

Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme de l'Université catholique de Louvain

Référence bibliographique :
Anne Croegaert, "Florent Soris", *lieuxdits#20*, septembre 2021, pp. 32-38.

La revue lieuxdits
Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme (Loci)
Université catholique de Louvain (UCLouvain).

Éditeur responsable : Le comité de rédaction, place du Levant, 1 - 1348 Louvain-la-Neuve
Comité de rédaction : Damien Claeys, Gauthier Coton, Corentin Haubruge, Nicolas Lorent,
Catherine Massart, Dorothée Stiernon
Conception graphique : Nicolas Lorent



ISSN 2294-9046
e-ISSN 2565-6996

 **UCLouvain**

Faculté d'architecture, d'ingénierie
architecturale, d'urbanisme – Loci



Florent Soris

Anne Croegaert



Florent Soris
Professeur à Tournai
de 1963 à 2002

Hommage à Florent Soris, hommage à l'enseignant pédagogue, hommage à la fidélité qu'il s'accorda à lui-même, non pas par devoir, mais par une sorte de nécessité intérieure si puissante et si forte que la plupart des étudiants ne sont pas sortis indemnes de cette rencontre.

Ce n'est pas l'étudiant qu'il faut servir ! C'est nous ! C'est l'enseignant qu'il faut servir et c'est comme cela qu'on va servir l'étudiant ! L'enseignant doit être totalement lui-même, le caricatural de lui-même. Il va évidemment imposer quelque chose, un rayonnement de lui-même. Je ne brise pas l'étudiant, je le mets dans un état et il en vivra d'autres... n'est-ce pas !?

Dans l'enseignement de l'architecture, au sein des ateliers, ces rencontres se fabriquent au travers de mises en situation créées de toute pièce par l'enseignant en charge d'enseignements du projet. Certains les nomment *le programme* ou *le projet* d'atelier, nous les nommons ici et dans le cadre de la première année d'architecture : *exercices* d'atelier.

Durant quarante années, de 1963 à 2002, Florent Soris a dirigé l'atelier de première année sur le site de l'Institut supérieur d'architecture Saint-Luc de Ramegnies-Chin (Tournai) aujourd'hui devenue première année de bachelier du site tournaisien de la Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme LOCI de l'Université catholique de Louvain.

Puisqu'il me faut en quelques pages vous raconter l'histoire de 40 années de carrière, j'irai droit au cœur des *créations* d'exercices.

Si chaque exercice s'inscrit dans une *trame* d'année plus ou moins immuable et constante, à savoir : Accueil, Représentation, Observation, Fonction, Forme, Structure, Synthèse. Chaque exercice est, en soi, une nouvelle *toile*. Ainsi, à raison de 7 à 8 exercices d'atelier par an, au bout de 40 ans, cela fait plus de 300 exercices, *tous différents* !²

1 - Conférence "Pédagogie en architecture", LOCI Bruxelles 23/01:2015 (<https://youtu.be/mhBY8eQl0A>).

2 - Recueil d'exercices menés pendant 40 ans. Ce recueil est disponible à la bibliothèque de la Faculté LOCI site de Tournai.

"Relation de pédagogies en architecture-les archives".

Tome I : de 19963/1964 à 1977/1978

Tome II : de 1978/1979 à 1987/1988

Tome III : de 1988/1989 à 2002.

3 - Max Loreau, "L'œuvre d'art comme création" De la création : peinture, poésie, philosophie, Labor, Paris, 1998, p.183.

I. Réflexions

Quelles raisons, entendements président à la création des exercices élaborés par Florent Soris ?

Il n'y a pas de règles !

Il y a ce qui se voit comme on respire, je veux dire sans y penser et puis quelqu'un dit : "arrête, regarde..." avec un certain ton, et ce qui se voit se met à prendre forme.

C'est presque comme ça que ça se passe... et derrière tout cela il y a une somme énorme de travail, de connaissance, d'attention, d'invention et de création

Il faut être créatif !

