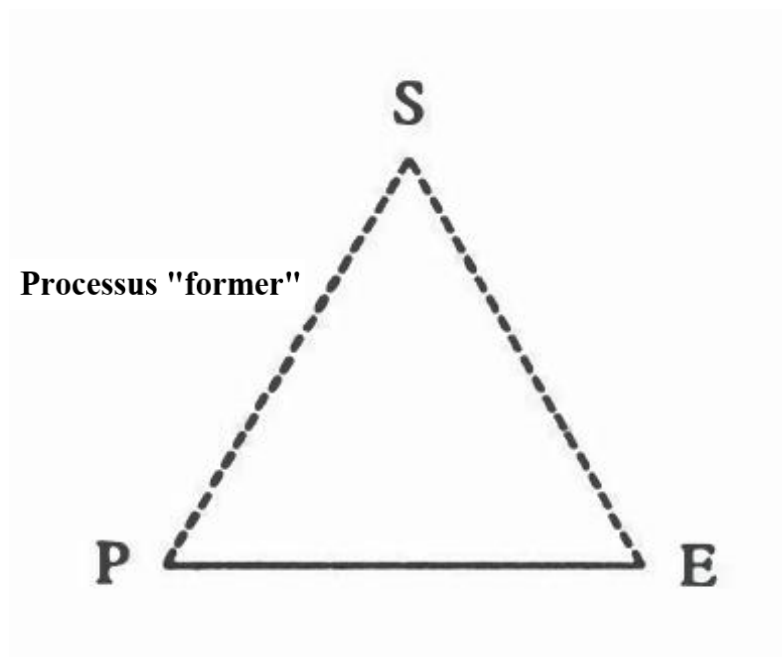


Figure 5 : Le processus « former » (Houssaye, 1994, p.12)

3.2.3 - Le processus « apprendre »

« L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant de manière à ce qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. La mission de l'université, c'est de fournir à la société des hommes qui ont de la méthodologie et du savoir-faire, ancrés sur des savoirs théoriques. » (Lang, 2000, p.3).

Pour Jean Houssaye, les pédagogies qui mettent l'accent sur le processus « apprendre » (figure 5), l'individu ou le groupe y deviennent leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir. Le processus « apprendre » est fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir et l'attribution au professeur de la place du mort.

Cette fois, le professeur, se donne la place du mort, et les élèves accèdent au savoir directement, sans sa médiation forcée. Les élèves ne passent plus par l'enseignant pour accéder au savoir car celui-ci leur est immédiatement accessible par leur propre moyen. Le professeur n'est pas pour autant absent, il joue le rôle de préparateur et d'accompagnateur de la situation d'apprentissage. C'est donc un mort efficace.

Mais là encore la folie peut être présente lors du processus. Certains enseignants mettent par exemple leurs élèves en travail de groupes, mais ils ne supportent pas la situation, tant et si bien qu'ils sont constamment présents, harcelant les élèves de remarques, de questions. Au bout d'un certain temps, les élèves en sont réduits à entrer dans un processus « d'enseignement » car ne sont plus autonome. Un autre exemple, est celui des enseignants qui donnent à leurs élèves du travail qui se révèlent trop difficiles et donc ne peuvent pas aboutir à un résultat. Et donc les élèves en sont réduits à s'adresser en permanence à l'enseignant pour avoir plus d'explications et dans ce cas aussi il y a une rupture avec le processus « apprendre ».

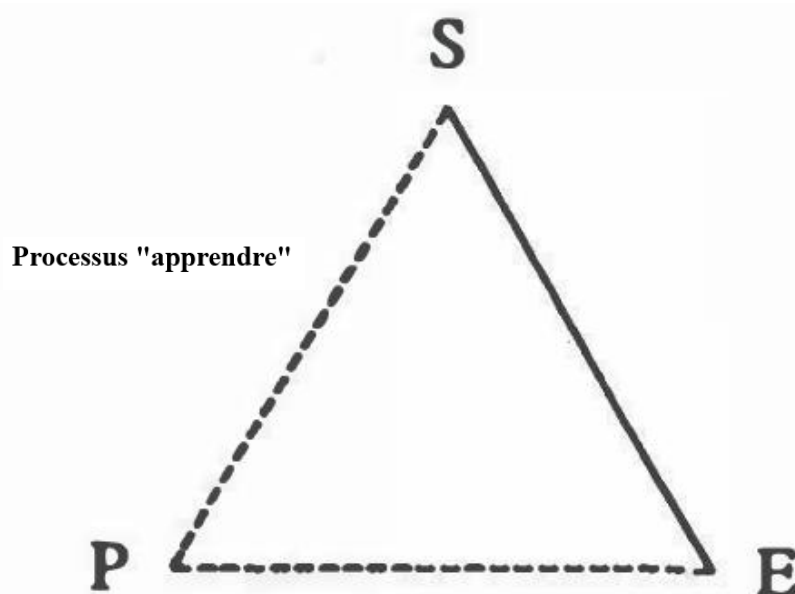


Figure 6 : Le processus « apprendre » (Houssaye, 1994, p.12)

3.3 - Du triangle pédagogique de Houssaye au tétraèdre TICE

« Il faudrait cumuler les pédagogies. Pourquoi choisir en effet entre des pédagogies ? Ne convient-il pas de compenser les limites de chacune par les qualités des autres ? Je ne crois pas ceci possible. Car l'action est limitation et choix. » (Lang, 2000, p.10).

Dans la littérature récente en sciences de l'éducation, ainsi que dans les pratiques de formation, le triangle pédagogique est un modèle commun, utilisé et revisité, avec parfois l'intention de dépassement.

Dans un contexte d'éducation où le numérique occupe aujourd'hui une place centrale, il faut faire attention de ne pas le percevoir comme une solution à coup sûr d'accéder aux apprentissages. Pour avoir une efficacité, son utilisation doit prendre en compte le type de savoir, les spécificités de l'élève et de l'enseignant. Ignorer l'une de ces composantes entraîne à une mauvaise utilisation du numérique dans les pratiques pédagogiques.

Pour le comprendre, nous transformons le triangle pédagogique de Houssaye, modèle de compréhension des situations d'enseignement-apprentissage, afin qu'il prenne en compte le numérique. Lombard (2007) ajoute au triangle de Houssaye un quatrième sommet, le « cyberprof » donnant ainsi le tétraèdre TICE (Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Éducation) (Figure 6). Ce tétraèdre est constitué par quatre sommets : « l'élève », « l'enseignant », « le savoir » et le « dispositif cyberprof¹⁵ ». Selon Lombard, le fait d'intégrer un outil numérique dans la situation pédagogique génère toujours trois types de situations pédagogiques avec une désactivation de l'une des trois composantes traditionnelles du triangle pédagogique. On distingue ainsi la face « cyberpure » qui est la relation centrée sur l'élève et le dispositif numérique, la face « scientifique » qui est la relation privilégiant le savoir et le numérique, et enfin la face « sociale » qui est l'interaction entre l'enseignant et le dispositif numérique. Chaque face illustre un aspect de l'intégration des outils numériques dans l'éducation avec une relation au savoir, l'élève, l'enseignant et le dispositif technologique.

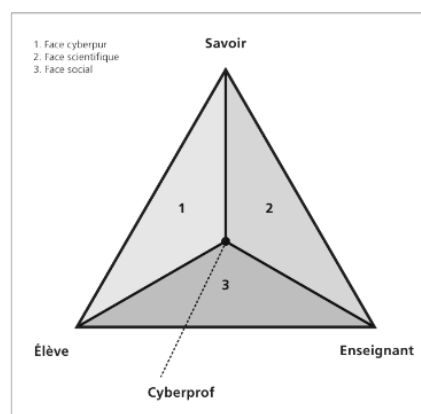


Figure 7 : Les trois nouvelles faces du tétraèdre TICE (adapté de Lombard, 2007)

Sur la face 1 : Enseignant est exclu, sur la face 2 : Elève est exclu et sur la face 3 : Savoir est exclu

¹⁵ L'enseignement via les nouvelles technologies

3.4 - L'enseignement du projet en architecture

L'enseignement du projet architectural se déroule en atelier, au sein des écoles. Ces espaces sont spécifiquement dédiés à la pratique de la conception, constituant des lieux et des temps pédagogiques. Des cours peuvent y être intégrés, mais restent toutefois directement lié au projet ou à des questions issues des exercices proposés (Lebahar, 1999).

Le travail en atelier repose sur une organisation où l'enseignant propose un exercice de conception à partir duquel l'étudiant est amené à développer un projet. Ce cadre comprend des objectifs à atteindre, des contraintes, une durée définie et des modalités de rendu. Les consignes peuvent être données dès le début de l'exercice ou introduites progressivement au fil du travail.

L'enseignant peut intervenir à différents moments du processus de conception. Il peut définir les attentes du projet, également orienter le travail par des références, des conseils ou des corrections. Son objectif est d'accompagner l'étudiant dans une progression de compétences « *un étudiant est, lui, un projet pour moi* » (Ciriani, 1995, p. 47).

Les exercices proposés sont souvent conçus comme des mises en situation permettant de développer des capacités de réflexion, d'analyse et de réaction des étudiants. La contrainte temporelle peut faire partie de ces dispositifs. Elle est parfois utilisée pour intensifier le travail et favoriser la prise de décision : « *huit, douze ou vingt-quatre heures, il fallait produire dans ces limites, les étudiants avaient acquis une capacité à réagir en fonction de toutes les situations dans lesquelles ils pouvaient être plongés* » (Safarti, 1995, p.108).

La relation entre l'étudiant et l'enseignant peut occuper une place importante dans le fonctionnement de l'atelier. Le choix d'un atelier repose souvent sur la réputation des enseignants ou sur le parcours des anciens étudiants. (Lebahar, 2001, p.48)

Pour développer son projet, l'étudiant utilise différentes ressources. Il s'appuie sur des connaissances acquises lors de cours ou d'exercices antérieurs. Il utilise également des références extérieures. Celle-ci peuvent provenir de lectures, de revues, de voyages ou d'expérience professionnelles ponctuelle.

L'objet architectural conçu en atelier ne correspond pas directement à un bâtiment réel. Il s'agit d'une construction abstraite, issue d'un travail de sélection et d'interprétation de la réalité : « les espaces que les étudiants manipule ne sont pas les pièces d'une maison, ce sont des espaces abstraits, non constructibles, ni même esthétiques. On travaille sur ces espaces comme sur des ensembles mathématiques auxquels on applique des transformations et des opérations ». (L.Salomon)

Ainsi, l'enseignement du projet (figure 8) repose sur la mise en place d'exercices. Ces exercices visent à faire évoluer progressivement les compétences des étudiants. Neomoinis cette évolution dépend largement de leur engagement dans le travail de conception et de l'expérience qu'ils en tirent.

Enfin, l'observation de pratiques pédagogiques dans différentes écoles révèle des manières diverses d'aborder l'enseignement du projet.

Dans les écoles d'architecture, jusque dans les années 60, le début des études est organisé dans le cadre de deux traditions pédagogiques. L'une issue de l'école des Beaux-Arts consiste à faire dessiner directement aux étudiants les « éléments » de l'architecture tels qu'ils sont donnés par le corpus de références. La seconde, issue du Bauhaus, consiste à faire dessiner et concevoir (design) les éléments de la « forme » tels que la Gestalt théorie (la psychologie de la forme) a appris à la considérer. (Epron, 1978, p.1)

A ces deux grandes traditions on peut ajouter celles des écoles techniques pour lesquelles l'enseignement de l'architecture s'articule autour de l'enseignement de la construction. Dans cette tradition, le début des études comporte principalement l'enseignement des disciplines scientifiques sur lesquelles s'appuient les diverses techniques de construction. (Epron, 1978, p.1)

Simultanément et à peu près partout dans le monde, dans toutes ces traditions l'enseignement de l'architecture est mis en question. Cette crise, apparue depuis quelques décennies, s'explique par plusieurs facteurs. Elle est liée à l'accroissement du public étudiant et de sa diversité, par l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que par l'augmentation de la demande sociale d'un enseignement supérieur de qualité. Ces évolutions ont conduit à l'émergence de diverses situations pédagogiques dans l'enseignement. (Rege Colet et Romainville, 2006)

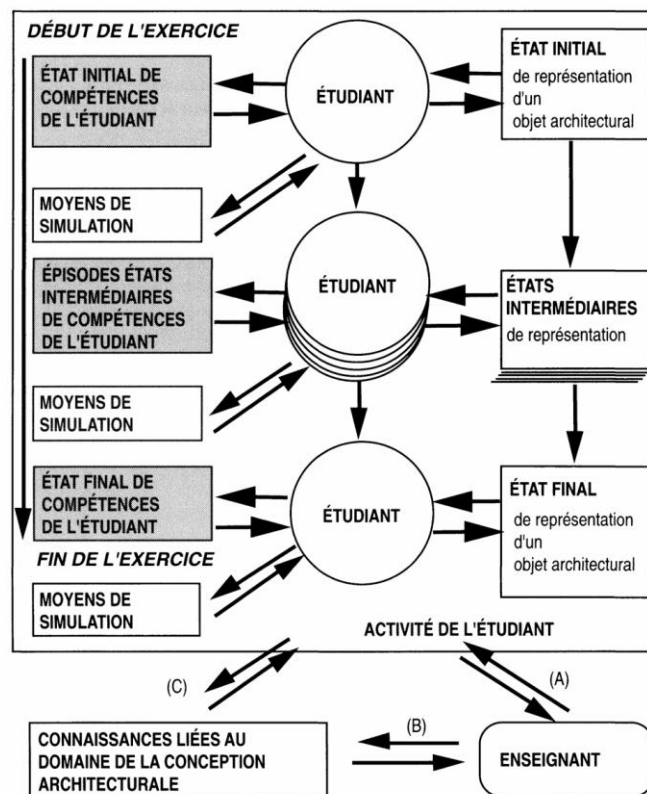


Figure 8 : L'enseignement du projet en architecture est une situation artificielle de conception, finalisée par la réalisation d'un état de compétences de l'étudiant (Lebahar, 2001, p.47)

4 - Problématique

Le triangle pédagogique offre un cadre de lecture permettant de comparer des méthodes d'enseignement du projet d'architecture qui peuvent sembler proches, mais qui reposent en réalité sur des conceptions pédagogiques différentes. La problématique de cette recherche est donc la suivante :

Selon le cadre du triangle pédagogique de Jean Houssaye, quelle tendance pédagogique est privilégiée dans l'enseignement du projet d'architecture en France, en Italie, en Allemagne et en Belgique ?

