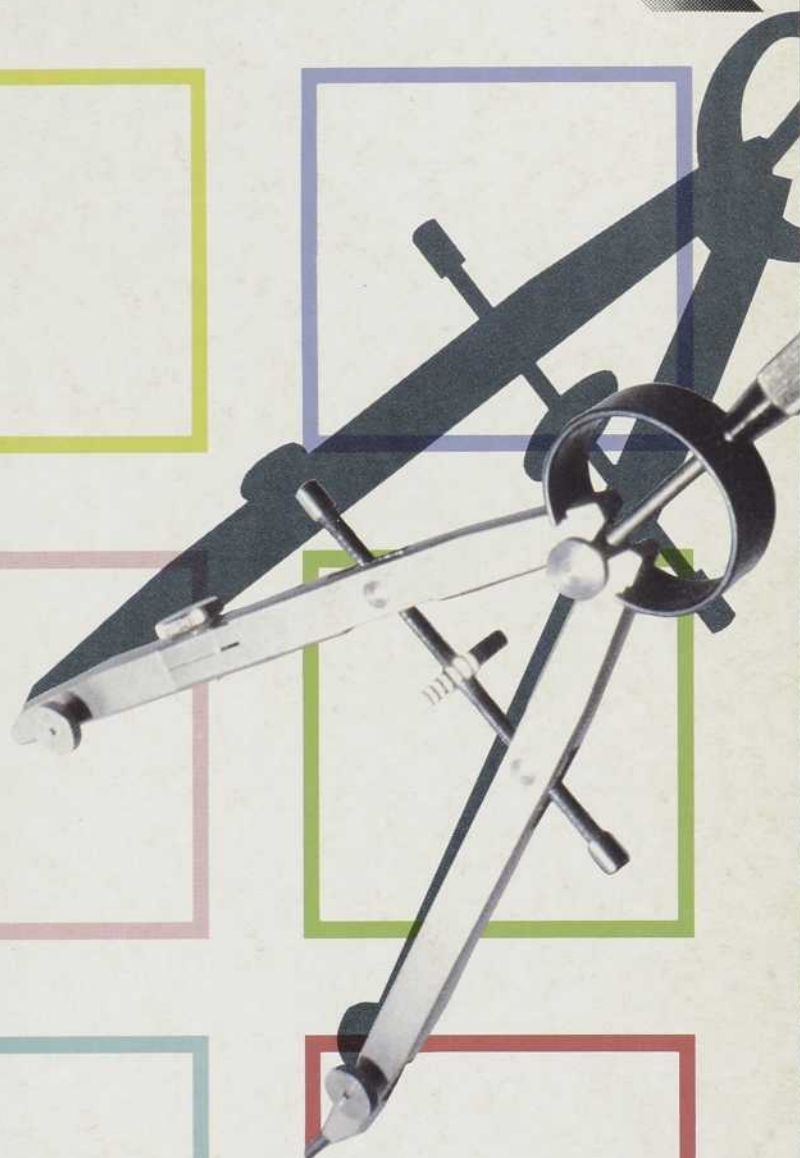
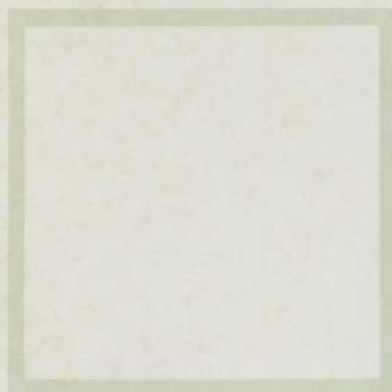
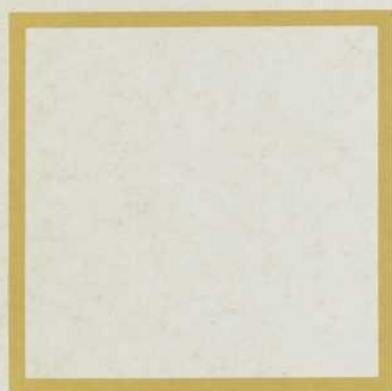


A

R

Q



L'ÉDUCATION EN ARCHITECTURE ET EN DESIGN
DEUXIÈME PARTIE

25

Dites adieu aux soins intensifs

Clinique

Le Clinique de PEERLESS est le seul tapis spécialement conçu pour les établissements de soins pour la santé.

Sa fibre 100% nylon Zeftron® 500 teint en solution retient la couleur du tapis, même après l'enlèvement des taches les plus difficiles, tandis que son endos Perma-bac^{MC} lui procure la résistance nécessaire pour résister à la circulation dense, y compris l'équipement sur roues.

- Sanitized, anti-microbe et fongicide
- Zefwear®: garantie de 10 ans contre l'usure
- Zefstat®: garantie à vie contre l'électricité statique
- Rendement supérieur sans nuire à l'apparence esthétique

Zeftron®, Zefwear® and Zefstat® sont des marques de commerce des produits textiles de Badische Corporation et une licence peut être accordée moyennant entente à cet effet.

Perma-bac^{MC} est une marque de commerce de La Corporation des Tapis Peerless.

Badische
Zeftron®Nylon

PEERLESS
être de son temps

LA CORPORATION DES TAPIS PEERLESS
C.P. 944, PLACE BONAVENTURE
MONTREAL, QUEBEC H5A 1E8
TEL.: (514) 878-6800 TÉLEX: 055-60791
CABLE: "PEERUGCO"



BULLETIN

OAQ

Le Bulletin OAQ, publication bimestrielle encartée dans la revue ARQ, sert à l'Ordre des architectes à exprimer, par la voix d'un porte-parole autorisé, des opinions utiles touchant l'exercice de la profession d'architecte ou la place de l'architecture dans la société.

Quelques réflexions sur l'architecture et la formation des architectes

Préambule

Dans son numéro précédent, consacré à l'enseignement de l'architecture, la revue *Architecture Québec* posait à quelques professeurs d'architecture la question suivante, — qu'elle considérait elle-même comme plutôt tortueuse: L'éducation en architecture et en design que nous offrons aux étudiants est considérée comme un des facteurs importants d'une pratique actuelle au Québec qui est peu signifiante, en retard sur les courants internationaux, servile et peu dynamique. Qu'est-ce que nous ne faisons pas, ou qu'est-ce que nous faisons, qui justifie cette assertion?

Jean Ouellet, directeur de l'école d'architecture de la faculté d'aménagement de l'université de Montréal, a réagi lui aussi à cette question. Ce sont ses commentaires que nous publions ici.

La façon dont ARQ a posé la question de "l'éducation en architecture" m'a semblé piégée car la première réaction est de rétrécir le problème à celui des écoles d'architecture ou de design d'environnement. D'où mes premières réflexions sur le sujet.

La production architecturale évolue effectivement dans un champ d'influence beaucoup plus vaste, à l'échelle de la collectivité et des poussées qui marquent son évolution. A ce niveau, le processus d'éducation en architecture est un phénomène tout à fait récent qui a pris place dans les médias, les journaux, les publications non professionnelles et qui nous laissent entrevoir la pratique de l'architecture dans des perspectives plus encourageantes.

1. Etat relatif des écoles d'architecture

Pour avoir visité plusieurs écoles d'architecture du Canada et cotoyé bien des représentants d'écoles américaines, à travers l'ACSA, par exemple, et pris connaissance de documents émanant d'un peu partout, j'ai l'impression que nos écoles du Québec ont bien sûr leurs problèmes, leurs faiblesses et leurs points forts mais ne sont pas très différentes des

sept autres écoles canadiennes ou de la centaine d'écoles américaines. Il faut toutefois garder en ligne de compte les distinctions qui s'établissent entre les formations du 1er cycle (baccalauréat) et les enseignements au niveau de la maîtrise.

A l'appui de cette opinion, j'ai à l'esprit quelques témoignages passablement louangeurs sur quelques-uns de nos étudiants qui ont fait des stages au San Francisco Center for Architecture and Urban Studies. Je pourrais relever des commentaires de même nature concernant un étudiant en maîtrise à Columbia, une étudiante en rapport avec une recherche sur l'art Pueblo à Miami... Bien sûr, ces étudiants qui entreprennent des études avancées sont normalement parmi nos meilleurs. Mais, il n'y a pas grand décalage entre ces meilleurs et ceux des autres institutions. Notons incidemment le niveau élevé d'intérêt pour l'architecture urbaine qui semble se manifester comme une orientation privilégiée de notre Ecole et un secteur possible d'excellence pour autant qu'on aille au-delà de la scénographie.

Considérant la qualité de nos écoles (officielles) sous un autre angle, je dois mentionner qu'elles sont périodiquement soumises à des évaluations externes: par exemple, celle du Board of Education de la Commonwealth Association of Architecture (associé au RIBA), il y a deux ans. A mon avis, l'appréciation de nos écoles du Québec n'a rien de négatif ni de dévalorisant par rapport aux autres écoles canadiennes.

Une faiblesse de nos écoles c'est d'être un peu silencieuses au plan des publications, des expositions, des activités, de la diffusion des travaux. Ici, tenons compte du nombre: trois écoles d'architecture au Québec (dont deux francophones) ne feront pas tant de bruit dans l'ensemble des cent dix écoles nord-américaines, certaines déjà très prestigieuses.

Cette appréciation relative de nos écoles n'exclut pas, bien sûr, la nécessité de leur amélioration, d'une réévaluation de leurs objectifs, de leur orientation, de leur évolution. J'en suis fort conscient, en

Direction du Bulletin OAQ:
Gilbert Paré, architecte
Composition: Nicole Tremblay
Montage: Linda Therriault
Impression: Jean-Pierre Manfé

L'Ordre des architectes du Québec
1825, boulevard Dorchester ouest
Montréal (Québec) H3H 1R4
Téléphone: (514) 937 6168

Numéro 169, juin 1985

particulier en ce qui concerne celle à laquelle j'appartiens. Les écoles ont un impact significatif sur la qualité de l'environnement bâti, mais il ne me semble pas que ce soit le seul facteur ou même le plus déterminant.

Ce qui m'amène au volet suivant. 2. Les écoles et la production architecturale

Il m'apparaît un peu surprenant que l'on impute aux écoles actuelles la responsabilité de la médiocrité de notre production architecturale. Il faut reconnaître au départ que cette production est l'œuvre en bonne partie de ceux qui ont été formés il y a 15-20 ans ou plus, donc d'une autre génération. J'ajouterai, facteur non négligeable, qu'une part significative de la production a échappé à l'architecte.

Dans l'optique des valeurs que l'on recherche aujourd'hui, on peut bien déplorer "l'insignifiance" de notre production architecturale. On aurait peut-être du mal à démontrer que cette insignifiance est pleinement le fait des modes de pensée et d'action des concepteurs-construteurs. Il est aussi difficile de l'associer uniquement à leur formation sans garder à l'esprit les mutations d'organisation et d'idéologie qu'a vécues notre collectivité, l'essor technologique et toutes choses qui ont influé sur les objectifs et les modes de pratique des professions de l'aménagement.

Le panorama urbain reproduit à peu près fidèlement les remous et les contradictions de cette évolution, les hésitations et les affirmations, les conflits entre le nouveau et l'existant, la recherche de l'inédit... mais aussi des œuvres valables, originales, exceptionnelles. Enfin, beaucoup de trous, de déchets: ce que l'histoire n'a pas encore éliminé et ce qui nous conduit à sous-estimer le présent.

De leur côté, les publications nous présentent un résumé très sélectif de la production, résumé qu'on ne retrouve pas, ou rarement, dans nos villes quelles qu'elles soient, tout étant plutôt éparpillé, entremêlé, hétérogène. L'entropie serait-elle, comme je l'ai entendu, la forme d'avenir de l'esthétique?

On apprenait dans les écoles comment (un peu) faire le design, comme l'artiste, l'artisan qui fabrique sa pièce. "Un peu" parce que contrairement à la langue ou à la musique, il n'y a pas de grammaire en architecture (ou pas de grammaire connue), que l'architecture soit Deco, moderne, fonctionnaliste ou post-moderne. Dans la multiplicité des orientations serait-il possible de dégager, par le biais de l'histoire et de l'analyse architecturales, des pratiques de design très souples mais suffisamment universelles pour orienter le métier vers une production plus cohérente? Aussi, faudrait-il, par ailleurs, apprendre comment ce métier du design doit faire son chemin à travers les mouvements, les idéologies, les systèmes? Mais, c'est loin d'être de l'école d'architecture seule que cela relève. L'apprentissage du métier va bien au-delà des années du baccalauréat.

Il nous faut, par contre, être conscient de notre condition: un Québec de six millions d'habitants à prédominance francophone, dans un monde anglophone de deux cent cinquante millions, dans l'environnement social-culturel du monde occidental... S'il s'agit de se situer dans

les "courants internationaux", il y a de fortes chances que ce soit de façon "servile", à la remorque de... Je ne crois pas qu'il y ait là quelque objectif fondamental. Nous aurions beaucoup plus intérêt à retrouver ce que nous sommes: En regardant ce qui est avant nous.

Enfin, depuis très longtemps, dès mes premières années dans le métier, je suis conscient des misères de nos lieux urbains et de notre environnement dit architectural (car tout ce qui est bâti ne l'est pas). Jamais les hommes n'ont été confrontés avec des développements et des défis aussi subits. Faut-il demeurer transis et nostalgiques? Je pense, pour ma part, que le métier d'architecte est un métier du devenir. Ce n'est pas un métier d'archéologue. Il faut apprendre à voir ce devenir avec discernement (dans quelque système de valeurs que ce soit). Voir aussi le passé avec discernement, car tout, dans le patrimoine, n'a pas la même valeur.

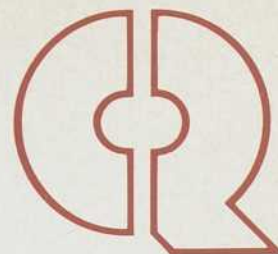
On me rappelait ce que John Meunier (Ecole d'architecture de Cincinnati) considérait comme essentiel à la formation de l'architecte: "Knowledge, skill, judgment". Je traduis à ma façon: savoir, savoir-faire, discernement. Discernement: non seulement dans le processus de design, mais dans tout ce qui constitue le cadre d'influence (social, culturel, économique, politique) de l'aboutissement du design.

Voilà de quoi intéresser nos étudiants — sans négliger la maîtrise d'une grammaire, — pour produire une architecture signifiante et dynamique, peut-être même inspirée par surcroît.

Face au présent et malgré les défis posés, je suis quand même optimiste. Au plan de l'intérêt populaire, l'architecture a connu chez nous un essor extraordinaire. Les jeunes s'y intéressent de plus en plus. Les demandes d'admission vont en sens inverse du marché de la construction: chez nous seulement, 753 demandes d'admission l'automne dernier.

En conclusion, j'entrevois comme perspective: plus de concurrence, plus d'excellence, plus de diversité, plus d'invention; plus d'implication consciente, informée, organisée du milieu social culturel. Pour les écoles, le défi est de situer notre art dans une optique de devenir qui soit au-delà du rêve, de l'utopie, sinon de la fuite et de la nostalgie.

Jean Ouellet, architecte
Directeur de l'école d'architecture
de l'université de Montréal
Mars 1985



LA REVUE DES MEMBRES DE
L'ORDRE DES ARCHITECTES DU QUÉBEC

9

ÉDITORIAL
Jean-Louis Robillard

10

UNE TRADITION DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'ARCHITECTURE AU QUÉBEC:
L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE MONTRÉAL, 1923-1959
François Giraldeau

15

LES PROGRAMMES D'ÉTUDES UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC
EN ARCHITECTURE, DESIGN ET SCIENCES DU BÂTIMENT
McGill
Montréal
Laval
Concordia
UQAM

28

LA FORMATION VUE PAR LES ARCHITECTES
Une table-ronde avec les praticiens

31

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE:
LA LONGUE ROUTE D'UN ÉTUDIANT VERS L'ARCADIE
Robert D. Fox

Rédacteur en chef pour le numéro 25: Jean-Louis Robillard. Comité de rédaction: Pierre Beaupré, Pierre Boyer-Mercier, Jean-Louis Robillard, France Vanlaethem. Ont collaboré à ce numéro: Gilles Beauchamp, Vianney Bélanger, Robert Bianchi, Richard Birtz, Madeleine Demers, Robert D. Fox, François Giraldeau, Bernard Jodoin, Jean-Charles Martineau, et les professeurs et étudiants des divers programmes en architecture et en design au Québec. Secrétaire de rédaction: Michel Beaulieu.

Production graphique: Cópila Design Inc. (design: Pierre Marc Pelletier; administration: Jean Mercier). Abonnements: Michèle Mercier.

Page couverture pour le numéro 24: conception de Pierre Boyer-Mercier et Jean-Louis Robillard; réalisation de Jean Mercier et Pierre Marc Pelletier.

ARQ/ARCHITECTURE QUÉBEC est publié six fois l'an par le GROUPE CULTUREL PRÉFONTAINE, corporation sans but lucratif. Les changements d'adresse, les exemplaires non-distribuables et les demandes d'abonnement devraient être adressés au GROUPE CULTUREL PRÉFONTAINE, 1463 rue Préfontaine, Montréal H1W 2N6.

Abonnements: le numéro, 35\$ / 6 numéros, 185\$ (hors Canada, 245\$).

Représentants publicitaires: JACQUES LAUZON ET ASSOCIÉS LTÉE.
Montréal: 110, Place Crémazie, Suite 422, Montréal H2P 1B9. Tél.: (514) 382-8630.
Toronto: 22 College Street, Suite 102, Toronto, Ontario M5G 1K6. Tél.: (416) 927-9911.

Dépôt légal: 1er trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ccab

ARQ/ARCHITECTURE QUÉBEC est distribué à tous leurs membres par:
L'ORDRE DES ARCHITECTES DU QUÉBEC et
LA SOCIÉTÉ DES DÉCORATEURS ENSEMBLIERS DU QUÉBEC.

Les articles et opinions qui paraissent dans la revue sont publiés sous la responsabilité exclusive de leurs auteurs.

©GROUPE CULTUREL PRÉFONTAINE 1985
ISSN 0710-1162

Courrier de la deuxième classe / Enregistrement no. 5699 – Port de retour garanti.

2=3 avec Sunglas Low-E

Le nouveau verre Sunglas Low-E est le résultat de la combinaison des toutes dernières techniques d'enduit sous vide, vérifié par ordinateur, avec l'ancien art de la fabrication du verre. Les technologistes de Ford appliquent sur le verre une couche pratiquement invisible "d'isolation" qui réduit les pertes de chaleur. En fait, un ensemble à double vitrage Sunglas Low-E a une valeur "U" d'hiver de 0,32, soit l'équivalent du triple vitrage conventionnel. Et comme il présente un coefficient d'ombre moins important, le verre Sunglas Low-E peut réduire les gains de chaleur en été et les charges sur la climatisation.

Les unités à double vitrage avec le verre Sunglas Low-E sont plus minces et plus légères que les unités à triple vitrage et elles offrent de nombreux avantages, aussi bien pour les constructions neuves que pour les installations effectuées par la suite.

Pour plus de détails sur ce nouveau verre, veuillez écrire pour demander notre brochure "2 = 3 avec Sunglas Low-E".

Sunglas Low-E: isolant transparent de Ford.



Vitrierie Ford Limitée

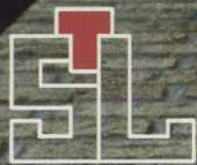
101, rue Richmond Ouest
Toronto, Ontario M5H 1V9
Téléphone: (416) 363-7561

(En haut, à droite) Le verre Sunglas Low-E est utilisé dans les unités à double vitrage des fenêtres à châssis, des fenêtres fixes et des portes de patio (avec application de grille coloniale en bois) dans cette maison de construction spéciale.

(En bas, à droite) Cet édifice est doté d'unités de verre isolant double avec le Sunglas H.V. argenté sur glace verte 14 de Ford pour le vitrage extérieur et glace Float transparente avec Sunglas Low-E pour le vitrage extérieur.
Édifice: Travaux publics Canada, Cornwall, Ontario
Locataire principal: Parcs Canada
Propriétaire: Cordel Developments Corporation Limited
Entrepreneur général: Westeinde Construction Limited
Architectes: Ala-Kantti Associates

(En bas, à gauche) Les unités à double vitrage des zones de vision de cet édifice se composent de glace Float verte de 6 mm pour le vitrage extérieur, avec glace Float transparente de 6 mm avec Sunglas Low-E sur la troisième surface pour le vitrage intérieur.
Propriétaire: One University Ltd.
Aménageur: Famous Players Development Corporation Ltd.
Entrepreneur général: Eastern Construction Company Limited
Architecte: Brian Brisbin/Brook, Carruthers, Shaw





L'EXCELLENCE DU DÉTAIL



Bureau provincial, L'Association Provinciale des Constructeurs d'Habitations du Québec.
Architectes: Desmarais, Tornay, Pilon, Cousineau et Haghjian.

BRIQUETERIE ST-LAURENT



Depuis toujours

LE TERRA COTTA

fait sur mesure pour répondre
à vos besoins

Pour répondre
aux exigences de
l'architecte Gilles S. Bonetto,
dans la réalisation de la station
DU COLLÈGE du Métro de Montréal,
nous avons fabriqué sur mesure plus de
16 modèles de blocs différents.

Nos conseillers se feront un plaisir de voir avec vous
comment le Terra-Cotta peut répondre à vos besoins
architecturaux.



MONTREAL TERRA COTTA (1966) LTÉE
3300 Côte Vertu, suite 306
St-Laurent, Québec H4R 2B7
(514) 332-3792

RedTop*

Coussin insonorisant/ignifuge



*L'isolation qui protège les vies et ménage
les oreilles (STC jusqu'à 62 au maximum)*

Ce coussin ignifuge sans égal pour la protection des vies donne aussi une insonorisation supérieure. Les essais au feu comparatifs prouvent que cet isolant en fibres minérales à point de fusion élevé protège l'ossature des cloisons bien plus longtemps que l'isolant en fibres de verre.

Et, maintenant, ce coussin insonorisant/ignifuge offre également une excellente isolation phonique, grâce aux millions de bulles d'air qu'il renferme. Quand on l'installe dans les cavités, entre les montants des cloisons CGC, il permet d'avoir une STC de 45 à 62.

C'est pourquoi la responsabilité globale des systèmes CGC compte beaucoup, car, en plus du coussin insonorisant/ignifuge RED TOP, nous fabriquons, essayons et vendons tout ce qu'il vous faut: montants d'acier, planches de gypse, traitements des joints, calfeutrage acoustique, vis, etc., pour mettre en place des systèmes d'excellent rendement. Communiquez avec le représentant C.G.C., ou alors écrivez au Dépt 248, P.O. Box 4034, A Terminal, Toronto, Ontario M5W 1K8.

LA COMPAGNIE DU GYPSE

CGC
DU CANADA LIMITÉE



L'ordinateur professionnel TI recule les frontières de la CAO à leur dernière limite.

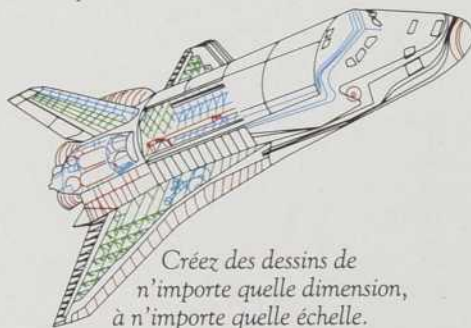
L'ordinateur professionnel TI et le logiciel AutoCAD^{MC}2 font maintenant équipe pour vous offrir la puissante CAO (Conception Assistée par Ordinateur) à un prix raisonnable, en plus d'être un système complet d'ordinateur personnel avec un service et un support/usager qu'aucun autre PC n'offre.

Capacités comparables aux grands ordinateurs.

TI présente toutes les caractéristiques souhaitables: images multiplanaires; échelles précises; dessin isométrique; éclatement; zoom bi-directionnel avec précision d'un trillion pour un. Déplacez, copiez ou effectuez une rotation de n'importe quel dessin. Créez vos propres icônes ou fichiers de pièces.

L'accord parfait CAO/machine.

L'ordinateur professionnel TI possède un superbe graphisme de haute résolution, 8 couleurs simultanément et une grande vitesse de traitement. Bien plus qu'un poste de travail de CAO, le TI Pro améliore la performance de toutes vos applications. Bâissez-vous le système idéal correspondant à VOS besoins en puisant dans la vaste gamme d'options TI.



Créez des dessins de n'importe quelle dimension, à n'importe quelle échelle.

Notre service et notre support/usager sont supérieurs: support téléphonique 24 heures, entretien/support prolongés d'un ou cinq ans service sur place ou centralisé facultatifs et séances de formation.

Pour connaître le représentant TI le plus proche, de Montréal: (514) 334-3511; de Toronto: (416) 884-9181; de Calgary: (403) 245-1034; et de Vancouver: (604) 278-8474 ou écrivez à Texas Instruments, 41 Shelley Road, Richmond Hill, Ontario, L4C 5G4. Aux É.-U., appelez sans frais: 1-800-527-3500.

**TEXAS
INSTRUMENTS**

Des produits et des services à l'avant-garde du progrès.

AutoCAD est une marque de commerce de Autodesk, Inc. "Star Trek" est utilisé avec la permission de Paramount Pictures Corp., détenteur du Copyright.
©1985 TI

Vous en avez par-dessus la tête des problèmes de toiture? Oubliez tout cela. Fini les plaintes hautes en couleur, les fentes microscopiques à dénicher par gros temps froids et les appels en pleine nuit.

Le système de toiture FIBERGLAS, c'est le système d'étanchéisation que l'on pose...et que l'on oublie.

UN SYSTÈME COMPLET

C'est en s'adaptant parfaitement entre eux que les éléments du système FIBERGLAS forment un tout complètement étanche. Tout comme dans le cas des feutres Perma Ply-R et de l'isolant de toiture FIBERGLAS à chape. Mieux encore, le système possède une grande stabilité dimensionnelle qui le met à l'abri des crevasses, fissures et boursouflures.

PLUS RÉSISTANT QU'UNE COUVERTURE MULTICOUCHE DE FEUTRES ORGANIQUES

En effet, notre système de toiture est constitué de trois couches de

feutres Perma Ply-R: il est plus résistant encore qu'un système conventionnel à quatre couches. De plus, les feutres de fibre de verre sont supérieurs aux feutres organiques. La raison en est fort simple: le verre n'a jamais absorbé l'humidité. Jamais au grand jamais! Aucune détérioration. Aucune raison d'aller se balader sur le toit. Et un manufacturier qui jouit d'une réputation sans failles.

**FIBERGLAS
CANADA INC**

3080 Yonge St., Toronto, Ontario M4N 3N1.

**LE SYSTÈME DE TOITURE FIBERGLAS:
CELUI QUE L'ON POSE ET QUE
L'ON OUBLIE.**

PAYEZ-VOUS DU BON TEMPS CONTRE LE MAUVAIS TEMPS



*FIBERGLAS est une marque déposée de Fiberglas Canada Inc.

LE PAVÉ RÉINVENTÉ... PARFAITEMENT!

Nos pavés vous sont offerts en sept couleurs: brun, gris, chamois, brun foncé, rouge, gris charbon et duo-teinte (gris charbon et rouge).



MIRON

MIRON UNE TRADITION DE BATISSEUR

Pour plus de renseignements: MIRON INC., 2201, est boul. Crémazie, Montréal (Québec) H1Z 2C1. Tél: (514) 376-2020.

LA QUADRATURE DU CERCLE

OU

des états généraux sur la formation en architecture qui n'en ont pas été.

Cette parution d'ARQ est une suite du numéro précédent. Ce dossier sur l'éducation en architecture et en design, visait surtout à faire se prononcer les éducateurs, leurs institutions universitaires, les praticiens, les étudiants ainsi que des éducateurs étrangers.

Dans ce numéro, nous vous proposons tout d'abord un historique de la formation à l'École des Beaux-Arts de Montréal. Nous ouvrons aussi nos pages aux universités du Québec qui offrent des cours en relation directe ou connexe à l'architecture et au design (Hélas, des raisons techniques ont empêché l'École de Design industriel de l'Université de Montréal de nous faire parvenir leur présentation dans les délais nécessaires).

Nous avons aussi réuni un groupe d'architectes de pratiques variées, pour nous donner leur point de vue sur ce qu'ils considèrent être la formation souhaitable au Québec. Les étudiants des principales universités se sont aussi exprimés. Nous avons cru bon de publier leurs opinions dans la prochaine parution qui sera publiée juste avant la rentrée universitaire d'automne. Nous souhaitons qu'elles incitent tous les étudiants et étudiantes à s'exprimer sur le sujet. Enfin, nous reproduisons un article (en français cependant) de Robert Fox, paru l'an dernier dans *Architectural Record*, et qui situe assez bien les attentes des étudiant(e)s en architecture en Amérique du Nord. Vous pourrez aussi lire une lettre ouverte que Robert Bianchi a fait parvenir au journal *Le Devoir*, mais sans succès de parution, et qui se veut une réponse à l'article de Jean-Claude Marsan, lequel a été reproduit dans ARQ #24.

Tous les milieux ou presque, ont pu se faire entendre sur le sujet ou du moins, comme nous le souhaitions, ont affiché leur position. Il reste l'Ordre des architectes, dont les travaux de son Comité conjoint sur la formation, constituent la matière d'un rapport publié lors des ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA FORMATION du 12 avril dernier. Ce document est disponible à l'O.A.Q.