Ce à quoi je crois : c'est au cœur même de l'exercice.

À l'exemple de Max Loreau qui cherche une voie d'accès pour saisir l'art non pas dans ces produits mais au cœur de l'exercice "dans son activité productrice, à partir de l'activité en cours de l'artiste."³

Si l'on veut restituer un sens à la création, dit-il, il n'y a d'autre ressource que de chercher vers elle une voie d'accès différente, qui s'écarte donc des modes traditionnels de comprendre ce qui s'offre à l'esprit ; il faut s'efforcer de la penser radicalement, intérieurement à elle-même. Pour y parvenir, il est nécessaire de saisir l'art non dans ses produits mais dans son activité de produire. Parler de lui (de l'art) comme d'une création exige qu'on le reprenne à partir de son origine : en position et en procès de création... acceptons de ne la découvrir qu'à partir de l'activité en cours de l'artiste et voyons à quelles conséquences extrêmes elle conduit.

Je ne crois pas au report des acquis ! Les circuits cognitifs sont bien plus complexes. Les voix sont plus souterraines, non définies.



Les exercices sont créateurs car ils ne cessent d'engendrer de nouveaux rapports, de multiples liens entre les données d'un cadre restreint. D'où il suit que l'objet de l'exercice est tout à la fois clair, réduit à un objectif d'apprentissage précis ; mais aussi obscur, opaque, ombreux. Le point de départ des exercices est de soulever de "vrais problèmes" mais ceux-ci prolongent leur devenir comme une énigme. Chez Florent Soris, il ne s'agit pas d'un apprentissage d'une seule voie. Il ne s'agit pas du seul apprentissage technique ; mais d'aimer un état de latence où tout est là : une lumière singulière, un pli, une tension. Il faut apprendre à oublier. L'apprentissage nécessite de faire le vide, de rejeter l'apport d'une éducation événementielle, pour reconsidérer l'enseignement, comme une mise à nu.

Nous n'avons jamais posé un même programme.

Je voulais que l'enseignant soit en péril comme l'élève ! Nous avons changé à chaque fois pour que l'enseignant soit aussi engagé que l'étudiant, pour qu'il réponde à la question avec l'étudiant.

Florent Soris exige de l'exercice plus qu'une simple conformité à un objectif pédagogique. Il ne s'agit pas non plus de réparer ou d'améliorer une solution, non pas de mettre la main à quelque chose pour y pratiquer une retouche.

Il faut essayer, tenter, risquer de s'exprimer. Ce qui semblerait inacceptable serait l'admission d'un modèle qui amènerait à négliger certains aspects d'un processus en tant que cheminement d'une personnalité.

Les modèles usant d'un vocabulaire spécifique défini à l'avance pour être utilisés selon des règles définies comme celles d'un jeu ou comme celles d'une formule d'algèbre, sont forcément incomplets, partisans et simplificateurs à l'extrême dans la mesure où ils sacrifient la complexité des phénomènes observables, à la seule cohérence d'un langage formalisé ou d'une schématisation de l'art aussi navrante que mécanique.

Le cheminement pédagogique prend une allure initiatique afin d'acquérir une connaissance cachée, difficile. La clé qui donne accès n'est pas précisée. Ce qui permet de se faire admettre ou de se faire reconnaître, est en soi, bien qu'il y ait quelque chose d'inintelligible comme si on taillait une clé sans en connaître la combinaison.

Un enseignant est un professionnel de l'enseignement. Commencer sous-tend l'inexpérience et s'impose alors la nécessité d'être guidé, conseillé et formé.