4.1 - Hypothèse

A partir de cette problématique, l'hypothèse suivante a été formulée à partir d'une première observation personnelle : les écoles d'architecture françaises et italiennes se distinguent par des approches pédagogiques contrastées. Les premières privilégient une pédagogie centrée sur la relation enseignant-étudiant, dans une logique de formation, tandis que les secondes adoptent une approche plus didactique, fondée sur la transmission du savoir. À l'inverse, les universités belges se caractérisent par une pédagogie de l'expérimentation. Quant aux universités allemandes intégrées aux universités techniques, elles se distinguent par une approche interdisciplinaire qui semble plus difficile à inscrire dans le modèle du triangle pédagogique, lequel oscille entre le processus enseignement et le processus apprentissage.

5 - Méthode de recherche

5.1 – Description des objectifs de l'enquête

L'objectif de cette recherche est d'analyser, dans une perspective comparative, les modalités d'enseignement du projet d'architecture en deuxième année de licence dans quatre contextes européens : l'Allemagne, la Belgique, la France, et l'Italie. Elle vise plus précisément à identifier les tendances pédagogiques privilégiées dans l'atelier de projet, à partir du cadre du triangle pédagogique de Jean Houssaye (enseigner, former, apprendre).

L'étude porte sur douze établissements de la faculté d'architecture : la Technische Universität München, l'université de Stuttgart et la RWTH Aachen en Allemagne ; l'UCLouvain à Bruxelles, l'Université de Liège et la KU Leuven à Gand en Belgique ; l'ENSA Paris-La Villette, l'ENSA Strasbourg et l'ENSA Bretagne en France ; et l'Università Iuav di Venezia, l'université Roma Tre et le Politecnico di Milano en Italie.

Si de nombreux travaux portent sur l'enseignement du projet en architecture, notamment en Allemagne (Ebert, Froschauer et Salge, dir., 2017), en Belgique (Claeys et Raucent, 2014), en France (Lebahar, 2001) ou en Italie (Andreola, 2015), ainsi que dans l'espace francophone (Réseau PAPier, 2013), il n'existe toutefois pas, à ma connaissance, d'enquête mobilisant un modèle théorique issu de la pédagogie, comme le triangle pédagogique de Jean Houssaye, pour comparer ces tendances pédagogiques à l'échelle européenne. L'objectif n'est pas d'évaluer la qualité des enseignements, mais d'identifier les logiques pédagogiques à l'œuvre dans les ateliers de projet au sein de ces différents contextes européens.

5.2 - Protocole d'enquête

Le choix s'est porté sur la méthode du questionnaire en ligne, s'appuyant sur le travail de Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret (2011), publié dans la Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur (RIPES). Cette étude utilise un questionnaire en ligne est utilisé pour identifier les besoins des enseignants universitaires de l'université de Bourgogne en matière de formation et d'accompagnement pédagogiques.

Le questionnaire en ligne a été retenu pour plusieurs raisons. D'une part, il permet de partager rapidement et simultanément le questionnaire auprès des écoles situées en Allemagne, en Belgique, en Italie et en France, sans engendrer de coûts de production, contrairement à un questionnaire papier. D'autre part, il facilite une gestion plus rapide des données, grâce aux outils numériques de calcul, de pourcentages et de tris.

Les participants n'ayant pas répondu ont été relancés par message ou par courrier électronique quelques semaines plus tard, afin de maximiser le taux de réponse. Le questionnaire en ligne permet en effet de relancer facilement les non-répondants. Cette méthode s'inscrit dans un contexte où l'accès à internet et la communication électronique font désormais partie des pratiques courantes des étudiants. Plusieurs études soulignent en effet les avantages de cette méthode pour les enquêtes en ligne (Chirouze, 2002 ; Gunn, 2002).

L'enquête garantissait par ailleurs l'anonymat total des répondants, comme précisé dans le questionnaire : *« Merci de répondre de façon honnête, sans chercher à bien répondre, mais en vous basant sur ce que vous avez réellement vécu. Tes réponses resteront anonymes »*. Cet élément est susceptible de favoriser la participation et la sincérité des réponses (Solomon, 2001). D'un point de vue technique, une procédure d'authentification automatique a été mise en place à partir des adresses-mails. En revanche, aucune donnée relative à la connexion, à l'identité ou à l'adresse des répondants n'a été enregistrée dans la base de données de l'enquête.

5.3 – Le questionnaire

Le questionnaire intitulé « *Votre expérience passée du cours de projet 2e année de Licence en architecture* » est composé de 22 questions et nécessite environ une dizaine de minutes sont nécessaires pour être complété. Il a été diffusé auprès d'étudiants actuellement en master d'architecture, invités à revenir de manière rétrospective sur leur expérience vécue du cours de projet suivi en deuxième année de licence. Il permet d'accéder au vécu pédagogique, en saisissant la manière dont les relations entre enseignants, étudiants et savoirs sont réellement expérimentées dans le cadre de l'atelier de projet.

L'objectif est d'analyser la perception de l'enseignement du projet par les étudiants. Il ne vise pas à évaluer les enseignants, ni les établissements ou les étudiants, ni la qualité de l'enseignement, mais à interroger la perception des étudiants concernant l'enseignement du projet. Il s'intéresse donc à l'accompagnement proposé par les enseignants et aux modalités d'apprentissage mises en œuvre au sein de l'atelier, telles qu'elles sont perçues par les étudiants. Le questionnaire combine des questions fermées, des questions ouvertes et des échelles d'évaluation.

Dans une première partie, le questionnaire recueille des informations contextuelles relatives au cours de projet, afin de situer l'expérience analysée. Il s'agit notamment de l'établissement fréquenté en deuxième année de licence et du projet de référence par l'étudiant (premier semestre ou second semestre, ou les deux si les modalités d'enseignement sont similaires). Ces éléments permettent de contextualiser les réponses. La seconde partie porte sur l'organisation pédagogique du projet. Elle commence par une question sur le ressenti global des étudiants concernant leur cours de projet, à travers des mots-clés spontanés accompagnés d'une justification ouverte. Cette approche permet de saisir une première appréciation qualitative de l'expérience vécue. La troisième partie s'intéresse au rôle perçu des enseignants référant par les étudiants, en analysant la forme des échanges entre étudiants et enseignants, c'est-à-dire les modalités d'interaction pédagogique. Le questionnaire aborde l'évaluer du degré de liberté réelle de décision laissé aux étudiants dans le cadre du projet. Une autre partie est également consacrée à l'accès aux ressources, notamment au recours à la bibliothèque. Elle distingue entre autres les ressources indiquées précisément quoi consulter par les enseignants de celles recherchées par les étudiants de leur propre initiative, comme exemple de références ou bibliographies.

Enfin, le questionnaire intègre une dimension comparative à travers des questions relatives aux expériences de mobilité internationale, notamment de type Erasmus. Les étudiants sont invités à indiquer s'ils ont constaté des différences entre leur école d'origine et leur école d'échange dans la manière d'enseigner le projet et d'accompagner les étudiants. Si la question précédente a été répondu de manière positive d'en décrire à l'aide d'une question ouverte quelles étaient ces différences entre l'établissement d'origine et l'établissement d'échange.

Les données recueillies sont principalement exploitées à l'aide de graphiques et des nuages de mots. L'ensemble des questions a été conçu de manière à permettre une analyse des réponses selon les trois pôles du triangle pédagogique de Jean Houssaye enseigner, former et apprendre.

5.4 – Le bilan de l'enquête

Le questionnaire a été envoyé à environ 1000 étudiants actuellement inscrits en master d'architecture via les réseaux étudiants, sur les groupes Messenger ou WhatsApp de chacune des écoles étudiées. Il a été diffusé en ligne entre mai et novembre 2025, dans quatre langues (français, anglais, allemand et italien), auprès d'étudiants issus de douze écoles d'architecture situées en Allemagne, en Belgique, en France et en Italie. Les établissements concernés sont, en France, l'École nationale supérieure d'architecture de Srastrbourg et l'École nationale supérieure d'architecture de Bretagne ; en Allemagne, la Technische Universität München, l'Université de Stuttgart et la RWTH Aachen ; en Belgique, l'UCLouvain à Bruxelles, l'Université de Liège et la KU Leuven à Gand ; et en Italie, l'Università Iuav di Venezia, l'Università Roma Tre et le Politecnico di Milano.

Au total, le questionnaire en ligne a pu recueillir les réponses de 120 étudiants, soit environ 12 % des réponses exploitables. Plus de la moitié des réponses, soit 52 %, ont été obtenues dès la première vague d'enquête, 41 % lors de la première relance et 7 % lors de la relance partielle. Pour chacune de ces écoles, les dix réponses d'étudiants les plus pertinentes ont été exploitées, ce qui permet de comparer toutes les écoles à effectif équivalent.

Quels constats faut-il établir face à ces résultats ? Tout d'abord, le faible taux de participation à cette enquête, en effet, d'environ 12 %, peut être mise en lien avec les contraintes générales pesant sur les étudiants en master, notamment une charge de travail importante, la préparation du projet de fin d'études ou la réalisation de stages et de mobilités internationales. Ces éléments peuvent expliquer une disponibilité réduite pour répondre à un questionnaire portant sur une expérience passée, même lorsque le sujet est directement lié à leur formation.

Dans un deuxième temps, la comparaison des caractéristiques des répondants avec celle de la population globale concernée par cette enquête permet de faire un constat. Nous observons en effet une surreprésentation des étudiants francophones. On note que les étudiants en France et en Belgique ont davantage répondu, soit un tiers de plus, que les étudiants en Italie et en Allemagne. On pourrait donc déduire de ce constat qu'il existe davantage de recherches sur la pédagogie universitaire dans le milieu francophone (Belgique, Canada et France notamment, avec le réseau Papier qui rassemble des spécialistes issus d'établissements francophones d'enseignement supérieur en architecture), et que les étudiants de ce milieu sont donc plus sensibles à ce sujet. Toutefois, il existe au sens plus large l'European Association for Architectural Education (EAAE) est une association internationale qui représente les écoles d'architecture en Europe. Enfin, il ne faut pas négliger le fait que les répondants font sans doute partie des étudiants particulièrement réceptifs aux questions pédagogiques ; leurs réponses peuvent refléter aussi bien des expériences positives comme des critiques plus marquées de l'enseignement du projet.

6 – Résultats

Les résultats du questionnaire en ligne sont déclinés en cinq thèmes : 1) le contexte du cours de projet ; 2) l'organisation pédagogique du projet ; 3) le rôle de l'enseignant référent ; 4) l'accès aux ressources ; et 5) la mobilité internationale

Pour chaque thématique, les résultats sont présentés sous forme de graphes permettant une lecture synthétique des tendances observées. Chaque graphique est systématiquement accompagné d'un commentaire analytique visant à expliciter les résultats ainsi que la sélection des réponses ouvertes les plus pertinentes c'est-à-dire répondant au mieux à la question posée. Permettant ainsi de souligner les convergences ou les contrastes entre écoles, et à les interpréter au regard du cadre théorique mobilisé, en particulier le triangle pédagogique de Jean Houssaye.

L'échantillon est composé sur chacun des graphes de 120 répondants, à raison de 10 étudiants par école, permettant ainsi une comparaison à effectif équivalent.

6.1 – Contexte du cours de projet

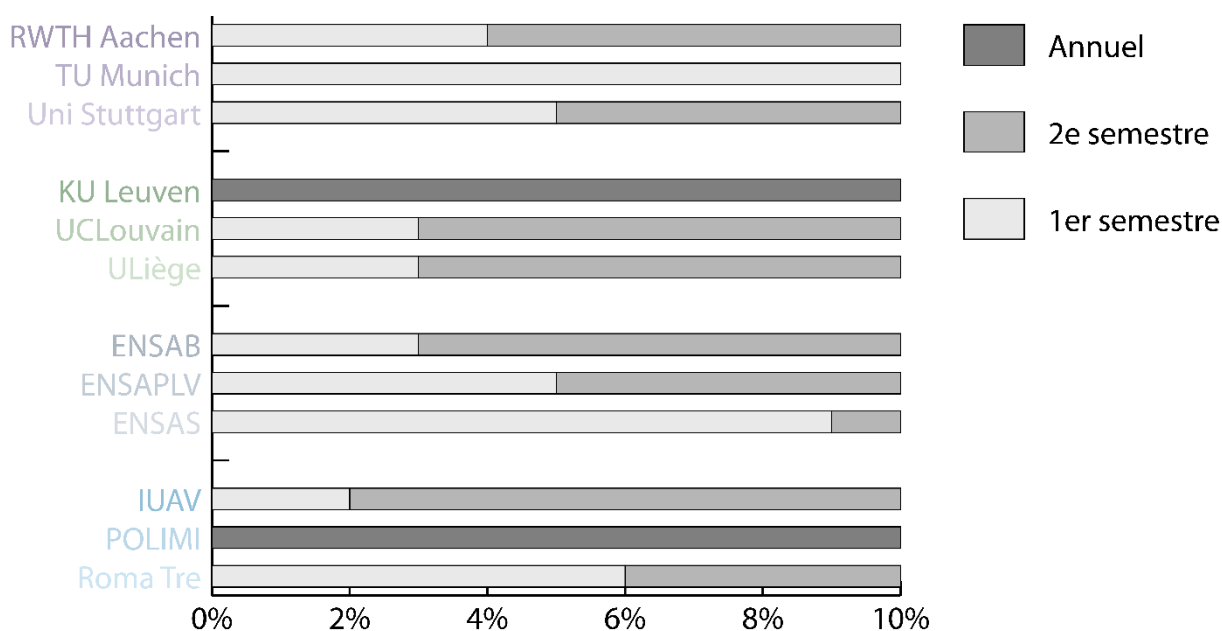
La première question posée visait à préciser le cadre de référence du cours de projet auquel les étudiants se réfèrent dans le questionnaire, afin de situer le contexte avant toute analyse des tendances pédagogiques.