Nous aurions souhaité que ces ÉTATS GÉNÉRAUX deviennent, en fait, la vraie raison de se réunir à Granby, le 31 mai et le 1er juin 1985. Quand on lit les recommandations de ce rapport, on peut se rendre compte à quel point, malgré les souhaits de concertation, le fossé s'est creusé entre les éducateurs et les professionnels, entre l'O.A.Q. et les universités, entre nous tous.

Non seulement cette lecture nous apprend cela (on s'en doutait...), mais aussi les échanges verbaux qu'ont eus la quarantaine d'architectes et étudiant(e)s présents aux ÉTATS GÉNÉRAUX:

L'O.A.Q. prévoit une restructuration des programmes d'études «en relation avec la responsabilisation de l'architecte», et ses mots pour le dire ne sont pas mâchés:

«La refonte de la loi sur les architectes amènera des modifications susceptibles, non pas de modifier les structures des institutions impliquées, mais bien l'organisation de leur programme en fonction de la responsabilisation de l'architecte.

Le rapport recommande que les intervenants, au niveau de la formation et de l'O.A.Q., forment un comité conjoint dans le but d'en arriver à une entente relative à la structuration du programme de formation et d'éducation du futur architecte, définissant les profils, les orientations et les examens pertinents. En cas d'impossibilité d'en arriver à une entente, l'O.A.Q. se réserve le droit de décider de la structure de ce programme de formation et d'éducation de l'architecte.»

Les praticiens continuent d'insister sur le fait que les nouveaux stagiaires ne connaissent pas assez leur «cuisine», et qu'ils rendent peu rentable leur présence dans une agence.

Les étudiants ont défendu le besoin d'apprendre à l'université un savoir, une réflexion, une culture, que les bureaux ne peuvent leur procurer.

Et dans tout ce désarroi ou ce dialogue de sourds, les éducateurs font valoir, et à juste titre, qu'il y a plusieurs métiers d'architecture, et que la formation ne doit pas seulement viser la pratique privée. On se retranche sur ces positions. Il ne reste qu'*ANIMOSITÉ ET MÉFIANCE*, comme le mentionne le rapport de l'O.A.Q.

Le dossier de l'éducation en architecture et en design ne peut progresser que si on y accole une «vision», un «projet», qui puisse correspondre aux espoirs que les jeunes entretiennent, et aux inquiétudes qui sont devenues le lot du professionnel.

Les statistiques citées par le professeur Verges de l'Université de Montréal sont probantes: «Nous avons assez d'architectes pour suffire aux besoins de notre société. Il faudrait fermer les écoles pour une bonne dizaine d'années». Je ne suis pas le seul à vouloir répliquer aux statistiques par l'assurance qu'il n'y a pas que du «bâtir» pour les architectes au Québec.

Mais je crois qu'on a quand même entrevu une lueur d'espérance dans les propos de Colin Davidson, ex-doyen de la Faculté d'Aménagement de l'Université de Montréal. Je partage d'ailleurs totalement sa vision sur le sujet. Presque tous considèrent que l'on devient architecte après quatre ans d'études et deux ans de stage. On peut ensuite pratiquer et se parfaire en pratiquant. Nous croyons plutôt que la période de formation doit être continue, et que, pour qu'elle le soit vraiment, les jeunes aux études devraient voir celles-ci alterner constamment avec des expériences réelles de production. Et cela, modifiant réellement la notion de «diplôme» et, par conséquent, de «tampon».

Je continue de croire qu'une attestation d'un certain niveau de compétence doit être requise pour répondre aux responsabilités légales qui incombent aux architectes bâtisseurs. Mais les autres? Et en ce moment, l'Ordre ne regroupe que ceux et celles qui se sont soumis à cette notion et à ce régime.

Où sont les deux mille autres personnes qui ont un diplôme universitaire en architecture et qui ne font pas partie de l'ordre professionnel?

L'éducation doit devenir un mot plus important que la formation. Plus ouvert, du moins. Et c'est ainsi que ce débat doit s'amorcer. Une ouverture de vues qui puisse faire éclater les chasse-gardées; un projet pédagogique qui n'a pas besoin de revenir à Mai '68, mais plutôt d'éclairer la voie devant.

La première phrase de l'éditorial du numéro précédent avait omis le mot *depuis*. Elle aurait dû se lire: «Le débat sur la qualité et la pertinence de la formation en architecture et en design existe *depuis* que la transmission du savoir a été institutionnalisée dans les écoles...». En réalité, c'est ici que nous devons aussi trouver réponse à notre questionnement. C'est ici aussi que le *projet* pourrait investiguer les moyens qui permettraient de percer l'enveloppe par trop contraignante de l'institutionnalisation et peut-être réussir à se débarrasser de ce qui semble actuellement être une quadrature du cercle.

Jean-Louis Robillard
Architecte





François Giraldeau

Une tradition de l'enseignement de l'architecture au Québec:

L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS

Sil existe une tradition architecturale au Québec qui remonte au début de la colonie, il n'en va pas de même de la présence d'institutions architecturales spécifiques.

L'Association des Architectes de la Province de Québec n'est fondée qu'à la fin du XIXe siècle et l'Institut Royal d'Architecture du Canada, quelques années plus tard, en 1908. C'est à la même période, plus précisément en 1896, à l'Université McGill, que le premier cours d'architecture, basé sur une formation longue est offert. Une petite section architecturale est aussi ouverte à l'École Polytechnique de Montréal en 1908. Avant cette période, au cours des XVIIe et XVIIIe siècles et pendant la première moitié du XIXe siècle, seules des institutions telles les écoles des Arts et Métiers et le séminaire de Québec permettent un apprentissage se rapportant à l'architecture; on y forme des artisans aptes à travailler à la réalisation des édifices et à leur décoration¹.

La première institution francophone à prodiguer un enseignement complet de l'Architecture est l'École des Beaux-Arts, créée en 1923, à l'École des Beaux-Arts de Québec, la section d'Architecture sera cependant abolie en 1935. C'est sous l'impulsion du Gouvernement du Québec qu'elles voient le jour, de même que plusieurs écoles à vocation commerciale, technique et scientifique mises en place dans les premières décennies du XXe siècle. Ces initiatives visent à « combler les carences manifestes du système d'enseignement québécois et à l'ajuster aux nouveaux besoins de l'économie² ».

Notre étude sur l'École des Beaux-Arts de Montréal a permis de dégager deux périodes dans la vie de l'institution. La période 1923-1945 où la grande stabilité marque le règne du « système Beaux-Arts » et la période 1945-1959, où la relative désorganisation favorise l'émergence de nouveaux courants dans l'attente de l'inscription au sein du contexte universitaire. Le présent texte présente ces deux périodes et questionne l'enseignement Beaux-Arts tel qu'il se met en place au Québec. Pourquoi un tel système? Et quelle en est la valeur pédagogique?

L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS, 1923-1945: UNE GRANDE STABILITÉ

Au moment de sa création, l'École des Beaux-Arts de Montréal est dirigée par M. Emmanuel Fougerat, peintre français. Fondateur de trois écoles des Beaux-Arts en France, M. Fougerat ne restera au Québec que durant deux années. Dès 1925, il est remplacé par M. Charles Maillard, peintre tout comme Fougerat. Diplômé de l'École des Arts Décoratifs d'Alger, Maillard assumera la direction de l'École jusqu'en 1944. Fort de l'appui d'Athanase David, secrétaire de la Province il occupera de plus la fonction de directeur général des Beaux-Arts de la Province.

L'École des Beaux-Arts de Montréal offrit dès le départ plusieurs axes d'enseignement: dessin et peinture d'art, arts décoratifs, modelage ornemental et architecture. Des cours dispensés le soir permettaient au grand public d'avoir accès à une partie de cet enseignement. La Section d'architecture occupait une place importante au sein des programmes offerts, bien que le nombre d'étudiants sollicitant une inscription ou effectivement inscrits soit de beaucoup inférieur à celui des autres sections³.

La Section d'architecture se met en place à partir d'un noyau issu de l'École Polytechnique de Montréal, MM. Jules Poivert, Aristide Beaupré et Albert Larue; ils assurent à trois l'essentiel de l'enseignement de l'architecture à l'E.B.A.M. Poivert, architecte diplômé de l'État français, assume la direction de la Section.

Telles que rapportées dans le prospectus de l'École, les conditions d'admission sont à ce moment peu exigeantes. Les candidats doivent avoir 13 ans, produire un certificat de moralité ou une recommandation, et avoir subi avec succès un examen de mathématiques élémentaires; de plus, tout élève, pour être admis aux cours du jour ne doit pas être âgé de plus de 30 ans. Une rétribution de \$150 est exigée des étudiants architectes. L'attribution de bourses aux « élèves nécessiteux et particulièrement doués » peut être envisagée.

Le programme d'architecture est d'une durée de cinq ans en 1924, et de 6 ans, incluant une année préparatoire, à partir de 1928. Une semaine comprend quarante heures de cours réparties du lundi au samedi matin. La présence aux séances d'enseignement figure parmi les exigences de l'École et les absences font l'objet de sanctions. Le cours principal au cours de ces six années d'études est l'atelier de Composition Architecturale où, sous la direction de Jules Poivert, les étudiants apprennent à travailler le projet architectural. Le second cours en importance est celui de Construction Générale d'Aristide Beaupré-



Champagne, où on apprend les principes et techniques constructives par l'étude et l'élaboration de divers projets. À ces deux cours principaux viennent se greffer les cours d'appoint: matières scientifiques résistance des matériaux, stéréotomie, théorie des ombres, dessin, lavis, aquarelle, modelage, croquis, rendu, perspective, et histoire de l'Art et de l'Architecture.

La part de chaque type d'enseignement varie selon la place occupée dans la progression académique. En classe préparatoire, 15 heures par semaine sont consacrées à la composition alors que les matières complémentaires occupent le reste du temps; l'emphasis est mise sur l'acquisition des outils d'expression par le modelage et le dessin. De la première à la cinquième année, la part des cours de composition et de construction croît constamment. Ainsi, en cinquième année, le cours de composition prend à lui seul les 2/2 du temps alloué aux séances de cours, tandis que le cours de construction accapare pour cette même année le double du temps qui lui était alloué en première année. Le cours se voyant reconnaître le plus de place, mis à part ceux de composition et de construction, est le cours de lavis qui figure au programme de la classe préparatoire à la quatrième année, à raison d'au plus 2 hres/sem.

Quant aux exercices et travaux effectués en cours d'apprentissage, ils prennent deux formes particulières: les examens et les travaux pratiques. La formule de l'examen n'est réservée qu'à quelques cours à caractère scientifique et à celui d'histoire de l'Architecture. Dans ce dernier cas, on étudie les styles historiques de façon chronologique, de la première à la quatrième année. Pour le reste, il s'agit de travaux pratiques.



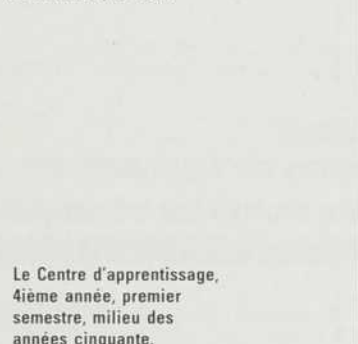
BIBLIOTHÈQUE DES ARTS, UQAM

François Giraldeau nous fait revivre les origines de l'École des Beaux-Arts de Montréal depuis 1923. Sa tradition d'enseignement a longtemps influencé la production architecturale du Québec. Il la compare à la tradition Arts and Crafts pratiquée à McGill et ailleurs en Amérique.

Ce texte s'appuie sur un mémoire de Maîtrise réalisé à la Faculté d'Aménagement de l'université de Montréal. Les informations de base recueillies proviennent principalement du Fonds d'Archives de l'École des Beaux-Arts de Montréal et d'interviews réalisées avec d'anciens étudiants de l'École.

ÉCOLE DES BEAUX-ARTS DE MONTREAL, 1923-1959

Analytique de Gilles Duplessis, École des Beaux-Arts de Montréal, c. 1930.



Le Centre d'apprentissage, 4^{ème} année, premier semestre, milieu des années cinquante.



BIBLIOTHÈQUE DES ARTS, UQAM

Le cours de Composition donne lieu à trois types principaux d'exercices. Les «analytiques» (15) constituent les premiers exercices proposés en classe préparatoire et en première année; il s'agit ici de réaliser une composition bidimensionnelle à partir d'éléments architecturaux (colonnes, frontons, etc.) dans le respect des règles se rapportant aux Ordres classiques. «Dans l'analytique, les parties les plus visibles d'un bâtiment (...) sont arrangées (...) de cette sorte qu'une suggestion abstraite du toit soit créée...»⁴. Les deux autres types de travaux se rapportent à des phases différentes de l'accomplissement du «projet architectural». «L'esquisse-esquisse est un mini-projet réalisé en un temps inférieur à 12 heures; l'élève doit ébaucher une réponse architecturale et l'esquisser graphiquement»⁵. Le «programme» se rapportant à ces esquisses reste peu développé et, dans plusieurs cas, ne concerne que la réalisation d'un détail de bâtiment, telle la façade d'un petit édifice.

À l'opposé, le «projet-rendu» doit présenter une réponse développée en un dessin précis; le plan et l'élévation sont les moyens figuratifs en vigueur pour de tels projets, dont la durée excède souvent un mois. Le programme annuel du cours de composition comprend une série de «projets-rendus» et «d'esquisses-esquisses». Ces activités se déroulent sous le signe de l'émulation et le projet terminal de chaque année est un concours dont l'enjeu est le prix de composition; le concours de fin d'études est l'épreuve ultime nécessaire à l'obtention du diplôme d'architecte.

Toute la période 1923-1945 est dominée par le «système Beaux-Arts». Déjà le ton avait été donné lors de la fondation de l'École par Emmanuel Fougerat;

«J'exprime le vœu de voir tous les architectes de votre province, soit de McGill, soit de l'École des Beaux-Arts de Montréal ou celle de Québec, continuer la belle tradition de l'architecture française classique dont la formule peut s'inscrire ainsi: «Plan logique et clair, belles proportions générales, lignes sobres éclairées par des motifs ornementaux bien placés»».

Athanase David, secrétaire de la province de Québec et parrain de l'E.B.A.M., tenait des propos semblables. «Il demande aux jeunes qui sortent de l'école, de faire suivre l'exemple de ces architectes désintéressés qui travaillaient du plus pur classicisme»⁶.

Les témoignages d'anciens étudiants corroborent cette orientation majeure de la Section d'Architecture, tels ceux-ci formulés par deux diplômés, l'un de la fin des années vingt et l'autre de la fin des années trente:

«On nous donnait un programme précisant les surfaces pour la pièce principale, la pièce la plus noble, puis des indications sur d'autres pièces: salle de conférence, salle de réception. De là on devait composer un projet suivant deux axes principaux... de la symétrie partout. On avait toujours l'impression que c'était le Château de Versailles qui s'en venait».

«On faisait des pavillons dans des parcs quand une ville voulait se doter d'une salle de réception (ça c'était un projet typique de l'École des Beaux-Arts): de grands escaliers avec des balustrades contournant les colonnes... il fallait toujours en mettre de ces choses».

Pourtant, il semble que l'approche exclusivement Beaux-Arts ne ralliait pas tous les intervenants. Déjà, à la fin des années vingt, on conteste «gentiment» l'ordre imposé:

«À ce moment-là, on nous enseignait à faire de l'architecture avec des colonnes et de la pierre. Mais nous, on se disait: en pratique, à l'avenir, cela ne se fera plus ainsi. On n'avait qu'une idée en tête: faire sauter les colonnes. Monsieur Poivert ne voulait ni entendre, ni écouter. Monsieur Beaugrand-Champagne, lui, étant un bâtisseur, était très intéressé et nous disait: faites-le en béton. Il avait de bonnes raisons de nous dire cela car il construisait lui-même en béton».

Il faut cependant se rappeler combien le professeur de composition est important dans le système Beaux-Arts pour figurer la portée réelle de telles propositions à cette époque. Ce qui fait que, dix années plus tard, le système est toujours en force: «il se créait cet état de pensée chez les étudiants que toute l'architecture devait être une architecture classique; on n'en sortait pas, cela a duré pendant tout notre cours».

Les thèmes des travaux proposés aux étudiants pour les concours de fins d'années, tels qu'ils apparaissent dans les prospectus de l'École de 1924 à 1946, se répartissent ainsi. Pour le cours de composition, les bâtiments se rapportant aux domaines culturels et de loisirs sont les plus souvent proposés: d'abord les musées, puis les bibliothèques, théâtres, piscines et gymnases. Viennent ensuite les hôtels (auberges de montagne, rendez-vous de chasse) et les objets et lieux liés au culte religieux (baptistères, lieux de pèlerinage).

Les projets de bâtiments administratifs s'intéressent à des fonctions de prestige: Hôtel de ville mémorial, Ministère des Affaires étrangères, Ambassade du Canada, Office colonial, consulat, Palais du Sénat. Il n'y a que très rarement un projet lié à l'habitation: dans ce cas, il s'agit d'une résidence pour un doyen universitaire ou d'un chalet au bord d'un lac. Les programmes utilisés proviennent directement de l'École des Beaux-Arts de Paris et sont déposés à la bibliothèque de l'École qui est pratiquement inaccessible aux étudiants; ces programmes sont formulés de telle sorte qu'ils garantissent une réponse de type «Beaux-Arts». Pour le cours de construction, les thèmes concernent la religion (églises, autel, chaire à prêcher, calvaire, etc.) et l'habitation (maisons bourgeoises, chalets, salle de toilette, etc.). L'échelle des projets est ici en général plus modeste.

À l'appui de la stabilité qui prévaut au cours de cette période, il faut mentionner que le programme d'étude ne se voit pas transformé. Un seul cours est ajouté en 1933: le cours de pratique professionnelle, sous la charge de Henri Labelle. Il en va de même pour le corps professoral, où le seul nouveau professeur permanent engagé est M. Émile Venne en 1933. Venne est diplômé de l'École Polytechnique de Montréal et de l'École des Beaux-Arts de Paris. D'abord assistant de Poivert pour les cours de composition architecturale, il se

verra progressivement confirmé comme le successeur éventuel de celui-ci à la direction, tant administrative que doctrinale, de la Section d'architecture. Il faut mentionner aussi que MM. Ernest Cormier et Omer Marchand sont des visiteurs réguliers des ateliers de l'École dans les années vingt et trente et y prodiguent conseil aux étudiants.

1945-1959: VERS L'INTÉGRATION À L'UNIVERSITÉ

Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la situation à l'E.B.A.M. commence à montrer quelques signes de changements.

Tout d'abord, les années qui suivent la fin de la guerre verront se concrétiser des modifications majeures au sein du corps professoral.

Entre 1945 et 1950, on procédera à l'engagement de quelques professeurs à mi-temps, tous des diplômés de l'E.B.A.M.

Mais l'arrivée la plus importante est celle de Pierre Morency, engagé en 1946 comme professeur adjoint de composition architecturale. Morency, diplômé de l'E.B.A.M. en 1933, entre en fonction fort d'un diplôme de maîtrise en architecture de l'Université Harvard aux États-Unis.

C'est cependant entre 1950 et 1953 que surviennent les principales transformations. Quittent alors l'institution les trois professeurs qui avaient marqué l'enseignement depuis la fondation: MM. Jules Poivert, Aristide Beaugrand-Champagne et Émile Venne. Pour les remplacer, outre Pierre Morency, on fait appel à des architectes étrangers ou formés en France, dont MM. Joseph Pauer, André Blouin et Claude Beaulieu. C'est ce groupe de professeurs qui assurera les destinées de la section jusqu'à la fin des années cinquante; quelques «chargés de cours» et professeurs à demi-temps, engagés par la suite, les seconderont.

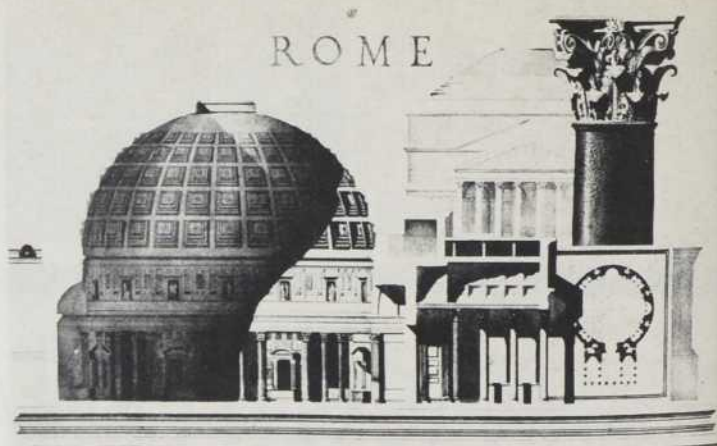
Ce renouvellement n'est pas attribuable uniquement au vieillissement des professeurs en place. Il est lié aux diverses tensions qui prennent place à l'École dans la période de l'après-guerre.

Les étudiants eurent ici une part importante dans l'affaire. L'École est toujours dominée par l'enseignement Beaux-Arts. Or, pour les étudiants, cette tendance était jugée comme rétrograde; on commençait à s'intéresser aux divers mouvements de l'architecture contemporaine, tels qu'ils étaient diffusés par les revues et les livres publiés en Europe et aux États-Unis.

L'insatisfaction semble avoir été telle au début des années cinquante qu'elle éclata au grand jour. Les étudiants firent la grève et communiquèrent

LE PANTHEON D'AGRIPPA

ROME



Analytique romaine, Jacques DeBlois, École des Beaux-Arts de Montréal, 1956.

“ J'exprime le vœu de voir tous les architectes de la province continuer la belle tradition de l'architecture française classique. ”

Emmanuel Fougerat, fondateur de l'E.B.A.

directement avec le Secrétariat de la Province, se plaignant de la Direction de l'École et des conditions dans lesquelles l'Architecture était enseignée⁸.

C'est à la suite de ces pressions et de l'étude gouvernementale qui en a résulté qu'on procéda à l'engagement de nouveaux professeurs et qu'on nomma un nouveau directeur de la section d'architecture, remplacé un an plus tard par Pierre Morency qui restera en poste pour le reste de la période.

Ces changements apportèrent une certaine modernisation des préoccupations développées dans l'enseignement. Mais on ne peut en déduire que la situation se transforma radicalement. «Jusqu'en 1958, il n'y a que peu de changements au niveau des programmes. C'est une période de revendications où l'on fait pression pour avoir de nouveaux professeurs afin que l'enseignement s'améliore. Pendant ce temps, il existe une certaine désorganisation: les périodes de cours ne sont pas toujours bien délimitées». Ainsi s'exprime un diplômé du début des années cinquante.

En fait, deux nouveaux programmes sont mis en application: l'un à partir de l'année 1948-49 et l'autre en 1957-58. Malgré des allures plus systématiques (regroupement des cours selon des catégories thématiques), les changements sont mineurs: l'enseignement technique tend à se spécialiser et un cours d'urbanisme est mis en place (en 1957). Il faut cependant souligner comme élément significatif le fait qu'en 1957, pour l'année préparatoire, le cours de composition n'occupe que 30% du temps alloué alors qu'en 1937, il comptait pour 70% de la grille-horaire.

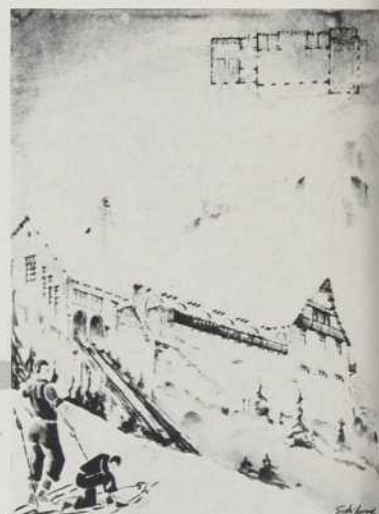
Une tendance à la diversification émerge alors, qui n'est pas étrangère au projet d'intégration à l'université. Ce projet s'élabore à partir du début des années cinquante et a comme principal défenseur le directeur Morency; il y travaillera durant tout son mandat. À propos de l'insertion au sein du milieu universitaire, Morency dira:

«Ce milieu 1°, favorise la connaissance des exigences sociales, économiques et politiques diverses du monde d'aujourd'hui, 2°, facilite les contacts avec différentes activités devenues essentielles à la reconnaissance des fonctions que doit exercer l'architecte, 3°, suscite une meilleure compréhension de la valeur des services à rendre, 4°, permet un recours immédiat aux diverses spécialités et à l'équipement que requiert l'enseignement dispensé sous une forme plus rationnelle et plus complète, 5°, fait rayonner aux moyens d'expositions et de conférences dans le milieu idéal, la nature et la portée des études architecturales, 6°, élargit dans tous les milieux les horizons nécessaires aux progrès tant individuels que communs pour le plus grand bienfait de la société⁹.

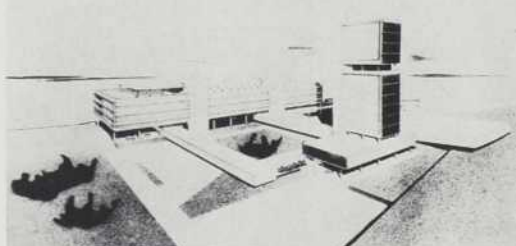
Cette vision d'une formation architecturale plus réflexive, plus moderne, plus ouverte, trouve partiellement écho à l'École entre 1945 et 1959.

Un étudiant de l'après-guerre dresse le tableau suivant:

«... en général, la formation est classique. Dans les premières années (à partir de 1946), il y a une dichotomie entre l'approche des problèmes de composition (...) et ceux liés à la construction. Dans le cours de composition, on pense harmonie, proportions appliquées à des «programmes» anciens. Dans le cours de construction, on travaille sur de très petits édifices qui correspondent à des «programmes» nouveaux.



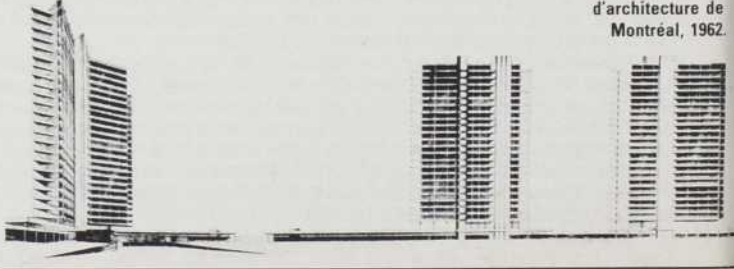
Un centre de recherches neurologiques, Denis Lamarre, 5ième année, École des Beaux-Arts de Montréal, 1957.



Essai sur l'habitation collective pour un secteur ouvrier de Montréal, Jean-Paul Pothier, 5ième année, École des Beaux-Arts de Montréal, 1957.



Un hôtel sur l'île des Soeurs, Henri Brillon, 4ième année, École d'architecture de Montréal, 1962.



Cependant très rapidement, la pénurie de ressources et le contexte de contestation ouvrirent la porte à des expériences nouvelles: tel cet architecte belge nommé Jacques Laperre qui put animer un atelier à la fin des années quarante: les étudiants purent travailler sur des projets d'habitation, en s'appuyant sur les points de vue du Mouvement Moderne. Or, pour plusieurs personnes de la section d'architecture, «faire de l'habitation c'était un problème social, économique, mais ce n'était pas un problème d'architecte ou d'architecture, parce que ça ne se prêtait pas à une certaine expression formelle».

Cette dynamique qui sembla caractériser la démarche de nombreux étudiants, à l'affût de nouvelles idées et de nouveaux problèmes à résoudre, se nourrissant des idées de Gropius, de Le Corbusier et de Wright se manifesta dans certains projets d'atelier réalisés au cours des années cinquante, où l'exubérance architectonique moderne côtoie l'intérêt pour les besoins sociaux.

Par contre, les premiers exercices réalisés dans la progression académique — il s'agit d'analytiques — sont toujours ancrés dans le système traditionnel. L'analytique constituant la base pédagogique de l'approche Beaux-Arts, comme l'est le Basic Design dans la tradition de l'enseignement Bauhaus¹⁰, il apparaît donc que la période est marquée d'un affaiblissement du système Beaux-Arts plutôt que par le développement d'un système pédagogique nouveau.

Au milieu des années cinquante, un laboratoire est ouvert au Centre d'apprentissage des métiers de la construction de Montréal. Géré conjointement par l'E.B.A.M. et l'Université McGill, ce laboratoire a pour objectif de familiariser les étudiants avec les divers matériaux et procédés constructifs.

L'expérience proposée ne vise pas à reformuler le travail de conception architecturale, ni à exalter les vertus du travail manuel, mais bien à combler certaines «carences» dans la formation architecturale, alors sollicitée par les transformations dans le monde de la production.

POURQUOI LE SYSTÈME BEAUX-ARTS

Si entre 1923 et 1945, l'enseignement et l'architecture fait grand état des fastes du passé, la réalité de la pratique architecturale montre un tout autre profil.

On devait composer un projet suivant deux axes principaux... de la symétrie partout!... Nous, on n'avait qu'une idée en tête: faire sauter les colonnes!