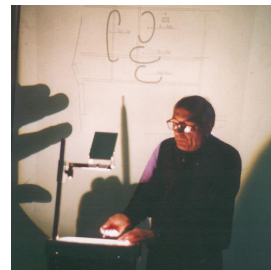
Les débuts, sont des moments singuliers. Il y a une introduction, une approche à construire. Accepter l'apport de chaque individualité avant toute formation pédagogique, c'est préserver l'existence de valeurs secrètes, c'est accepter une continuité, un mouvement, qui du passé au présent, existe dans les choses comme dans les regards.⁵

Nous goûtons à l'essence des origines au parfum d'un début, d'autant plus sensible que Florent Soris en respecte les potentialités. La première année dans l'atelier de Florent Soris est une année par laquelle l'étudiant se rend visite en même temps qu'il va au spectacle.

En première année d'étude, on ne produit pas d'architecture, au sens d'un résultat

La matière première à transformer c'est la conscience. La mise en place du projet pédagogique est un laboratoire qui repose sur la volonté de faire progresser les élèves par essais, par tâtonnements. Aux yeux du professeur, les laborantins deviennent l'objet de leur propre expérience. L'exercice est un donné à la démarche heuristique "consistant à faire découvrir à l'étudiant ce qu'on veut lui enseigner". Par la mise en place d'un exercice, le professeur provoque un phénomène dans l'intention d'obtenir des connaissances nouvelles. Ces connaissances se rapportent aux différents essais qu'il se propose d'étudier dans le but de faire éprouver par les étudiants quelque chose comme..., indéfini dans l'immédiat, comme un élargissement ou un enrichissement de la connaissance et des aptitudes, ce qui va devenir leur expérience.

Les mises en situation d'exercices sont créées de toutes pièces et font l'objet d'une *instrumentalisation* rigoureuse et d'un *cadrage serré*. Ils obligent à la mise en place d'un *système à penser*.



5 - Florent Soris, "L'enseignement est exploration et démarche assurée", A+ actualités n° 34, avril 1988.

II. La fabrication des exercices en trois temps

La création des exercices. Le ton, la couleur

Le ton, la couleur, l'esprit, le climat ne sont pas formulés et ne disent pas leur raison d'être, comme une stratégie non visible.

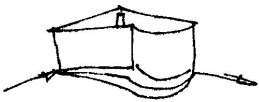
Je ne suis pas linéaire. J'ai des carnets de notes partout chez moi. Je dessine en parlant. J'y consacre beaucoup de temps. Je n'ai pas de sujet. Je laisse venir à moi le réel, je le respire et je trouve des choses. Il faut être dedans comme un peintre, tenir le pinceau, décortiquer en tenant le pinceau, mettre sa peau sur la table. Il faut s'engager !

Il y a toujours un chemin. Je ne connais pas ce chemin, il est à trouver, créer, creuser ; mais, il ne sera pas calqué sur une attitude déjà

connue. Je reprends la question initiale : "accorder un savoir avec un procédé".

Je ne pense pas théoriquement une démarche, je laisse une intention se développer dans des scénarios.

C'est en *fabriquant* l'exercice que l'originalité surviendra. Florent Soris ne s'en préoccupe pas. Il tourne le dos à toute pensée préalable, il prend le risque de s'aventurer dans le non-savoir pour s'installer dans le "sens d'un souhait, d'un parcours orienté non encore signifiant qu'est le tracement. Il trace."⁶ L'acte lui fournira le fil d'un processus qui se cache dans l'exercice. L'exercice est à saisir non pas dans sa finalité, dans son énoncé ou dans ses objectifs mais dans sa naissance, au moment de sa fabrication. Il s'agit de saisir des relations qui proposent un commencement, de se situer d'un point de vue préalable à l'avènement du programme et des connaissances à acquérir.