Les étudiants étaient invités à indiquer le projet de deuxième année de licence auquel ils se réfèrent, en particulier celui qui les avait le plus marqués. Ils pouvaient ainsi s'appuyer sur le projet du premier semestre, sur celui du second semestre ou sur le projet annuel.

Dans deux écoles, le Politecnico di Milano, en Italie, et la KU Leuven, en Belgique, l'ensemble des répondants se réfère à un projet annuel, ce qui suggère une organisation pédagogique reposant sur la continuité du projet sur l'ensemble de l'année, c'est-à-dire sur deux semestres. Dans les autres établissements, les réponses varient entre le premier et le second semestre, ce qui indique que l'enseignement du projet est structuré autour de deux projets successifs et distincts.

La distinction entre projet semestriel et projet annuel implique en effet des temporalités différentes, susceptibles d'influencer l'organisation pédagogique. En effet, elle conditionne des temporalités plus courtes dans le cas d'un projet semestriel que dans celui d'un projet annuel.

Figure 9 – Projet de deuxième année de licence auquel les étudiants répondants font référence (N = 120 ; 10 répondants par école)



6.2 – Organisation pédagogique du projet

La première question du questionnaire porte sur les mots que les étudiants ont spontanément utilisés pour décrire leur expérience du cours de projet de la deuxième année de licence. L'analyse repose sur un échantillon de 30 répondants par pays (N=30), soit 10 étudiants par école, pour l'Allemagne, la Belgique, la France et l'Italie.

Les résultats sont représentés sous la forme de nuages de mots, construits à partir de la fréquence d'apparition des termes, calculée à l'échelle de l'ensemble des trois écoles de chaque pays. Les mots affichés en plus grande taille sont ceux cités par plus de la moitié des répondants. Les mots de taille intermédiaire ont été mentionnés par au moins un tiers des répondants, tandis que les mots affichés en plus petite taille correspondent à des termes cités par moins d'un tiers d'entre eux.

Ces résultats sont issus d'une question ouverte, formulée comme suit : « *En repensant à votre cours de projet de la deuxième année dans cette école, quels mots vous viennent spontanément à l'esprit pour le décrire ?* » Cette question invite les étudiants à exprimer leur ressenti personnel à l'aide d'adjectifs, d'adverbes ou de verbes. La question suivante leur demande ensuite de préciser leur choix : « *Pourquoi as-tu choisi ces mots ?* »

6.2.1 – Cas des écoles allemandes

Le nuage de mots des écoles allemandes (Technische Universität München, l'université de Stuttgart et la RWTH Aachen) met en évidence la dominance du pôle *enseigner*, suivi d'*apprendre*, et de *former*.

Les termes les plus fréquemment cités renvoient majoritairement à une organisation pédagogique perçue comme *structurée, dirigée et formelle*. Cette perception est illustrée par le témoignage d'une étudiante de la RWTH Aachen, qui décrit un « *cours très structuré, avec peu de liberté, et des projets assez monotones* ».

En arrière-plan, apparaissent des termes associés au pôle *apprendre*, tels qu'*auto-apprentissage* ou *débrouillard*. Leur fréquence intermédiaire indique que, malgré un cadre d'enseignement structuré, les étudiants identifient une responsabilité individuelle dans leur apprentissage. Une étudiante de la Technische Universität München souligne ainsi que « *l'université fournissait principalement les ressources, mais l'essentiel de la structure et de l'initiative reposait sur les étudiants* ».

Enfin, les mots relevant du pôle *former*, comme *formateur* ou *basé sur le dialogue*, apparaissent de manière plus marginale. Un étudiant de l'université de Stuttgart témoigne : « *Jamais je n'ai autant appris en si peu de temps. Les apports étaient de qualité, basés sur le dialogue, et l'atelier était soutenu par d'autres cours, notamment en performance du bâtiment* ».

Figure 10 – Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Allemagne (N = 30 ; 10 répondants par école)



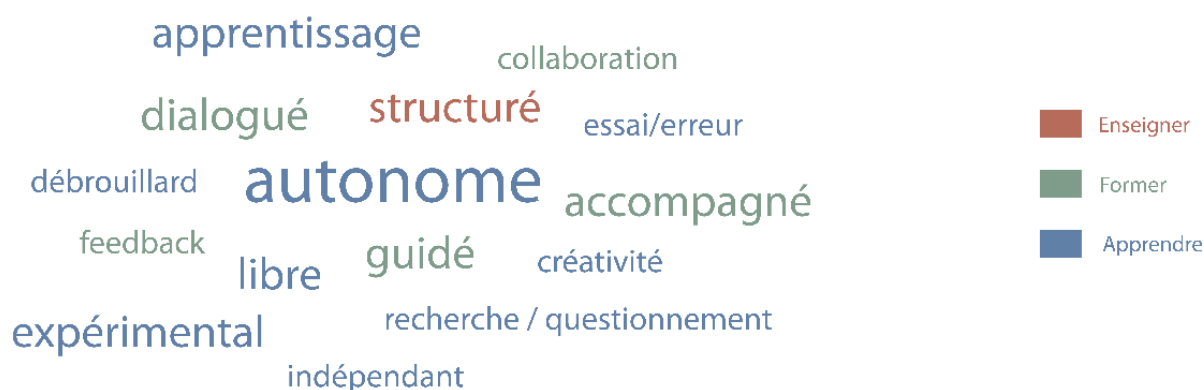
6.2.2 – Cas des écoles belges

Le nuage de mots pour des écoles belges (l'UCLouvain à Bruxelles, l'université de Liège et la KU Leuven à Gand) met en évidence la prépondérance du pôle *apprendre*, suivi du pôle *former*, puis du pôle *enseigner*. Les termes les plus fréquemment cités renvoient à une expérience pédagogique marquée par l'autonomie et l'expérimentation, souvent associées à une forme de liberté dans le processus de projet. Cette orientation est illustrée par le témoignage d'un étudiant de l'UCLouvain, qui explique qu' « *il fallait développer une question à partir d'une trace matérielle ou immatérielle d'une ville* », soulignant ainsi une approche fondée sur le questionnement. Elle est également mise en évidence par une étudiante de la KU Leuven, qui évoque « *une grande liberté pour penser en dehors des cadres et expérimenter des choses qui ne sont pas forcément possibles dans la réalité* ».

Parallèlement, des termes relatifs au pôle *former*, tels que *guidé* ou *dialogué.*, sont également présents. Leur fréquence indique que cette autonomie s'inscrit dans un cadre d'encadrement présent, mais variable selon les enseignants. Un étudiant de l'université de Liège note ainsi que « *la professeure de projet était très à l'écoute, mais que cela dépend beaucoup du professeur sur lequel on tombe* ». A la KU Leuven, plusieurs témoignages insistent sur un accompagnement articulé autour de l'échange, tout en laissant une large place à l'initiative individuelle : « *Il y avait des retours réguliers, mais l'essentiel des progrès devait être réalisé de manière autonome, à l'initiative de l'étudiant* ». Les corrections sont ainsi perçues comme des discussions, donnant aux étudiants la possibilité d'orienter eux-mêmes leur projet.

Enfin, le pôle *enseigner* apparaît de manière très marginale. Le seul terme qui lui est associé, *structuré*, n'est cité qu'une seule fois (voir la figure 11). Cette faible occurrence confirme que les étudiants décrivent un enseignement qui laisse une large place à l'*essai-erreur*, à la *créativité* et à l'*expérimentation*, tout en s'appuyant sur des retours réguliers de la part des enseignants.

Figure 11 – Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Belgique (N = 30 ; 10 répondants par école)



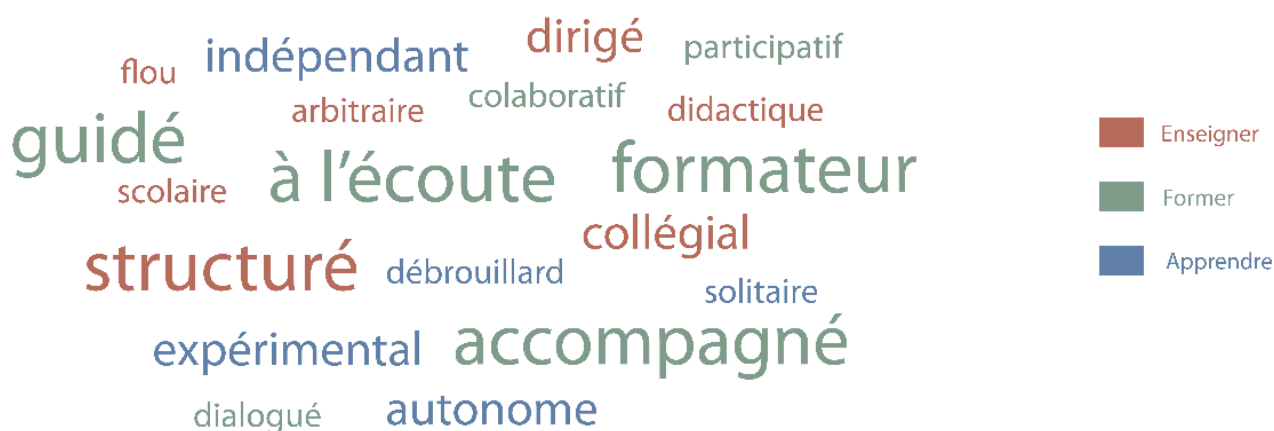
6.2.3 – Cas des écoles françaises

Le nuage de mots pour les écoles françaises (l'ENSA Paris-La Villette, l'ENSA Strasbourg et l'ENSA Bretagne) met en évidence la prédominance du pôle *former*, suivi du pôle *enseigner*. Les termes les plus fréquemment cités renvoient à une expérience pédagogique caractérisée par l'*accompagnement* et le caractère *formateur* du cours de projet. Cette orientation se manifeste à travers plusieurs témoignages évoquant un encadrement centré sur le *dialogue*, visant à permettre aux étudiants d'argumenter et de développer leurs propres propositions. Un étudiant de l'ENSA Rennes souligne ainsi que l'enseignement « *arrivait pour discuter, pousser au questionnement, sans imposer de réponses* ».

Parallèlement, de nombreux termes relèvent du pôle *enseigner*, tels que *structuré*, *dirigé* ou *scolaire*. Leur fréquence traduit la perception d'un cadre pédagogique reposant sur des consignes précises. Si certains étudiants soulignent la clarté de ce cadre, d'autres évoquent au contraire un sentiment de flou, lié notamment à la posture de l'enseignant et à des attentes qu'ils jugent difficiles à cerner. Une étudiante de l'ENSA Paris-La Villette décrit ainsi un encadrement « *jamais satisfait, même lorsque les consignes sont suivies à la lettre* ». D'autres témoignages mettent en avant une grande rigueur. Un étudiant de l'ENSA Rennes explique par exemple que « *nous devons respecter des consignes très précises, laissant peu de liberté* ».

Enfin, les mots relevant du pôle *apprendre*, tels qu'*indépendant*, *expérimental* ou *débrouillard* apparaissent de manière plus diffuse. Lorsqu'ils sont utilisés, ces termes renvoient à des situations dans lesquelles les étudiants décrivent un apprentissage qui passe par l'*expérimentation* et l'*autonomie*. Un étudiant de l'ENSA Strasbourg évoque ainsi un enseignant qui « *laissait explorer nos idées, même lorsqu'elles étaient peu conventionnelles* », tandis qu'un autre étudiant souligne que « *nous étions libres d'avancer comme nous le souhaitions* ».

Figure 12 – Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en France (N = 30 ; 10 répondants par école)



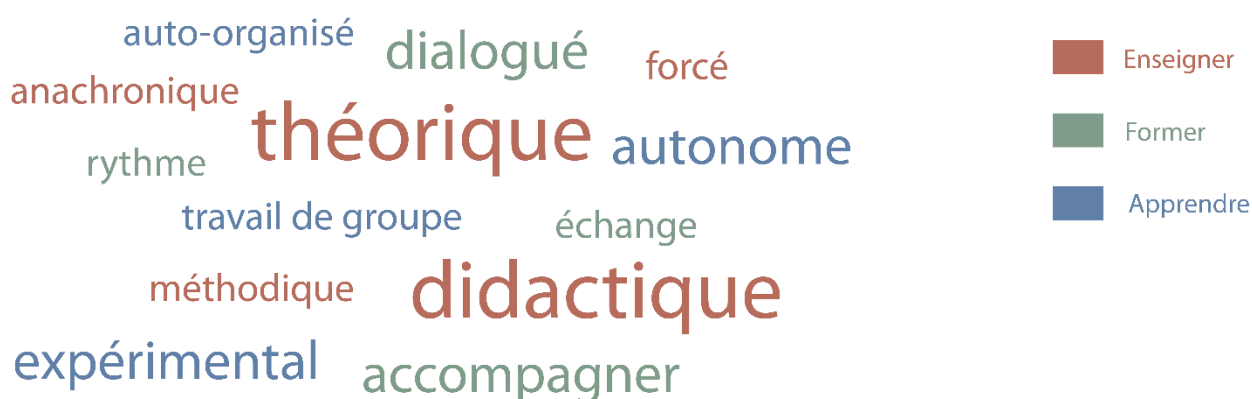
6.2.4 – Cas des écoles italiennes

Le nuage de mots des écoles italiennes (l'Università Iuav di Venezia, l'Università Roma Tre et le Politecnico di Milano) met en évidence la dominance du pôle *enseigner*, suivi du pôle *former*, puis du pôle *apprendre*. Les termes les plus visibles, tels que *didactique* et *théorique*, renvoient à une expérience du cours de projet axée sur la transmission de contenus. Un étudiant de l'université de Roma Tre indique par exemple : « *Beaucoup de cours théoriques sur la typologie, mais peu sur la conception du projet* ». A l'IUAV, certains témoignages évoquent également un cadre dans lequel les enseignants orientent les projets selon leurs propres références, laissant peu de place à la créativité et à l'appropriation personnelle. Un étudiant souligne ainsi que « *l'enseignante n'encourageait pas les étudiants à motiver leurs choix et les orientait vers des références qui lui plaisaient uniquement* ». Un autre étudiant ajoute « *Nous étions davantage poussés à suivre ses idées que les nôtres* ».