Etudiants de l'E.B.A., fin des années 20

Délimitée de part et d'autre par les deux guerres mondiales, marquée par la crise économique des années trente, cette période est peu propice à l'expansion du marché de la construction; le marché architectural est donc très restreint et de faibles perspectives d'emploi s'offrent aux jeunes architectes. Ceux-ci sont confinés à des tâches connexes comme l'inspection des bâtiments à la ville de Montréal, ou sont dessinateurs dans un bureau d'architectes, et doivent le rester durant plusieurs années. Certains ouvriront rapidement leur bureau et doivent pour survivre réaliser de petits projets, tels de petites maisons individuelles. Un ex-étudiant résume ainsi de façon colorée l'état de la situation:

«Après la guerre les Canadiens-français n'avaient pas un sou. (...) alors comment voulez-vous que l'on puisse bâtir des choses classiques comme on le faisait à l'école, ça ne marchait plus du tout...».

«Les Anglais avaient de l'argent, ils bâtissaient Westmount, bâtissaient sur la montagne, et puis nous on bâtissait où on pouvait, à St-Henri, dans le nord de la ville, de la résidence (...) quelques petites manufactures pour des étrangers...».

De plus les étudiants étaient mal préparés aux méthodes en vigueur dans la pratique active, où l'efficacité et la rentabilité ne pouvaient faire bon ménage avec la composition Beaux-Arts.

Si l'on est face à une situation telle que l'enseignement et la pratique de l'architecture constituent deux univers à ce point différents quels avantages la profession d'architecte trouve-t-elle dans cet enseignement?

Joan Draper, dans une étude traitant des rapports entre l'enseignement et la profession architecturale aux États-Unis au cours de la seconde moitié du XIXe siècle, souligne le rôle joué par le «système Beaux-Arts» dans le processus d'institutionnalisation des architectes.

«Le but ultime du Mouvement Beaux-Arts est de relever le statut de la profession. Les architectes veulent se voir reconnaître comme des experts possédant une connaissance spécialisée, obtenue par de longues études. Ils cherchent à établir la profession sur une base théorique avec des règles de conduite conformes à l'éthique».¹¹

Et comme ce modèle jouissait d'un grand prestige, qu'il guidait déjà les orientations de l'enseignement dans plusieurs pays, dont la France et les États-Unis¹², on ne s'étonne pas qu'il ait soulevé l'intérêt.

Par contre, on s'étonne du fait de sa mise en place au Québec dans les premières décennies du XXe siècle. La profession, si l'on se réfère aux témoignages recueillis, était à ce moment très peu organisée; pouvait-elle alors assumer un certain «leadership» dans le choix de l'orientation que devait prendre l'enseignement de l'architecture? Et si le groupe professionnel avait été bien organisé, n'aurait-on pas opté, vu la pré-éminence des anglophones, pour un système éducatif de type anglais? L'approche plus pragmatique de ce système n'aurait-elle pas favorisé une plus grande unité entre pratique et enseignement, profession et formation?

Il faut ici rappeler le rôle joué par le gouvernement du Québec dans la mise en place de l'Ecole des Beaux-Arts et le contexte dans lequel cela s'opère.

La première moitié du XXe siècle marque au Québec la consolidation des changements amorcés au XIXe siècle par le processus d'industrialisation. L'industrie constituera désormais le moteur de l'économie, accélérant ainsi le processus d'urbanisation.

Cette tendance irréversible du système socio-économique s'accompagnera d'une vive résistance au plan des mentalités. Malgré l'émergence d'une idéologie libérale, favorable à l'industrialisation, le Québec reste pourtant largement ancré dans les valeurs de son passé.

Au plan du pouvoir politique, c'est cependant l'idéologie libérale qui marquera le premier tiers du siècle; le parti libéral gouvernera de façon ininterrompue de 1897 à 1936.

Comme il a été dit précédemment, la mise en place de plusieurs écoles au début du siècle se caractérise par une volonté de développer les compétences nécessaires au progrès économique de la société canadienne-française.

Comment les Ecoles des Beaux-Arts de Québec et de Montréal servent-elles ces objectifs de création de compétences spécialisées en fonction de ces impératifs?

Une étude réalisée par Francine Couture et Suzanne Lemerise, portant sur l'enseignement des Arts à l'E.B.A.M., montre que l'orientation qui y domine en est une «d'art utilitaire», conformément à une conception de l'école d'art en tant qu'école technique. «Jusqu'en 1946, elle n'a pas la fonction principale de former des artistes en vue d'une intégration de leurs œuvres dans un marché déjà constitué, mais de former des artisans ou des «ouvriers d'art»¹³.

On peut cependant questionner l'efficacité du «modèle Beaux-Arts», du moins en ce qui concerne l'Architecture, à réaliser cet objectif. Si la tendance des arts appliqués était conforme au projet de formation d'agents pouvant intervenir dans la nouvelle structure économique, la doctrine classique de l'architecture enseignée dans les Ecoles des Beaux-Arts ne pouvait que retarder l'insertion des futurs architectes au sein du nouveau contexte.

Par contre, les instances politiques n'avaient guère le choix. L'institution francophone se devait de proclamer son allégeance à la Culture Française, dans une volonté de distinction face aux anglophones. Et, malgré le caractère quelque peu anachronique de la culture diffusée par l'architecture «Beaux-Arts», cette option permettait tout de même de rencontrer une partie des objectifs spécifiquement intellectuels que caressait le pouvoir politique fran-

cophone, c'est-à-dire l'établissement de règles qui allaient pouvoir élever le standard général du goût et guider le développement d'un style national.

La teneur des propos d'Athanasie David, secrétaire de la Province et de Charles Maillard, directeur de l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal¹⁴ confirme l'articulation qui s'établit entre la «belle» tradition de l'architecture historique et de l'enseignement de type «Beaux-Arts» et la volonté de développer un art national, l'une fournissant à l'autre ses standards reconnus.

Cette orientation de l'Ecole, tout en ne favorisant pas l'insertion des étudiants dans le milieu, la garde aussi en marge des débats ayant cours au sein de l'institution architecturale canadienne.

Si l'on prend à témoin le contenu du «Journal of the Royal Architectural Institute of Canada»¹⁵ — ce qui implique ici de convenir que la presse spécialisée joue un rôle fondamental dans la diffusion, donc dans la création des «standards» devant orienter le groupe professionnel —, la situation suivante peut être dégagée. D'une part, c'est à partir des années trente que le débat entre architecture traditionnelle et architecture moderne prend place. De nombreux articles sont alors consacrés à cette question, présentant les nouveaux points de vue de la pensée architecturale européenne ou discutant de leur valeur dans le contexte de l'architecture canadienne¹⁶. D'autre part, en ce qui a trait aux œuvres présentées, c'est-à-dire mises en «valeur» dans les pages de la revue entre 1930 et 1945 on y trouve mentionnés tout autant de bâtiments exprimant la diversité des styles historiques en usage que des bâtiments se rapportant aux nouvelles thématiques ou à de nouveaux codes formels. La diversité de ces œuvres témoigne des incertitudes de la période, à un moment où l'Ecole des Beaux-Arts est fortement tributaire de la tradition. Nous pourrions y voir là un trait conforme à ce que le sociologue Pierre Bourdieu identifie comme étant le rôle traditionnel de l'école: «(le système d'enseignement) n'accorde que «post-mortem» et après une longue série d'épreuves et d'expériences ce signe infaillible de consécration que constitue la conversion des œuvres en «classiques» par l'inscription dans les programmes»¹⁷.

Si au cours de la période suivante, entre 1945 et 1959, l'Ecole des Beaux-Arts de Montréal montre toujours un certain décalage par rapport à la tendance générale au Canada, où l'architecture moderne semble être devenue le modèle privilégié¹⁸, les étudiants aborderont le marché du travail avec une plus grande aise. D'une part, parce que ce marché sera beaucoup plus favorable à partir de la période de l'Après-Guerre. D'autre part, parce que la relative désorganisation de l'enseignement à l'Ecole leur aura permis d'entreprendre d'eux-mêmes une démarche de mise à jour.

Dans la moyenne des cas, cela aura contribué à «former» des professionnels aptes à répondre plus adéquatement aux demandes du marché; dans quelques cas on verra poindre l'intention d'inscrire un projet socio-culturel au sein même du projet architectural. La situation du Québec de l'après-Guerre favorise une telle émergence. Si l'idéologie traditionnelle est toujours en force avec le «chef» Maurice Duplessis, un certain pluralisme idéologique se manifeste au grand jour; la révolte anti-conformiste de certains artistes, la radicalisation du mouvement syndical, les aspirations «personnalistes» d'une partie de l'élite intellectuelle, réunis autour de la revue «Cité-Libre», en sont des

manifestations.

Comment, par exemple, ne pas associer le projet-thèse de Jean-Paul Pothier (1953) sur l'habitation collective avec les préoccupations de la jeunesse progressiste (tel le mouvement de la « Jeunesse Étudiante Catholique ») lorsqu'il juxtapose à son travail les deux citations suivantes :

«... La société moderne après cent années de conquêtes scientifiques foudroyantes, de débats sociaux, de désordres, aboutit enfin à la conclusion qui doit fixer le caractère de sa civilisation: la création d'un nouveau logis.

«C'est par la création d'un logis nouveau que le second cycle de l'ère machiniste entre dans une période universelle de construction.

«Ce n'est que du point de vue d'une nouvelle conscience que peuvent être désormais envisagés les problèmes de l'architecture et de l'urbanisme».

(ouverture du Ve congrès, C.I.A.M. Paris, 1937)

«Le Dieu des humbles retire le pauvre de son taudis».

(Psaume 112-7)

SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT ET QUALITÉ DE LA FORMATION

La littérature portant sur l'histoire de l'enseignement Beaux-Arts montre que cet enseignement s'est développé en véritable système pédagogique proposant un protocole détaillé d'exercices, d'opérations à réaliser en cours de projets et de notions s'y rapportant; des termes tels l'analytique, l'esquisse, le parti, la composition, la «marche», le «caractère», le plan «Beaux-Arts» sont tous liés à cette tradition¹³. Ce degré de formalisation de l'enseignement nécessaire au développement d'une option stable et d'une attitude conforme chez les étudiants, soulève cependant le problème de sa pertinence à travers le temps. Or, pour David Van Zantem²⁰, déjà à partir des années 1870, le contenu doctrinal de l'enseignement «Beaux-Arts» s'ossifie, l'École s'érigeant en univers clos, de plus en plus distant du milieu extérieur.

Les idées nouvelles qui émergent alors seront-elles éventuellement retraduites dans un projet pédagogique moderne adapté au Québec? La multiplication des référents à l'œuvre dans l'enseignement à partir des années soixante montre que cela n'a pas été le cas.

Quelques années après avoir obtenu son indépendance de l'École des Beaux-Arts en 1959, l'École d'Architecture de Montréal est affiliée à l'Université de Montréal. Dès lors se verront développer des projets éducatifs divergents, chacun d'eux cherchant à trouver place. Certains prôneront un enseignement «fondamental» et «réaliste» de l'architecture: il faut savoir bien construire et bien composer à l'intérieur de contraintes réalistes. D'autres, forts de l'inscription de cet enseignement dans le contexte universitaire, se feront les défen-

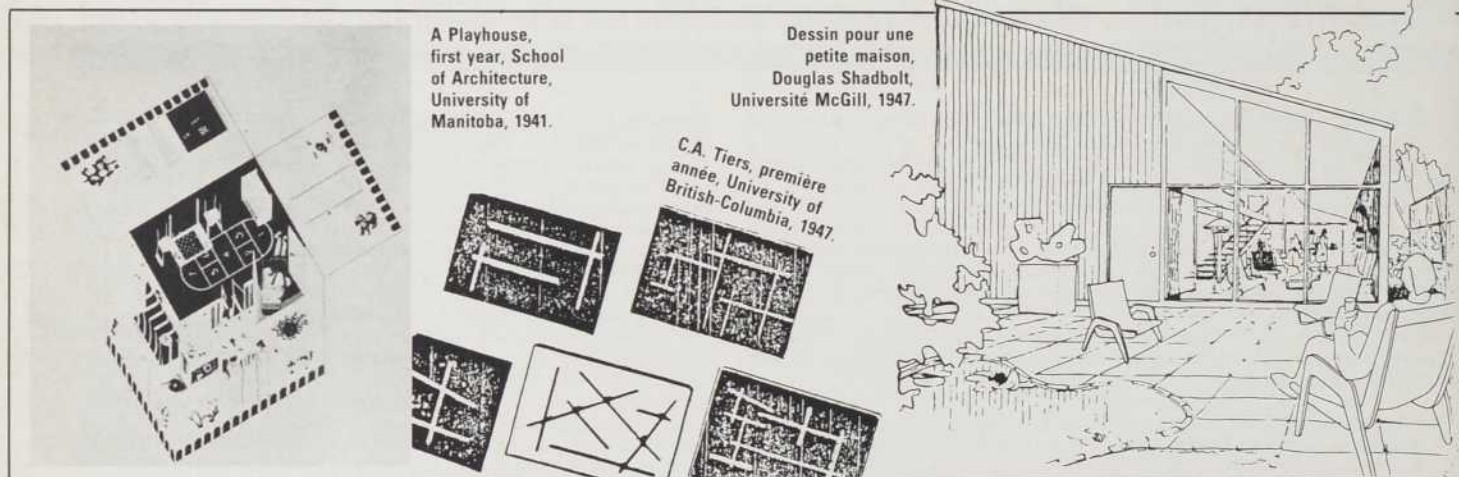
seurs d'une approche scientifique de l'architecture, guidés, entre autres, par le travail de systématisation des méthodes de design entrepris par les Américains et les Anglais; le professeur d'architecture se présente ainsi comme un scientifique et un pédagogue (spécialiste de l'enseignement) bien plus que comme un praticien. D'autres encore, à partir des années soixante-dix, voudront donner à l'enseignement de l'architecture de nouveaux référents: la prééminence d'une conscience politique et sociale à la recherche de nouvelles pratiques autour d'un thème privilégié, l'habitat populaire.

Encore aujourd'hui, dans cette période dite «post-moderne», de nouvelles attitudes se développent ou se précisent. Saura-t-on agir dans la conscience de ce que notre petite histoire de l'enseignement de l'Architecture.

Qu'advient-il du modèle «Beaux-Arts» lorsque transféré dans d'autres contextes nationaux, tel que ce fut le cas au Québec? Il apparaît d'abord que ce phénomène d'ossification tend à s'amplifier, les propos recueillis auprès des anciens étudiants laissent penser que le processus de création utilisé à l'école tendance à se limiter à quelques académismes. L'univers théorique et méthodologique du modèle intégral «système Beaux-Arts» tel que développé en France — ne semble qu'en partie exploité. À cela s'ajoute de la part des étudiants une attitude qui, bien que respectueuse de l'autorité, est marquée par un processus de distanciation, clairement apparent dans cet autre commentaire: «On avait par exemple à projeter une station de chasseurs dans la montagne, mais on ne savait pas trop ce qu'était d'être chasseur; la montagne, on ne la voyait à peu près pas. Alors on faisait des maisons de chasseurs, de beaux classiques. C'était quelque chose de fantastique... un peu de montagne en arrière, un peu de couleurs là-dessus...».

Comparant brièvement les deux périodes de l'École des Beaux-Arts, les points suivants peuvent être dégagés. Dans le premier cas, il existe un système pédagogique et des exigences qui garantissent une certaine formation; mais la désuétude de ce système et le colonialisme culturel dont il témoigne ne font qu'affaiblir la portée d'un tel projet pédagogique. Dans le second cas, de moins en moins peut-on parler de formation; la qualité de l'apprentissage ne reposera pendant un certain temps que sur le dynamisme des personnes impliquées. ■

FRANÇOIS GIRALDEAU a reçu sa formation en Design de l'Environnement à l'Université du Québec à Montréal et en Aménagement à l'Université de Montréal, et en Architecture, à l'Université Columbia de New-York. Il est professeur au département de Design de l'UQAM.



NOTES

1. Voir sur ces dernières périodes: MAURAU, Olivier, p.s.s., «Un professeur d'architecture à Québec en 1829», J.R.A.I.C., vol. 3, no 3, 1929, pp. 132-142.
2. TRAQUAIR, Ramsay, «The old architecture of the Province of Quebec», J.R.A.I.C., vol. 2, no 1, 1925, pp. 25-30.
3. DANDURAND, P., FOURNIER, M., en collaboration avec BERNIER, L., «Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et lutte nationale au Québec», Sociologie et Sociétés, vol. XII no 1, avril 1980, no spécial sur «Éducation, économie et politique», p. 103.
4. Si le nombre de demandes d'admission atteint rapidement des proportions «étonnantes» à l'échelle de l'École, il n'en va pas de même dans la Section d'architecture. En 1932, par exemple, sur 885 inscriptions, 764 personnes réussissent les examens d'admission. De ce nombre, 252 sont admises aux cours du jour (199 garçons, 133 filles), 260 débutent leurs études le soir (124 garçons, 136 filles), et 241 sont dirigées à l'École des Arts et Métiers. Les chiffres concernant l'architecture font état de 28 candidatures et de 17 admissions; 21 personnes sont admises aux cours d'architecture appliquée donnés au Monument National (La Presse, 5 octobre 1932).
5. MOORE, Richard A., «Academic design theory in France after the reorganisation of 1863», Journal of the Society of Architectural Historians, vol. XXXVI, no 3, oct. 1977.
6. Dans un article traitant de l'exposition annuelle des travaux étudiants, paru dans le Canada du 2 juin 1938 et signé «Reynald», l'auteur affirme que, pour pallier à la situation de l'architecte de l'époque qui doit «... présenter ses plans presque sur le pouce, à la vapeur, le professeur a imaginé pour ses élèves des leçons d'esquisses-esquisses, projets à résoudre au complet en douze heures». Or, voilà un type d'exercice qui est à la base de l'enseignement «Beaux-Arts», inauguré en France dans la première moitié du XIXe siècle!
7. «Un appel pour la conservation de nos vieux édifices», Le Canada, nov. 1924.
8. «Joli banquet des finissants en architecture des Beaux-Arts», Le Canada, 12 mai 1925.
9. Mentionnons que jusqu'en 1955, la situation matérielle de la section d'architecture est loin d'être adéquate. Une partie de l'enseignement est dispensée à l'intérieur du bâtiment de l'École des Beaux-Arts, rue Sherbrooke ouest. Pour le reste, c'est la dispersion (Monument National, immeuble en location sur la rue St-Denis, etc.).
10. En 1955, le gouvernement fait l'acquisition d'un immeuble sur la rue St-Urbain, coin Sherbrooke, qui deviendra l'École d'Architecture de Montréal. «Finie l'époque où 70 étudiants suivaient leurs cours «au fond» de l'ancienne piscine du C.E.O.C. de la rue Sherbrooke!» peut-on lire dans La Presse du 25 mars 1955.
11. À preuve de l'état de manque qui a caractérisé l'institution entre 1945 et 1955, le budget global de l'E.B.A.M. est de \$70,000 en 1946; il passe à \$338,000 en 1955. Il y a à ce moment 110 élèves inscrits en architecture.
12. MORENCY, Pierre, «Intégration», Architecture-Bâtiment-Construction, vol. 8, no 7, juillet 1953.
13. Ainsi en est-il du cours mis en place dans les années quarante par David Shapiro à l'Université de la Colombie Britannique. Aussi faut-il citer la contribution au cours de la même période à McGill de Gordon Weber qui avait travaillé avec Laszlo Moholy Nagy.
14. DRAPER, Joan, «The École des Beaux-Arts and the Architectural Profession in the United States: The case of John Galen Howard», dans Kostof, Spiro, The architect — chapters in the history of the profession, Oxford University Press, New York, 1977, p. 214.
15. L'enseignement «Beaux-Arts» domine aux États-Unis de la fin du XIXe siècle jusque dans les années trente. Sur ce sujet, voir FRAMPTON, K., LATOUR, A., «Notes on American architectural education», from the end of the nineteenth century until the 1970s, Lotus International, no 27, 1980, II.
16. COUTURE, F., LEMERISE, S., «Insertion sociale de l'École des Beaux-Arts», dans l'ouvrage collectif L'enseignement des arts au Québec, département d'Arts Plastiques, Université du Québec à Montréal, 1980.
17. David et Maillard prononcèrent de nombreuses conférences sur le développement artistique du Québec et du Canada. Voir entre autres Montréal, Archives de l'École des Beaux-Arts, Les Anciens des Beaux-Arts de Montréal, Premier Grand Salon, 1935.
18. Montréal, Archives de l'École des Beaux-Arts, MAILLARD, Charles, Vers un art canadien, lettres aux anciens à l'occasion du 20e anniversaire de fondation de l'E.B.A.M., (1923-1943).
19. Le «Journal» paraît à partir de 1924 et est le seul organe de diffusion consacré exclusivement à l'architecture au cours de cette période.
20. Tel l'article de Percy Nobbs, «Present tendencies affecting architecture in Canada», J.R.A.I.C., vol. 7, no 7, 1930, pp. 245-248, no 9, pp. 314-317, no 11, pp. 388-392, 1930.
21. BOURDIEU, Pierre, «Le marché des biens symboliques», L'année sociologique, no 22, 1971, p. 56.
22. Les questions d'esthétique nouvelle, d'urbanisme et d'habitation, de technologie du bâtiment et de production de masse forment des thèmes-clés développés dans la revue de l'Institut Royal, de même que dans la revue québécoise «Architecture-Bâtiment-Construction» (ABC) publiée à partir de 1945.
23. Se référer à: MARTIGNY, V.G., Le Système des Beaux-Arts dans l'Enseignement de l'Architecture, Institut Supérieur d'Architecture Victor Horta, Bruxelles, 1980.
24. MOORE, Richard A., «Academic design theory in France after the reorganisation of 1863», Journal of the Society of Architectural Historians, vol. XXXVI, no 3, oct. 1977.
25. VAN ZANTEM, David, op. cit.
26. Van Zantem situe trois périodes de l'architecture académique française: la période de formation, allant de la création de l'Académie Royale d'Architecture (1671) jusqu'au tournant du dix-neuvième siècle, la période s'étendant de l'établissement de l'École Spéciale des Beaux-Arts, en 1816, à la période tumultueuse des années 1860, et la période d'ossification, à partir de 1870. Dans la période 1816-1870, il y a place pour toutes les factions de l'architecture française (Charles Percier, Henri Labrousse, Charles Garnier et Eugène Viollet-le-Duc). À la suite de la réforme avortée de 1863, guidée par Viollet-le-Duc, le «système Beaux-Arts» s'érige en un système fermé. VAN ZANTEM, David, «Architectural composition at the École des Beaux-Arts from Charles Percier to Charles Garnier», DREXLER, A., The architecture of the École des Beaux-Arts, Museum of Modern Art, New York, 1977.

Choisir son école, c'est jouer sérieux!

Les pages qui suivent vous présentent les différents programmes d'études en architecture, en design et en génie du bâtiment dispensés dans les principales universités du Québec.

Nous avons demandé à chaque direction des écoles concernées de présenter leur orientation d'enseignement et de l'illustrer par quelques projets étudiants qui témoignent de leur succès à rencontrer leurs objectifs.

ARQ remercie tous les directeurs, les professeur(e)s et les étudiant(e)s qui ont concouru à ces présentations textuelles et visuelles.

Leur travail permettra à nos lecteurs de mieux entrevoir l'ouverture et la variété de nos institutions qui traitent du milieu bâti.

McGILL UNIVERSITY School of Architecture

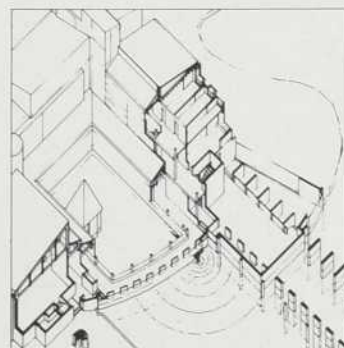
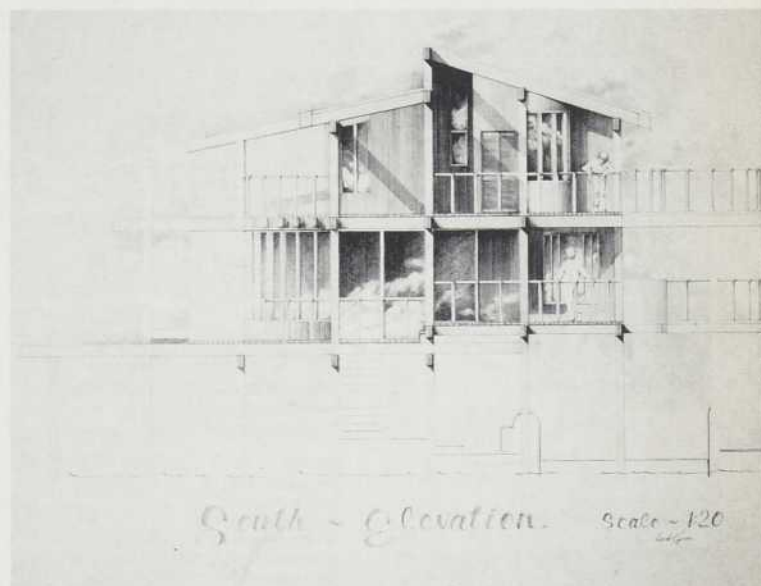
Established in 1896, the McGill School of Architecture is the second oldest collegiate school of architecture in Canada, and the third oldest in the British Commonwealth.

Throughout its 89 year history the principal objective of this school has been, and still is, to impart to its students competence in both the art and science of building design and building construction. Moreover, an emphasis on the development of drafting skills has always been considered fundamental to equip each student with the ability to draw and sketch with ease; in fact, since the early forties, students have been required, at least twice during their course of studies, to participate in an outdoor sketching school of about two weeks duration. Moreover, being part of the Faculty of Engineering has provided ready access for our students to engineering subjects and enabled them to profit from its research resources. Another aspect of our affiliation with Engineering is that

admission to the School is based on a science rather than an arts background.

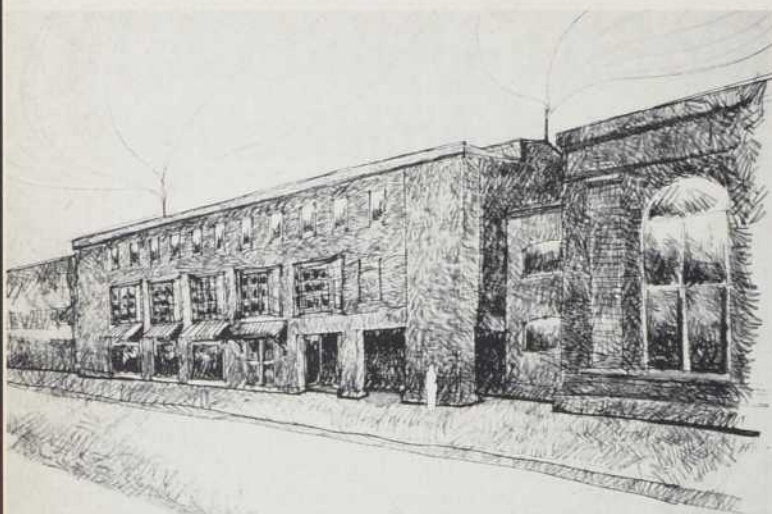
During the long history of the McGill School, philosophical trends in design have changed several times. Initially, the "arts and crafts" movement influenced design education, and was followed by the "modern" movement in the late thirties and early forties. Naturally, all of these trends were reflected in the design studios of the times, just as "post-modernism" can be observed in students' work today. However, our close ties with Engineering have always ensured a certain pragmatism which counterbalances the "frivolous excesses" of any movement.

Ever since the Second World War, a balance in architectural education has been sought between a high standard of general education, and allowing the individual student to excel in a particular facet of architecture. The success of those who have graduated from this School, many of



Above:
Elevation by David Kepron,
House project for the
Florida Everglades 1985.
First year studio
in graphics and
design elements.
Professors Derek Drummond,
David Covo, Philip Webster.

Left:
Axonometric drawing
by Peter Scriver,
Design for a Monastery.
Fourth year design
and construction thesis.
Professors Adrien Sheppard,
Norman Slater, Derek Drummond,
Julia Gersovitz, Dan Hanganu.



Book store



Library



Reading alone



Study hall



Reading hall



Administrative needs



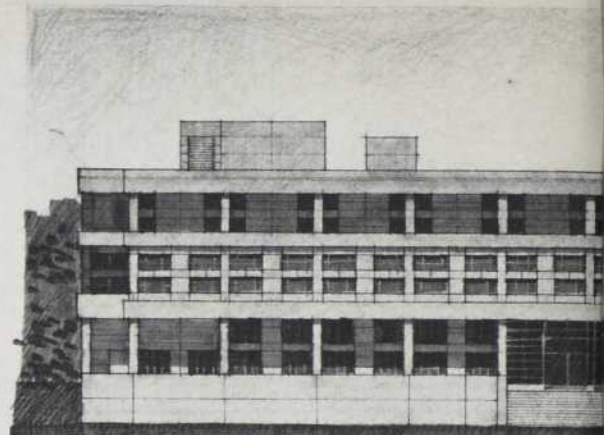
Above:
Interior and exterior sketches by Jean-François Bedard for an urban library. Second year studio in design and construction. Professors Pieter Sijpkes, Ricardo Castro.

Elevations, project by Cynthia Burgess, Antonio Di Miele, Catherine Vezina, for Japanese Cultural Centre for Montreal. Third year design and construction. Professor Rodoslav Zuk.