- NE PAS DÉCOUPER LA FEUILLE POUR CRÉER UN PASSAGE POUR L'ENTRÉE ET LA SORTIE, MAIS INDICHER PAR DES FLECHES SUR LE SUPPORT LEUR SITUATION.

l'EXPRESSION :

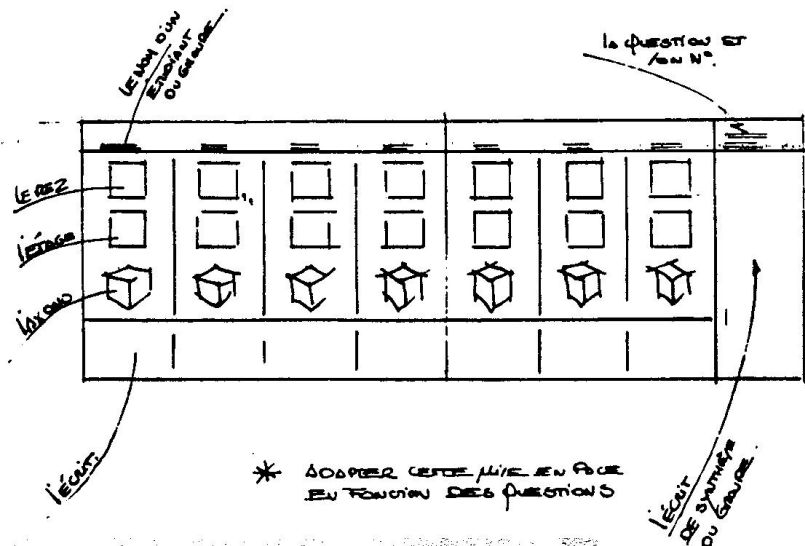
sur FEUILLES A3, A4/EUROS.

CHACUN ÉTUDIANT RÉPONDRÀ AUX QUESTIONS

- PAR UN ORAUX
- PAR UN ÉCRIT,

LE GROUPE DE SIX ÉTUDIANTS SYNTHÉTISERA CES RÉPONSES,

DANS UNE MIÈRE EN PAGE TYPE QUI VOUS EST COMMUNIQUÉE :



6 - Le peintre est en train de tracer. Le trait en déroulement part à l'aventure loin de toute subordination à un modèle : dos tourné à toute forme, à toute pensée formée, à toute forme de pensée accomplie : il prend demeure dans l'inachevé et le hasardeux. Il est aventureux : il ne sait donc pas où il va dans le moment où il avance. Le peintre accepte ainsi le risque d'évoluer dans le non-savoir, dans le vide des significations (promues et constituées) pour s'installer dans le sens. Je veux dire dans le parcours orienté non encore signifiant qu'est le tracement. Max Loreau, op. cit., p.186.



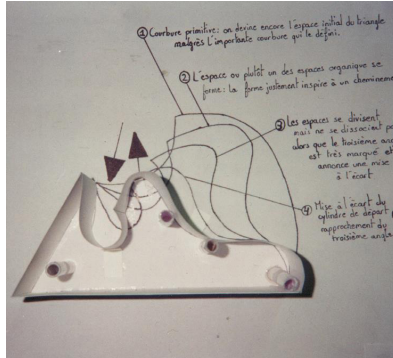
Le cadrage

Cadrer est un mot essentiel ! Pourquoi ? Parce que quand on a beaucoup de moyen en main, on répète ce qu'on connaît. Quand on a peu de moyen en main, on doit être créatif ! Le cadrage ouvre sur une multitude de solutions ! Le meilleur moyen de rendre créatif quelqu'un, c'est de le priver de moyens !

L'instrumentalisation réside d'abord dans le besoin de trouver son *cadre*. Le cadrage ne vise pas un résultat architectural. Il circonscrit les données qui provoquent des opérations de transformations. Quoiqu'on fasse, une fenêtre que l'on perce propose toujours un regard dans un mur aveugle.

Par le cadrage, Florent Soris introduit l'étudiant dans un monde sans siège mais il lui demande de s'asseoir, d'arrêter de se déplacer. Le but est de produire une épreuve, encore faut-il décider du contexte, disposer des ingrédients, les mettre dans un ordre, régler le mécanisme pour qu'il fonctionne conformément au plan souhaité de sorte que l'étudiant est dans l'impossibilité de poursuivre sur un registre qu'il connaît.