En parallèle, plusieurs termes relèvent du pôle *former*, notamment *accompagner* et *dialoguer*. Cette dimension apparaît plus clairement au Politecnico di Milano, où les étudiants décrivent un travail de projet fondé sur des interactions régulières entre enseignants et étudiants. L'un d'eux explique ainsi : « *On ne travaille jamais seul, mais toujours en groupe, en choisissant ensemble comment avancer et en échangeant avec des enseignants qui ont souvent des idées différentes des nôtres* ».

Enfin, les mots associés au pôle *apprendre*, tels qu'*autoorganisé* ou *expérimental*, apparaissent de manière marginale. Lorsqu'ils sont utilisés, ils renvoient parfois à une autonomie subie. Un étudiant du Politecnico di Milano souligne ainsi que « *l'enseignant était presque toujours absent, et nous n'étions donc pas suivis de manière adéquate* », ce qui traduit davantage un manque d'encadrement qu'un apprentissage réellement autonome.

Figure 13 – Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Italie (N = 30 ; 10 répondants par école)



6.2.5 – Conduite du cours de projet

Une autre question porte sur les aspects décrivant la manière dont le cours de projet était organisé et mené en deuxième année de licence.

Dans les écoles allemandes, les items relevant du pôle *enseigner* et les items associés au pôle *apprendre* représentent la majorité des réponses. À la RWTH Aachen, près de 40 % des réponses concernent le pôle *apprendre*, contre environ 30 % pour les items du pôle *former* et 30 % pour ceux du pôle *enseigner*. À la TU Munich et à l'université de Stuttgart, le pôle *enseigner* est représenté à hauteur de 10 % de plus par rapport qu'à RWTH Aachen.

Dans les écoles belges, les pôles *apprendre* et *former* correspondent au plus grand nombre de pourcentages. En effet, à l'UCLouvain, les items relevant du pôle *apprendre* atteignent jusqu'à 60 %, soit le pourcentage le plus élevé par rapport université de l'université de Liège et à la KU Leuven à Gand. Les items du pôle *enseigner* restent quant à eux plus minoritaires, allant jusqu'à 20 % maximum.

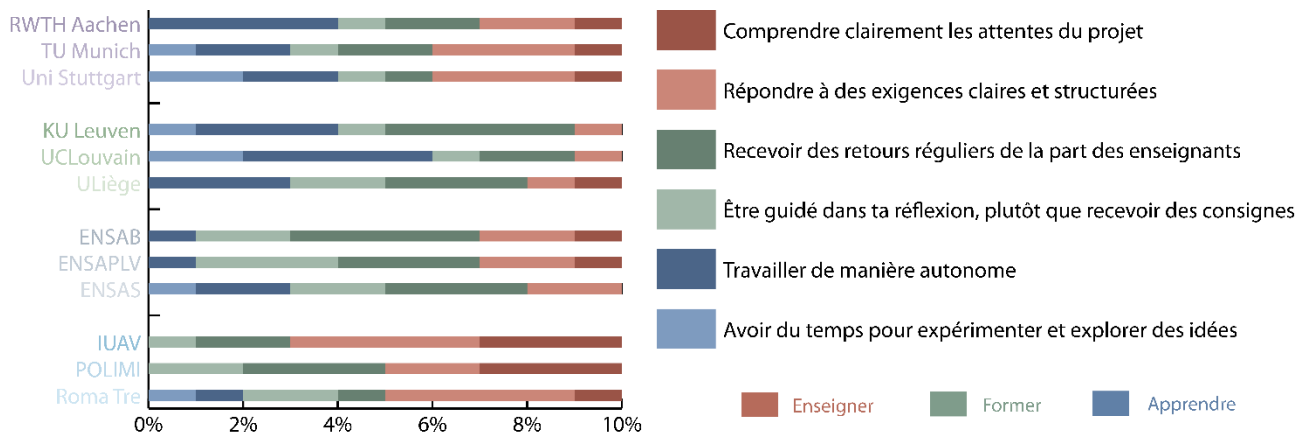
Dans les écoles françaises, le pôle *former* est le plus dominant, suivi ensuite du pôle *enseigner*. À l'ENSA Bretagne et à l'ENSA Paris-La Villette, les items liés au pôle *former* représentent jusqu'à 60 % des réponses. À l'ENSA Strasbourg, le pôle *apprendre* est celui qui représente le plus grand pourcentage par rapport aux deux autres écoles, avec 30 %.

Enfin, dans les écoles italiennes, les réponses mettent davantage l'accent sur les items relevant du pôle *enseigner*, qui vont de 50 % pour le Politecnico di Milano et l'université de Roma Tre, jusqu'à 70 % pour l'IUAV. Le pôle *former* suit, avec des pourcentages allant de 30 % à 50 %. En revanche, le pôle *apprendre* reste minoritaire, avec une absence complète à l'IUAV et au Politecnico di Milano.

La question suivante demandait si : « *Avec du recul, quels aspects t'auraient aidé à mieux progresser dans ton cours de projet de la deuxième année ?* »

Presque tous les étudiants ayant répondu aimeraient avoir plus de temps pour expérimenter et explorer des idées. Cette tension est explicitement formulée par une étudiante de KUL Leuven, qui souligne que : « *Nous avons effectivement la possibilité d'expérimenter et d'explorer des idées, mais le problème, selon moi, était surtout le manque de temps, lié plus largement au programme d'architecture qu'au cours de projet lui-même.* »

Figure 14 – Aspects décrivant la conduite du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)



6.3 – Rôle de l’enseignant référent

La pondération a été établie à partir des scores moyens observés pour chaque catégorie, puis ramenée proportionnellement à une échelle de 10 afin de permettre une comparaison synthétique du rôle attribué à l’enseignant référent. Les trois modalités proposées correspondent chacune à l’un des pôles du triangle pédagogique.

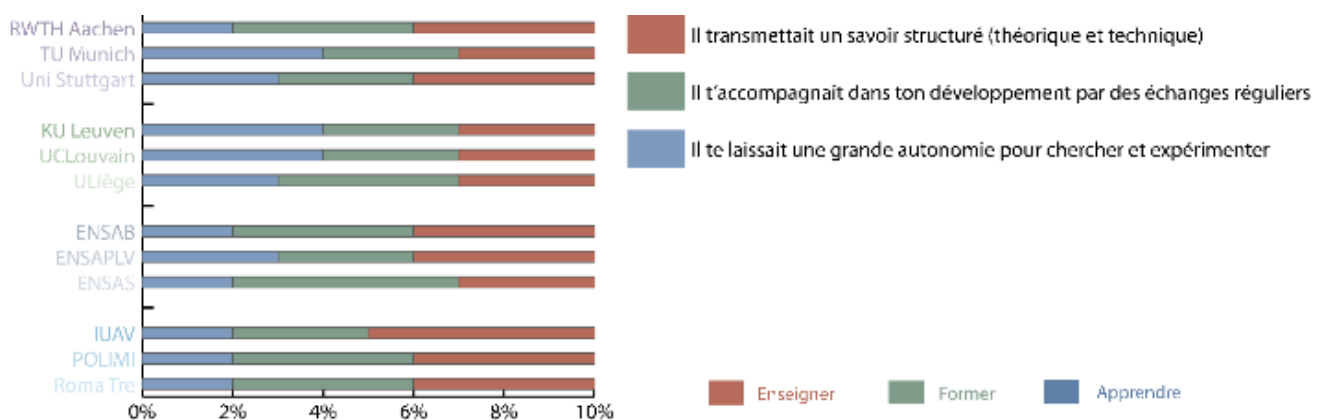
Dans les écoles allemandes, le rôle de l’enseignant référent est majoritairement associé à la transmission d’un savoir structuré : à la RWTH Aachen et à l’université de Stuttgart, cette dimension représente environ 40 %. Néanmoins, à la TU Munich, la tendance apprentissage est plus marquée par l’autonomie et l’expérimentation de l’étudiant, atteignant près de 40 %.

Dans les écoles belges, le rôle de l’enseignant référent apparaît davantage comme un rôle d’apprentissage, avec une moyenne d’environ 40 %, suivi ensuite presque de manière équivalente par les rôles d’enseignement et de formation, avec une moyenne d’environ de 30%.

Enfin, dans les écoles françaises, les résultats montrent une répartition plus équilibrée entre les pôles *enseigner* et *former*. La transmission de savoirs structurés reste importante, mais l’accompagnement de l’enseignant pour l’étudiant dans son développement occupe une place comparable, voire légèrement supérieure dans certains cas, notamment à l’ENSA Bretagne (40% pour chacun des deux pôles).

Dans les écoles italiennes le rôle de l’enseignant référent est majoritairement associé au pôle *enseigner*. La transmission d’un savoir structuré, souvent théorique et méthodologique, représente la part la plus importante, dépassant les 40 %, suivi de près par le pôle *former*.

Figure 15 – Rôle perçu de l’enseignant référent dans le cours de projet de deuxième année de licence selon les répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)



6.4 – Degré de liberté

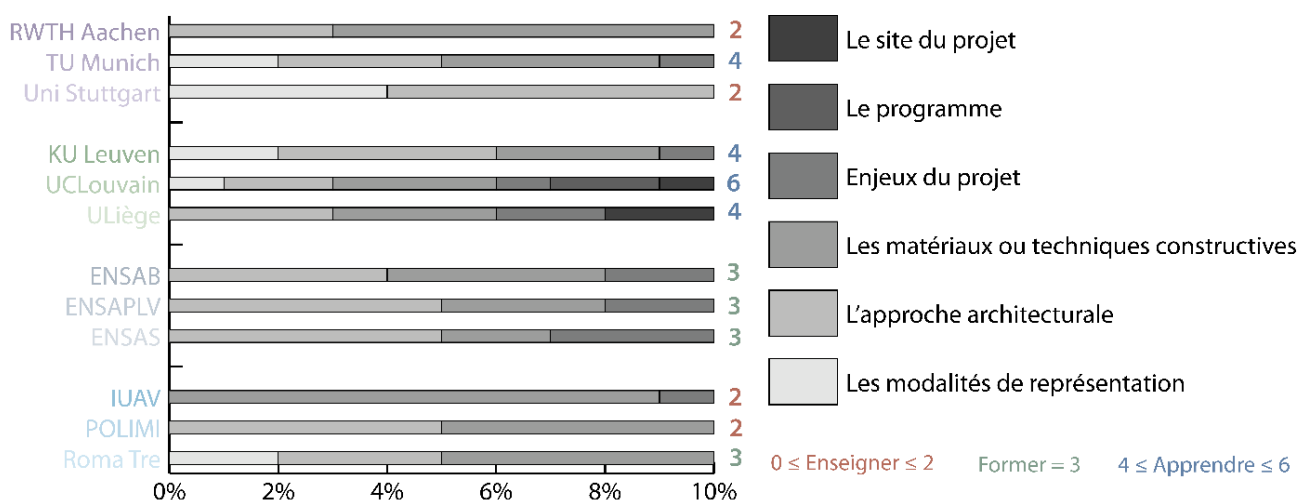
La question suivante du questionnaire portait sur le degré de liberté dont disposaient les étudiants pour prendre des décisions concernant les différents paramètres de leur projet en deuxième année de licence.

Les résultats montrent tout d'abord que certaines écoles, notamment les écoles allemandes et italiennes (l'université de Stuttgart, la RWTH Aachen et l'IUAV) offrent un degré de liberté relativement limité. Dans ces établissements, les étudiants déclarent pouvoir réellement décider d'au plus deux paramètres du projet, voire pas tout dans certain cas, ce qui correspond à une logique majoritairement rattachée au pôle *enseigner*, où le cadre du projet est défini par l'enseignant.

Un niveau intermédiaire apparaît ensuite, correspondant au pôle *former*, apparaît ensuite, avec au moins trois paramètres de décision laissés aux étudiants. L'ensemble des écoles françaises se situe dans cette catégorie. Le projet y est structuré, mais laisse néanmoins une marge de manœuvre suffisante pour permettre un accompagnement progressif de l'étudiant dans ses choix.

Enfin, le pôle *apprendre* regroupe les écoles offrant le plus haut degré de liberté, avec quatre à six paramètres de décision réellement ouverts aux étudiants. Les écoles belges se distinguent nettement par ce niveau élevé d'autonomie, auquel la TU Munich se rapproche également.

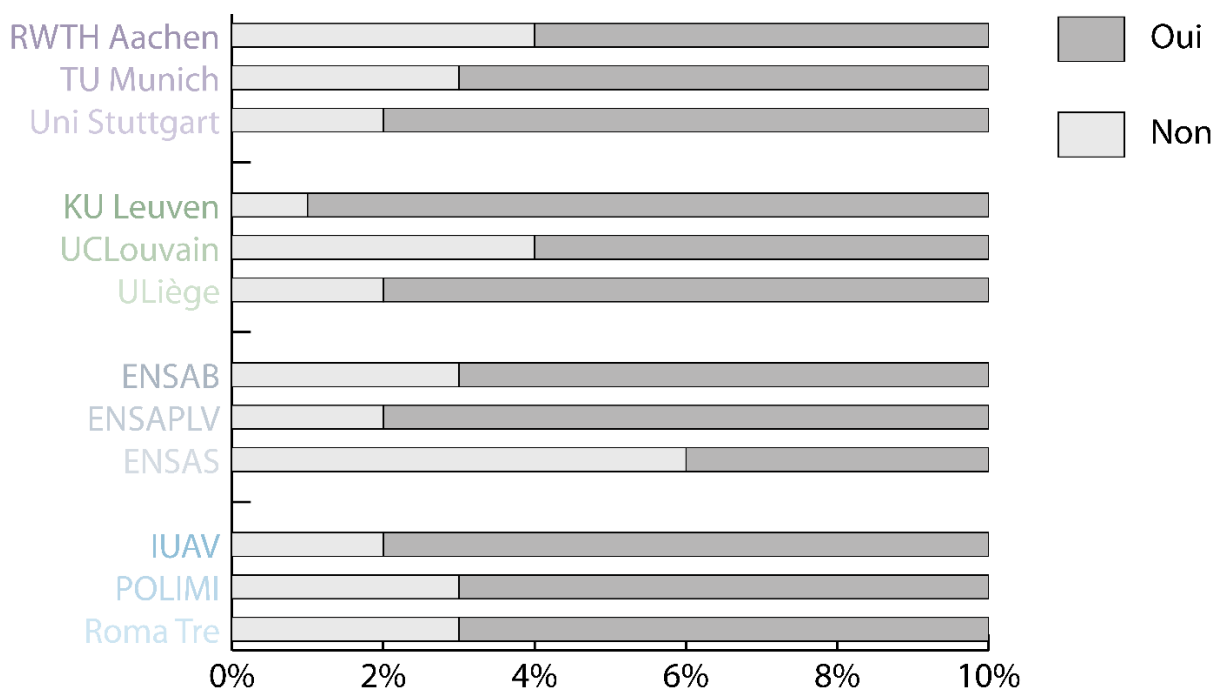
Figure 16 – Degré de liberté réelle de décision sur les paramètres du projet en deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)



6.5 – Accès aux ressources

La question suivante du questionnaire portait sur le recours à la bibliothèque de l'école dans le cadre du cours de projet de la deuxième année de licence. Les résultats montrent que la quasi-totalité des établissements étudiés présentent un taux de réponse positive supérieur à 50 %, ce qui indique que la bibliothèque est majoritairement utilisée dans le cadre du projet. Seule l'ENSA de Strasbourg se distingue, avec une proportion de réponses positives inférieure à la moyenne observée dans les autres écoles.