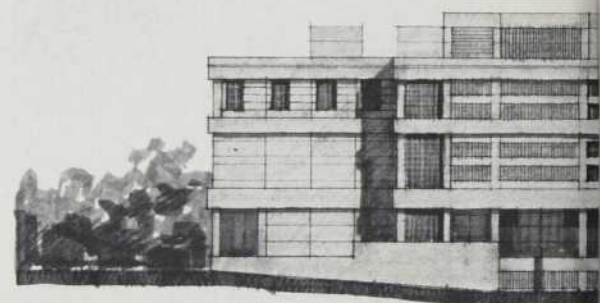
Right:
Measured drawing of Montreal architecture by Christine Anne Humphreys. First year studio in Communication, Behaviour and Architecture. Professors Bruce Anderson, Norman Slater.

Freehand drawing. First/Second years. Professor Gentile Tondino.

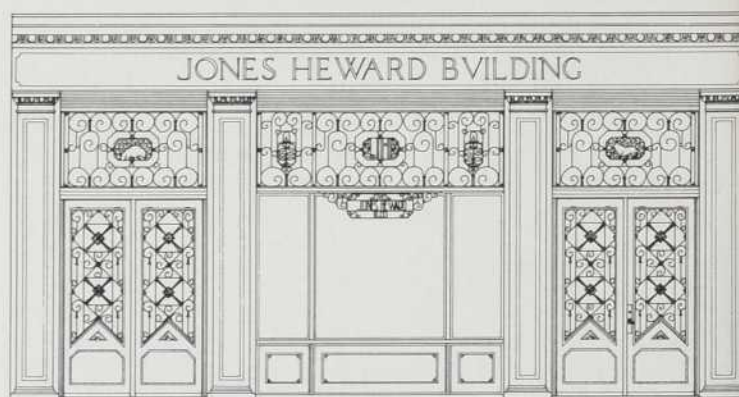
Far right:
Perspective by Sevag Pogarian. Third year studio in design and construction. Infill project — mixed use. Professor David Covo.

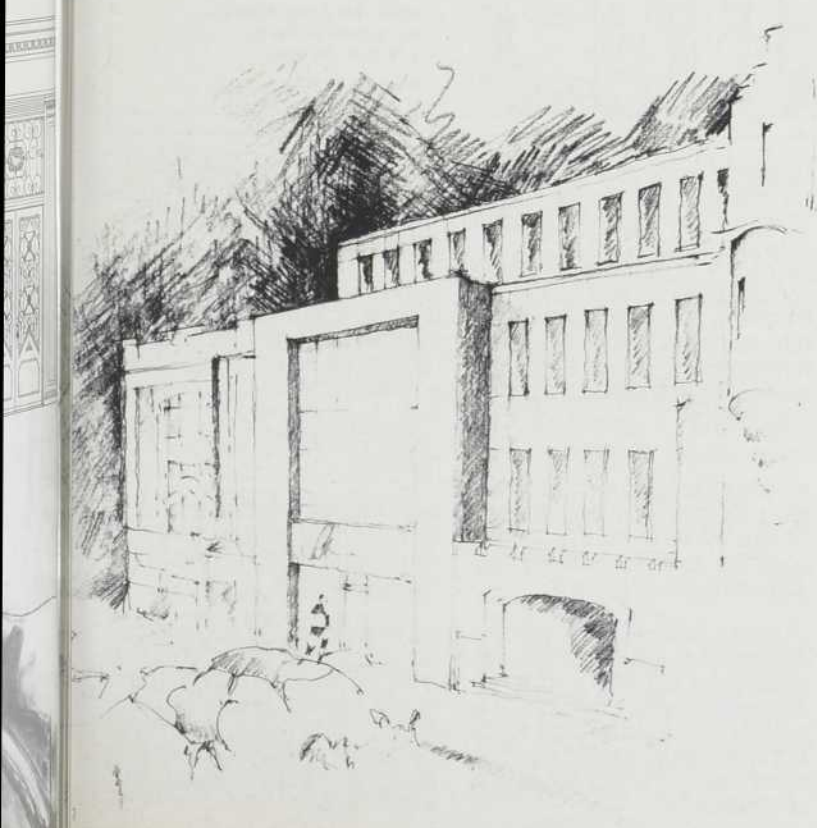
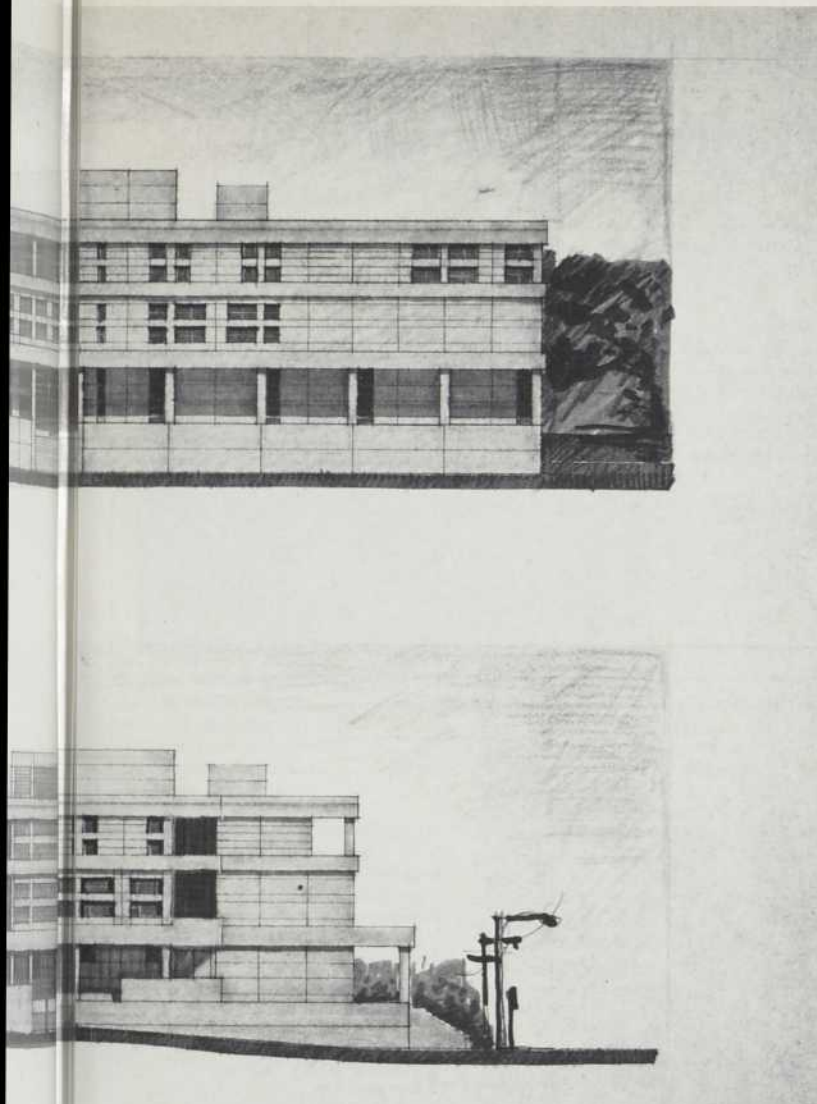


NORTH WEST



NORTH EAST





whom have achieved recognition as outstanding practising architects, town planners, landscape architects, industrial designers, writers, editors, researchers, teachers and directors of other schools, seems to justify this policy and its continuance.

From the very outset, History of Architecture has been a required course in architectural education. In fact, the teaching of architectural history preceded the establishment of the School at McGill University. And today more than ever the close link between history, theory and design is recognized and reinforced by the fact that three of our design studio teachers also lecture in history. Accordingly, "History of Architecture from Antiquity to 1400", "History of Architecture from 1400-1750" and "History of Architecture from 1950 to the Present" are each given by a design teacher. These three mandatory courses are complemented by other elective courses in architectural history and theory such as "History of Architecture in Canada", "History of Housing", "Housing Theory" and "Seminar on Architectural Theory in the 20th Century", three of which are also given by design studio teachers. With the forthcoming appointment of Dr. Winfried Nerdinger to the Saidye Rosner Bronfman Chair in Architectural History (a joint appointment in Architecture and Art History), History of Architecture studies will be further reinforced and extended to include graduate studies.

As in most schools of architecture, design studio instruction at McGill represents the core of architectural education. However, at McGill, design has been taught since the sixties in conjunction with building construction, and Mondays and Tuesdays throughout the duration of the program are devoted entirely to studio work. Design assignments increase in complexity from first year onwards ending with individual thesis work in the last term of fourth year.

In addition to the mandatory structural engineering and service courses, design education is complemented by specialized courses in "Landscape", "Site Usage", "Civic Design", "Computer-Aided Building Design", "Case Studies in Building Performance", "Organization of Materials in Building", "Structure, Organization and Form", "Energy Conservation and Buildings", "Geometry, Architecture and the Environment", "Urban Planning I and II", "Law for Architects and Engineers", "Engineering Economy", "Professional Practice" and "Specifications" constitute the professional courses preceding graduation.

In compliance with provincial regulations concerning higher education the School awards a non-professional B.Sc (Arch) degree after the third year and a professional B.Arch degree after the fourth. Enrollment in the first year is restricted to 48 students which allows us to maintain a high entrance standard and hence a minimal rate of failure. The staff-student ratio in the School is about 1:20.

The McGill School of Architecture also offers two programs in graduate studies. "Minimum Cost Housing" has a specialized orientation towards shelter design in developing countries, while "Architectural Design" is more open-ended, accommodating a wide range of subjects which complements the specialized academic expertise of the various staff members. Completion of a two year graduate program with a written thesis leads to a post-professional M. Arch degree. A one year diploma course without a thesis is also available in Minimum Cost Housing.

The Blackader Library, with a collection of close of 60,000 volumes, and the Canadian Architecture Collection, of approximately 40,000 items, form the invaluable resource base not only for graduate but also for undergraduate studies in Architecture.

Finally, the School of Architecture and the School of Urban Planning are scheduled to occupy the old Macdonald Chemistry Building in September 1986. Thus, when the School of Architecture celebrates its 90th anniversary, it will occupy a building designed by the distinguished architect Andrew Taylor, and built in the same year the School was founded.

The present full-time academic staff of the School of Architecture consists of Bruce Anderson (Director), Vikram Bhatt, Ricardo Castro, David Covo, Derek Drummond, Witold Rybczynski, Norbert Schoenauer, Adrien Sheppard, Pieter Sijpkes and Radoslav Zuk. The auxiliary (part-time) staff consists of Ray Affleck, Leslie Doelle, Claude Gagnon, Julia Gersovitz, Dan Hanganu, Roy LeMoyne, Seymour Levine, Harry Mayerovitch, Arthur Mendel, Roger Richard, John Schreiber, Norman Slater, Philip Webster and Anzhi Xu. In addition to local architects, visiting critics include Eric Dluhosch (M.I.T.), Clarence Aasen (Carleton), Friedrich St. Florian (Rhode Island School of Design), Patrick Quinn (Rensselaer), Adele Naudé Santos (Pennsylvania), John Meunier (Cincinnati), Constantine Karalis (Pratt), Liang Hong Wen (Tsinghua University, Beijing), Phillip Gibbs, (Deacon University, Australia). ■

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Faculté de l'aménagement, École d'architecture

LES OBJECTIFS

L'École offre une formation d'architecte, c'est-à-dire de professionnel oeuvrant à la conception, la réalisation, l'amélioration de l'environnement bâti en mesure notamment:

- d'assumer les tâches traditionnelles de la pratique architecturale;
- d'accéder aux pratiques qui commandent les nouvelles conditions d'ordre économique, écologique, énergétique, technologique et à la mise en valeur culturelle et la consolidation de l'environnement bâti, patrimonial et nouveau;
- de promouvoir la reconnaissance de l'architecture comme «valeur d'intérêt public» et l'accessibilité à tous des produits et des services architecturaux.

La formation offerte à l'École présente est professionnelle. La possibilité est envisagée d'une formation non-professionnelle, c'est-à-dire à prédominance culturelle et pouvant s'ouvrir sur les enseignements supérieurs.

Sur le plan académique l'École vise le développement des connaissances (le savoir), des méthodes et techniques (le savoir-faire), et leur mise en application dans l'activité de design (le faire), en fonction des objectifs précités. Les grands secteurs de l'activité académique portent sur:

- les enseignements théoriques, méthodologiques, techniques liés au processus de design;
- l'initiation à la recherche;
- la pratique du design; acte de l'architecte, application-synthèse des connaissances et leur adaptation aux conditions du milieu.

Sur le plan pédagogique l'ensemble des activités: cours, séminaires, conférences, ateliers, stage... sont destinées à développer chez l'étudiant ses connaissances, ses aptitudes d'analyse et surtout de synthèse créative à la base du design.

PREMIÈRE ANNÉE:

La pédagogie du programme est centrée sur l'apprentissage du processus de design. Au premier trimestre, l'étudiant est immergé dans une série de projets d'atelier visant à la sensibilisation, à l'espace, à sa création comme à son aménagement, tout en se familiarisant avec les outils de base, à savoir le langage architectural, le dessin et la représentation symbolique graphique.

Au second trimestre, alors même qu'il a commencé à accumuler certaines connaissances dans les cours théoriques, il est en mesure d'aborder toutes les étapes de ce processus.

Professeurs: Louis Pretty, Jean Cousin, Jean Landry, Pierre Larose.

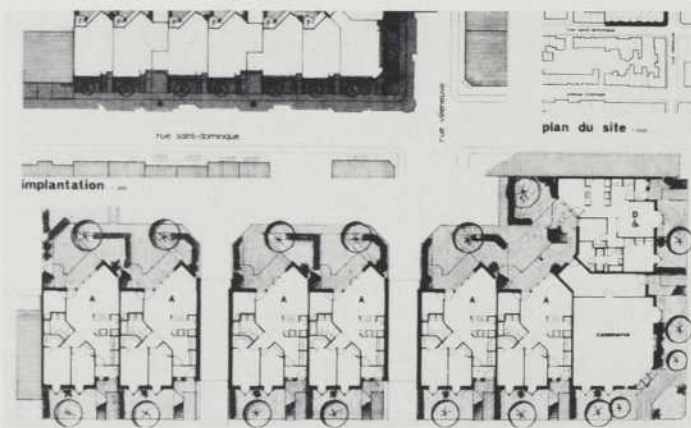
Maquette d'une maison souterraine par Martin Carrier.



UNITÉ ENVIRONNEMENT BÂTI I:

**LE PRÉSENT SOUTIENT LE PASSÉ
LE FUTUR NAÎT DU PRÉSENT
ET NON DE L'UTOPIE** Hugh Hardy

Patrice Gamache, deuxième année: emplacement et plan d'ensemble d'un habitat pour le plateau Mont-Royal.



L'architecture contemporaine... à la recherche:

- de l'habitat urbain d'aujourd'hui;
- du patrimoine de demain. Les défis des concepteurs d'aujourd'hui:
- une architecture nouvelle en continuité avec le passé;
- une architecture de l'habitation, intégrée au milieu urbain, imprégnée de la culture populaire;
- une habitation renouvelée accessible à tous, adaptée aux besoins multiples, à l'écoute des gens.

Professeurs: Patricia Falta et Jean Ouellet.

LE PROGRAMME

Les activités du programme d'architecture sont par nature de deux ordres:

- les cours: acquisition des connaissances;
- les ateliers: application et synthèse.

Le programme de baccalauréat est de 120 crédits. Le crédit équivaut pour l'étudiant à 45 heures de travail: présence aux cours, encadrement, étude et travail personnel.

Les cours sont regroupés selon leur nature générale en trois blocs principaux et le programme vise à assurer une formation équilibrée en chacun de ces blocs:

- Sciences humaines, appliquées à l'architecture;
- Technologie et sciences du bâtiment;
- Communication, méthodologie.

L'équilibre recherché est relatif et quantitatif au département, étant défini par un minimum à acquérir dans chaque bloc.

Le bloc «sciences humaines» comprend les cours d'histoire, de théorie et d'analyse de l'architecture, de relations homme — environnement et ce qui a trait aux contextes urbain, social, économique, culturel.

Au-delà de 20 cours sont offerts. Le minimum requis dans ce bloc est de 16 cr., dont 4 sont spécifiquement identifiés, les autres étant optionnels.

Le bloc «technologie et sciences du bâtiment» identifie principalement ce qui se réfère au contrôle de l'environnement physique, à la construction, aux matériaux et aux systèmes structuraux, électromécaniques, à la sécurité et à la pratique.

Une vingtaine de cours sont offerts. Le minimum requis est de 16 crédits spécifiquement identifiés.

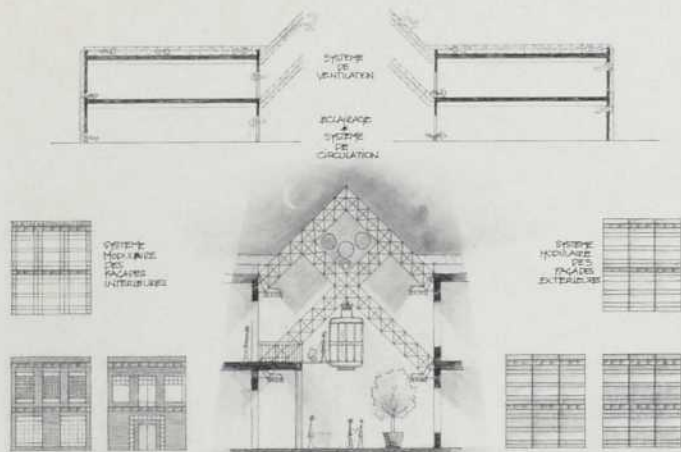
Le bloc «communication, méthodologie, logistique» englobe un éventail «d'outils» nécessaires à l'acte architectural, en particulier: le dessin (communication graphique), la géométrie descriptive, la méthodologie de design, l'informatique...

Une douzaine de cours sont offerts. Le minimum requis est de 16 cr. dont 12 sont spécifiquement identifiés.

L'atelier représente ce que le programme veut privilégier au plan de la formation de l'étudiant: la capacité de synthèse propre à l'acte de design. En ce domaine le résultat peut varier passablement selon les aptitudes particulières de l'étudiant. L'atelier est le lieu de familia-

UNITÉ INNOVATION TECHNIQUE ET FONCTIONNELLE:

Nathalie Tremblay, étudiante de 4^{ème} année: complexe locatif s'adressant à des entreprises œuvrant dans le domaine de la haute technologie.



La préoccupation principale de l'ensemble des travaux de l'Unité est l'innovation, que l'on décrirait comme une façon différente d'aborder, de définir et de solutionner un problème, dans le but d'améliorer les conditions dans lesquelles nous vivons. Evidemment, tout projet comprend plus ou moins d'innovations, cependant nous en faisons ici l'objectif principal de nos efforts et la base

de l'évaluation. Cette préoccupation doit être vue non comme un désir de «faire nouveau», mais comme un moyen pédagogique pour entraîner l'étudiant à éviter les clichés que l'on répète trop souvent par absence d'esprit critique devant les programmes, les solutions courantes ou les techniques de réalisation qui perpétuent les faiblesses de notre environnement.

Professeur: Len Warshaw.

UNITÉ ARCHITECTURE URBAINE:

«True beauty is found only when reason has carried us beyond impressions. Judgement must accord with the nature of the thing and the nature of the beholder». p. 45 in *The first moderns*, Joseph Rykwert, 1980.

IL N'Y A PAS DE PRODUCTION ARCHITECTURALE VALABLE SANS UNE CERTAINE REFLEXION THEORIQUE.

L'ARCHITECTURE ET L'URBANISME MODERNES EN PRÉFÉRANT LA TECHNIQUE ET EN IGNORANT L'HISTOIRE ONT CONDUIT À LA NÉGATION DES FORMES COLLECTIVES URBAINES.

Ces deux affirmations sous-tendent la démarche de l'unité qui se fait parallèlement sur deux niveaux: la réflexion et la création.

L'unité offre donc une base de réflexion architecturale permettant la compréhension des problèmes soulevés tout en visant l'élaboration du processus créatif.

L'unité Architecturale Urbaine vise ainsi à l'apprentissage

de l'Architecture avec une problématique élargie qui nous amène à dépasser l'édifice considéré isolément pour s'attacher à l'étude de la forme architecturale considérée comme issue de son contexte urbain.

L'analyse de la ville, de ses formes concrètes ainsi que la conjoncture contemporaine architecturale, constituent la base préliminaire pour l'élaboration du projet d'architecture. Les préoccupations actuelles de l'unité rejoignent ainsi les mouvements de l'architecture contemporaine. L'Architecture Urbaine cherche à renouer avec les traditions urbaines en retrouvant le sens de la rue, le sens de la place, en réintroduisant la notion de vie urbaine dans l'architecture et en recréant les conditions qui rendent possible cette vie.

Professeurs: Denys Marchand, Melvin Charney, Alan Knight.



risation par étapes avec le processus de design:

- analyse des besoins et des paramètres contextuels;
- exploration d'hypothèses de design;
- évaluation et sélection;
- développement d'un concept sous ses multiples aspects: formels, fonctionnel, techniques, symboliques.

L'atelier est conçu à deux niveaux: la formation de base et les unités. La formation de base comporte des travaux obligatoires et prérequis aux unités faisant suite à une période de «familiarisation avec le milieu de l'aménagement». Ces premiers travaux, correspondant présentement à 10 crédits, pourraient être prolongés dans l'avenir pour assurer une transition plus graduée dans les unités.

Au deuxième niveau l'atelier est constitué en «unités» regroupant professeurs et étudiants autour de problématiques spécifiques, d'ap-

proches distinctes et comportant au besoin des enseignements théoriques et pratiques complémentaires.

Près d'une dizaine d'unités sont offerts aux étudiants et portant sur les principaux thèmes suivants:

- Architecture urbaine;
- Habitat urbain;
- Homme/Environnement;
- Systèmes industrialisés;
- Milieu physique, bioclimatique;
- Mise en valeur du patrimoine;
- Topologie structurale;
- Projets pluridisciplinaires;
- Environnement bâti en général.

L'étudiant s'inscrit dans une unité pour un trimestre entier. Selon l'horaire actuel, tous les après-midis sont consacrés aux travaux en atelier de design. L'étudiant peut aussi, au cours de sa formation, effectuer un stage dans la pratique, stage au cours duquel l'aspect pédagogique doit être prédominant.

Le minimum requis dans les unités (ateliers) est de 30 crédits, soit 5 unités, dont au moins 3 dans des unités distinctes (nécessité de diversification). Toutefois l'étudiant peut faire 42 cr. en unité dans la durée normale de la formation.

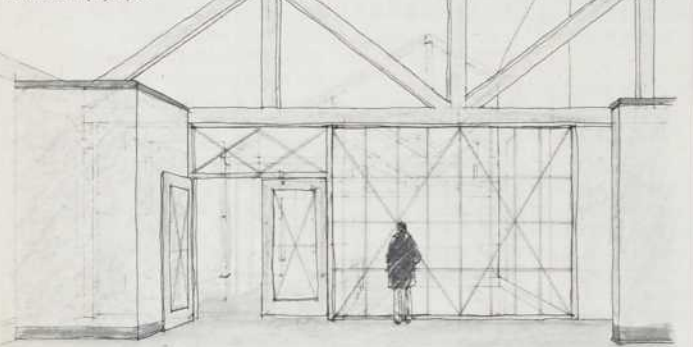
Au-delà de la structure interne du programme, il y a lieu de considérer les possibilités d'ouverture et d'échanges avec les autres départements de la Faculté de l'Aménagement: Urbanisme, Architecture de paysage, Design industriel, de même que l'influence enrichissante des structures de recherche et d'études supérieures sur l'enseignement. D'où, entre autres, un certain élargissement de l'offre faite aux étudiants.

En résumé le programme d'architecture est de 120 crédits.

Les cours et ateliers obligatoires (formation de base) sont de 44 cr. Les autres enseignements sont optionnels, mais l'étudiant doit respecter les minima déjà mentionnés dans les divers blocs et les ateliers. Enfin, 12 crédits sont «à choix» et peuvent être acquis dans d'autres départements ou Facultés.

Récemment, enfin, un premier pas a été fait dans le sens d'une ouverture du programme sur l'éducation permanente par des cours présentés le soir (i.e. Histoire de l'architecture) ou par des sessions d'été (i.e. Restauration et rénovation). L'École pourrait être en mesure bientôt d'offrir des enseignements d'informatique appliquée à l'architecture. De cette façon l'École vient compléter les efforts de l'Ordre des Architectes dans le domaine de l'éducation permanente.

Dominique Derome et Ginette Picotte, étudiantes de 2^{ème} année: projet de recyclage et restauration de la gare Dalhousie, réaménagée en marché de quartier avec café et centre de conditionnement physique.



UNITÉ GRASH:

LES THÈMES URBAINS
CONSERVATION — RESTAURATION — RÉNOVATION
INSERTION — INTÉGRATION — REVITALISATION

Le programme d'activités du Groupe de recherche en architecture et sites historiques (GRASH) couvre l'ensemble des problématiques de la conservation du patrimoine architectural:

théories et pratiques de la restauration, de la réanimation (fonction nouvelle) et de l'intégration de nouvelles architectures dans un ancien tissu urbain.
Professeur: Laszlo Demeter.

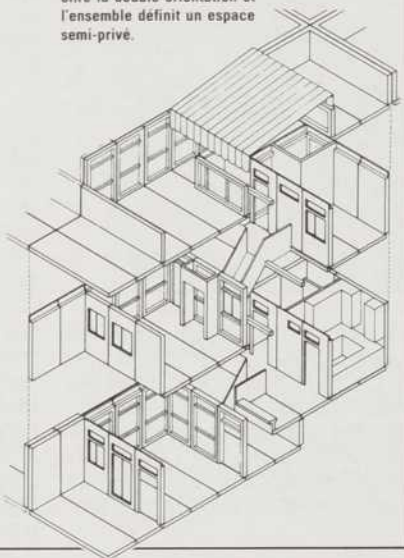
UNITÉ DSC:

L'Unité «Design & Systèmes Constructifs» veut inciter l'étudiant à voir l'interaction entre le **PRODUIT** et le **PROCÉDÉ** comme une dynamique capable de générer une architecture juste et excitante, pour peu que l'on y apporte compréhension et imagination.

- Recours à l'**APPROCHE SYSTÉMATIQUE** au moment de la conception: organisation de l'espace à partir des critères divulgués par l'objectif et définition des sous-systèmes.
- Recours aux **SYSTEMES CONSTRUCTIFS** au moment de la matérialisation des concepts: étude de trois options, sélection de l'optimal et développement d'un ensemble de détails normalisés en fonction d'une multiplicité de variables.

Professeurs: Roger-B. Richard et Colin H. Davidson

Anne Bouchard: projet Dorchester/St-Mathieu à Montréal, mi-niveaux, maisonnettes et plein-pieds par coffrages tunnels; chaque logis offre la double orientation et l'ensemble définit un espace semi-privé.



PERSPECTIVES

L'École constitue sans aucun doute une étape cruciale de la formation de l'architecte. La diversité des contextes d'intervention d'aujourd'hui rend nécessaire un certain niveau de diversification en complément de la formation de base. C'est ce qui est recherché dans notre programme et qui devrait bénéficier d'un apport externe de compétences dans les divers secteurs et modes de pratique. Par ailleurs, la complexité des tâches et des responsabilités de la pratique excède normalement ce

que l'on peut fournir au cours des quatre années du baccalauréat. La transition, sous la forme du stage, entre la formation et la pratique est une nécessité qu'il y a lieu toutefois de considérer en fonction de la diversité des cadres de responsabilité. Enfin, la compétence en architecture implique une forme d'expérience en évolution et commande un processus continu de mise à jour des connaissances. Dans le milieu académique d'avantage d'étudiants seront intéressés à poursuivre des études supérieures en divers domaines de spécialisation.

UNIVERSITÉ LAVAL

École d'architecture

Malgré les réticences que certains d'entre nous éprouvions à répondre à votre sollicitation, soit à cause des délais trop courts que vous nous imposiez, soit ouvertement pour des raisons de fond, c'est collectivement que notre École a décidé de se prononcer. C'est aussi collectivement que nous avons choisi d'aborder le sujet, non pas dans les termes que vous nous proposiez, mais par ce qui nous paraissait plus informatif, donc plus approprié au débat sous-jacent: les caractéristiques et orientations de la formation que propose notre École.

Plus descriptif que «philosophique», le texte qui suit est donc volontairement basé sur la réalité de l'École d'architecture de l'Université Laval et sur sa production actuelle. Nous avons fait ce choix sciemment, acceptant le risque de paraître bien terre à terre et incapables de grandes visions. Nous laissons à chacun la capacité d'en avoir... et le soin de les publier.

Nous déplorons que faute de temps, en cette fin de session, les étudiants n'aient pas pu participer à l'élaboration de ce texte. Néanmoins, les quelques photos ci-jointes de leurs projets constituent, peut-être, l'essentiel des pages qui suivent.

Il s'agit de projets de fin d'études, dont aucun bien sûr n'est présenté dans sa totalité, et qui nous semblent bien illustrer notre propos. Chacun de ces projets, malgré ses lacunes et ses erreurs, a été jugé d'un bon niveau lors des critiques tenues à l'École. Ils ne se veulent donc pas représentatifs de la qualité moyenne de la production de l'École, ni témoins du degré de réussite de nos efforts, mais indiquent tout au moins vers quoi ils tendent.