Les raisons qui poussent à privilégier un rétrécissement du terrain de jeu est d'abord pédagogique. L'étudiant ne doit pas échapper à l'objet sur lequel on veut le voir s'exercer. Ce qui est à enseigner est complexe, mouvant et se laisse difficilement circonscrire. Dès lors, il s'agit d'énoncer des règles de travail qui cernent les objectifs poursuivis. Plus l'objet de l'étude est cerné, réduit à des injonctions sévères, plus sa fragilité suggère et contient la capacité d'exploser par contraste en mille directions.



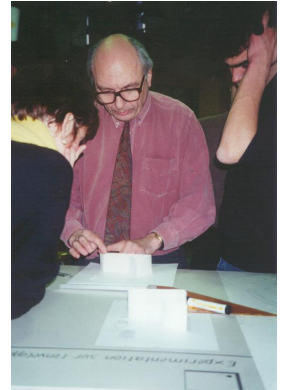
L'instrumentalisation

Tout est important dans le libellé d'un programme ! Tous les mots portent, tous les mots ont une conséquence, jouent un rôle. Je n'ai jamais fait de littérature dans mes programmes. Tout a un but.

Ainsi *l'instrumentalisation* est le moteur de l'apprentissage, circonscrit par un cadre précis, celui de l'exercice avec ses objectifs.

L'enseignement formule son véritable savoir en fournissant un mode opératoire. L'instrumentalisation c'est tout à la fois la mise au point des *instruments* et l'invention des *règles* qui les régissent. Les instruments qui serviront à opérer un effet selon la nature de l'objet étudié, sont aussi ceux qui instruiront l'étudiant sur ce qui est à dégager. L'instrument est tout à la fois outil d'expression, communiquant des informations et simultanément construction ou explication.

Des petits dessins jalonnent les énoncés des exercices. Après le commentaire oral, les étudiants reçoivent un document qui reprend les données de l'exercice. Ce document contient des exemples, des petits dessins qui concrétisent ce qui est demandé. Ils ne sont pas une simple *illustration* du texte de présentation orale ou écrite, ils expliquent plus loin, plus fort. Ils permettent comme le dit Bernard Noël "de laisser, derrière eux, traîner du sens."⁷ Illustrer provient d'*illustrare* qui signifie *éclairer, éclairer par des petits dessins*, non pas représenter le texte mais y suspendre des lustres, des lampes et des éclairages. Les dessins transforment la compréhension linéaire de la description en perception visuelle c'est-à-dire en compréhension immédiate et totale. Tout se lit en une fois. Cette lecture unit toutes les propositions éparpillées dans les phrases et les mots de l'énoncé.



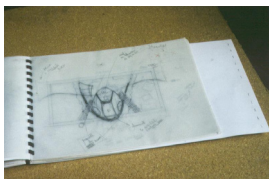
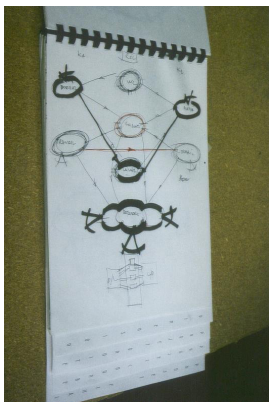
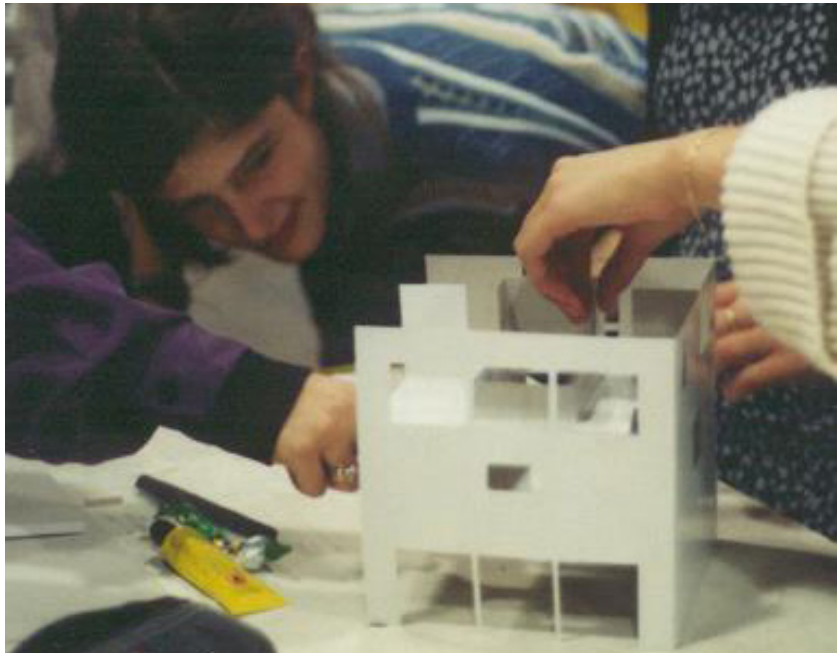
7 - Bernard Noël, "Journal du regard", Ed. P.O.L. 1988, p.60.