Figure 17 – Recours à la bibliothèque de l'école dans le cadre du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)

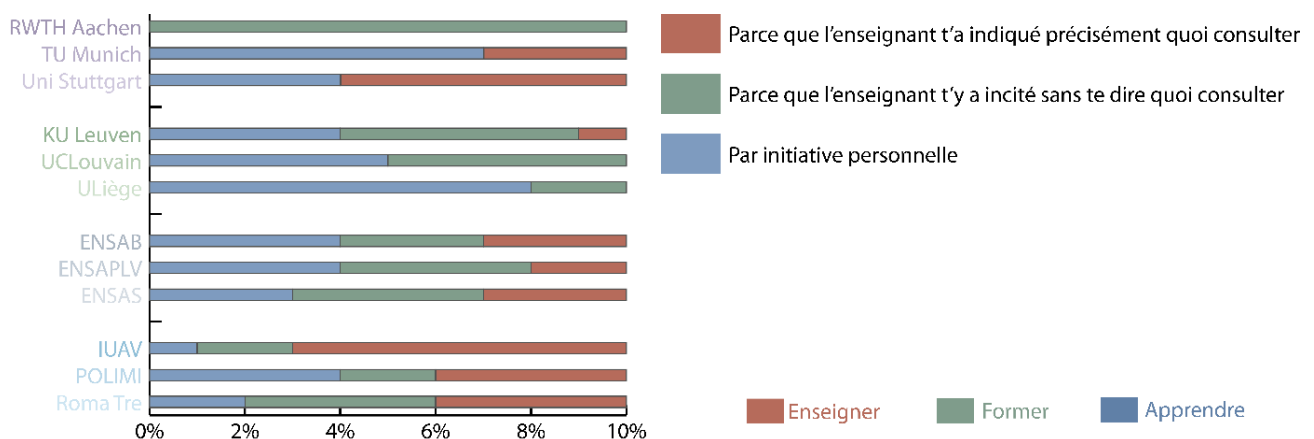


La question suivante visait à préciser les raisons de ce recours à la bibliothèque : « *Si oui, pourquoi y es-tu allé(e) ?* » Les résultats révèlent des logiques différenciées selon les contextes nationaux. À la RWTH Aachen, 100 % des étudiants indiquent s'être rendus à la bibliothèque parce que leur enseignant les y a incités, sans toutefois préciser ce qu'ils devaient consulter, ce qui témoigne d'une posture du processus former, c'est-à-dire un encadrement laissant une part d'initiative à l'étudiant dans sa recherche.

À l'inverse, à Liège, à la TU Munich et à l'UCLouvain, plus de 50 % des étudiants disent s'être rendus à la bibliothèque de leur propre initiative, ce qui témoigne d'une grande autonomie dans la mobilisation des ressources documentaires.

Enfin, dans les écoles de Stuttgart, de l'IUAV, du Politecnico di Milano et de Roma Tre, environ 40 % des étudiants, voire moins, indiquent que le recours à la bibliothèque s'est fait sur indication précise de l'enseignant quant aux ressources à consulter, ce qui témoigne d'un usage plus dirigé et prescriptif de la documentation, c'est-à-dire appartenant au pôle *enseigner*.

Figure 18 – Raisons du recours à la bibliothèque dans le cadre du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)



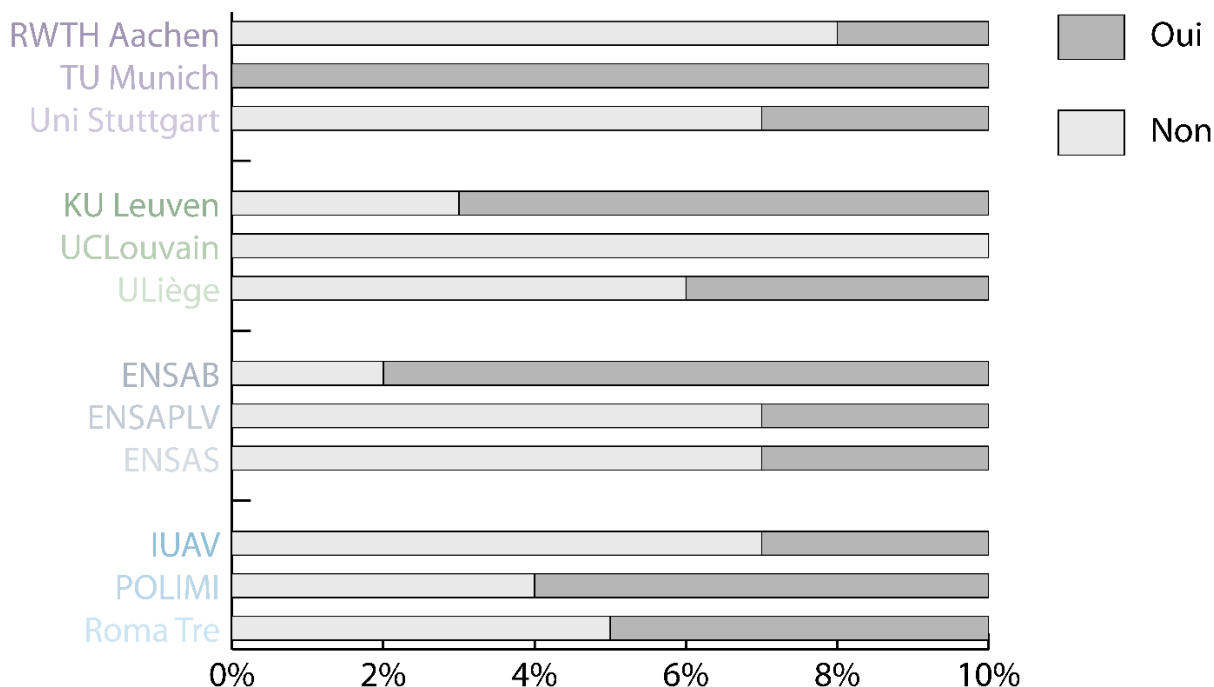
6.6 – Mobilité internationale

Enfin, la dernière partie du questionnaire portait sur la mobilité étudiante. La première question demandait aux répondants s'ils avaient effectué un semestre ou une année d'échange (type Erasmus) au cours de leurs études en école d'architecture.

Les résultats montrent des situations très contrastées selon les établissements. À la Technische Universität München, 100 % des étudiants interrogés ont répondu avoir effectué un échange, car la mobilité internationale est obligatoire en troisième année, pour une durée d'un an. À l'inverse, aucun étudiant de l'UCLouvain, n'a déclaré avoir réalisé un échange, ce qui distingue cette école des établissements des autres.

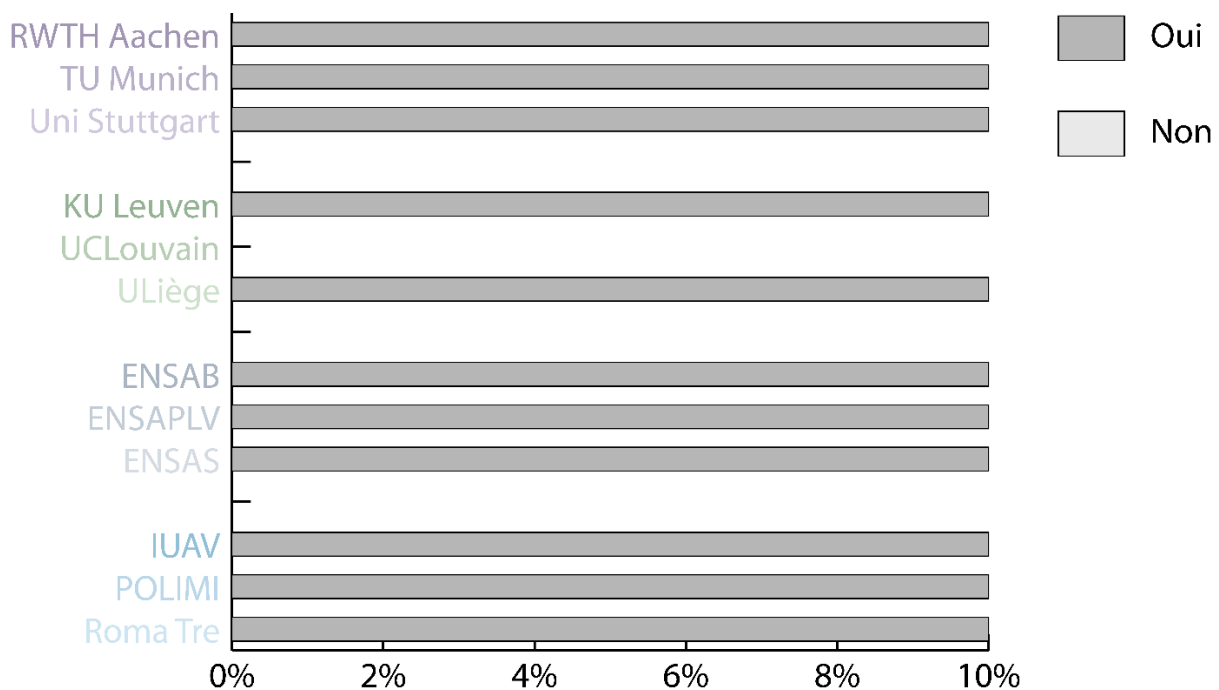
Dans les écoles allemandes de RWTH Aachen et de l'université de Stuttgart, la proportion d'étudiants ayant effectué un échange reste relativement faible. En Italie, la situation est intermédiaire, avec environ 50 % des étudiants ayant réalisé une mobilité, le Politecnico di Milano étant l'établissement italien où la mobilité est la plus fréquente. En Belgique, la KU Leuven se distingue comme l'école où le plus grand nombre d'étudiants a effectué un échange, tandis qu'en France, l'ENSA de Bretagne apparaît comme l'établissement le plus concerné par la mobilité étudiante.

Figure 19 – Expérience de mobilité internationale (type Erasmus) chez les étudiants répondants



La dernière question portait sur l'année d'études durant laquelle l'échange a été réalisé. Les réponses montrent que, quelle que soit l'école, les étudiants ayant effectué une mobilité déclarent avoir observé des différences notables dans les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques entre leur établissement d'origine et l'établissement d'accueil. Ces résultats confirment que l'intégration d'une mobilité internationale dans le cursus joue un rôle structurant dans la perception des pédagogies et permet de renforcer la comparaison entre différents modèles d'enseignement de l'architecture.

Figure 20 – Perception de différences pédagogiques entre l'école d'origine et l'école d'échange dans l'enseignement du projet selon les étudiants répondants



6.6.1 – Témoignages étudiants

Les témoignages présentés ici ont été sélectionnés parmi les étudiants ayant effectué un échange dans les universités et écoles qu'on vient d'analyser : en Belgique, en Allemagne, en France et en Italie. Certains extraits ont été traduits en français, car ils étaient initialement rédigés en allemand, en anglais ou en italien ; d'autres l'étaient déjà.