Quant au texte, il expose, notamment en première partie, les caractéristiques de la structure de notre programme qui découlent inévitablement de choix pédagogiques implicites. Une deuxième partie expose les filiations du Programme en termes de contenu et les orientations générales et spécifiques que nous y trouvons. Une troisième et dernière partie mentionne les domaines dans lesquels notre École contribue à la production de la connaissance en architecture dans le cadre des études supérieures et de la recherche.

LA STRUCTURE DU PROGRAMME ET LA PÉDAGOGIE

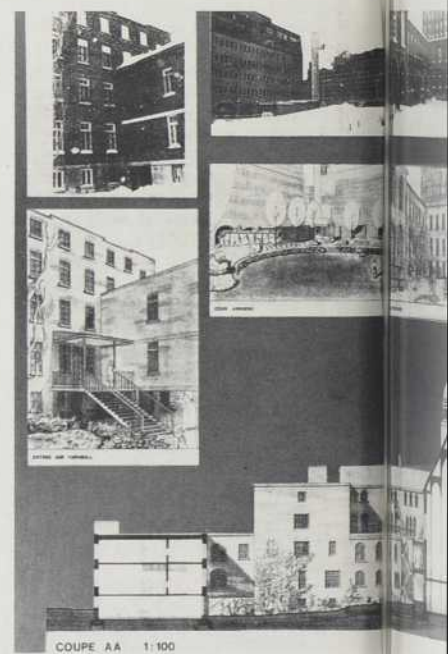
C'est la structure du Programme plus que son contenu détaillé qui

nous paraît révéler le plus fidèlement les caractéristiques de l'École d'architecture de l'Université Laval. En effet, le contenu général des programmes est sensiblement le même d'une école à l'autre, mais c'est dans le dosage relatif des matières enseignées et leur intégration à un processus d'assimilation construit et vérifiable que réside la véritable différence de leurs orientations pédagogiques.

La caractéristique principale de l'École se situe dans l'importance qu'elle accorde au rôle des ateliers de design architectural en terme:

- de processus de formation;
- de diversité des approches;
- de complémentarité des cheminements;
- de réponse au problème de la formation professionnelle de base.

Un premier indice de la place



Ci-haut:
Sylvie Chabot et Claudette Lavallière: ce projet consiste à proposer une nouvelle vocation à cet imposant représentant de l'architecture des communautés religieuses de Québec voué à la désaffectation.

Haut de page 21:
Jocelyn Robert: ce projet consiste à concevoir le bâtiment comme image du cosmos et à lui donner les qualités aux plans expérimentiels et perceptuels qui soient appropriées à son caractère religieux. Dans l'élaboration de ce projet, une approche fondée sur la phénoménologie de l'espace est adoptée. Des ouvrages de sociologues et d'historiens des religions ont été étudiés pour donner à l'objet architectural les traits invariants des antiques lieux sacrés.



2231



À droite:
Eric Gauthier et
Tien Le Hoang;
cet ensemble d'habi-
tations, en plus de
viser l'intégration
à ses voisins immédiats,
recherche une solution
possédant des carac-
téristiques transpo-
sables dans d'autres
projets liés au
développement futur
des berges de la
rivière.



qu'occupe le design architectural dans le projet pédagogique de l'École est fourni par la proportion des crédits qui lui sont alloués. Soixante-deux (62) crédits sur les cent-vingt-quatre (124) que compte l'ensemble du programme, soit 50%, sont alloués aux ateliers de design architectural. Cette proportion s'élève à 70% si l'on ne tient compte que du nombre de crédits obligatoires.

Il faut voir là, sans doute, le désir de tenir le «projet» (de design architectural) pour essentiel dans la formation du futur architecte. De quelle manière y parvient-il?

L'ATELIER ET LE PROCESSUS DE FORMATION

Il joue sur deux plans:

- l'intégration des connaissances acquises;
- le processus de design proprement dit, c'est-à-dire l'apprentissage de la conception.

Idealement le «projet» est l'objet du travail de synthèse. Ce qu'il est important de préciser au plan pédagogique, c'est à la fois le contenu et le processus de cette synthèse. En termes de contenu, le projet est conçu comme moyen d'actualiser les connaissances acquises: c'est lui qui suscite la recherche de l'information pertinente à l'activité pragmatique et conceptuelle.

Dans ce sens, nous visons à mieux faire correspondre, entre

eux, les cours qui ont des liens privilégiés par la nature de leur contenu avec les niveaux et les thèmes sous-jacents à chaque année de formation. Ceci amène à une programmation basée sur un certain nombre de séquences qui, en soi, peuvent être considérées comme des unités thématiques relativement indépendantes. La continuité entre ces séquences est assurée d'une part par la gradation de la complexité des projets, conditionnée elle-même par le développement des moyens acquis par l'étudiant pour résoudre le problème posé en respectant l'approche globale propre au design architectural (programme, contexte physique et social, forme et structure, etc...); d'autre part, cette continuité est assurée par le travail de design sur le projet et la méthodologie qui s'y applique.

Le projet est ainsi formulé et proposé aux étudiants dans le but de drainer les connaissances acquises et de les intégrer au processus de conception et, simultanément, dans le but de développer leur capacité à concevoir.

L'ATELIER ET LA DIVERSITÉ DES APPROCHES

Les ateliers de design architectural sont dits «horizontaux», c'est-à-dire qu'ils ne regroupent que les étudiants d'un seul et même niveau d'étude. Chaque niveau est fractionné en «modules» regroupant vingt (20) étudiants, au maximum, sous la direction d'un professeur autonome.

D'autre part, l'unité de temps d'enseignement est le trimestre ou session académique, chaque année du Programme étant composée de deux sessions. Cette combinaison module-session permet d'offrir un grand nombre de projets parmi lesquels les étudiants peuvent exercer un choix correspondant à leur motivation personnelle.

Ainsi, à la rigidité du Programme divisé en quatre niveaux horizontaux, se substitue une relative souplesse, permettant de confronter l'étudiant à la diversité des approches pédagogiques issues de la diversité des sensibilités et des expériences des professeurs. Certains verront dans ce fractionnement en modules un éclatement pédagogique; d'autres y verront la volonté collective de s'opposer à tout dogmatisme, et le signe d'une liberté académique bien assumée. Quoi qu'il en soit, ce fractionnement met en évidence le rôle prépondérant et la responsabilité qui pèse sur le professeur de design à l'intérieur de «son» module, et fixe les limites de toute tentative d'homogénéisation de la formation de base.

L'ATELIER ET LA COMPLÉMENTARITÉ DES CHEMINEMENTS

Cet état de chose amène à se poser

la question de la cohérence du Programme et impose des correctifs. L'établissement et la mise en application des thèmes et des cours concomitants qui y sont liés devraient avoir pour effet de cadrer la démarche pédagogique développée autour du projet de design architectural dans l'atelier et, de ce fait, assurer la complémentarité des cheminements de formation et une bonne transition entre les séquences consécutives.

L'ATELIER ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE BASE

En dernier lieu, l'importance de l'atelier de design architectural se voit confirmer par l'existence d'un projet de diplôme qui dans la progression de l'étudiant occupe un rôle tout à fait particulier. En plus d'être l'aboutissement d'un cycle de formation, ce projet de fin d'études revêt, par la phase préparatoire qui le précède, par son degré de complexité et son développement tant conceptuel que technique, enfin par le mode d'évaluation auquel il est soumis, un caractère de synthèse qui vise à faire la démonstration de la compétence architecturale acquise et de l'autonomie suffisante et nécessaire pour aborder l'étape de la vie professionnelle.

Il ressort de ce qui précède que le travail sur le projet de design représente à la fois **la fin et le moyen** de la formation. Ceci ne peut être vrai qu'à la condition que les programmes d'atelier soient bien préparés tant dans leur contenu que dans la démarche qu'ils proposent, et qu'ils soient coordonnés aux cours théoriques et aux laboratoires qui les alimentent. Si cette condition n'est pas parfaitement réalisée, une grande part des énergies est vouée à l'échec.

LES PRINCIPAUX ASPECTS DE LA PRODUCTION PÉDAGOGIQUE ET ARCHITECTURALE DE L'ÉCOLE D'ARCHITECTURE

Le cheminement dans la structure des modules de design architectural comprend une gradation dans l'ampleur des projets qui exige une maîtrise de plus en plus grande des outils nécessaires à leur élaboration. Nous visons simultanément à une autre évolution chez l'étudiant, celle de la découverte et de la compréhension de situations et de problèmes différents des siens. Cette intention est à la base des stages d'étude à l'étranger effectués par des groupes d'étudiants.

La différenciation des projets selon les niveaux vise aussi à produire cette évolution. La première année aborde l'étude des principes fondamentaux de l'organisation de l'espace et des rapports qui existent entre les êtres humains et leur milieu par des projets de design dont les thèmes sont près du vécu des étudiants. Ces travaux favori-

sent la prise de conscience d'un ensemble de phénomènes spatiaux que comporte leur propre vécu. À ce niveau, un cours portant sur la perception et l'architecture nous semble important.

L'étude de projets et de réalisations architecturales d'ici et d'ailleurs, récentes ou passées, fournit des références et alimente l'introduction à la typologie des espaces et des éléments architecturaux.

L'étude de la typologie et de l'organisation des espaces se poursuit par la suite en rapport avec la connaissance des caractéristiques physiques et sociales de milieux donnés, dans des projets qui tentent d'intégrer à la synthèse architecturale les aspects structuraux et constructifs.

Les préoccupations vis-à-vis la recherche de solutions contextualisées à des problèmes concrets se manifestent dans des projets très diversifiés dont la plupart se situent dans la ville de Québec ou dans les villes avoisinantes:

- réhabilitation de bâtiments existants;
- équipements communautaires;
- habitation (un module s'occupe particulièrement des problèmes du milieu de vie des personnes âgées).

Il est à signaler une expérience poursuivie depuis trois ans dans un module consacré à l'intégration des éléments constructifs et de l'équipement technique, qui consiste à élaborer des plans d'exécution à partir d'avant-projets exécutés par les étudiants lors d'un atelier préalable.

Plusieurs modules s'intéressent aux conditions particulières de l'intervention en milieu urbain. Selon les approches, le choix des priorités et des méthodes appliquées dans la programmation, on arrive à des résultats de natures différentes. Certains projets, élaborés avec la collaboration du milieu, peuvent être considérés comme des propositions d'aménagement, tandis que d'autres prennent la forme d'études du potentiel de sites donnés.

S'il existe des aspects qui distinguent cette production de celle des autres écoles d'architecture, ils proviennent moins d'un souci de nous particulariser que des caractéristiques du contexte géographique de l'École. Le fait de nous différencier, d'ailleurs, nous préoccupe beaucoup moins que l'efficacité réelle de notre action. Nous sommes actuellement en plein processus d'évaluation de notre Programme.

La plus grande partie de notre production, que nous voudrions bien sûr plus juste et plus intense, reflète les convictions et les prises de position qui sous-tendent l'activité de l'École, c'est-à-dire la recherche des bases d'une architecture conçue pour être vécue, une

architecture à la fois de bon sens et riche de sens.

L'obsession vis-à-vis le langage à utiliser et la recherche de l'effet qui caractérisent plusieurs travaux de l'architecture récente font souvent oublier le contenu même du propos de l'architecture, produit de l'invention humaine basé sur la réalité et conditionné par la connaissance qu'on en possède.

À ce titre, le développement des études supérieures et de la recherche nous paraît être le signe d'une évolution souhaitable de l'École.

L'École d'architecture offre deux (2) programmes de Maîtrise en architecture. Le premier vise à un approfondissement de la formation dans un domaine de l'activité professionnelle. Le second, qui reçoit la grande majorité des étudiants, est axé essentiellement sur la formation de chercheurs, et vise à développer la capacité de contribuer à la découverte de connaissances nouvelles dans un domaine afférent à l'architecture.

La recherche a connu par ailleurs un essor important à l'École depuis quelques années: recherches subventionnées, contrats de recherche, création de laboratoires expérimentaux, formation d'équipes et production de thèses.

Les domaines dans lesquels la contribution de l'École d'architecture de l'Université Laval mérite d'être signalée peuvent être regroupés autour des axes suivants:

- énergie et architecture;
- recherches méthodiques en design et méthodologie du design;
- conservation/réhabilitation/recyclage;
- relation, personnes-milieux;
- informatique et design;
- acoustique.

L'École possède un laboratoire de climatologie et un laboratoire adiabatique en site réel. On y poursuit des recherches sur la relation climat - architecture/urbanisme, notamment sur l'architecture dans l'arctique. De nombreux projets sont orientés vers le développement de composantes architecturales et de matériaux nouveaux pour améliorer le bilan énergétique des bâtiments. Dans ce domaine, les chercheurs de l'École d'architecture travaillent en étroite collaboration avec ceux du Département de génie mécanique de la Faculté des sciences et de génie.

Quelques professeurs et étudiants s'intéressent particulièrement aux méthodes d'analyse et à la perception de la forme architecturale et de l'ornement de même qu'à la morphologie urbaine. Une équipe travaille aussi au développement de méthodes de design avec la participation des usagers.

Dans le domaine du patrimoine architectural, l'École a contribué de façon importante à la connais-

sance de l'histoire de l'architecture québécoise, notamment du patrimoine hérité du régime français. La recherche porte aussi sur les méthodes de recyclage et la réhabilitation de l'habitation dans les quartiers urbains anciens.

Les recherches conduites dans le champ de la relation personne-milieux couvrent les domaines suivants: l'influence des modes de vie sur l'habitation, l'orientation spatiale dans l'espace architectural, l'évaluation des espaces du point de vue des usagers, et le caractère spécifique de certaines catégories d'usagers, notamment les personnes âgées et les enfants.

Nous disposons de plus d'un important laboratoire d'informatique où s'effectuent des recherches de pointe sur la conception architecturale assistée par ordinateur, plus particulièrement sur la mise au point d'outils pour aider la prise de décision dans le processus de gestion et de planification.

L'École a produit des logiciels pour la rédaction de devis architecturaux et l'évaluation de stratégies en matière de chauffage solaire passif.

Enfin, l'École possède aussi un laboratoire expérimental d'acoustique et poursuit des travaux de recherche en acoustique architecturale et urbaine.

À cette description plutôt aride des intentions pédagogiques contenues dans nos programmes et de nos activités de recherche, nous aimerions ajouter, en guise de conclusion, que *l'architecture reste le cœur de notre propos* et que, comme beaucoup d'autres productions humaines, l'architecture émane à la fois de la réalité et de l'imagination.

Le fait de fonder notre enseignement sur l'étude de la réalité aussi bien des contextes physiques que des faits sociaux, n'implique pas pour autant une attitude fixiste, un immobilisme dans la répétition inconsidérée des modèles antérieurs.

La véritable leçon des sciences humaines ne se trouve-t-elle pas dans ce qu'elle nous enseigne du dynamisme de la réalité, donc de l'avenir.

Il semble que nous ayons atteint un point de non-retour en ce sens que nous savons maintenant la relativité des points de vue et de la perception des problèmes architecturaux; nous savons l'accroissement du corpus de l'architecture à l'ensemble de la production architecturale passée et présente, vernaculaire ou savante; nous savons l'architecture porteuse de sens.

Faire appel à l'imagination c'est apprendre à percevoir les indices subtils de la transformation des choses et des attitudes; c'est orienter toute spéculation intellectuelle pour mieux saisir l'essence même de l'architecture: *la présence humaine*. ■

CONCORDIA UNIVERSITY

Centre for Building Studies



D'ici l'an 2000, l'attention des spécialistes de l'industrie du bâtiment sera tournée vers la productivité, la conservation de l'énergie, la création de nouveaux matériaux, la construction de logements pour personnes âgées, en raison du vieillissement de la population, et l'utilisation massive de l'ordinateur.

La taille, la complexité et le prix des bâtiments continueront de s'accroître, exposant promoteurs et propriétaires à de graves risques financiers. Les règlements concernant le bâtiment deviennent plus complexes: la révision des codes impose plus de rigueur dans l'analyse des bâtiments. Les techniques de conception

doivent tenir compte de l'interaction des divers systèmes dans les bâtiments.

Les propriétaires et usagers deviennent plus conscients et exigeants en ce qui concerne le rendement de leur opération et leur entretien. Bref, des modifications lourdes de conséquences pour l'industrie du bâtiment sont prévisibles (1, 2, 3).

Pour relever ces nouveaux défis, il faut créer des programmes d'enseignement et de recherche dont les objectifs seront l'accroissement des connaissances et leur transfert auprès des architectes et ingénieurs engagés dans l'industrie du bâtiment.

Le présent article porte sur la série de programmes axés sur

ces objectifs qui sont mis en oeuvre par le Centre des études sur le bâtiment de l'Université Concordia à Montréal.

De manière générale, les programmes d'enseignement et de recherche dans les disciplines traditionnelles en architecture et en génie civil, électrique et mécanique, ont été très lents à s'adapter aux nouvelles exigences de l'industrie en matière de connaissances de base. Cette situation existe en particulier dans les domaines des sciences du bâtiment, matériaux, chauffage, ventilation, climatisation, méthodologies de la décision en conception et aides informatiques à la conception et gestion des projets.

LE CENTRE DES ÉTUDES SUR LE BÂTIMENT: HISTORIQUE

L'Université Concordia a officiellement créé en janvier 1977 le Centre des études sur le bâtiment pour élaborer et diriger des programmes d'enseignement et de recherche sur le sujet. Les trois objectifs principaux du programme sont:

1. Répondre aux besoins de l'industrie du bâtiment grâce à des programmes d'enseignement et de recherche;
2. Mener des recherches qui conduisent à:
 - améliorer les installations des bâtiments;
 - améliorer les méthodes de conception et de construction des bâtiments;
 - mieux connaître et améliorer le rendement des bâtiments, des sous-systèmes et des matériaux durant toute leur durée de vie;
3. Rassembler, accroître et diffuser largement les données dans l'ensemble de l'industrie sous une forme utile aux propriétaires, concepteurs, fabricants, entrepreneurs et usagers des matériaux de construction.

Pour aider le Centre à mieux répondre aux besoins de l'industrie et du gouvernement, un conseil consultatif formé d'experts de l'industrie, du gouvernement et d'autres organismes a été créé. Il a pour fonction de conseiller le directeur du Centre sur:

- (i) les besoins de l'industrie du bâtiment en matière de recherche et d'enseignement, l'urgence de ces besoins et le rôle que doit jouer le Centre pour y répondre;
- (ii) les moyens pour le Centre d'agir de concert avec l'industrie, le gouvernement et les autres organismes.

La création du Centre a été rendue possible grâce au financement par le gouvernement du Québec d'un programme de maîtrise en génie du bâtiment en 1975, grâce aussi à l'octroi par le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada de 1,5 millions de dollars à titre de subvention concertée de développement pour mener des recherches en génie du bâtiment, au soutien du secteur industriel et au concours de l'Université Concordia sous forme de financement et de ressources.

Jusqu'en 1977, au Canada, le seul groupe important de chercheurs spécialisés dans le bâtiment qui étudiait tous les problèmes-clés du bâtiment était la Division des recherches sur le bâtiment du Conseil national de recherches du Canada. Aucun groupe de recherche de cette envergure n'existait dans les universités bien que des contributions importantes aux

recherches sur le bâtiment aient été faites par des chercheurs individuels dans les universités, principalement en géotechnique et en structures.

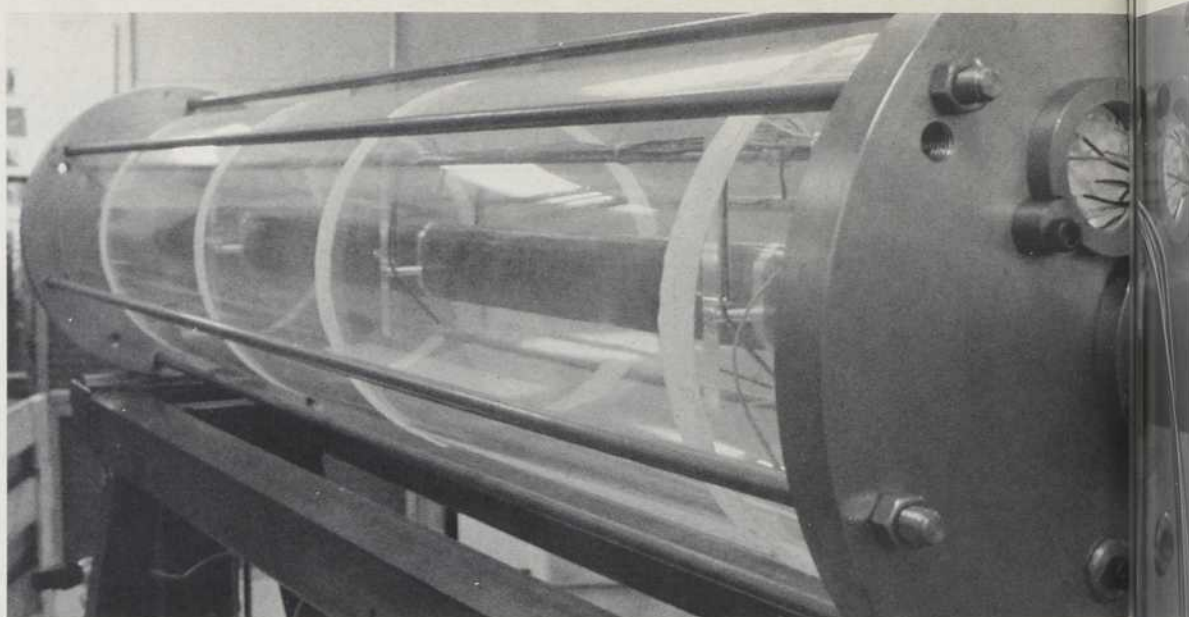
Une étude de l'Université Concordia, menée au début des années 70 pour le compte du Conseil national de recherches du Canada, révélait qu'en dépit d'une forte demande de recherches dans les domaines des matériaux et des méthodes de construction, des services dans les bâtiments, de l'économie des bâtiments et des méthodes d'évaluation des bâtiments, les universités n'entreprenaient pratiquement pas de recherches. D'autres études et projets préparés par les professeurs de l'Université Concordia démontraient que des ingénieurs possédant de solides connaissances dans ces domaines étaient très en demande dans l'industrie du bâtiment (4, 5). Toutes ces études mettaient en évidence le besoin d'une approche multidisciplinaire de la recherche et de l'enseignement dans le domaine du bâtiment.

C'est grâce au financement des divers programmes d'enseignement et de recherche proposés par le groupe d'étude sur le bâtiment de l'Université Concordia qu'il a été possible de jeter les fondements d'une nouvelle discipline, le génie du bâtiment. En tant que discipline, le génie du bâtiment englobe les connaissances qui se rattachent à toutes les étapes d'un projet de construction à savoir la conception, la planification, la création, la construction, la mise en service et le recyclage. Les programmes qu'offre l'Université Concordia portent sur les quatre secteurs suivants: environnement des bâtiments, science du bâtiment, structures et gestion de la construction.

L'environnement des bâtiments comprend principalement l'aspect thermique, l'acoustique et l'éclairage. Dans ce secteur, on étudie les systèmes mécaniques des bâtiments, le contrôle du bruit ainsi que l'éclairage naturel et artificiel. La science du bâtiment touche les caractéristiques du micro-climat à l'intérieur des bâtiments, ainsi que le comportement des matériaux de construction et de l'enveloppe.

Le secteur des structures des bâtiments s'attache aux principes d'analyse et de conception des systèmes structuraux.

Enfin, la gestion de la construction met l'accent tant sur l'objet que sur les techniques de gestion. On y traite entre autres des questions juridiques et ouvrières dans le domaine de la construction, de l'économie et des facteurs humains en matière de construction, des techniques de planification, du calendrier des travaux, de contrôle des projets et des méthodes de construction.



PROGRAMMES D'ÉTUDES

Le programme mixte en génie du bâtiment conduisant aux grades de Bachelor of Engineering (Civil) et de Master of Engineering (Building). Le programme de baccalauréat en génie du bâtiment

Le programme mixte en génie du bâtiment, mis en oeuvre à l'automne 1978, intègre le baccalauréat et la maîtrise. Il s'étale sur un minimum de quatre ans et se fonde sur deux programmes d'études ayant fait leurs preuves et conduisant aux grades suivants: le Bachelor of Engineering (Civil) et le Master of Engineering (Building). Les étudiants qui le réussissent reçoivent le grade de B.Eng. (Civil) et de M.Eng. (Building). Le programme de baccalauréat a été accrédité en 1982 et dure 3 ans.

Le programme de «Master of Engineering (Building)» et de «Ph.D. in Building Studies»

Instauré à l'automne 1976, le programme de Master of Engineering (Building) s'adresse à tous les étudiants qui ont obtenu des notes élevées en architecture ou en génie au 1er cycle. Les étudiants à temps plein ainsi que les ingénieurs et les architectes en exercice sont encouragés à s'y inscrire. Tous les cours sont offerts en soirée afin de faciliter la participation des étudiants à temps partiel.

Le programme de doctorat, créé en janvier 1977, comporte au minimum 18 crédits de cours et 90 crédits de travaux de recherche. Il est offert aux étudiants à temps plein et partiel. Les études doctorales peuvent se poursuivre dans les quatre secteurs du génie du bâtiment.

PROGRAMME DE RECHERCHE

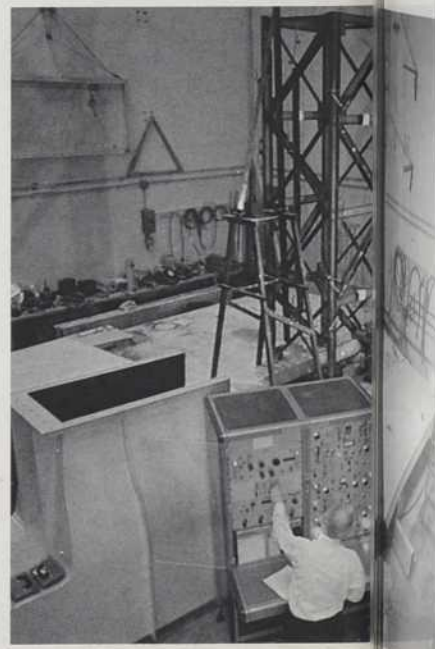
Le programme de recherche du Centre d'études sur le bâtiment représente une tentative audacieuse au Canada puisqu'il s'agit du seul programme universitaire à se

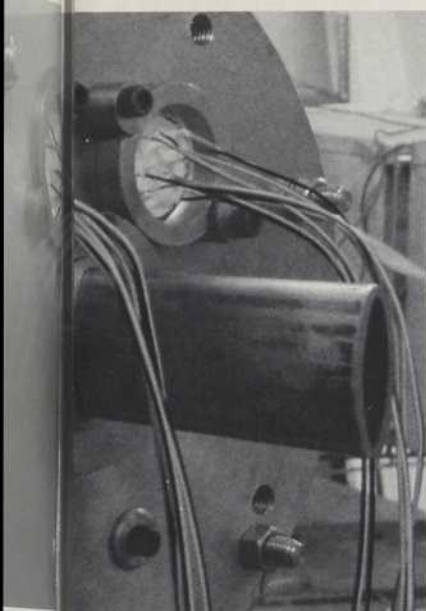
concentrer sur différents aspects du bâtiment et à adopter une approche multidisciplinaire des problèmes du bâtiment. Le programme se caractérise par son orientation axée sur les besoins québécois et nationaux, sa complémentarité au programme de la DRB (Division des Recherches sur le Bâtiment), l'excellence de ses laboratoires et ses rapports directs avec les programmes de 1er, 2^e, et 3^e cycles en génie.

Trois grands champs principaux font actuellement l'objet de recherches: l'enveloppe des bâtiments, la conservation de l'énergie et les méthodes de construction. Ces recherches touchent les champs importants du bâtiment sur lesquels se fondent les programmes de recherche et d'enseignement du Centre. Les méthodes utilisées relèvent à la fois de l'analyse, des travaux en laboratoire et des études sur le terrain. Pour l'instant, le programme comprend 38 projets couvrant divers aspects du bâtiment.

SERVICES RENDUS À L'ENTREPRISE ET À L'ÉTAT

En raison de son caractère unique, il incombe au Centre de mettre à la disposition de l'industrie et du gouvernement son savoir-faire et ses installations. Les divers services qu'il peut offrir apportent un complément à ceux du monde industriel. Dans les quatre secteurs d'études déjà mentionnés, ces services peuvent prendre les formes suivantes: conception et mise au point de matériaux, évaluation de techniques, appui aux innovations, essais spécialisés, études expérimentales ainsi que simulation de systèmes physiques et économiques. Jusqu'à maintenant, le Centre a apporté sa contribution dans les domaines suivants: évaluation du rendement de serpents, caractéristiques de l'infiltration de l'eau et de l'air par les





portes et fenêtres, évaluation du bruit dans les industries et mesures correctrices, surveillance d'une serre solaire utilisant la chaleur perdue provenant des raffineries, analyse énergétique d'un complexe institutionnel, évaluation des matériaux isolants à des fins commerciales, etc.

Le Centre a mis au point des cours professionnels intensifs dispensés chaque année aux ingénieurs, entrepreneurs, développeurs et propriétaires, fonctionnaires préposés à l'application du code du bâtiment et professeurs de génie et d'architecture. Ces cours donnent aux participants la possibilité de mettre à jour leurs connaissances sur un sujet qui présente un intérêt actuel pour l'industrie du bâtiment.