8 - Anne Croegaert, *Architecture des exercices de Florent Soris*, Doctorat en architecture, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1999. Les quatre exercices : 1. "Expérimentation de l'enveloppe" (8^{ème} exercice de l'année Février 1996) 2. "Le parti, la volumétrie" (16^{ème} exercice de l'année Février 1997) 3. "Une loge pour un étudiant" (3^{ème} exercice de l'année Octobre 1996) 4. suivi de l'exercice "Le questionnement" (4^{ème} exercice de l'année Octobre 1996).

9 - Gilles Deleuze, "Un nouvel archiviste", Foucault, Minuit, Paris (coll. critique), 1986, p.25.

10 - Roland Barthes "Fragments d'un discours amoureux" "Comment est fait ce livre" pg 9 et 10, Editions du Seuil Collection "Tel quel" 1977.

11 - Florent Soris, présentation de l'exercice "Une loge pour un étudiant suivi du Questionnement" 1996-97.



III. Regroupement par figure des principes actifs contenus dans les exercices

J'ai posé, à plat sur une feuille, les noms de figures entourés de mots qui ont surgi de quatre exercices courts analysés dans ma recherche doctorale.⁸ Quels noms faut-il donner à ces figures ? En quoi, par exemple, faut-il distinguer "la description" de "l'observation". Où faut-il s'arrêter ? Combien de catégories faut-il créer ? Sont-elles suffisantes ? Où ranger ce qui ne rentre nulle part ?

À ce titre, les figures coexistent à proximité l'une de l'autre. Leurs extrémités sont étendues et leurs centres charnières sont l'expression d'une coupure. J'ai délogé ces figures comme des éléments aux abois, des figures indicatrices où se nouent les mécanismes d'étude. Elles sont créatrices de mots et d'objets que nous sommes forcés d'étudier "pour les organiser dans un corpus variable suivant le problème posé".⁹ La figure invite, propose. Elle renifle, elle pousse la porte, elle enfle ses ailes, déjà emplies du ciel qu'elle va traverser. "Son principe actif n'est pas ce qu'elle dit, mais ce qu'elle articule". "Ainsi naît l'émoi de toute figure : même la plus douce porte en elle la frayeur d'un suspense".¹⁰

Expérimenter = Manipuler = Hasard

L'exercice comme lieu d'expériences, comme laboratoire, repousse l'idée de finalité. En situation d'expériences, l'enseignant teste la capacité de l'expé-