Etudiante de Munich ayant fait son Erasmus à ENSA Paris La Villette : « *Cours de projet beaucoup plus petit à l'ENSA Paris la villette (20 étudiants contre 180), contact direct avec le professeur sans assistants comme intermédiaires, organisation plus souple, moins d'exigences concernant les rendus* »

Etudiante de Stuttgart ayant fait son Erasmus à ENSA Strasbourg : « *C'était moins autonome à Strasbourg, on a davantage travaillé avec l'enseignante, et pour moi cela donnait un véritable sentiment d'appartenance à l'école* »

Etudiant de KUL Leuven à Gand ayant fait son Erasmus au Politecnico de Milan : « *A Milan, le studio de projet était très conservateur et les professeurs disaient explicitement quoi faire, au lieu de laisser une liberté d'expérimentation* »

Etudiante de KUL Leuven à Gand ayant fait son Erasmus à ENSA Paris La Villette : « *A l'ENSA Paris Le Villette j'ai remarqué à quel point les étudiants sont ici entraînés à présenter et à argumenter leur projet. Aussi j'ai remarqué que les étudiants de l'ENSA Paris Le Villette sont mieux préparés au travail en agence. Ils sont confrontés très tôt aux réglementations, à la sécurité incendie, au budget et aux choix économiques. A l'UGent, ces aspects sont absents, ce qui rend nos projets plus utopiques, abstraits et parfois irréalistes.* »

Etudiante de l'ENSA de Bretagne ayant fait son Erasmus à Roma Tre : « *Echange à Roma Tre beaucoup plus distends, direction et organisation du semestre beaucoup plus strictes, avec le sentiment que le projet était avant tout un cours magistral théoriques.* »

Etudiant de l'ENSA de Bretagne ayant fait son Erasmus à la Tum de Munich : « *Enseignant responsable du cours peu présent et projet porté beaucoup plus sur la technique et structure que le social comparé à l'ENSAB* »

Etudiante de l'ENSA Paris La Villette ayant fait son Erasmus à Roma Tre : « *Les professeurs italiens sont très pointilleux sur certains détails plus que sur la vue d'ensemble du projet* »

Etudiante de l'ENSA Paris La Villette ayant fait son Erasmus la Tum de Munich : « *Les échanges autour du projet ne sont pas collégiaux comme en France. Les seules corrections collectives à la TUM avaient lieu lors des rendus intermédiaires, ou seul le professeur principal intervenait. Cela limite les interactions entre étudiants, l'entraînement à la présentation et à la découverte des projets des autres* »

Etudiante de l'ENSA Strasbourg ayant fait son Erasmus la TUM de Munich : « Plus grande autonomie à la TUM concernant le programme, le site et les techniques constructives, avec davantage de possibilités de débattre et de développer des idées hors du cadre initial »

Etudiant de l'IUAV ayant fait son Erasmus l'ENSA Paris la Villette : « Autonomie décisionnelle dans le projet, mise en œuvre de ses propres idées sans imposition d'une méthode ou d'un projet, et plus de créativité en France »

Etudiante de l'IUAV ayant fait son Erasmus l'ENSA Paris la Villette : « Par rapport à l'IUAV, ENSAPLV est une école et non une université : classes plus petites, cours courts et fréquents. Les enseignants sont presque tous des professionnels, ce qui rapproche l'enseignement de la pratique réelle. A l'IUAV, il y a davantage de recherche et de conférences »

Etudiant de l'IUAV ayant fait son Erasmus l'ENSA Paris la Villette : « Enseignants plus proches des étudiants, moins plus de présentations devant tout le monde en France »

Etudiante du Politecnico de Milan ayant fait son Erasmus à la TUM de Munich : « En Italie, la charge de travail et les heures de cours sont très lourdes, avec un volume horaire global très exigeant. A Munich, c'est l'inverse : peu de présentations, beaucoup de travail autonome, très peu d'heures de cours. A Munich un seul enseignant pour 13 étudiants, à Milan, souvent plus de cinq enseignants pour plus de 100 étudiants. Cela change fortement la relation enseignant-étudiant. A Munich, je me suis sentie plus impliquée, avec une liberté totale sur le thème, la représentation et l'élaboration du projet. A Milan, tout est structuré, avec des échéances strictes »

Etudiante du Politecnico de Milan ayant fait son Erasmus à la TUM de Munich : « À la TUM, j'ai constaté beaucoup plus de liberté accordée par les professeurs et beaucoup moins d'heures de cours magistraux, ce qui permet une organisation plus autonome du travail. »

Etudiante de Roma Tre ayant fait son Erasmus à la ENSA Paris la Villette : « À l'ENSAPLV, beaucoup plus de liberté créative. Les cours étaient davantage des moments d'échange collectif, auxquels le professeur participait, plutôt que des cours magistraux hiérarchiques. »

7 – Interprétation des résultats

Pour obtenir ces résultats sur les trois diagrammes (voir la figure 21), les réponses obtenues aux différentes questions du questionnaire ont été regroupées par pôle du triangle pédagogique (enseigner, former, apprendre) comme cela a été analysé précédemment. Pour chaque pays, les pourcentages associés à un même pôle ont été additionnés, puis rapportés à une moyenne, afin d'obtenir une tendance générale. Cette mise en moyenne permet de dégager une orientation pédagogique dominante par pays, à partir de l'ensemble des réponses recueillies.

Ces résultats confirment l'hypothèse de départ, selon laquelle les écoles d'architecture françaises privilégient une pédagogie centrée sur la relation enseignant-étudiant, dans une logique de formation. Les écoles italiennes adoptent une approche plus didactique, axée sur la transmission du savoir. Les écoles belges se caractérisent par une pédagogie de l'expérimentale. Quant aux universités allemandes, elles se distinguent par le processus enseignement, suivi du processus apprentissage.

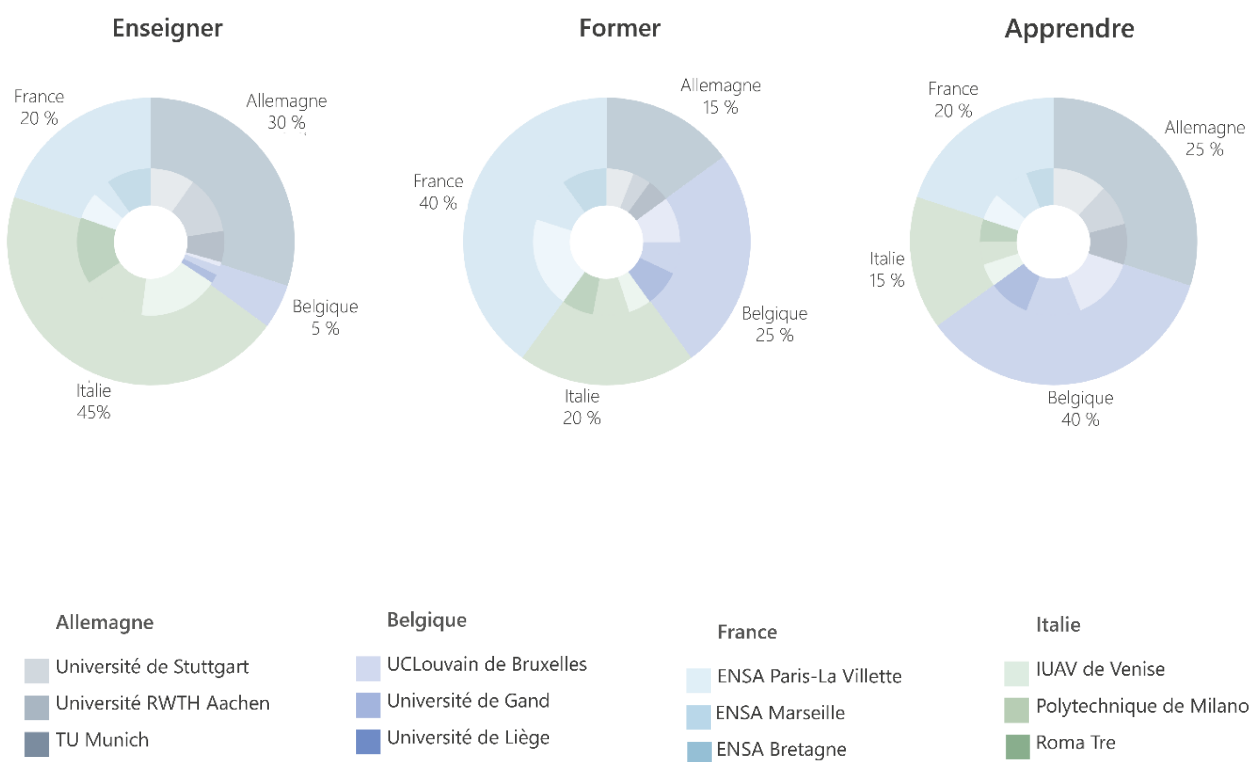


Figure 21 – Résultats finaux de l'enquête

8 - Les limites du triangle pédagogique

Depuis plusieurs décennies, les universités du monde entier ont vu leurs pratiques d'enseignement évoluer, notamment sous l'effet de la diversification et de la mobilité des étudiants et des enseignants, ainsi que de l'arrivée de nouvelles technologies numériques. Dans ce contexte, l'analyse des situations pédagogiques à l'aide du triangle pédagogique présente toutefois certaines limites qu'il convient de prendre en compte. Les réponses recueillies dépendent en effet des contextes locaux, des profils des enseignants, du degré d'engagement des étudiants et des méthodes de travail propres à chaque établissement.

Si le triangle pédagogique met en évidence la relation entre l'enseignant, l'étudiant et le savoir, il néglige toutefois le rôle de l'environnement dans lequel ces relations s'inscrivent. Cette limite avait déjà été soulignée dans les années 1970 par Antoine Léon, qui proposait un modèle intégrant explicitement au modèle du triangle pédagogique.

En effet, l'environnement, aussi bien celui de l'enseignant (notamment sa relation avec ses collègues et l'équipe pédagogique) et celui de l'étudiant (sa situation personnelle, familiale et sociale) influencent directement les conditions d'apprentissage. Ces facteurs contribuent à créer des contextes pédagogiques très différenciés, difficiles à appréhender à partir d'un schéma strictement triangulaire.

Une autre limite du triangle pédagogique réside dans la variabilité des tendances pédagogiques varié entre les trois pôles au sein d'un même cours. Dans la réalité, notamment dans le cadre d'un cours de projet en architecture, les interactions peuvent varier selon les moments et les situations. L'accent peut être mis alternativement sur l'étudiant, sur le savoir ou sur l'enseignant, sans qu'un processus domine de manière permanente. Cette variabilité rend parfois difficile l'identification d'une orientation pédagogique dominante, comme cela a pu être observé dans certains contextes universitaires, notamment en Allemagne, où les pratiques oscillent entre des logiques d'enseignement et d'apprentissage au sein d'un même cours.

9 – La Conclusion

Cette recherche met en évidence l'existence de tendances pédagogiques différenciées au sein des écoles d'architecture étudiées, qui relèvent tour à tour des pôles *enseigner*, *former* et *apprendre* du triangle pédagogique. Aucun modèle ne se distingue comme étant supérieur aux autres ; chaque contexte privilégie certains processus en fonction de son histoire, de ses valeurs et de ses objectifs de formation.

Les attentes pédagogiques des étudiants ne sont toutefois pas figées et peuvent évoluer au fil de leur parcours. Mon propre parcours en est une illustration. Au début de mes études, j'ai choisi d'intégrer l'université de Venise, attirée par une pédagogie centrée sur l'enseignement théorique, accordant une place centrale à la culture et à l'histoire de l'architecture qui fait partie de l'apprentissage. En fin de licence, j'ai ressenti le besoin d'approfondir une approche plus constructive en intégrant l'université technique de Munich, afin de compléter mes acquis théoriques par leur application pratique. Enfin, souhaitant exercer ma pratique professionnelle en France, j'ai fait le choix d'intégrer une école d'architecture parisienne afin d'être davantage formée aux réalités de la pratique professionnelle dans ce pays.

Le choix d'une école d'architecture dépend donc non seulement de la tendance pédagogique dominante, mais aussi du moment du parcours, des aspirations personnelles et des projets futurs de l'étudiant. Le passage d'un pôle du triangle pédagogique à un autre ne constitue donc pas une rupture, mais s'inscrit au contraire dans la continuité logique du parcours de formation.

Table des Figures

Figure 1 : Le champ de la pédagogie universitaire : un système aux interaction multiples (<i>d'après De Ketele, J.-M., 2010</i>).....	p.15
Figure 2 : Le triangle de Houssaye (1998).....	p.19
Figure 3 : Le triangle de Houssaye (1998) (<i>d'après Houssaye, J.,1994</i>).....	p.20
Figure 4 : Le processus « enseigner » (<i>d'après Houssaye, J.,1994</i>)	p.21
Figure 5 : Le processus « former » (<i>d'après Houssaye, J.,1994</i>).....	p.22
Figure 6 : Le processus « apprendre » (<i>d'après Houssaye, J.,1994</i>).....	p.23
Figure 7 : Les trois nouvelles faces du tétraèdre TICE (<i>d'après Carmichael, J., 2019</i>).....	p.24
Figure 8 : L'enseignement du projet en architecture est une situation artificielle de conception, finalisée par la réalisation d'un état de compétences de l'étudiant (<i>Lebahar, 2001</i>).....	p.26
Figure 9 : Projet de deuxième année de licence auquel les étudiants répondants font référence (N = 120 ; 10 répondants par école).....	p.33
Figure 10 : Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Allemagne (N = 30 ; 10 répondants par école).....	p.35
Figure 11 : Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Belgique (N = 30 ; 10 répondants par école).....	p.36
Figure 12 : Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en France (N = 30 ; 10 répondants par école).....	p.37
Figure 13 : Mots utilisés décrivant le cours de projet de deuxième année de licence par les étudiants répondants en Italie (N = 30 ; 10 répondants par école).....	p.38
Figure 14 : Aspects décrivant la conduite du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école)	p.40
Figure 15 : Rôle perçu de l'enseignant référent dans le cours de projet de deuxième année de licence selon les répondants (N = 120 ; 10 répondants par école).....	p.41
Figure 16 : Degré de liberté réelle de décision sur les paramètres du projet en deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par écoles).....	p.42
Figure 17 : Recours à la bibliothèque de l'école dans le cadre du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école).....	p.43
Figure 18 : Raisons du recours à la bibliothèque dans le cadre du cours de projet de deuxième année de licence selon les étudiants répondants (N = 120 ; 10 répondants par école).....	p.44
Figure 19 : Expérience de mobilité internationale (type Erasmus) chez les étudiants répondants.....	p.45
Figure 20 : Perception de différences pédagogiques entre l'école d'origine et l'école d'échange dans l'enseignement du projet selon les étudiants répondants.....	p.46
Figure 21 : Résultats finaux de l'enquête.....	p.49

Bibliographie

- **Adangnikou, N., & Paul, J.-J.** (2008). La formation à la pédagogie universitaire en France, *une offre encore trop restreinte*. Présenté au 25ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Montpellier, France, 19-22 mai 2008.
- **Avanzini, G.** (1997). Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 17–24.
- **Bernard, H.** (1992). Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur. Théorie et pratique. Laval : Éditions Études vivantes.
- **Carmichael, J.** (2019). *Du triangle pédagogique de Houssaye au tétraèdre TICC*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4(2019), 30–36.
Disponible en ligne : <https://szh-csps.ch>.
- **Chirouze, Y.** (2002). *Les études quantitatives en ligne : techniques, coûts et conseils méthodologiques*.
Disponible en ligne : <http://cybermercatique.free.fr/p100.html>
- **Conseil européen. (2000).** *Conclusions de la présidence – Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000*. Parlement européen.
Disponible en ligne : https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- **Ciriani, H.** (1995). La transformation. In J.-F. Mabardi (dir.), *L'enseignement du projet en architecture* (pp. 45–57). Paris : Direction de l'architecture et de l'urbanisme.
- **Claeys, D., & Raucant, M.-C.** (2014). *Combiner la formation au projet d'architecture et l'apprentissage par projets : bilan de quelques dispositifs pédagogiques utilisés pour la formation des architectes*.
Communication présentée au colloque AIPU 2014
- **De Ketele, J.-M.** (2010). *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rfp/2168>.
- **Demougnot-Lebel, J., & Perret, C.** (2011). *Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques ?* *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1). Disponible en ligne : <https://ripes.revues.org/456>.
- **Didier, S., De Ketele, J.-M., & Parmentier, P.** (2007). Une grille d'analyse des dispositifs d'accompagnement pédagogique dans l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 81–97.
Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/1085730ar>
- **D'Irsay, S.** (1933). *Histoire des universités françaises et étrangères des origines à nos jours*, tome I : Moyen Âge et Renaissance. Paris : Picard, 372 p. (p. 153).
- **Durkheim, E.** (1903). *L'éducation morale*.
Disponible en ligne : https://classiques.uqam.ca/classiques/Durkheim_emile/education_morale/education_morale_intro.html