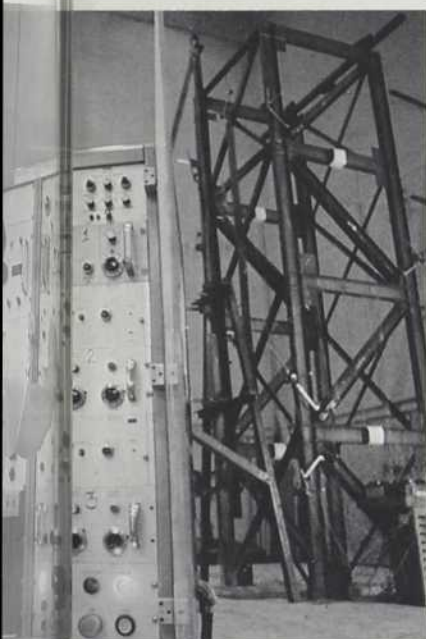
PERSONNEL DU CENTRE

Compte tenu de la nature diversifiée du génie du bâtiment, le personnel professionnel du Centre (19 professeurs et chercheurs) est multidisciplinaire; il se compose de 7 ingénieurs civils, de 5 ingénieurs en mécanique et de 3 en chimie, de 3 architectes et d'un physicien. À l'occasion, le Centre a recours à la collaboration d'éminents spécialistes. Par exemple, des spécialistes du Groupe SNC, d'Alcan, ainsi que des spécialistes européens ont donné soit des cours intensifs ou des séminaires au Centre durant les derniers sept ans.

INSTALLATIONS

Le Centre dispose de laboratoires de recherche et d'enseignement sur les enceintes des bâtiments, la science du bâtiment, l'environnement thermique, la conservation de l'énergie, les matériaux de construction, la résistance des matériaux et l'acoustique. Le matériel spécialisé comprend un vérificateur de rendement d'un échangeur de chaleur, une chambre de pénétration de la pluie et de l'air, une chambre à température et humidité constantes, un démonstrateur d'énergie solaire, un simulateur de secousses sismiques, un banc d'essai Hutcheon d'évaluation du comportement thermique des murs, des appareils de mesure de la conductivité thermique, un Instron modèle 1125, etc. Le Centre dispose aussi d'une salle d'étalonnage et d'instrumentation ainsi que d'un laboratoire de deux étages pour les prototypes. La surface complète de ces installations couvre environ 25 000 pieds carrés.

Les programmes, le personnel et les installations du Centre des études sur le bâtiment de l'Université Concordia constituent un réservoir unique de ressources administré par une université, apte à répondre aux besoins de l'industrie du bâtiment aux niveaux provincial, national et international. ■



UQAM

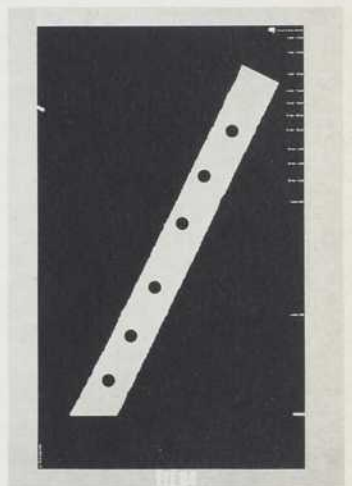
Département de Design

Le département de Design qui compte 28 professeurs réguliers, répond à un objectif essentiel: offrir au sein du Secteur des Arts de l'UQAM, un ensemble de ressources et de programmes de haut niveau dans les différents champs d'activités du design. Ainsi, le département de Design veut assurer prioritairement la qualité de la formation pratique et intellectuelle des futurs designers. De plus, il entend rencontrer les exigences d'expertises et de connaissances nouvelles que lui posent les diverses demandes provenant du milieu. Finalement, le développement du département de Design s'articule à la fonction de l'université en tant qu'agent culturel, puisque son orientation se définit par la volonté d'améliorer la production matérielle et visuelle de notre environnement et de nos formes de communication.

Ces considérations précisent l'orientation du département de Design et celle-ci se concrétise autour de trois (3) types d'activités particulières: l'enseignement, la recherche/création et la diffusion.

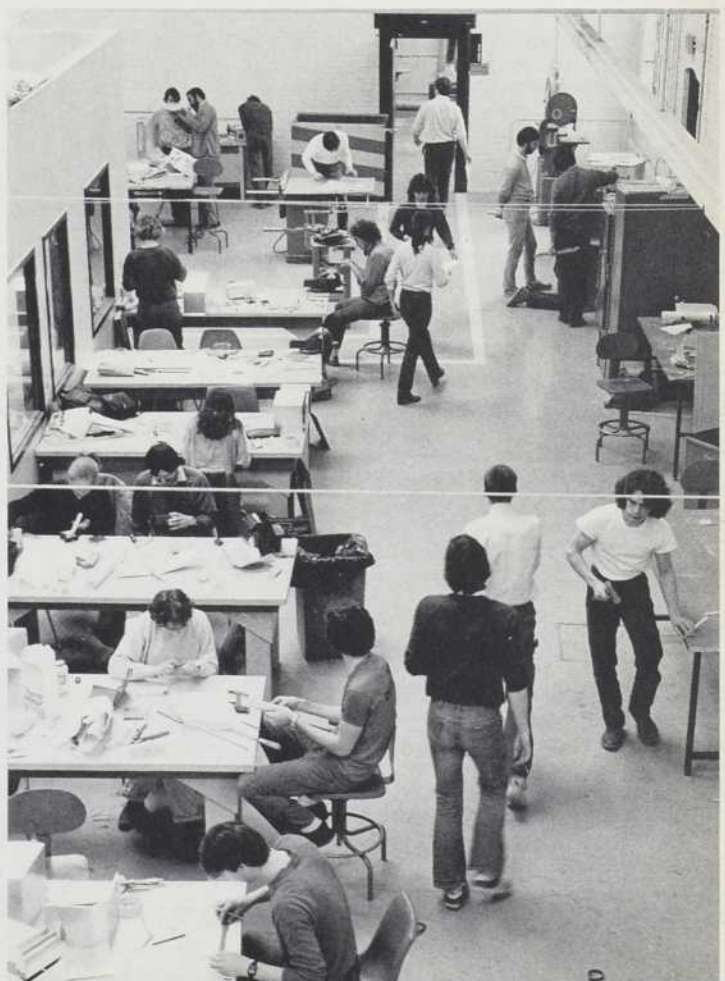
L'Enseignement

Le département de Design dispense son enseignement dans le cadre de quatre programmes de 1er cycle: le baccalauréat en Arts



POSTER D'ALFRED HALASA

plastiques (mineure «Art et illustration» et mineure «Art et environnement»), le baccalauréat en urbanisme («Design urbain»), le baccalauréat en Design graphique et



le baccalauréat en Design de l'environnement. Ces deux derniers programmes sont desservis principalement par le département et définissent par le fait même le profil théorique et pratique du corps professoral dans un contexte où la référence au métier et aux outils conceptuels et méthodologiques de la mise en forme est prédominante.

Pour mener à bien son enseignement le département de Design dispose d'équipement didactique spécialisé: Atelier industriel, Atelier typographique, Atelier photographique, Atelier audio-visuel, Atelier informatique, tous soutenus par un personnel technique compétent.

Le département de Design fait appel à une trentaine de chargés de cours parmi lesquels on retrouve les meilleurs professionnels du champ disciplinaire. De plus, le département a créé une chaire qui lui permet de recevoir la contribution d'enseignants ou de praticiens oeuvrant habituellement en dehors de la province.

Sous peu, le département de Design offrira des cours et des programmes d'études avancées dans les domaines suivants: le design graphique, le design par ordinateur, le design urbain et le design intérieur. Ceci confirme la résolution du département de transmettre un savoir-faire spécialisé contribuant au développement de la pratique du design.

La Recherche/création

Les activités de recherche et de création du département de Design se définissent en priorité par la nécessaire articulation de ces deux

fois distinctes et complémentaires et qui toutes démontrent une volonté d'ancrer leurs objectifs et leurs démarches dans le lien qui unit nécessairement la production du savoir à la pratique, et la pratique du design elle-même. Cette approche conduit le département à orienter son développement à partir de la double notion de **Recherche-création**. Actuellement le laboratoire de design informatique, le laboratoire de design et industrie, l'Atelier urbain de ressources architecturales et le groupe associé Bretelle (laboratoire en design de l'information), répondent à cette définition et balisent le développement futur de ce type d'activités.

Les formes spécifiques de la Recherche/création peuvent être le design sous commandite, en collaboration, l'étude de projets de design alternatifs, la réalisation de projets de design originaux.

Le département favorise cependant aussi la création et la recherche libres ou orientées vers le service à la collectivité. La recherche se déploie en collaboration avec d'autres départements ou institutions (département d'Histoire, LAREHS, INRS). Quant à la création, elle contribue par les nombreux prix que se méritent les enseignants à maintenir une présence active du département dans la communauté des praticiens du design au Québec.

La Diffusion

L'action culturelle du département de Design repose sur la réussite des expositions et des conférences présentées au CCDD, le Centre de création et de diffusion en design. De plus, la mise en place du Centre de documentation en design ainsi que l'organisation d'activités telles que Design International en été et les colloques «Design D3» et «Architecture et identité culturelle», marquent l'intention du département de Design de s'adresser directement au milieu tout en s'ouvrant aux débats qui aujourd'hui animent le champ professionnel du design et, plus particulièrement, les différentes pratiques qui le composent (design urbain, design architectural, design intérieur, design industriel

et design graphique). La participation des professeurs à des expositions et des séminaires témoigne de la contribution du département à ces objectifs.

Le département favorise également les publications et compte offrir sous peu des monographies consacrées à des designers et architectes québécois, ainsi qu'une revue annuelle destinée à élargir le rayonnement des réalisations et des études qui y sont développées par les professeurs et les étudiants.

LE PROGRAMME DE DESIGN DE L'ENVIRONNEMENT

Ce programme compte plus de trois cents étudiantes et étudiants. Mis sur pied dès l'origine de l'Université du Québec à Montréal, autonome et limité à trois années d'études comme tous les programmes de premier cycle de l'université, il vise à répondre prioritairement aux critères de l'**accessibilité** aux études dans le champ du design. Dans ce but, il offre d'une part une formation de base très articulée (technique, visuelle,



PHOTO JEAN FRANÇOIS JACQUES



Ces images sont présentées sans identification particulière en vue de valoriser une perception d'ensemble.

sociale et spatiale) et d'autre part un système d'accueil et d'orientation reposant d'abord sur la motivation et la compétence plutôt que sur la sélection et la spécialisation. Cette formation pluridisciplinaire trouve son unité dans le travail d'analyse et de synthèse du projet et dans la maîtrise formelle des différentes échelles socio-spatiales de l'environnement bâti. Cette approche pédagogique fait de ce programme une alternative aux approches académiques ou professionnelles. En ce sens, il ne bénéficie pas encore d'une reconnaissance par le milieu qui soit à la mesure des efforts entrepris et des résultats accomplis depuis plus de dix ans. La Communauté du Design et de l'Architecture continue de découvrir les avantages proposés par la formation offerte à l'UQAM, notamment son impact sur la qualification des futurs professionnels et son rôle dans la diffusion culturelle reliée à l'idée d'un meilleur environnement par la maîtrise du projet et de la forme.

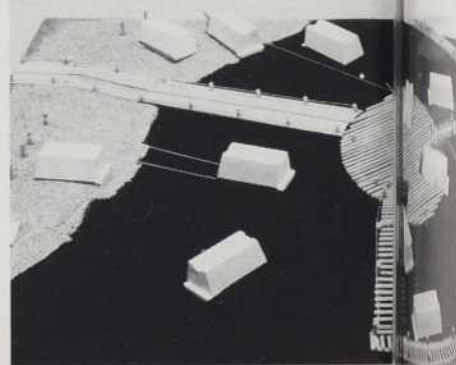
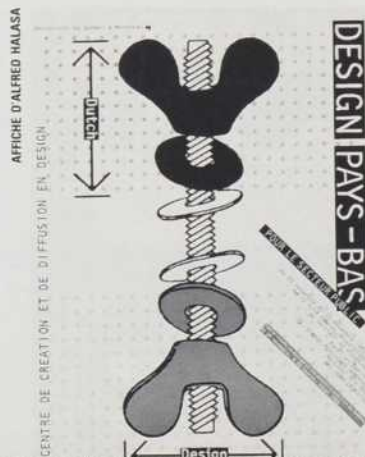
COLLOQUE INTERNATIONAL
dans le cadre de l'Archidémie

ARCHITECTURE ET IDENTITÉ CULTURELLE
modernité et régionalisme

DU 22 MAI	AU 24 MAI	Douglas
Alan	Kenneth	CARDINAL
GOWANS	FRAMPTON	Trevor
Giorgio	Michel	BODDY
GRASSI	FREITAG	
Jacques	Dan	Yves
GUBLER	HANGANU	DESCHAMPS
Michel W.	Raymond	Rogelio
KAGAN	MONTPETIT	SALMONA
Harry		
WOLF	Alvaro	
	SIZA	

Georges Adrien
et Yves Deschamps
présentent le design
dans le cadre de l'Archidémie
à l'Université du Québec à Montréal
Maison de l'Architecture (CAA) 1001
rue St-Jacques, 1001 1001 1001

formes spécifiques du processus d'accumulation et d'expérimentation qu'implique le développement d'un savoir-faire au-delà du traditionalisme formel, conceptuel et professionnel qui sont ses caractéristiques de base. Le département de Design s'appuie sur une série d'initiatives en cours pour proposer différentes options à la



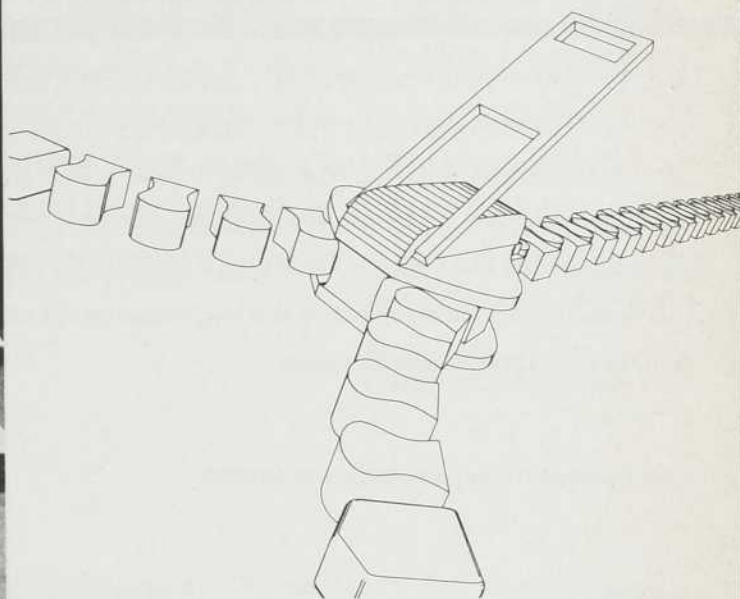


PHOTO JEAN-FRANÇOIS JACQUES



PHOTO JEAN-FRANÇOIS JACQUES



PHOTO JEAN-FRANÇOIS JACQUES

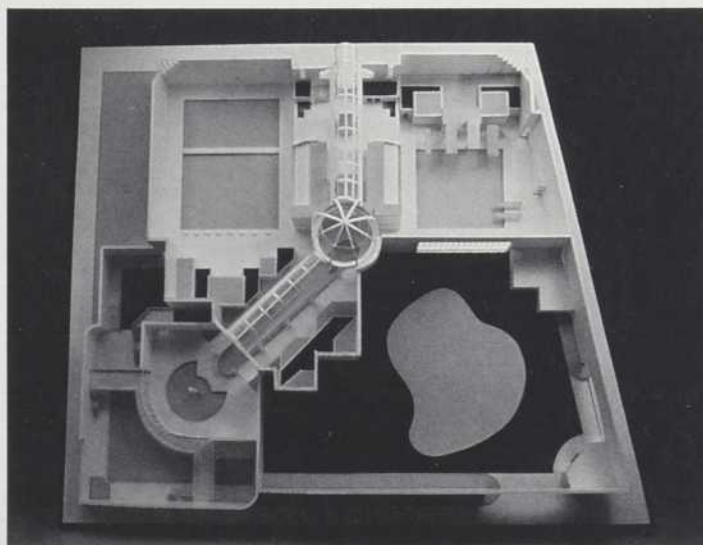


PHOTO JEAN-FRANÇOIS JACQUES

POUR UNE CONCERTATION

Étant la plus jeune des institutions d'enseignements, le département de Design est encore en plein développement. Dans le contexte nouveau d'un resserrement collectif et économique de nos buts et de nos moyens, il est utile et nécessaire d'envisager un lieu de concertation franc et ouvert pour nos différentes institutions.

Héritiers des années soixante, nous sommes conscients du peu de légitimité que certains consentent à nous accorder. Toutefois, il est incompréhensible que l'on n'ait pu à ce jour, au Québec, ni nous consulter sur **des objectifs de formation et de recherche**, ni nous entendre sur **des politiques de transferts d'étudiants ou d'échanges inter-universitaires**. Ceci est d'autant plus troublant, que les échanges et les ententes entre l'UQAM et des écoles d'architecture ou de design de l'étranger vont en s'intensifiant pour le bénéfice de tous. D'autre part on pourrait aussi s'interroger sur le faible écho accordé par les écoles au livre blanc préparé par l'Ordre des Architectes du Québec. Le système serait-il à ce point étanche?

Les années 80 devraient être mises à profit pour réaliser un consensus sur la diversité nécessaire de nos approches comme sur leur complémentarité. Prenant 1990 en perspective, année où Montréal accueillera la plus grande rencontre architecturale de la décennie, il serait bon de nous serrer les coudes et d'abandonner nos divergences, pour offrir à nos visiteurs une réception qui soit à la mesure des ambitions et des réalisations de notre société et de la jeunesse qui l'habite et qui l'a faite. ■

la formation

VUE PAR LES ARCHITECTES



Jean-Louis Robillard tenait à ses bureaux de la rue St-Laurent une première table ronde sur les attentes des praticiens vis-à-vis des nouveaux diplômés en architecture et sur les différentes formes de stages qui pourraient leur permettre de mieux développer leur potentiel. Une seconde table ronde, tenue cette fois-là avec les étudiants, portera sur leurs attentes et leur vision de la pratique et sera publiée dans l'édition du mois d'août. Le panel qui s'est réuni pendant près de quatre heures se composait des architectes suivants.

GILLES BEAUCHAMP, architecte, diplômé en architecture et études supérieures en « Building Sciences ». Séjour de deux ans en Angleterre et enseignement à l'École d'Architecture de Rennes en France. De retour au Canada il enseigne à l'École d'Architecture de l'Université de Montréal et fonde en 1976 sa pratique privée.

ROBERT BIANCHI, architecte, étudie à l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris et à l'École d'Architecture de l'Université de Montréal où il reçoit son diplôme. Il a été architecte à l'emploi du Ministère de l'Éducation du Québec, puis des services des Travaux publics et d'Urbanisme à la Ville de Montréal. En 1975 il fonde la société Bianchi & Voisard architectes.

Préparé pour publication par PIERRE BOYER-MERCIER

Robillard:

QU'ATTENDEZ-VOUS DES JEUNES DIPLÔMÉS EN ARCHITECTURE OU EN DESIGN QUI VONT ENTRER DANS VOS BUREAUX?

Martineau:

Nous nous attendons à ce que les jeunes diplômés se montrent productifs lors de certaines phases des projets que nous avons à développer. Puis, grâce à leurs contacts avec des architectes plus expérimentés, nous nous attendons à ce qu'ils progressent et prennent en charge un petit projet avant de s'attaquer à des projets de plus en plus importants.

Demers:

Bien que non-praticienne je souhaiterais reconnaître au candidat un esprit d'initiative, un désir d'apprendre et le bon sens. La compétence découle de la pratique de l'architecture tandis que par ailleurs le sens des responsabilités, un jugement structuré et une organisation méthodologique peuvent se retrouver chez un jeune diplômé.

Beauchamps:

J'attends d'une personne que j'engage qu'elle soit bien dans sa peau, psychologiquement saine, motivée, autonome et désireuse de travailler en équipe. J'aime les personnes solides, celles qui s'intégreront suffisamment à mon bureau pour défendre mes intérêts.

Birtz:

Ma première attente devant un stagiaire se situe au niveau de son désir d'apprendre et de l'effort qu'il y met. Je lui donne six mois pour comprendre le développement d'un projet d'architecture. La deuxième attente est qu'il puisse assumer des responsabilités quand on lui en confie. C'est là la seule façon de développer son potentiel. Enfin, qu'il puisse aborder toutes les phases d'un projet quels que soient ses intérêts personnels.

Bianchi:

Dans un petit bureau, lorsqu'on engage un jeune diplômé, je m'attends à ce qu'il soit polyvalent, qu'il sache tracer un peu, qu'il ait beaucoup d'ouverture d'esprit et de maturité. Cela signifie, à toutes fins pratiques, qu'il soit en mesure de reconnaître qu'il en a beaucoup à apprendre.

Je m'attends aussi à ce qu'il apporte de nouvelles idées ou de nouvelles connaissances. Dans la pratique, nous n'avons pas le loisir de passer des après-midi à la bibliothèque et ce sont eux qui peuvent nous les transmettre.

Bélanger:

Je ne sais pas vraiment ce que j'attends des diplômés à leur arrivée. Je n'ai vraiment aucune attente du côté

expérience ni du côté production. Étant donné que je ne pratique pas dans un cadre privé tel qu'on le définit normalement, cela influence mes attentes. Peut-être faut-il leur créer un cadre de travail où ils pourront placer tous les morceaux du casse-tête ensemble et s'attendre à les voir consacrer l'énergie et le temps nécessaires à y parvenir en sentant une forme d'engagement de leur part.

Jodoin:

Évidemment, chez nous, notre bureau étant plus grand, nos critères diffèrent. Quand nous engageons un jeune diplômé, ce n'est pas pour lui confier un projet. Nous le mettons à l'essai dans différentes tâches et nous tendons malheureusement à le cataloguer. Nous tentons bien sûr d'éviter une trop grande spécialisation, mais c'est ainsi qu'est structuré notre bureau.

La volonté d'apprendre de nos candidats est primordiale. Mais, règle générale, cette volonté ne manque pas. Nous pouvons dire que ce désir se manifeste souvent dans les domaines où le jeune diplômé possède le plus d'aptitudes et où il se sent le plus heureux.

Cela dit, je dois avouer que je suis un peu effrayé à la pensée qu'un jeune diplômé fasse son stage chez nous. C'est peut-être dans un petit bureau qu'il apprend par la force des choses à tout faire, comme je l'ai moi-même fait avant de me spécialiser. Je crois de plus qu'il faudrait peut-être qu'à l'université la base générale des connaissances des étudiants soit renforcée.

Bianchi:

En réponse à Bernard Jodoin je dirais qu'indifféremment dans un petit bureau ou dans un grand bureau chacun s'organise comme il le pense ou comme il le peut. Le problème n'est pas là et je ne vois pas pourquoi nous demanderions aux étudiants d'apprendre à l'école ce qu'ils devraient apprendre dans la pratique avant d'y entrer ou pour bien s'y intégrer. Ce qui importe à mon sens, c'est de le changer de contexte pendant ses deux années de stage et d'éviter qu'il ne travaille que dans une seule option reliée à la pratique.

Martineau:

Dans un bureau comme celui de l'Hydro-Québec nous avons l'avantage de pouvoir offrir des possibilités variées. Nous pourrions à la rigueur engager un diplômé qui ne sait absolument pas dessiner, s'il accepte de travailler sur notre ordinateur. À mon sens, la plus grande qualité d'un candidat demeure l'autonomie et la capacité de relever certains défis tout en étant guidé. Il est difficile de diriger quelqu'un qui n'a pas d'initiative et nous regrettons souvent de l'avoir embauché.

Beauchamps:

Ce que Jean-Charles Martineau vient de dire est très intéressant parce que l'autonomie du candidat a une incidence directe sur les coûts. Ce qui compte à la fin ce sont les heures qu'il consomme et les travaux qu'il doit

repandre. Le coût d'un projet est directement relié à son degré d'autonomie. Je ne parle pas seulement de sa compétence technique: il a ses limites et tu peux toujours le faire travailler à l'intérieur de celles-ci. Mais si le diplômé ne sait même pas écrire et que nous devons tout vérifier jusqu'aux cartouches, alors là, il empiète sur notre temps ou sur celui de nos techniciens.

Birtz:

Heureusement, les participants à la table ronde ne sont pas trop sévères envers les finissants. Au bout du compte, quand ils viennent dans nos bureaux, il faut comprendre qu'ils sont là pour apprendre et découvrir s'ils désirent pratiquer ou non l'architecture. Ils doivent toucher à tous les aspects du métier et ils attendent davantage de nous que nous devrions attendre d'eux. Tenter d'évaluer leur rentabilité ne sert à rien. S'ils désirent apprendre, notre investissement portera bientôt ses fruits.

Bianchi:

Si j'analyse les interventions de chacun, ce que nous attendons des jeunes diplômés se résume à trois qualités principales: ouverture d'esprit, volonté de travailler et maturité. À partir de là c'est à nous les praticiens de prendre la responsabilité de les mener à bon port et il ne faut pas jeter tout le blâme sur les épaules des universités.

Demers:

Il ne faut pas non plus ne nous en remettre qu'aux employeurs. Quelle serait alors la valeur pédagogique des cours universitaires? À part les qualités décrites plus haut le diplômé doit posséder une connaissance et une culture humaniste relative à l'architecture.

Bianchi:

Il est évident que nous nous attendons à ce qu'un stagiaire qui arrive dans un bureau possède une culture humaniste qui justement lui permettra une certaine ouverture d'esprit. Ce que je veux souligner, c'est le fait que l'on ne s'attend pas à ce que les étudiants sachent faire le travail de bureau, ou connaissent tous les codes ou soient capables d'effectuer tous les détails de construction.

Jodoin:

Mais nous nous attendons à ce qu'ils connaissent au moins les principes de construction, ce que j'appellerai la « physique » du bâtiment et qu'il ne nous reste finalement qu'à lui apprendre à les appliquer dans la vraie vie. Un stagiaire peut posséder une vaste culture architecturale, mais ne rien connaître au métier.

Ce que nous recherchons chez un aide-technicien du Cégep n'est pas comparable à ce que nous recherchons chez un diplômé en architecture. Le technicien doit devenir un bon exécutant de plans, un traceur précis. L'architecte, lui, doit concevoir ce que le technicien tracera et lui donner les directives nécessaires.



RICHARD BIRTZ, architecte, diplômé de l'École d'Architecture de l'Université de Montréal en 1968, il fonde dès 1971 la société d'architectes Viau Birtz Paquin devenue depuis 1978 la société Viau Birtz architectes. Il est vice-président de l'Ordre des Architectes du Québec en 1983. Il est également associé fondateur de la firme SIAG (Société internationale d'Administration et de Gestion 1980) qui a réalisé plusieurs projets à l'étranger notamment au Cameroun et en Tanzanie.



MADELINE DEMERS, architecte, diplômée de l'École d'Architecture de l'Université Laval en 1975. Elle a travaillé au Service d'Urbanisme de la Ville de Québec et elle est présente administratrice de projet aux Travaux Publics Canada. Vice-présidente de l'Ordre des Architectes du Québec de 1981 à 1983, elle s'occupe présentement de la définition de politiques pour améliorer et défendre la qualité de l'architecture.



BERNARD JODOIN, architecte, diplômé de l'École des Beaux-Arts de Montréal, il fit ses études supérieures en urbanisme à la Sorbonne à Paris. Il est membre fondateur de l'agence Jodoin, Lamarre, Pratte et associés depuis 1958 où il est le responsable des aspects techniques du bâtiment et membre fondateur de l'Association des Architectes en Pratique Privée.



JEAN-CHARLES MARTINEAU, architecte, diplômé de l'École d'Architecture de l'Université McGill en 1959 et de la Faculté d'Urbanisme en 1961. En pratique privée de 1961 à 1967, il entre au service de l'Université de Montréal à titre de chef de la division des Études et Plans puis comme directeur adjoint du service de l'équipement. Depuis janvier 1973 il est le directeur de la Section Architecture à Hydro-Québec.

Participait aussi à la table-ronde, **VIANNEY BÉLANGER**, architecte.

Robillard:

MAIS EN VOS FIANÇANT AUX STAGIAIRES ET AUX ÉTUDIANTS QUE VOUS ENGAGEZ, POURRIEZ-VOUS RÉSUMER LE TYPE DE FORMATION DISPENSÉE PAR LES DIFFÉRENTES ÉCOLES DU QUÉBEC?

Demers:

Je ne connais pas très bien ce qui se passe dans les universités sinon que l'on demande aux étudiants dans notre système d'éducation, et souvent même avant qu'ils atteignent l'enseignement supérieur, de choisir des options. À l'université de Montréal, par exemple, les options sont choisies dès la deuxième année au détriment à mon avis d'une bonne formation de base en architecture.