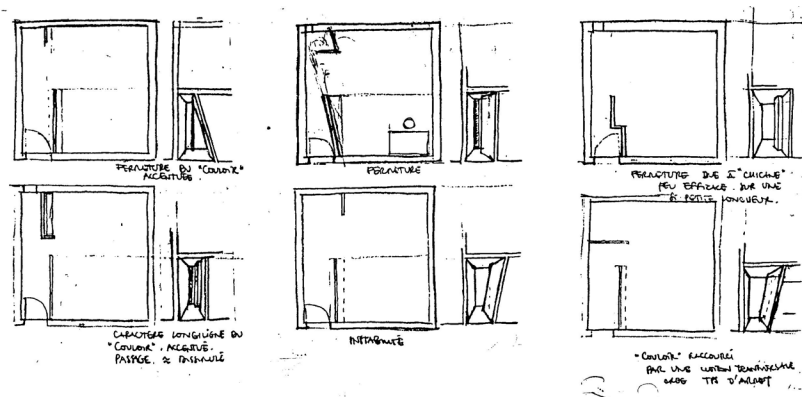
rimentateur à observer et à opérer ses choix. Produire une architecture reste un labyrinthe d'aptitudes et de connaissances à parcourir comme une admission à un rite simplement créateur.

En situation de travail, la *main* en exercice va amorcer le recouvrement mutuel des choses à faire et des choses de l'esprit. L'esprit et la main vont s'accrocher ensemble. Les exercices rendent à la main sa primauté. L'étudiant fabrique. La main traduit les injonctions du regard. Il ne faut pas penser ce qu'on veut faire, on dit sa pensée en faisant. Produire du visible non pour représenter le visible mais pour le rendre visible. L'élève est amené à agir soumis à la résistance de la matière, à la "volonté" des choses.

Le *hasard* supporte l'imaginaire, invite à l'exploration et au changement sur lequel on parie, sur lequel on engage un enjeu. L'enjeu requiert d'être ouvert, d'accepter les situations passagères, en état de percevoir hors de nous, de façon originelle avant d'être investi par la réflexion. L'imprévu provoque un retardement de solutions toutes faites. Le hasard est un prétexte pédagogique subversif. Il jette du désordre dans les connaissances, met à l'envers les *a priori*, intervertit, bouleverse, inverse les acquis. Le hasard s'impose comme une transformation. Le hasard ignore l'individu, implique de rendre nos *idées* incapables d'anticiper le sens de ce qui se dit.

Observer

Observer c'est épier. Le hasard associé à l'observation suscite la réflexion. Elle,



intervient *a posteriori* comme analyse des réponses où le regard, le jugement accroche le développement observé, opère des choix. Le principe actif du message n'est pas ce qu'il dit mais ce qu'il articule. C'est la relation des objets entre eux plus que leur signification qui l'emporte, ce qu'on ignorait avant de le voir. Cet enchantement est le refus de la soumission des choses à une idée redite avant de la dire. Ce n'est pas dans notre tête habitée de mémoires et de fantasmes qu'il faut voir ce qui s'impose à nous, c'est dans l'objet à étudier, c'est du dedans des choses. Le problème n'est pas de faire de bonnes solutions, c'est de structurer à partir d'elles de futures bonnes solutions.

*La pédagogie aura comme objectif d'apprendre à mener un projet non seulement en répondant par des solutions à un programme, mais aussi en se regardant faire, en se questionnant soi et les autres.*¹¹

Le carnet de recherche permet l'observation, la possibilité de regarder ce qui a été fait. Il accompagne l'étudiant tout au long de son cursus parce que "La finalité a de l'importance mais le parcours en a tout autant !". Il regroupe les divers essais et réflexions, démarches, croquis significatifs. Il les assemble et les rapproche permettant de suivre l'évolution du projet, offrant d'en parcourir sa mémoire. Consigner c'est observer, c'est délimiter les moments décisifs. C'est s'interdire d'oublier, d'ignorer, c'est se rendre compte, c'est faire rapport à soi-même. A travers des notes, des croquis en cours de travail, c'est un développement d'idées où l'on tente une cohérence, sa cohérence car il s'agit de soi, d'être devant soi-même. C'est se regarder fonder peu à peu une parole.

Décrire

C'est la *description*, fixant des cas d'agencement, qui provoque des associations d'idées porteuses de notre

émoi, révélant l'émergence du projet. Décrire devient opératoire et instrumental. Décrire donne un caractère, reflète un concept, définit un parti. Décrire est invention.