- **Durkheim, E.** (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- **Durkheim, E.** (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.
- **Duru-Bellat, M.** (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- **European Association for Architectural Education (EAAE)**. (s. d.).
Disponible en ligne : <https://www.eaae.eu/about/history>
- **Ferry, G.** (2003). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Le Harmattan.
- **Galand, B., & Frenay, M.** (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur. Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- **Gunn, H.** (2002). Seeking information on the World Wide Web. *Impact*, 11(2), 12–20.
- **Hottin, C.** (2011). *La constitution de l'espace universitaire parisien (XIII^e–XVIII^e siècle) : jalons pour la redécouverte d'un patrimoine*. In Situ [En ligne], 17. Mis en ligne le 12 septembre 2014.
- **Houssaye, J.** (1994). *Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique*. *Sciences de l'éducation*, Université de Rouen, Numéro 38, septembre 1994.
- **Houssaye, J.** (2000). *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- **Houssaye, J.** (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF Éditeur.
- **Houssaye, J.** (2014). *Le triangle pédagogique : Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- **Houssaye, J.** (s.d.). *Curriculum vitae*. Disponible en ligne : http://cirnef.normandie-univ.fr/wp-content/uploads/CV_membres/cv_jean_houssaye.pdf
- **Lebahar, J.-C.** (2001). *Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture : étude comparative de deux cas*. *Didaskalia*, n°19, 39–77. École d'Architecture de Marseille, Laboratoire LI2A.
- **Lebrun, M., Smidts, D., & Bricout, G.** (2023). Fiche 4. Cinq composantes pour l'apprentissage. In *Comment construire un dispositif de formation ?* (pp. 138–140).
- **Leclercq, D.** (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (3^e éd.). Pierre Mardaga éditeur. Hayen Sprimont, Belgique.
- **Loiola, F. A., & Romainville, M.** (2008). *La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?* *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), pp. 529-535. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/029507ar>
- **Meirieu, Ph.** (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.
- **Morandi, F., & La Borderie, R.** (2001). *L'activité pédagogique et ses méthodes*. Dans *Modèles et méthodes en pédagogie* (pp. 6-21). Presses Universitaires de France.

- **Ohsua, S., & Dupin, J.-J.** (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- **Ottavi, D.** (2002). De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique. In M.-C. Blais, M. Gauchet & D. Ottavi (dir.), *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris : Hachette.
- **Ramsden, P.** (1988). *Improving learning: New perspectives*. Londres : Kogan Page.
- **Reulos, M.** (1953). *L'Université et les Collèges*. Bulletin de l'Association Guillaume Budé, n° 2 (juin), pp. 33-42. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1953_num_1_2_4540
- **Rege Colet, N., & Romainville, M.** (dir.). (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- **Réseau PAPier.** (s. d.). Disponible en ligne : <https://reseaupapier.org/>
- **Romainville, M., & Coggi, C.** (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les résultats*. Bruxelles : De Boeck.
- **Roux, S.** (1992). *La rive gauche des escholiers*. Paris : Éditions chrétiennes, coll. « Vivre l'Histoire », 186 p. (p. 14).
- **Sarfati, A.** (1995). Construire sa démarche et la critiquer. In J.-F. Press (dir.), *L'enseignement du projet en architecture*. Rapport MELT-DAU, pp. 105-115.
- **Solomon, D. J.** (2001). Conducting Web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(19). Disponible en ligne : <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=19>
- **Scheffers, P.** (2014). *Recherche, enseignement et service à la société : une triangulation à questionner*. Communication présentée au 28e Colloque de l'Association Internationale en Pédagogie Universitaire (AIPU), Liège, Belgique.
- **UNESCO.** (1998). *Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXIe siècle : Vision et actions & Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur*. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, Paris, 9 octobre 1998. Disponible en ligne : http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_fre.htm
- **Union européenne.** (S.d.). *Quality education and training for all : Le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur*. Disponible en ligne : <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>
- **Zgaga, P.** (2009). Éducation : du cosmopolitisme au globalisme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 52, 39-50.

Annexes

Questionnaire en ligne en français

Échantillon de chapitre - Formulation des questions pour le questionnaire

Ton expérience passée du cours de projet (2e année de Licence en architecture)

Ce questionnaire porte sur ton expérience passée du cours de projet en deuxième année de Licence. Merci de répondre de façon honnête, sans chercher à « bien répondre », mais en te basant sur ce que tu as réellement vécu. Tes réponses resteront anonymes.

Dans quel type de formation étais-tu inscrit(e) lors de ta 2e année ?

Architecture

Autre : _____

Dans quelle école étais-tu inscrit(e) lors de ta deuxième année de Licence en architecture ?

RWTH Aachen

TU München

Université de Stuttgart

UCLouvain à Bruxelles

KUL Leuven à Gand

Université de Liège

ENSA Paris-La Villette

ENSA Strasbourg

ENSA Bretagne

Politecnico di Milano

Università Iuav di Venezia

Roma Tre

Autre : _____

Peux-tu préciser à quel projet de ta 2e année tu fais référence dans ce questionnaire ?

Le projet du premier semestre de ta 2e année

Le projet du second semestre de ta 2e année

Un projet qui a duré les deux semestres

Autre : _____

En repensant à ton cours de projet en deuxième année dans cette école, quels mots te viennent spontanément à l'esprit pour le décrire ?

(Exprime ton ressenti personnel à travers des adjectifs ou verbes – par exemple : “structuré”, “guidé”, “autonome”, “accompagné”, “théorique”, “libre”, “dirigé”, “expérimental”, “à l'écoute”, “débrouillard”, “dialogué”, “didactique”...)

→ [Réponse ouverte]

Pourquoi as-tu choisi ces mots ?

→ [Réponse ouverte]

Durant ton cours de projet en 2e année, quels aspects décriraient le mieux la manière dont l'enseignement était organisé et mené ?

(Coche jusqu'à 3 éléments)

Travailler de manière autonome

Recevoir des retours réguliers de la part des enseignants

Comprendre clairement les attentes du projet

Avoir du temps pour expérimenter et explorer des idées

Répondre à des exigences claires et structurées

Être guidé dans ta réflexion, plutôt que recevoir des consignes

Autre : _____

Avec du recul, quels aspects t'auraient aidé à mieux progresser dans ton cours de projet en 2e année ?

(Coche jusqu'à 3 éléments)

- Travailler de manière autonome*
- Recevoir des retours réguliers de la part des enseignants*
- Comprendre clairement les attentes du projet*
- Avoir du temps pour expérimenter et explorer des idées*
- Répondre à des exigences claires et structurées*
- Être guidé dans ta réflexion, plutôt que recevoir des consignes*
- Autre : _____*

As-tu eu recours à la bibliothèque de ton école dans le cadre du cours de projet de 2e année ?

- Oui*
- Non*

Si oui, pourquoi y es-tu allé(e) ?

(Coche jusqu'à 2 éléments)

- Par initiative personnelle*
- Parce que l'enseignant t'y a incité sans te dire quoi consulter*
- Parce que l'enseignant t'a indiqué précisément quoi consulter*
- Autre : _____*

Durant ton cours de projet en deuxième année, combien d'enseignants étaient généralement présents lors d'une journée ou d'une demi-journée d'atelier ? *

- 1*
- 2*
- 3*
- 4*

Pour chaque enseignant présent lors de ton atelier de projet, indique son rôle ou son statut.

Enseignant	Responsable du cours	Assistant pédagogique	Intervenant invité	Autre	Il n'y en avait pas
Enseignant 1 (suivi principal))))))
Enseignant 2)))))
Enseignant 3)))))
Enseignant 4)))))

Concernant ton enseignant référent, celui qui a assuré ton suivi principal, comment décrirais-tu son rôle ?

(0 = pas du tout / 5 = totalement)

Propositions	0	1	2	3	4	5
Il transmettait un savoir structuré (théorique, technique)))))))
Il t'accompagnait dans ton développement (par des échanges réguliers)))))))
Il te laissait une grande autonomie pour chercher et expérimenter))))))

Dans quelle mesure avais-tu une liberté réelle de décision sur les paramètres suivants de ton projet en 2e année ?

(Coche tous les éléments pour lesquels tu pouvais faire tes propres choix)

- Le thème ou programme (ex. : école, bibliothèque...)
- Le site du projet
- Les enjeux / la problématique du projet
- Les matériaux ou techniques constructives
- L'approche architecturale (style, références...)
- Les modalités de représentation (dessins attendus, plans, maquettes...)
- Aucun de ces éléments ne pouvait être défini librement

Lors des corrections, comment décrirais-tu les échanges et les retours que tu recevais de la part de l'enseignant ?

(0 = pas du tout / 5 = totalement)

Propositions	0	1	2	3	4	5
L'enseignant te posait des questions sur ta démarche, t'incitait à argumenter, et proposait des pistes pour avancer))))))
Tu bénéficiais d'une grande autonomie, avec peu d'interventions de l'enseignant))))))
Les retours consistaient surtout en des indications concrètes à appliquer directement sur ton projet))))))

Durant ton cours de projet de 2e année, comment accédais-tu aux ressources (livres, références, exemples, etc.) ?

(0 = pas du tout / 5 = totalement)

Propositions	0	1	2	3	4	5
L'enseignant te fournissait directement des ressources (documents, références, exemples)))))))
L'enseignant te donnait des pistes ou des orientations, sans te remettre de ressources précises))))))
Tu accédais aux ressources par toi-même, sans intervention de l'enseignant))))))

As-tu fait un semestre ou une année d'échange (type Erasmus) pendant tes études en école d'architecture ? *

Oui

Non

Si oui, dans quelle école/université ?

→ [Réponse ouverte]

As-tu constaté des différences, entre ton école d'origine et ton école d'échange, dans la manière d'enseigner le projet et dans l'accompagnement des étudiants par les enseignants ?

Oui

Non

Si oui, peux-tu décrire en quelques mots quelles étaient ces différences ?

(Par exemple : régularité des échanges, autonomie, organisation du suivi, rôle des enseignants...)

→ [Réponse ouverte]

Your past experience of the design studio course (2nd year of the Bachelor's degree in Architecture)

This questionnaire focuses on your past experience of the design studio course in the second year of the Bachelor's degree. Please answer honestly, without trying to "give the right answer," but based on what you actually experienced. Your responses will remain anonymous.

What type of program were you enrolled in during your 2nd year?

- Architecture
- Other: _____

Which school were you enrolled in during your second year of the Bachelor's degree in architecture?

- RWTH Aachen
- TU Munich
- University of Stuttgart
- UCLouvain (Brussels)
- KU Leuven (Ghent)
- University of Liège
- ENSA Paris–La Villette
- ENSA Strasbourg
- ENSA Bretagne
- Politecnico di Milano
- Università Iuav di Venezia
- Roma Tre
- Other: _____

Can you specify which project from your 2nd year you are referring to in this questionnaire?

- The project from the first semester of your 2nd year
- The project from the second semester of your 2nd year
- A project that lasted both semesters
- Other: _____

When thinking back to your second-year design studio course at this school, which words come spontaneously to mind to describe it?

(Express your personal feelings using adjectives or verbs – for example: "structured," "guided," "autonomous," "supported," "theoretical," "free," "directed," "experimental," "attentive," "resourceful," "dialogue-based," "didactic," etc.)

→ [Open response]

Why did you choose these words?

→ [Open response]

During your 2nd-year design studio course, which aspects best described how teaching was organized and conducted?

(Check up to 3 items)

- Working autonomously
 - Receiving regular feedback from instructors
 - Clearly understanding the project expectations
 - Having time to experiment and explore ideas
 - Meeting clear and structured requirements
 - Being guided in your thinking rather than receiving instructions
 - Other: _____
-

In hindsight, which aspects would have helped you progress better in your 2nd-year design studio course?

(Check up to 3 items)

- Working autonomously
- Receiving regular feedback from instructors
- Clearly understanding the project expectations
- Having time to experiment and explore ideas
- Meeting clear and structured requirements
- Being guided in your thinking rather than receiving instructions
- Other: _____

Did you use your school's library as part of the 2nd-year design studio course?

- Yes
- No

If yes, why did you go there?

(Check up to 2 items)

- On your own initiative
- Because the instructor encouraged you to go there without specifying what to consult
- Because the instructor explicitly indicated what to consult
- Other: _____

During your second-year design studio course, how many instructors were generally present during a full or half-day studio session?*

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
-

For each instructor present in your design studio, indicate their role or status.

Instructor	Course coordinator	Teaching assistant	Guest lecturer	Other	There was none
Instructor 1 (main supervisor))))))
Instructor 2)))))
Instructor 3)))))
Instructor 4)))))

Regarding your main instructor (the one who ensured your primary supervision), how would you describe their role?

(0 = not at all / 5 = completely)

Statements	0	1	2	3	4	5
They conveyed structured knowledge (theoretical, technical)))))))
They supported your development (through regular exchanges)))))))
They gave you a high degree of autonomy to search and experiment))))))

To what extent did you have real freedom of decision over the following parameters of your 2nd-year project?

(Check all items for which you were able to make your own choices)

- The theme or program (e.g., school, library, etc.)
 - The project site
 - The issues / problem statement of the project
 - Materials or construction techniques
 - The architectural approach (style, references, etc.)
 - Modes of representation (expected drawings, plans, models, etc.)
 - None of these elements could be freely defined
-

During critiques, how would you describe the discussions and feedback you received from the instructor?