Birtz:

La connaissance que nous avons du milieu de l'enseignement vient effectivement des stagiaires qui passent par nos bureaux. J'ai aussi l'impression que les étudiants sont devant une multiplicité d'options et que souvent leurs choix ne leur permettent pas de pratiquer effectivement l'architecture. Après un stage dans un bureau, après avoir connu la pratique conventionnelle, un jeune architecte ne devrait pas hésiter à parfaire son éducation s'il se sent incapable de s'intégrer au métier.

Bianchi:

Pour moi le problème ne vient pas de ce que l'on apprend ou pas à l'université. Le problème ne vient pas du fait que l'on sache ou pas faire tenir un bâtiment debout. Le problème vient du fait qu'au Québec il n'y ait pas de débat sur l'architecture et que nous nous retrouvons devant une société à laquelle nous sommes incapables d'expliquer ce qu'est l'architecture et pourquoi il nous faudrait une politique en architecture. Et si ce débat-là ne se fait pas à l'École d'architecture ou dans un cadre universitaire, où va-t-il se faire?

Contrairement à ce que déplorent certains de mes confrères, je crois que l'école existe pour acquérir un bagage intellectuel et pouvoir par la suite bien pratiquer; un cours de sociologie est peut-être moins sécurisant qu'apprendre le code 1900 mais combien plus formateur.

Bélangier:

Je connais un peu ce qui se passe dans les universités aussi bien à Québec qu'à Montréal par mes contacts personnels avec certains professeurs et pour avoir participé à plusieurs critiques comme juré. Ce que j'en pense n'est pas facile à dire parce qu'à mon avis le problème ne vient pas de l'étudiant mais bien de l'enseignant qui a été institutionnalisé et à qui l'on a donné une sécurité d'emploi. À mes visites dans les écoles je revois toujours les mêmes professeurs qui radotent encore les mêmes choses qu'il y a vingt ans sans jamais

avoir osé mettre les pieds à l'extérieur. Et je crois que le milieu de la pratique est beaucoup plus dynamique que le milieu universitaire. Nous devrions normalement nous attendre à l'inverse.

Ce que l'on enseigne aux étudiants revient trop à du ramassage d'informations plutôt qu'au développement du sens critique en vue d'une pratique valable. Trop démocratiser l'enseignement pour faire plaisir à l'étudiant a peut-être produit des architectes remplis d'initiatives mais sans réelle formation.

Jodoin:

Si je compare la formation que j'ai moi-même reçue en 1953 et celle des étudiants d'aujourd'hui, je dois admettre qu'ils en connaissent dix fois plus que nous à la même époque. Cependant, avec les développements technologiques d'aujourd'hui, ils devraient en connaître cent fois plus que nous; mais leur écart avec la pratique est beaucoup plus grand que celui que nous avons alors.

Bianchi:

Je pense comme Bélangier que l'enseignement de l'architecture au Québec vit une situation scandaleuse et particulièrement à Montréal. Les mêmes professeurs qui sont là depuis au moins 1966 et qui forcément se sclérosent face à la pratique. Il y a là de bons enseignants mais je n'y ai jamais rencontré un seul praticien. Les étudiants bénéficieraient de cet «input» du monde extérieur quelle que soit la qualité de l'architecte invité. En Europe et aux États-Unis, bien que de façon différente, un débat s'est développé autour de l'architecture dans les universités. Les enseignants sont aussi des particuliers et il s'agit là d'une constatation très importante.

Birtz:

En 1978, lorsque je terminais mon cours, on invitait encore des architectes de l'extérieur aux critiques. C'était très excitant de voir des praticiens nous donner une vision différente de l'architecture. Je me demande s'il ne devrait pas y avoir une implication presque obligatoire des praticiens dans les universités!

Robillard:

COMMENT ÉVALUEZ-VOUS LA QUALITÉ DE PENSÉE ET DE CONCEPTION DES JEUNES STAGIAIRES QUE VOUS RECEVEZ DANS VOS BUREAUX ET QUELS SONT VOS CRITÈRES D'ÉVALUATION?

Jodoin:

C'est presque impossible à faire au départ et il faut se fier à un diplôme d'université. Avec le temps on en vient à reconnaître leurs points forts et leurs points faibles.

Bélangier:

L'intuition joue un grand rôle dès nos premiers contacts. Mais l'autonomie du stagiaire en accomplissant les tâches qu'on lui confie devient à la longue un critère important. Puis il y a toujours, comme je le disais tout à l'heure, l'engagement personnel et le dynamisme de chacun dans l'accomplissement des tâches.

Mais la question est fondamentale et ce que nous cherchons est cette qualité que nous appelons le talent, la capacité de concevoir ou encore la créativité. Tu peux la retrouver dans l'organisation de son travail, dans sa façon d'analyser ou de questionner un programme qui, au bout du compte, génère un produit architectural plus approfondi.

Bianchi:

Parler de critères d'évaluation demande de l'objectivité de la part de l'employeur. Pour ma part, comme j'aime travailler à ma façon, peu importe le talent d'un stagiaire, je désire qu'il s'adapte à mon équipe. Qu'il améliore l'équipe d'accord mais qu'il ne tente pas de la changer. Dans ces conditions, je préfère qu'il aille développer ses qualités dans un autre milieu.

Birtz:

Mes critères d'évaluation d'un nouveau candidat se situent autour des capacités imaginatives qu'il peut démontrer à l'intérieur d'un petit projet que je pourrais lui confier. S'il s'attache à une seule hypothèse sans pouvoir en sortir, il perd beaucoup de points à mes yeux. Un deuxième critère consiste à évaluer ses capacités d'expression autant en paroles qu'en dessin. Exprimer à la fois une idée et savoir la vendre. Sa capacité d'intégration à l'équipe complète mes trois critères d'évaluation quand vient le temps de garder ou ne pas garder un candidat.

Martineau:

J'ai un peu de difficulté à juger un candidat au niveau des concepts. Je préfère connaître de sa part les processus d'analyse qui l'ont amené vers telle ou telle solution. Je pourrais voir si l'étudiant possède réellement une méthodologie, peu importe que ce soit la mienne ou pas. S'il peut par son travail de recherche donner à l'usager ce dont il a besoin plutôt que de répondre utopiquement au problème, je crois qu'il réussira à me convaincre de ses qualités d'architecte.

Jodoin:

Sans vouloir dénigrer notre meneur de jeu, je dirais que sa question est un peu fautive au départ. Est-ce que l'on cherche les critères de sélection ou de conservation d'un candidat puisque tous s'entendent pour dire que l'on ne peut juger un candidat qu'après une période de six mois? L'engagement d'un jeune architecte est une affaire bien subjective. Pour avoir travaillé en consortium avec plusieurs autres bureaux, je me rends compte que nos préoccupations respectives sont très différentes et que notre jeune architecte avec ses ca-

pacités et son talent doit d'abord répondre à ces préoccupations. Quand j'entendais dire tout à l'heure qu'un jeune devrait pouvoir apporter idéalement quelque chose à l'équipe dans la vraie vie, ce n'est pas nécessairement ce qui se passe. C'est malheureux à dire mais il ne sera pas apprécié à sa juste valeur si ses préoccupations ne sont pas celles du bureau.

Robillard:

Si j'ai posé cette question, c'est que j'avais en tête l'exemple de quelques bureaux anglophones de Montréal qui font d'abord en terme de critères d'évaluation un tri des finissants de certaines universités américaines qu'ils préfèrent pour en connaître le contenu. Ils s'organisent pour donner aux étudiants de ces universités la possibilité de passer un court séjour à leurs bureaux pour connaître leur possibilité de travail et d'intégration. Ils évaluent ensuite la qualité de leurs dessins et essaient de les comparer à la production internationale. Quand je parle de critères il est certain que ce ne sont pas toujours des critères objectifs mais ils peuvent évaluer leur sensibilité ou leur connaissance de l'histoire par exemple parce que c'est cela qui les intéresse et qu'ils désirent demeurer dans les tendances actuelles. Quand tantôt nous avons parlé de culture, il faudrait voir dans la décennie qui vient les germes du futur. Je crois que si l'on veut continuer à bien produire à l'intérieur de nos officines, nous devons avoir des connaissances de l'ensemble de ce qui se fait, y compris tout le vingtième siècle, et choisir les candidats qui pourront non seulement s'intégrer à nos équipes mais y apporter un nouveau souffle. Si je pense au bureau de Peter Rose, je suis persuadé que ses critères sont en rapport avec l'architecture que lui privilégie mais qu'il cherche aussi des candidats qui lui permettront de continuer d'apprendre et d'évoluer.

Dans les écoles d'architecture du Québec nous retrouvons quand même un certain nombre de professeurs qui sont très informés. Dans la pratique, plus on cherche plus on trouve un énorme trou noir au niveau des informations parce que les architectes ne lisent pas. Ils feuilletent les magazines et même si une image vaut mille mots, elle ne vaut pas mille pensées et ne vaut pas en tout cas une dialectique quelconque. Je crois qu'on peut reprocher à la pratique de ne pas être assez informée, qu'elle est dilettante et indifférente.

Demers:

Je crois que ce problème se retrouve à la grandeur du Québec. Peut-être même plus au Québec francophone qu'anglophone qui s'est refréné face aux courants étrangers. La faute ne devrait pas être imputée aux praticiens mais plutôt aux universitaires qui non seulement devraient se décloisonner face aux praticiens mais aussi face à d'autres pédagogues de l'extérieur qui pourraient véhiculer de nouveaux courants d'idées.

Robillard:

UNE DERNIÈRE QUESTION. SI ON ESSAYAIT D'APPORTER UNE MODIFICATION À LA PÉRIODE DE FORMATION QUI EST DE QUATRE ANS EN ARCHITECTURE ET DE TROIS ANS EN DESIGN EN REMETTANT LA VRAIE NOTION DE STAGE À L'HONNEUR, C'EST-À-DIRE EN L'INTERCALANT ENTRE LES ANNÉES D'ÉTUDES POUR LES ALLONGER ET EN PENSANT QU'ELLE NE SERAIT PAS RÉMUNÉRÉE PAR DES PRATICIENS QUI VERRAIENT À SUIVRE CES STAGES, COMMENT, VOUS PRATICIENS, RECEVRIEZ-VOUS CETTE IDÉE-LÀ?

Bianchi:

Je ne crois pas qu'il s'agisse d'un problème de formation en architecture mais plutôt d'un problème d'éducation en général et d'un problème de société. Nous fonctionnons à partir d'un vieux modèle qui éduque un gars pendant 4 ou 5 ans et à qui l'on dit «vas-y, tu as tout appris, va te trouver du travail, tu es un expert».

J'ai personnellement vécu le système des Beaux-arts en France avant mai '68. Le système était pourri à bien des points de vue tout en ayant la finesse des vieux systèmes. Un étudiant ne faisant pas tout son cours à l'école où l'on prétendait tout lui apprendre avant de le lâcher dans la pratique. Dès son entrée à l'école, il commençait à travailler dans un bureau et devait présenter un minimum de projets chaque année. Ceux qui ne pouvaient travailler devaient faire un minimum de 5 années scolaires mais les autres pouvaient rester 10 ans, 20 ans, 30 ans. Un étudiant a même vu entrer dans le même atelier que lui son propre fils. Il n'était pas encore diplômé mais était chef d'agence dans une des plus grosses boîtes de Paris. Il a commencé à gratter dans les bureaux en même temps qu'il a commencé ses études et il était rémunéré et rentable dans son

travail et je souscris à cette façon de faire. On apprend dans les bureaux et l'éducation est complémentaire. Ces étudiants-travailleurs, lorsqu'ils faisaient des projets à l'école tout en sortant des contraintes de la pratique, pouvaient se permettre des recherches qui autrement leur auraient été impossibles. Il était extrêmement stimulant de voir dans les ateliers des écoles des étudiants expérimentés qui avaient des différences d'âges énormes avec les jeunes qui entraient.

Pour un architecte en pratique privée, le seul input nouveau qu'il peut recevoir vient des étudiants. Il serait impensable de prendre une année sabbatique sans risquer de tout perdre. Et puisque je ne puis me permettre de toujours engager des étudiants, je dois m'édifier par moi-même soit par des lectures ou des conférences auxquelles j'assiste. Tout le drame est là: les étudiants à l'école sont coupés de la pratique malgré eux et les architectes en pratique sont coupés de l'école malgré eux.

Faut-il imposer alors aux architectes via l'O.A.Q. de retourner à l'école? Je ne crois pas qu'il faille en arriver là. Donnez-moi l'occasion d'y aller et j'en serai plus qu'heureux. Mais pour le moment, je ne trouve aucune façon de m'y intégrer et me bute plutôt à des portes fermées. Je n'ai aucun moyen de dialoguer avec les étudiants de l'école parce que je n'ai rien à foutre là. Et je suis persuadé que la majorité des architectes de la province de Québec sauteraient sur l'occasion de rencontrer des jeunes ne serait-ce que pour sortir de leurs bureaux et voir ce qui se fait ailleurs.

Je pense enfin à cette minorité qui sont à la fois praticiens et enseignants. Ils ont un gros avantage sur les autres mais autant les praticiens ne peuvent quitter leur bureau autant les professionnels ne peuvent abandonner leur chaire sans risquer de tout perdre. Domage. Les architectes devraient tenter de résoudre le problème entre eux et je crois que cela revient à l'Ordre des Architectes du Québec de promouvoir cet espèce d'échanges.

Birtz:

C'est quoi qu'il y a des modifications fondamentales dans l'éducation des architectes qui pourraient facilement être applicables. Par exemple le cours d'architecture pourrait se diviser en deux années d'université et une année de stage suivies de deux autres années de cours et une autre de stage. Peut-être qu'après deux années d'architecture un étudiant pourrait déjà aller chercher une orientation plus précise en faisant un stage spécialisé, retourner faire une complétion universitaire et finaliser avec cette dernière année de stage avant d'obtenir son droit de pratique.

Martineau:

Je vois une certaine définition de l'école, c'est-à-dire par rapport à l'université. L'école serait peut-être l'enseignement de choses déjà connues et que l'on doit nécessairement connaître. Que l'on doit transmettre et continuer de transmettre même si un professeur le répète pendant 20 ans. J'appellerais cela l'école. Le problème est que l'école est rendue à l'université et que l'université a un peu disparu. L'université, je pense que ça se voulait un lieu de recherches, un lieu où l'on découvrirait de nouvelles choses et où la personne qui avait découvert quelque chose de neuf l'enseignait à ses étudiants.

Ainsi les connaissances de base pourraient s'apprendre dans un bureau, et on pourrait aller à l'école ailleurs dans cette définition-là.

Mais revenons à notre question sur les stages et la rémunération. Je vois différentes sortes de stages, j'en vois trois dont certaines seraient payées, d'autres pas.

Le premier stage en serait un de prise de connaissance, de prise de contact, de visionnement. Un stage assez court, de deux semaines à un mois où l'étudiant pourrait aller voir ce qui se fait dans un bureau. Cela existe présentement dans les cours de secrétariat des Cégeps. Pas besoin de travailler dans les bureaux, simplement aller voir ce qu'il s'y passe. Cet exercice permettrait peut-être à l'étudiant de mieux s'orienter dans le choix de ses cours, de savoir ce qu'il peut apprendre dans les bureaux ou de savoir ce qui l'intéresse ou pas.

Le deuxième stage en serait un de pratique du métier, où l'étudiant viendrait faire de l'architecture sous la surveillance d'un professionnel. Ce stage le mènerait vers une plus grande autonomie et une plus grande productivité et serait rémunéré. La rémunération pourrait le motiver davantage à produire. C'est à ce moment que joue la notion de rentabilité, s'il est productif et rentable on le paye.

Le troisième stage se situerait au niveau de la maîtrise pour un étudiant qui aurait participé à certains pro-

grammes de recherches et qui voudrait pouvoir mettre en application de nouvelles théories. S'il est productif dans ses tentatives, il devrait aussi recevoir une rétribution selon une entente forfaitaire puisqu'il serait difficile d'en connaître la rentabilité.

Que la formule soit applicable selon certaines modalités: un an de cours, un an de stage ou quatre mois de cours, quatre mois de stage comme à l'université de Sherbrooke par exemple, cela reste à être orchestré avec les bureaux qui ont à offrir selon leurs besoins, des possibilités de travail à ces étudiants.

Birtz:

Il faut lancer des suggestions sur la table si on ne veut plus perdre de temps, aussi farfelues semblent-elles. Je pense que les universitaires qui sont catalogués comme immuables sont peut-être plus intéressés qu'on ne le croit à recevoir des suggestions. Et que les architectes qui ont une orientation plus individualiste sont aussi capables de recevoir des suggestions. Voyons s'il est possible de changer ou d'améliorer les choses autrement qu'en critiquant.

Bianchi:

Je suis tout à fait d'accord, je pense qu'il nous revient de faire le premier geste. À travers l'O.A.Q. nous pourrions effectuer un sondage auprès des architectes pour connaître les disponibilités des praticiens à travailler avec les étudiants sur des projets en particulier. J'imagine qu'à l'école ceux-ci s'imaginent qu'il n'y a pas d'architecte qui soit intéressé à voir leurs travaux quand en fait c'est le contraire.

Pour reprendre le propos de Birtz, je suis bien d'accord qu'il faut en arriver à proposer plutôt que critiquer. Mais ici nous ne sommes que 10 personnes autour d'une table et je crois que pour approfondir la question, il faudrait un autre débat de fond.

Birtz:

Quand nous avons parlé de diffusion de l'architecture à l'Ordre des Architectes, nous nous croyions battus d'avance, mais notre idée a été acceptée. Je ne dis pas que la bataille est gagnée mais nous avons prouvé que des changements étaient possibles. Croyez-vous qu'il soit possible de relancer d'autres débats maintenant que les gens sont ouverts à des changements? Ces échanges nous permettent souvent de saisir le pouls des gens qu'on ose blâmer, les professeurs d'université par exemple qui sont intouchables depuis 15 ou 20 ans et qui n'attendent peut-être que des suggestions pour améliorer l'enseignement.

Robillard:

J'aimerais répondre à cela parce qu'au fond une question est soulevée. J'ai écouté attentivement les États généraux et je n'ai pu que constater un énorme décalage. J'ai tenté de faire remettre le débat pour que les étudiants puissent y participer après leur fin de session mais sans succès. Le débat qui réunissait une quarantaine de praticiens n'a duré qu'une heure et demie. La réclamation de la part des architectes portait sur une meilleure formation technique des étudiants. Cela s'est résumé à ce seul point.

D'autre part, les professeurs ont fait état de deux choses. En se servant de statistiques sur le progrès de la construction et de l'investissement immobilier au Québec et en les comparant à la tendance continue de produire des architectes, un professeur a conclu qu'il serait peut-être préférable de fermer nos écoles! Par contre, il y a cette défense fondamentale du rôle de l'école. Personne n'a véritablement soumis le fait qu'à Rio, ou à Sao Paulo ou à Milan il se produit 2 000 architectes chaque année. Il doit donc y exister quelque chose de basé sur la culture générale par rapport aux bâtiments, par rapport à l'écologie, par rapport au design qui se dissémine dans le public sous la forme de débats ou de jugements critiques. Et en cela le rôle des universités demeure primordial.

Mais il reste que les professeurs ne savent pas véritablement ce qui se passe dans les bureaux parce qu'ils ne font plus de pratique; j'écrivais dans mon dernier éditorial que les professeurs, depuis qu'ils ont été institutionnalisés sont assis entre deux chaises, entre la pratique qu'ils ne connaissent pas et la recherche qu'ils ne font même pas.

Je ne voudrais pas nécessairement conclure sur mes propres paroles mais je tiens à vous dire que cette table ronde a été plus intéressante que les États généraux auxquels j'ai assisté. Je souhaite que les idées émises pendant ces quelques heures passées ensemble pourrissent germer dans l'esprit de ceux qui enseignent et pratiquent l'architecture pour le plus grand bien de celle-ci. ■

L'enseignement de l'architecture: la longue route d'un étudiant vers l'Arcadie



ROBERT D. FOX nous communique sa perception du milieu de l'architecture avec des yeux d'étudiant optimiste et pourtant réaliste et lucide.

Robert D. Fox

Traduit de l'anglais par Michel Beaulieu,
de l'article paru dans *Architectural Record*, avril 1984.

Si, dans un atelier de design de presque n'importe quelle école d'architecture, vous demandez à un étudiant son avis sur l'enseignement de l'architecture, les chances sont que vous receviez une réponse idéaliste et il est plus que probable que celle-ci ne véhicule pas une perception claire de ce qui est enseigné. Les ateliers d'architecture représentent l'Arcadie des problèmes architecturaux. Non seulement l'ensemble du processus de l'enseignement architectural est-il devenu terriblement idéaliste, mais la profession d'architecte se voit elle aussi présentée sous cet aspect. Alors qu'ils commencent à apprendre ce qu'est le développement conceptuel et à résoudre des problèmes architecturaux, les étudiants ne font qu'amorcer une quête qui les mènera à travers une bonne part de leur vie professionnelle. Cette quête, qui trouve ses racines dans l'atelier, n'est rien d'autre que la recherche de l'excellence en design, ce à quoi tous les architectes tendent mais que très peu réussissent à atteindre. À l'atelier, on présente celle-ci comme un but aisément accessible; s'il veut atteindre ce but, cependant, l'étudiant doit chercher à maintenir aussi bien les traditions de la profession que des valeurs difficiles à défendre.

Aux yeux de la plupart des étudiants, l'architecture représente presque un culte. Celle-ci se transforme en nouvelle religion, en une cause à laquelle vouer son existence, ce qui n'est après tout pas tellement loin de la vérité. Mais il est important qu'un étudiant conserve une vision réaliste des choses, ce qui n'est pas toujours clairement expliqué dans un contexte Arcadien. Les étudiants ne comprennent pas toujours clairement les forces extrinsèques qui influent sur le processus de design et il leur apparaît souvent que les compromis représentent un manque d'égards à l'endroit de l'architecture, une façon de vendre son âme. L'académie ne fait que rarement preuve de compréhension face aux valeurs sociétales contemporaines. Il en résulte que les étudiants comprennent mal les raisons qui déterminent la forme des bâtiments et qu'ils continuent à développer leurs talents pour le design en faisant abstraction des influences externes. Si nous voulons mieux comprendre le point de vue des étudiants et les raisons qui motivent leurs émotions, nous devons jeter un regard en arrière et examiner l'ensemble du processus éducatif. Il faut donc tenter d'apercevoir ce que l'on enseigne à l'étudiant depuis le tout début.

L'Arcadie doit être teintée de quelque forme de réalité

Avant de décider de devenir architecte, l'étudiant(e) doit avoir un contact avec la profession. La plupart n'ont alors qu'une connaissance réelle très limitée de l'architecture. Ils peuvent aisément s'identifier avec l'un ou l'autre champ couvert par la profession mais n'ont aucune idée de l'ensemble des étapes qui mènent à la construction d'un bâtiment. Règle générale, ils ne voient que l'aspect de la profession qui les intéresse davantage et investissent leurs rêves de cette perception. Cela est bien en ce sens qu'ils y puisent énormément d'inspiration et d'excitation. Dans le but de clarifier notre propos, arrêtons-nous au design, sans doute l'influence et l'attrait les plus puissants de la profession d'architecte.

De nombreux étudiants qui abordent la profession connaissent les noms et les travaux d'un certain nombre d'architectes célèbres qu'ils voudraient émuler. Ces architectes sont souvent perçus comme des idéalistes qui ne démordaient la plupart du temps pas de leurs décisions au plan du design parce qu'ils étaient déterminés à construire ce qui leur paraissait la solution la meilleure. Il s'agit là d'un but que nous nous fixons tous. On enseigne à la plupart des étudiants qu'ils devraient s'en tenir à ce qui leur paraît la solution la meilleure et plusieurs d'entre eux se retrouvent à se battre pour ce qu'ils aiment plutôt que pour ce qui est nécessaire pour compléter une séquence de relations architecturales ou pour améliorer le fonctionnement ou l'esthétique d'un espace donné.

Ne nous méprenons pas sur le sens de ma critique du système d'éducation. L'école devrait prendre en quelque sorte ses distances face à l'univers quotidien de la construction de bâtiments, mais pas entièrement. Il arrive trop souvent cependant que l'on termine ses études universitaires sans être prêt à affronter le véritable monde de l'architecture. On n'expose que rarement cette perspective pour le bénéfice de l'étudiant à qui il incombera de réapprendre par la suite le fonctionnement de la profession. Un bon exemple de cette lacune saute aux yeux lorsque des diplômés de fraîche date se retrouvent au sein d'une équipe de design «réelle». Ils défendent souvent ce qu'ils ont fait plutôt que de travailler en équipe à rechercher de meilleures solutions. La liste d'exemples pourrait s'allonger, mais je tiens simplement à souligner que les écoles devraient enseigner de quelque façon ce qui existe à l'extérieur sans pour autant noyer l'Arcadie architecturale de l'atelier sous la tâche.

L'Apprentissage du design requiert une nouvelle forme de pensée

Tenter d'entraîner quelqu'un à comprendre entièrement le processus du design en une période de temps aussi courte que cinq ans représente pour l'école une tâche énorme. Aux yeux de nombreux étudiants, cinq ans paraissent cependant une éternité et peu d'entre eux comprennent la raison d'être d'un programme d'études aussi long, surtout s'agissant de l'enseignement du design. Arrêtons-nous à penser à notre préparation préalable à notre intégration à un programme d'études en architecture. Nous avons derrière nous quatre années d'école secondaire et, si nous songeons à ce que nous y avons appris, presque rien, ou rien du tout, ne nous a fourni une base solide pour l'apprentissage du design. Au collège, règle générale, on ne nous a présenté qu'une série de faits. Dans la plupart des cas, les étudiants apprennent un processus, une formule ou une méthode susceptible de leur dévoiler la réponse dont ils ont besoin. Le reste du temps, ils mémorisent. Les étudiants ne reçoivent que des données et leurs examens portent sur celles-ci. Il existe très peu d'institutions où on leur montre à penser ou à résoudre des problèmes qui échappent au système. Tous, nous sommes passés par ce système qui perdurera sans doute.

La réflexion, la solution des problèmes, le développement conceptuel et la créativité ne sont que rarement abordés en tant que sujets à l'école secondaire et pourtant tous sont essentiels lorsqu'il s'agit de résoudre les problèmes que nous affrontons dans notre vie quotidienne. Les étudiants capables de se rappeler tout ce qu'on leur a enseigné au collège éprouveront tout de même de la difficulté à résoudre des problèmes qui ne font pas partie des sujets d'études ou du système. La plupart des collèges ne s'arrêtent même pas à la pensée créatrice, pourtant le fondement de l'avancement de notre société et, dans le cas qui nous occupe, la base de l'éducation et du progrès dans la profession d'architecte.

Le design d'un bâtiment implique de nombreux facteurs

Un autre problème découlant du système d'enseignement collégial est que celui-ci tend à renforcer la notion selon laquelle il n'existe qu'une réponse ou une seule solution à un problème donné.

Les architectes savent qu'il peut exister un certain nombre de solutions également valables. Un de mes confrères étudiants ne pouvait tout simplement pas comprendre qu'il n'existe pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Il s'attendait à ce qu'en architecture tout soit blanc ou noir et s'attendait de même à ce que le programme d'études lui enseigne un processus établi menant à l'élaboration de bâtiments au design idéal. Que de telles attentes ne soient pas comblées lui paraissait inacceptable. Il devait éventuellement décider que l'enseignement architectural ne valait pas le coup et se retirer de ce genre de processus de prises de décisions. Je suis certain qu'il n'est pas le seul à réagir de cette façon. Il est possible que de nombreux architectes ne comprennent toujours pas. On peut





ainsi constater que cinq années passent rapidement lorsqu'il s'agit de réapprendre à penser.

Un programme typique commence avec rien et s'élargit rapidement

L'éducation architecturale traite du processus complexe de l'élaboration d'un bâtiment. Elle tente d'intégrer des matériaux, des systèmes, un environnement, des utilisations spatiales et d'autres relations en un ensemble bien orchestré. Chacun de ces aspects requiert une attention et une réflexion particulières puisqu'il s'agit de partager un espace imbriqué, ce qui nécessite une sensibilité spéciale dont les écoles d'architecture assument qu'elle peut être apprise. Les programmes d'études en architecture sont aussi variés que les écoles mais, si l'on fait exception des études avancées, tous durent de cinq à six ans. Les matières d'enseignement varient de même mais, règle générale, commencent par des projets de design simples qui deviennent de plus en plus complexes.

La première année d'un programme d'études étalé sur cinq ans peut ainsi aborder des designs très simples où l'on ne trouve que rarement plusieurs systèmes intégrés, tels qu'une étude primaire des relations spatiales ou des transitions. La deuxième année peut comporter des relations avec l'environnement telles que l'orientation solaire ou éolienne. On y aborderait les systèmes structuraux et on y étudierait des relations spatiales plus complexes. On pourrait espérer que l'étudiant ait alors acquis une bonne compréhension du processus de pensée conceptuelle. En troisième année, les systèmes structuraux et environnementaux deviendraient d'importants problèmes à intégrer aux relations spatiales. L'étudiant deviendrait alors conscient de l'ensemble des strates et de l'intégration de divers systèmes qui doivent prendre place à l'intérieur d'un bâtiment. La quatrième année examinerait de près les détails et ce qui fait qu'un bâtiment tient. On y aborderait l'utilisation des matériaux de même que les liens existant entre les diverses parties du bâtiment, tel que les toits et les murs. La cinquième année représenterait le point culminant de tout ce qui aura été appris auparavant et dont découlera un projet de thèse final qui, dans le meilleur des cas, permettrait à l'étudiant d'aborder aussi d'autres centres d'intérêt voisins.