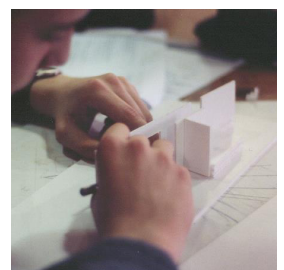
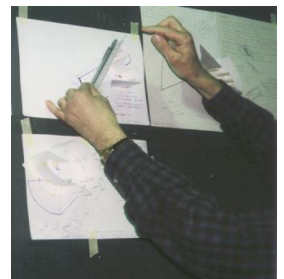
Décrire, c'est pister, filer, être à l'affût, se tenir prêt dans l'espoir de découvrir, d'attraper, d'être sur un chemin qui conduit. Décrire, c'est dégager. Ce dégagement demande de circonscire avec minutie les obstacles qu'on rencontre et les solutions qu'on propose. Ce déblaiement demande de prélever des nuances, des variations, des études. Mettre en balance, opposer le pour et le contre, comparer les arguments qui ont forcé des décisions constituent alors un moment d'arrêt pour mieux continuer.

Variations

Au lieu de demander une réponse à un problème, on en demande de multiples. Au départ, l'étudiant croit que ce qu'il a trouvé est unique, qu'il n'y a pas autre chose ! Au terme de l'exercice, plusieurs solutions sont affichées les unes à côté des autres et commentées, pour atteindre l'objectif de destituer l'objet unique de ma solution.

L'expérimentation des variables exprime des différences. Ces différences sont issues de l'analyse d'un programme, des fonctions, des combinaisons offertes par la lecture et la relecture d'un énoncé. Je compare mes différentes propositions et/ou les réponses des autres membres du groupe. La mise en parallèle de plusieurs projets dont on juge plutôt qu'on ne juge les caractéristiques, c'est comparer. Comparer les différentes propositions, c'est-à-dire : rapprocher, assimiler des différences, rejoindre d'autres points de vue et nuancer, affirmer la complexité des choses simples.

Au final, la multiplicité des résultats offre à la conscience la multiplicité des solutions et destitue la recherche focalisée sur une et une seule solution... *ma solution*.



Épurer

Décrire devient donc *épurer*. Il faut voir l'essentiel. La réduction finit exemplairement en un petit objet qui donne, en plus simple, la loi de complexité du tout. L'intérêt de cette élémentarisation est de mettre à jour la complexité d'éléments réduits à leur expression simple visant à dégager quelque chose comme un noyau.

L'inclination particulière de Florent Soris à construire ses exercices, à instrumentaliser sa pédagogie n'est ni plus, ni moins une œuvre, une activité productrice.

Ses *obsessions* créatrices fabriquent des exercices dont la machine savante articule des figures *en process de création*. Bien qu'isolées, les figures se chevauchent. Les figures sont interactives, à la fois perméables et imperméables. D'autres que moi auraient sans doute employé et dégagé des mots différents mais ceux-ci suffisent à fonder l'analyse de l'exercice en tant que recherche exemplaire.

Il y a un caractère d'abstraction qui n'existe jamais dans le projet mais peut exister, à différents degrés dans l'exercice, jusqu'à y être total". Il s'agit d'une création en vue de communiquer, comme le souligne Florent Soris, "de communiquer des concepts et des solutions avec des mouvements architecturaux spécifiques, repris, non comme idéal mais en tant qu'objet pédagogique type", l'exercice propose dira-t-il encore "un système à penser plutôt qu'une pratique professionnelle.

Si je devais inventer un outil pour qualifier l'architecture des exercices, il porterait deux yeux et dix doigts pour agir sur la matière de l'esprit, pour bannir le registre esthétique que l'étudiant connaît, comme métaphore où le réel et l'imaginaire s'associent idéalement, comme expressivité où le style est quelque chose après, qui vient tout seul... en travaillant !