(0 = not at all / 5 = completely)

Statements	0	1	2	3	4	5
The instructor asked questions about your approach, encouraged you to justify your choices, and suggested ways to move forward))))))
You benefited from a high level of autonomy, with few interventions from the instructor))))))
Feedback mainly consisted of concrete instructions to apply directly to your project))))))

During your 2nd-year design studio course, how did you access resources (books, references, examples, etc.)?

(0 = not at all / 5 = completely)

Statements	0	1	2	3	4	5
The instructor directly provided resources (documents, references, examples)))))))
The instructor suggested directions or orientations without providing specific resources))))))
You accessed resources independently, without instructor intervention))))))

Did you complete a semester or a year abroad (e.g., Erasmus) during your studies in architecture school?*

Yes

No

If yes, at which school/university?

→ [Open response]

Did you notice differences between your home institution and your exchange institution in the way design studio was taught and in how instructors supported students?

Yes

No

If yes, can you briefly describe what these differences were?

(For example: regularity of feedback, autonomy, organization of supervision, role of instructors, etc.)

→ [Open response]

Deine frühere Erfahrung im Entwurfsstudio (2. Jahr des Bachelorstudiums Architektur)

Dieser Fragebogen bezieht sich auf deine frühere Erfahrung im Entwurfsstudio im zweiten Jahr des Bachelorstudiums. Bitte beantworte die Fragen ehrlich, ohne zu versuchen, „richtig zu antworten“, sondern auf Grundlage dessen, was du tatsächlich erlebt hast. Deine Antworten bleiben anonym.

In welcher Art von Studiengang warst du im 2. Studienjahr eingeschrieben?

- Architektur
- Anderer Studiengang: _____

An welcher Hochschule warst du im zweiten Jahr des Bachelorstudiums Architektur eingeschrieben?

- RWTH Aachen
- TU München
- Universität Stuttgart
- UCLouvain (Brüssel)
- KU Leuven (Gent)
- Universität Lüttich
- ENSA Paris–La Villette
- ENSA Strasbourg
- ENSA Bretagne
- Politecnico di Milano
- Università Iuav di Venezia
- Roma Tre
- Andere: _____

Auf welches Projekt deines 2. Studienjahres beziehst du dich in diesem Fragebogen?

- Das Projekt des ersten Semesters im 2. Studienjahr
- Das Projekt des zweiten Semesters im 2. Studienjahr
- Ein Projekt, das sich über beide Semester erstreckte
- Anderes: _____

Wenn du an dein Entwurfsstudio im zweiten Studienjahr an dieser Hochschule zurückdenkst: Welche Wörter kommen dir spontan in den Sinn, um es zu beschreiben?

(Bringe dein persönliches Empfinden mit Adjektiven oder Verben zum Ausdruck – z. B.: „strukturiert“, „angeleitet“, „autonom“, „begleitet“, „theoretisch“, „frei“, „gelenkt“, „experimentell“, „zuhörend“, „eigenständig“, „dialogisch“, „didaktisch“ usw.)
→ [Offene Antwort]

Warum hast du diese Wörter gewählt?

→ [Offene Antwort]

Welche Aspekte beschrieben am besten, wie der Unterricht im Entwurfsstudio im 2. Studienjahr organisiert und durchgeführt war?

(Bitte bis zu 3 Antworten auswählen)

- Eigenständig arbeiten
 - Regelmäßiges Feedback von den Lehrenden erhalten
 - Die Erwartungen an das Projekt klar verstehen
 - Zeit haben, um zu experimentieren und Ideen zu erkunden
 - Klare und strukturierte Anforderungen erfüllen
 - In der eigenen Reflexion angeleitet werden, statt konkrete Anweisungen zu erhalten
 - Anderes: _____
-

Rückblickend: Welche Aspekte hätten dir geholfen, im Entwurfsstudio im 2. Studienjahr besser voranzukommen?

(Bitte bis zu 3 Antworten auswählen)

- Eigenständig arbeiten
- Regelmäßiges Feedback von den Lehrenden erhalten
- Die Erwartungen an das Projekt klar verstehen
- Zeit haben, um zu experimentieren und Ideen zu erkunden
- Klare und strukturierte Anforderungen erfüllen
- In der eigenen Reflexion angeleitet werden, statt konkrete Anweisungen zu erhalten
- Anderes: _____

Hast du im Rahmen des Entwurfsstudios im 2. Studienjahr die Bibliothek deiner Hochschule genutzt?

- Ja
- Nein

Wenn ja, warum bist du dorthin gegangen?

(Bitte bis zu 2 Antworten auswählen)

- Aus eigener Initiative
- Weil die Lehrperson dich dazu ermutigt hat, ohne anzugeben, was genau zu konsultieren ist
- Weil die Lehrperson genau angegeben hat, was zu konsultieren ist
- Anderes: _____

Wie viele Lehrende waren während eines typischen halben oder ganzen Entwurfstages im zweiten Studienjahr anwesend?*

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
-

Für jede im Entwurfsstudio anwesende Lehrperson: Bitte gib ihre Rolle oder ihren Status an.

Lehrperson	Kursverantwortliche*r	Wissenschaftlicher Mitarbeiterin	Gastdozent*in	Andere	Keine
Lehrperson 1 (Hauptbetreuung))))))
Lehrperson 2)))))
Lehrperson 3)))))
Lehrperson 4)))))

Wie würdest du die Rolle deiner hauptverantwortlichen Lehrperson (Hauptbetreuung) beschreiben?

(0 = überhaupt nicht / 5 = vollständig)

Aussagen	0	1	2	3	4	5
Sie vermittelte strukturiertes Wissen (theoretisch, technisch)))))))
Sie begleitete deine Entwicklung (durch regelmäßigen Austausch)))))))
Sie ließ dir große Autonomie, um selbst zu recherchieren und zu experimentieren))))))

Inwieweit hattest du im 2. Studienjahr echte Entscheidungsfreiheit in Bezug auf folgende Aspekte deines Projekts?

(Kreuze alle Punkte an, bei denen du eigene Entscheidungen treffen konntest)

- Thema oder Programm (z. B. Schule, Bibliothek usw.)
- Projektstandort
- Fragestellung / Problematik des Projekts
- Materialien oder konstruktive Techniken
- Architektonischer Ansatz (Stil, Referenzen usw.)
- Darstellungsformen (geforderte Zeichnungen, Pläne, Modelle usw.)
- Keiner dieser Aspekte konnte frei festgelegt werden

Wie würdest du während der Korrekturen die Gespräche und Rückmeldungen der Lehrperson beschreiben?

(0 = überhaupt nicht / 5 = vollständig)

Aussagen	0	1	2	3	4	5
Die Lehrperson stellte Fragen zu deinem Vorgehen, forderte dich auf zu argumentieren und schlug Wege zur Weiterentwicklung vor))))))
Du hattest große Autonomie, mit wenigen Eingriffen seitens der Lehrperson))))))
Die Rückmeldungen bestanden hauptsächlich aus konkreten Anweisungen, die direkt im Projekt umzusetzen waren))))))

Wie hast du im Entwurfsstudio des 2. Studienjahres Zugang zu Ressourcen (Bücher, Referenzen, Beispiele usw.) erhalten?

(0 = überhaupt nicht / 5 = vollständig)

Aussagen	0	1	2	3	4	5
Die Lehrperson stellte dir direkt Ressourcen zur Verfügung (Dokumente, Referenzen, Beispiele)))))))
Die Lehrperson gab Hinweise oder Orientierung, ohne konkrete Ressourcen bereitzustellen))))))
Du hast dir die Ressourcen selbstständig beschafft, ohne Eingreifen der Lehrperson))))))

Hast du während deines Architekturstudiums ein Austauschsemester oder -jahr (z. B. Erasmus) absolviert?*

Ja

Nein

Wenn ja, an welcher Hochschule/Universität?

→ [Offene Antwort]

Hast du Unterschiede zwischen deiner Heimathochschule und deiner Austauschhochschule in der Vermittlung des Entwurfs und in der Betreuung der Studierenden festgestellt?

Ja

Nein

Wenn ja, kannst du diese Unterschiede kurz beschreiben?

(z. B.: Regelmäßigkeit der Betreuung, Autonomie, Organisation der Betreuung, Rolle der Lehrenden usw.)

→ [Offene Antwort]

La tua esperienza passata del corso di progettazione (2° anno della Laurea triennale in Architettura)

Questo questionario riguarda la tua esperienza passata del corso di progettazione nel secondo anno della laurea triennale. Ti preghiamo di rispondere in modo sincero, senza cercare di “dare la risposta giusta”, ma basandoti su ciò che hai realmente vissuto. Le tue risposte resteranno anonime.

In quale tipo di corso di studi eri iscritto/a durante il 2° anno?

- Architettura
- Altro: _____

In quale scuola/università eri iscritto/a durante il secondo anno della Laurea triennale in Architettura?

- RWTH Aachen
- TU München
- Università di Stoccarda
- UCLouvain (Bruxelles)
- KU Leuven (Gand)
- Università di Liegi
- ENSA Paris–La Villette
- ENSA Strasbourg
- ENSA Bretagne
- Politecnico di Milano
- Università Iuav di Venezia
- Roma Tre
- Altro: _____

Puoi precisare a quale progetto del tuo 2° anno fai riferimento in questo questionario?

- Il progetto del primo semestre del 2° anno
- Il progetto del secondo semestre del 2° anno
- Un progetto che si è svolto su entrambi i semestri
- Altro: _____

Ripensando al tuo corso di progettazione del secondo anno in questa scuola, quali parole ti vengono spontaneamente in mente per descriverlo?

(Esprimi la tua percezione personale attraverso aggettivi o verbi – ad esempio: “strutturato”, “guidato”, “autonomo”, “accompagnato”, “teorico”, “libero”, “diretto”, “sperimentale”, “in ascolto”, “intraprendente”, “dialogico”, “didattico”, ecc.)

→ [Risposta aperta]

Perché hai scelto queste parole?

→ [Risposta aperta]

Durante il tuo corso di progettazione del 2° anno, quali aspetti descrivevano meglio il modo in cui l'insegnamento era organizzato e condotto?

(Seleziona fino a 3 elementi)

- Lavorare in modo autonomo
 - Ricevere feedback regolari da parte dei docenti
 - Comprendere chiaramente le aspettative del progetto
 - Avere tempo per sperimentare ed esplorare idee
 - Rispondere a requisiti chiari e strutturati
 - Essere guidato/a nella riflessione, piuttosto che ricevere istruzioni
 - Altro: _____
-

Con il senno di poi, quali aspetti ti avrebbero aiutato a progredire meglio nel corso di progettazione del 2° anno?

(Seleziona fino a 3 elementi)

- Lavorare in modo autonomo
- Ricevere feedback regolari da parte dei docenti
- Comprendere chiaramente le aspettative del progetto
- Avere tempo per sperimentare ed esplorare idee
- Rispondere a requisiti chiari e strutturati
- Essere guidato/a nella riflessione, piuttosto che ricevere istruzioni
- Altro: _____

Hai utilizzato la biblioteca della tua scuola nell'ambito del corso di progettazione del 2° anno?

- Sì
- No

Se sì, per quale motivo ci sei andato/a?

(Seleziona fino a 2 elementi)

- Per iniziativa personale
- Perché il docente ti ha incoraggiato ad andarci senza indicare cosa consultare
- Perché il docente ti ha indicato precisamente cosa consultare
- Altro: _____

Durante il corso di progettazione del secondo anno, quanti docenti erano generalmente presenti durante una giornata o mezza giornata di atelier?*

- 1
 - 2
 - 3
 - 4
-

Per ciascun docente presente nel tuo atelier di progettazione, indica il suo ruolo o status.

Docente	Responsabile del corso	Assistente alla didattica	Docente invitato	Altro	Nessuno
Docente 1 (tutor principale))))))
Docente 2)))))
Docente 3)))))
Docente 4)))))

Per quanto riguarda il docente di riferimento, colui/colei che ha assicurato il tuo seguito principale, come descriveresti il suo ruolo?

(0 = per niente / 5 = totalmente)

Affermazioni	0	1	2	3	4	5
Trasmetteva un sapere strutturato (teorico, tecnico)))))))
Ti accompagnava nel tuo sviluppo (attraverso scambi regolari)))))))
Ti lasciava una grande autonomia per cercare e sperimentare))))))

In che misura avevi una reale libertà decisionale sui seguenti parametri del tuo progetto del 2° anno?

(Seleziona tutti gli elementi per i quali potevi fare scelte autonome)

- Il tema o il programma (es. scuola, biblioteca, ecc.)
- Il sito del progetto
- Le questioni / la problematica del progetto
- I materiali o le tecniche costruttive
- L'approccio architettonico (stile, riferimenti, ecc.)
- Le modalità di rappresentazione (disegni richiesti, piante, modelli, ecc.)
- Nessuno di questi elementi poteva essere definito liberamente

Durante le revisioni, come descriveresti gli scambi e i feedback ricevuti da parte del docente?

(0 = per niente / 5 = totalmente)

Affermazioni	0	1	2	3	4	5
Il docente poneva domande sul tuo approccio, ti incoraggiava ad argomentare e proponeva piste per andare avanti))))))
Beneficiavi di una grande autonomia, con pochi interventi da parte del docente))))))
I feedback consistevano soprattutto in indicazioni concrete da applicare direttamente al progetto))))))

Durante il corso di progettazione del 2° anno, come accedevi alle risorse (libri, riferimenti, esempi, ecc.)?

(0 = per niente / 5 = totalmente)

Affermazioni	0	1	2	3	4	5
Il docente ti forniva direttamente risorse (documenti, riferimenti, esempi)))))))
Il docente ti dava piste o orientamenti, senza fornirti risorse precise))))))
Accedevi alle risorse autonomamente, senza intervento del docente))))))

Hai svolto un semestre o un anno di scambio (ad es. Erasmus) durante i tuoi studi in architettura?*

- Sì
 No

Se sì, in quale scuola/università?

→ [Risposta aperta]

Hai riscontrato differenze tra la tua scuola di origine e la scuola di scambio nel modo di insegnare la progettazione e nell'accompagnamento degli studenti da parte dei docenti?

- Sì
 No

Se sì, puoi descrivere brevemente quali erano queste differenze?

(ad esempio: regolarità degli scambi, autonomia, organizzazione del tutoraggio, ruolo dei docenti, ecc.)

→ [Risposta aperta]