Bien sûr, tout en poursuivant son apprentissage dans l'atelier, l'étudiant apprendrait l'histoire, la structure, la pratique professionnelle et bien davantage en classe. Il arrivera que l'étudiant s'aperçoive de l'existence d'autres professions dont dépend l'architecture lorsqu'elle veut produire un bâtiment, mais cette compréhension et les véritables interrelations demeureront un mystère que seul l'apprentissage peut solutionner.

Le diplôme ne représente qu'un début

L'enseignement du design tant en soi que pour soi exige énormément de temps, mais la pédagogie architecturale déborde largement le cadre de l'institution. La plupart des étudiants ont l'impression, en recevant leur diplôme, qu'ils sont prêts à pratiquer l'architecture. Rien ne saurait être aussi loin de la vérité. Une simple conversation avec un praticien suffit à confirmer cette réalité. Les architectes s'attendent à entraîner un jeune diplômé durant plusieurs mois, et peut-être durant des années, de façon à s'assurer que celui-ci soit en mesure de s'attaquer à des travaux qui nécessitent une plus grande responsabilité. Il est dans le meilleur intérêt de toute firme d'agir de la sorte de façon à ce que le diplômé contribue réellement à son succès sans avoir besoin de constamment recourir à ceux qui possèdent davantage d'expérience. Ceci permet d'aborder une question importante: les diplômés devraient-ils être prêts à pratiquer l'architecture dès la fin de leurs études et la responsabilité en incombe-t-elle à l'école? Je crois que la plupart des meilleurs étudiants sont conscients de la situation et s'attendent à devoir effectuer un apprentissage. Les étudiants constatent que certaines choses ne peuvent être apprises qu'à leur entrée sur le marché du travail. Ils doivent de plus profiter de cette occasion pour découvrir le genre de travail qui leur permettra d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés.

L'Architecture peut mener à plusieurs choix de carrières

L'un des aspects les plus excitants de l'architecture demeure le nombre de disciplines connexes dans lesquelles l'architecte est en mesure de s'impliquer directement. Peu de professions offrent autant de diversité que l'architecture. De nos jours, les architectes trouvent aussi du travail dans diverses disciplines reliées à l'architecture mais qui n'ont rien à voir avec la pratique traditionnelle. Les capacités acquises par les architectes se prêtent à plusieurs autres domaines de notre économie. La planification industrielle, la direction de chantiers, la conception d'ameublements et la décoration intérieure ne représentent que quelques-uns de ces domaines. La santé publique constitue un autre bon exemple: plusieurs hôpitaux, lorsqu'ils veulent profiter de subventions, sont requis de soumettre leurs projets pour les 5, 10 ou 20 années suivantes, ce qui comprend une planification des espaces nécessaires et requis. Plusieurs architectes effectuent le même genre de travail dans plusieurs champs de l'industrie. Les étudiants devraient être mis au courant de ces possibilités et commencer à planifier leur carrière dans le domaine qui les intéresse.

Je crois que les champs d'activités ouverts aux architectes continue-

ront de s'élargir. Il s'agit simplement pour les architectes de découvrir et de créer ces champs d'activités dans des domaines qu'ils croient être en mesure de maîtriser. La pratique traditionnelle se perpétuera tant et aussi longtemps que les architectes le voudront et seront en mesure de demeurer compétitifs face aux nouveaux moyens de produire un bâtiment. La plupart des étudiants sont conscients des problèmes auxquels la profession se voit confrontée et se préparent à relever le défi. Il est probable que nous puissions assumer que la plupart des diplômés en architecture visent à la pratique traditionnelle, du moins dans un proche avenir. (...)

Les programmes d'apprentissage jalonnent l'acquisition de l'expérience

Lorsqu'un étudiant reçoit son diplôme, son éducation est loin d'être terminée. Son apprentissage commence aussitôt et représente cette part du début de la carrière de l'architecte où celui-ci aborde quotidiennement les aspects techniques de la profession tout en acquérant de l'expérience. Les étudiants voient souvent dans l'apprentissage une route longue et ennuyeuse, mais prennent conscience de sa nécessité lorsqu'il s'agit de mieux saisir le processus de construction. Les diplômés sont tout à fait conscients des failles dans leur connaissance de l'architecture et voient dans l'apprentissage l'occasion d'acquérir et d'utiliser cette connaissance.

L'association a travaillé en étroite collaboration avec l'AIA, le NCARB et d'autres organismes à la mise au point d'un programme de développement de l'apprentissage qui sert de guide auquel les étudiants doivent s'en remettre durant leur apprentissage. Ce programme permet à l'étudiant de noter l'expérience acquise lors de son apprentissage et lui montrera dans quels domaines l'apprenti acquiert de l'expérience de même que ceux où il n'en acquiert pas. L'apprenti sera ainsi en mesure d'obtenir le meilleur entraînement possible au cours de cette période. Ce programme rejoint de plus ceux qui veulent pratiquer à l'extérieur de la pratique traditionnelle et comporte de ce fait une certaine flexibilité. Ce programme aide l'employeur à s'assurer de ce qu'un diplômé, en fran-

chissant les étapes prévues, possède une connaissance de base de l'articulation des bâtiments. L'un des avantages pour les apprentis dans les états où ce programme est obligatoire est que, dans la mesure où ils répondent aux critères minimaux avant la fin des trois années habituelles, ils seront à même de passer plus rapidement l'examen d'entrée de l'ordre des architectes.

L'Architecture aborde une nouvelle époque passionnante

Les étudiants en architecture participent de nos jours à une époque des plus excitantes pour la profession. On peut souhaiter qu'avec l'avènement des nouvelles technologies, davantage de temps sera consacré à leur utilisation dans le but d'améliorer sérieusement le design. Les étudiants cherchent de plus de nouvelles méthodes qui leur permettent d'aborder les aspects terre à terre typiques de la profession. Et les étudiants explorent sans doute de nouveaux aspects de la profession que nos ancêtres n'auraient jamais même pu imaginer. La profession d'architecte a toujours soutenu qu'il fallait aborder les problèmes avec un esprit ouvert et, de nos jours, les étudiants en architecture abordent **effectivement** l'architecture avec l'esprit ouvert. Mais ils abordent en outre avec la même attitude les problèmes reliés à la vie quotidienne d'une firme. Ils sont plus conscients que jamais de ce que les seules limites sont celles de notre propre imagination.

Malgré tous les problèmes auxquels se voit confronté le système d'enseignement de l'architecture, celui-ci fonctionne remarquablement bien. Le système s'adapte aux technologies nouvelles: les étudiants — et les architectes — sont davantage conscients de leur existence qu'ils ne l'étaient peut-être dans le passé. Il existe de plus, de nos jours, davantage de services offerts aux architectes, sans compter les regroupements d'intérêts plus particuliers qui sont directement reliés à l'architecture. Les architectes devront à l'avenir travailler beaucoup plus étroitement avec ces regroupements et acquérir tous les avantages fournis par leurs services et leurs champs d'intérêt. Nous vivons une époque très excitante et prometteuse pour ceux qui sont impliqués en architecture. ■

La critique d'architecture au Québec est d'une pauvreté désolante

ROBERT BIANCHI, ARCHITECTE

Dans le Devoir du 2 mars, Monsieur Jean-Claude Marsan déplore la «pauvreté désolante» de la pratique actuelle de l'architecture au Québec.

On aurait pu s'attendre à ce que l'énoncé d'un tel lieu commun, répété ad nauseam depuis des années, débouche enfin sur quelque description des conditions de cette pratique et explication de sa pauvreté.

Mais non! Une fois de plus, c'est la profession d'architecte et sa paresse intellectuelle qui sont désignées à la vindicte populaire qui, devant la catastrophe culturelle dont témoigne notre environnement (la pointe de l'iceberg!) n'a que trop tendance à accepter ce bouc émissaire. Et cela, de la part d'un architecte qui a choisi de ne pas s'astreindre aux dures contraintes de la pratique, ce n'est pas honnête.

La profession n'est pas à la hauteur de sa tâche? Soit! Mais qui donc oserait lui jeter la première pierre? Quelle profession, quel milieu socio-culturel, quelle couche sociale oserait nier sa part de responsabilité dans la façon absurde d'aborder et de résoudre (?) les problèmes de notre société.

Paresse intellectuelle? On ne peut certes que regretter ce dramatique silence des architectes dans un débat qui s'amorce enfin sous la pression des aspirations sociales. Mais cette profession dont Monsieur Marsan se réclame et qu'il dénigre est avant tout une *pratique*. Qu'il ouvre les

yeux et descende de sa chaire: des centaines de ses confrères oeuvrent depuis des années, modestement et avec ténacité, pour apporter un peu plus d'intelligence, de fierté et de poésie dans notre société. Quand on connaît les conditions déplorables dans lesquelles ils doivent se battre pour survivre, on comprend mieux leur peu de goût pour le placotage. Si la forme de l'immeuble de l'AT&T fait partie de la culture générale d'un architecte, sa connaissance et sa signification ne sont tout de même pas essentiels à une pratique dans un contexte entièrement différent où les problèmes à résoudre n'ont rien à voir avec ceux que pose un gratte-ciel newyorkais.

Et pour tous ceux qui pratiquent, il est pénible de lire que «la marginalité du Québec offre peu d'occasion d'influencer l'évolution de l'architecture et du design, ou les conditions de leur réalisation». Cela sent un peu trop un défaitisme bien de chez nous que l'on aimerait passé de mode. Alors que c'est précisément cette marginalité qui devrait nous permettre de créer une architecture différente, authentiquement d'ici dont l'influence, qui sait, peut bien dépasser les frontières, voire les océans. Encore faudrait-il y croire! Encore faudrait-il le vouloir! Encore faudrait-il le pouvoir!

Et pour cela, il faudrait bien que tous ceux qui aspirent à une architecture vivante et dynamique travaillent ensemble pour déplacer des montagnes d'inertie. En particulier, rien

ne se fera si la critique d'architecture, plutôt que de se gausser de quelque travers de la profession ne fait pas un travail de diffusion et d'explication. Il a fallu à Le Corbusier plusieurs décennies de polémiques avant que le mouvement moderne ne s'impose en France; il a fallu bien des années de travail de diffusion à Zevi avant que l'architecture italienne ne puisse s'épanouir dans les années 60.

Il faut montrer au Québécois d'aujourd'hui, si proche de l'homme éclaté du XIXe siècle dont parle Giedion, et continuellement écartelé entre la sensiblerie la plus rétrograde et le matérialisme le plus étroit, que les contradictions entre sa sensibilité et son intelligence peuvent être dépassées dans son environnement.

Il faut dénoncer l'absence, au Québec, de politique de l'architecture: un gouvernement qui prétend avoir comme objectif l'épanouissement de l'individualité d'un peuple n'a pas le droit d'agir, systématiquement à tous les niveaux, de façon à bafouer et ligoter une profession dont la vocation est précisément de proposer les modèles de notre cadre de vie.

Il faut dénoncer les pratiques aberrantes de division du travail dans la production de l'architecture où les programmes et les contraintes, trop souvent rigides et mal conçus, sont imposés à l'architecte, sans discussion possible, si bien que son rôle n'est plus que celui de technicien du bâtiment. Ici comme ailleurs, notre société a secrété une caste de bureaucrates qui, systématiquement,

dépouillent le travailleur, ici l'architecte, de toute liberté dans son travail.

Il faut dénoncer les budgets de construction si faibles qu'il est bien souvent évident dès le départ que le seul rôle de l'architecte sera de couper partout où c'est possible et parfois où ça ne l'est pas.

Il faut dire au public quel laminer est le système de codes, normes, règlements divers et surtout leur interprétation si souvent étroite par des censeurs bornés.

Il faut montrer comment, dans notre société, notre environnement ne peut pas être autrement qu'aberrant car la logique de sa production n'est pas celle d'un bien social dont la dimension culturelle est admise, mais celle des luttes entre différents groupes et castes impliqués dans la création de cette architecture et dont les préoccupations ne vont pas plus loin que la défense de leurs propres intérêts.

Bien sûr, la profession a sa part de responsabilité dans cette comédie. Bien sûr, elle n'est pas exempte de suffisance et de lâcheté. Mais la dénonciation, hors de contexte, de certains travers ne peut que détourner l'attention du public des véritables causes de la médiocrité de la pratique et contribuer à discréditer une profession qui, quoiqu'on en dise, ne lutte pas dans l'ensemble pour défendre ses intérêts corporatistes mais libérer la pratique d'un système de production où l'ARCHITECTURE est impossible.

Messieurs de la Compagnie TREMBLAY



J'aimerais revêtir ma toiture de vos tuiles de béton.
Pourriez-vous me renseigner sur vos produits?

N'est-il pas vrai que votre tuile est lourde?

ELLE EST PLUS LOURDE QUE LES AUTRES TUILES. ELLE PÈSE EXACTEMENT 9 LIVRES AU PIED CARRÉ.

Comment peut-on savoir si nos structures peuvent recevoir le poids supplémentaire?

LES STRUCTURES LE SUPPORTENT ASÉMENT PUISQU'ELLES SONT GÉNÉRALEMENT CONÇUES POUR SOUTENIR UN MINIMUM DE 56 LBS AU PIED CARRÉ.

Merveilleux! Mais parlant de coûts, ces tuiles ne sont-elles pas plus coûteuses que tout autre revêtement?

PLUS CÔTEUSES QUE DU BARDEAU D'ASPHALTE ÉVIDEMMENT, MAIS MOINS CÔTEUSES QUE TOUT AUTRE REVÊTEMENT SUR LE MARCHÉ.

DEMANDEZ À UN AGENT IMMOBILIER QU'ELLES SONT LES RÉACTIONS DES ACHÉTEURS DEVANT UNE MAISON QUI POSSÈDE UN TOIT DE TUILES DE BÉTON.

ET IL VOUS DIRA QU'UN CLIENT A TOUJOURS TENDANCE À CHOISIR LA MAISON AYANT UN TOIT DE TUILES...

Même si la maison exige un débourse un peu plus élevé de sa part?

OUI, ET CELA À CAUSE DU CACHET SPÉCIAL QUE LUI CONFÈRE NOTRE TUILE DE BÉTON. PUIS SA DURABILITÉ LUI PERMET DE RÉPARTIR LES COÛTS SUR PLUSIEURS ANNÉES.

Mais au fait, qu'elle est la longévité de vos toitures?

DES TUILES DE BÉTON SONT INSTALLÉES DEPUIS DES CENTAINES D'ANNÉES EN ITALIE, EN GRÈCE ET EN ANGLETERRE ET SONT TOUJOURS AUSSI RÉSISTANTES ET IMPÉRNÉABLES QU'AU DÉBUT.

Entre l'Italie et le Canada, le climat...

NOS TUILES ONT ÉTÉ ÉPROUVÉES À PLUSIEURS CYCLES DE GEL ET DÉGEL SANS EFFET APPARENT. ELLES PORTENT D'AILLEURS UNE GARANTIE LIMITÉE DE 50 ANS.

Voulez-vous me dire qu'elles n'absorbent pas l'eau, comme le feraient des tuiles cuites d'argile de la leur résistance.

EXACTEMENT MONSIEUR L'ARCHITECTE.



Et puis, il y a toutes ces couleurs...

Les toitures de tuiles Tremblay inc. 1-800-363-1458 Mtl 871-1135



C.P. 60, Iberville (Québec) J2X 4J5
955 Boul. St-Luc, St-Luc J0J 2A0



SUPERVISION[®]



FENÊTRES ET PORTES DE QUALITÉ

Recouvert d'aluminium blanc ou brun

Le fruit d'une longue expérience dans l'économie d'énergie

CARACTÉRISTIQUES ET AVANTAGES

- Conservation de la chaleur ambiante.
- Protection contre l'humidité et les insectes par un préservatif.
- Étanchéité prévenant l'infiltration de l'air et de l'eau.
- Fabrication entière en pin blanc.
- Barrure assurant le verrouillage parfait des châssis.
- Croisillons amovibles facilitant l'entretien des vitres.
- Moustiquaire parfaitement ajusté résistant à tous les vents.
- Les deux châssis basculent pour en faciliter le nettoyage.
- Zéphyr «XL», toutes les parties extérieures incluant les croisillons sont recouvertes d'aluminium émaillé.
- Barrière d'isolation entre les vitres.
- Certification S.C.H.L. No 09590-0132.1-M

Pour obtenir le nom de votre représentant local, écrivez ou téléphonez

JOS GINGRAS & FILS (1974) LTÉE.

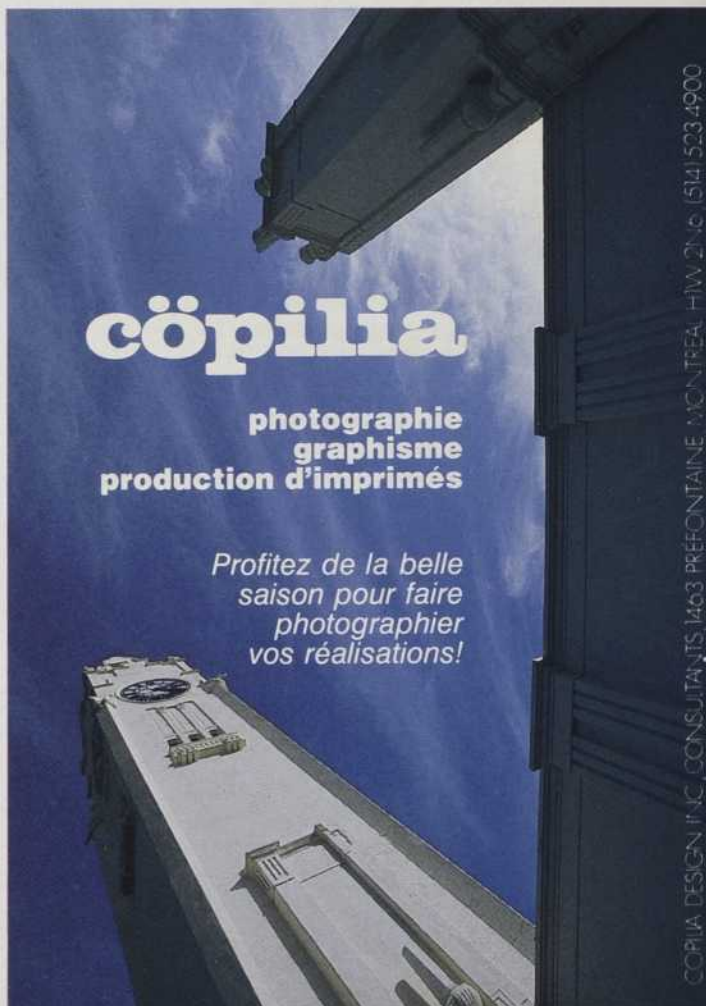
Boîte postale 60, St-Damase, Québec J0H 1J0 (514) 797-3345



mignapro inc.

MAQUETTES ARCHITECTURALES

2870 ROUEN SUITE 203
MONTREAL H2K 1N7
(514) 524-5145



cöpilía

photographie
graphisme
production d'imprimés

*Profitez de la belle
saison pour faire
photographier
vos réalisations!*

CÖPIA DESIGN INC. CONSULTANTS 1463 PRÉFONTAINE MONTREAL H1W 2N6 (514) 523-4900



Copila design inc.

Cayouette et Sala, architectes

Le nouveau bâtiment de
L'INSTITUT DE GÉNIE DES MATÉRIAUX
du Conseil National de
Recherches du Canada à Boucherville,
exigeait une membrane de toiture
s'adaptant parfaitement à de
nombreuses ouvertures dans le toit.

La membrane flexible HYDROTECH 6125,
liquide à l'application
et ne nécessitant pas de
coupes et d'assemblages,
a parfaitement répondu
à la situation.

La membrane flexible HYDROTECH 6125
a fait ses preuves
depuis nombre d'années
à travers le monde.

Elle rencontre les normes ONGC 37-GP-50M
et est approuvée par la SCHL sous le no. 6583.



LA MEMBRANE D'ÉTANCHÉITÉ À TOUTE ÉPREUVE

**Le choix
des professionnels**

DALLES & Briques



Dalles évidées de type Spiroll

- Rapidité d'installation
- Réduction du rapport portée/épaisseur
- Adaptabilité des exigences mécanique et électrique
- Fini agréable
- Résistance au feu
- Insonorisation
- Coffrage non requis
- Plancher de travail instantané



Brique Rustique

- Résistante
- Économique
- Texturée
- 13 coloris au choix
- 7 modules différents
- Décorative, parement ou portante

Briques CalSil

- Silico-calcaire



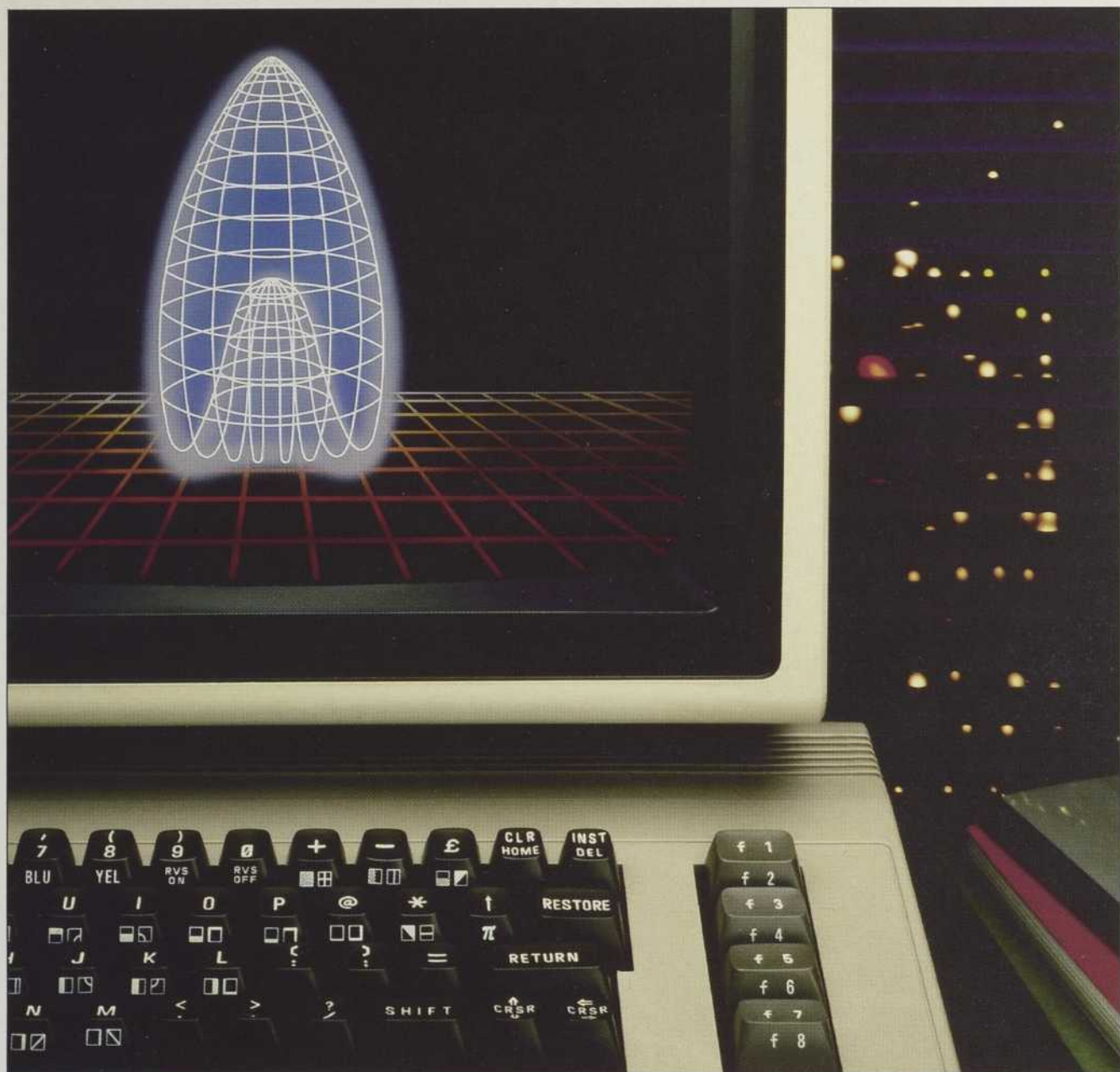
BETCON

(Division de Graybec Inc.)

475, Place Trans-Canada
Longueuil (Québec) J4G 1P4
Tél.: (514) 651-4000/861-6097

Brochures sur les
dalles ou les
briques rustiques
disponibles sur
demande.

BETCON



LE GAZ NATUREL: LOGIQUE SUR TOUS LES PLANS

Les bâtisseurs et les concepteurs industriels ont toujours recherché une forme d'énergie supérieure sur tous les plans. Aujourd'hui, ils peuvent compter sur le gaz naturel, une source d'énergie qui leur offre un meilleur choix à tout point de vue:

ÉCONOMIE

Très économique, le gaz naturel permet de rationaliser significativement les coûts rattachés aux besoins énergétiques.

PROPRETÉ

Propre, le gaz naturel permet de réduire de beaucoup les frais d'entretien par sa combustion pratiquement complète.

EFFICACITÉ ET FLEXIBILITÉ

Faciles à contrôler, les appareils à gaz naturel permettent un réglage précis de l'intensité de chaleur requise.

SÉCURITÉ D'APPROVISIONNEMENT

Fiable, le gaz naturel est distribué par un réseau souterrain qui est à l'abri des intempéries.

Pour répondre aux besoins précis de la technologie moderne, le gaz naturel est le choix logique sur tous les plans.

Contactez le distributeur gazier de votre région pour connaître tous les bénéfices que procure le gaz naturel.



GAZ INTER-CITÉ QUÉBEC INC.



**Gaz
Métropolitain**

Tu es poussière et tu retourneras



...béton

D'accord. Cette célèbre parabole a subi un "léger" changement. Mais encore là, Ciment St-Laurent a changé bien des choses dans le domaine de la fabrication du béton. D'ailleurs, le Grand Livre des Miracles de la Construction en témoigne élogieusement et ce, depuis plus d'un quart de siècle!



**CIMENT
ST-LAURENT**

le maître du concret

DEMIX béton/agrégats

Usines de béton:

Longueuil	Laval
LaSalle	St-Jacques
Montréal-Est	St-Jovite

GRUPE BÉTON QUÉBEC

Groupe de divisions de Ciment St-Laurent inc.:

VIBREK	GOSSELIN produits de
béton préfabriqué/	béton
precontraint	GOSSELIN agrégats
BÉTON QUÉBEC	BÉTON MÉGANTIC
	BÉTON LEVIS

BÉTON CHARLEVOIX
BÉTON MANICOUAGAN
BÉTON THETFORD

BÉTON ST-GEORGES
BÉTON DE L'ESTRIE
BÉTON WEEDON
BÉTON RICHMOND

es revêtements acryliques pour courts de tennis

DECORALT et DECOTURF II

REVÊTEMENTS OFFICIELS POUR LES INTER-
NATIONAUX PLAYERS ET LE CHALLENGE
PLAYERS, AINSI QUE LE US OPEN
À FLUSHING MEADOWS, N.Y.

Les tennis de l'université
McGill (1984)
Court de M. Roberge,
St-Bruno, Québec (1984)

Decoralt et Decoturf II sont des revêtements acryliques pour les courts de tennis conçus et fabriqués spécifiquement pour les courts exposés aux intempéries. Ils peuvent être utilisés pour des nouvelles surfaces ou des pavages d'asphalte antérieurement incolores et aussi pour refaire les surfaces colorées. Le revêtement Decoralt pour court de tennis consiste en l'application d'enduits d'acrylique-latex colorés de haute qualité additionnés de fibres. Decoturf II est un revêtement cousiné comprenant l'application de polymères additionnés de caoutchouc et des couches de finition de Decoralt.

BAKELITE

10, BOULEVARD GAURON, VILLE ST-PIERRE, QUÉBEC H8R 1N7 TÉL.: (514) 364-5224

texture vivante

GROUPE
MONTCO
LE BLOC VIBRÉ MONTCO



Groupe Montco sait encore une fois satisfaire aux exigences les plus sévères d'aujourd'hui! En effet, en plus de vous offrir la gamme de blocs de béton la plus complète au Québec, Groupe Montco vous propose maintenant un choix accru de briques texturées vous permettant de créer des plans architecturaux des plus esthétiques et des plus vivants.

4 usines pour mieux vous servir

MONTREAL
Montco Ltée
8140, rue Bombardier
Ville d'Anjou (Québec) H1J 1A4
Tél.: (514) 351-2120

QUÉBEC
Le Bloc Vibré Québec inc.
8845, boul. Pierre Bertrand
Charlesbourg-ouest (Québec) G2H 1C5
Tél.: (418) 622-3333

TROIS-RIVIÈRES
Le Bloc Vibré T.R. inc.
1000, boul. Normand
Trois-Rivières (Québec) G9A 2W6
Tél.: (819) 378-2721

SHERBROOKE
Le Bloc Vibré inc.
1080, rue Panneton
Sherbrooke (Québec) J1K 2B4
Tél.: (819) 564-1414