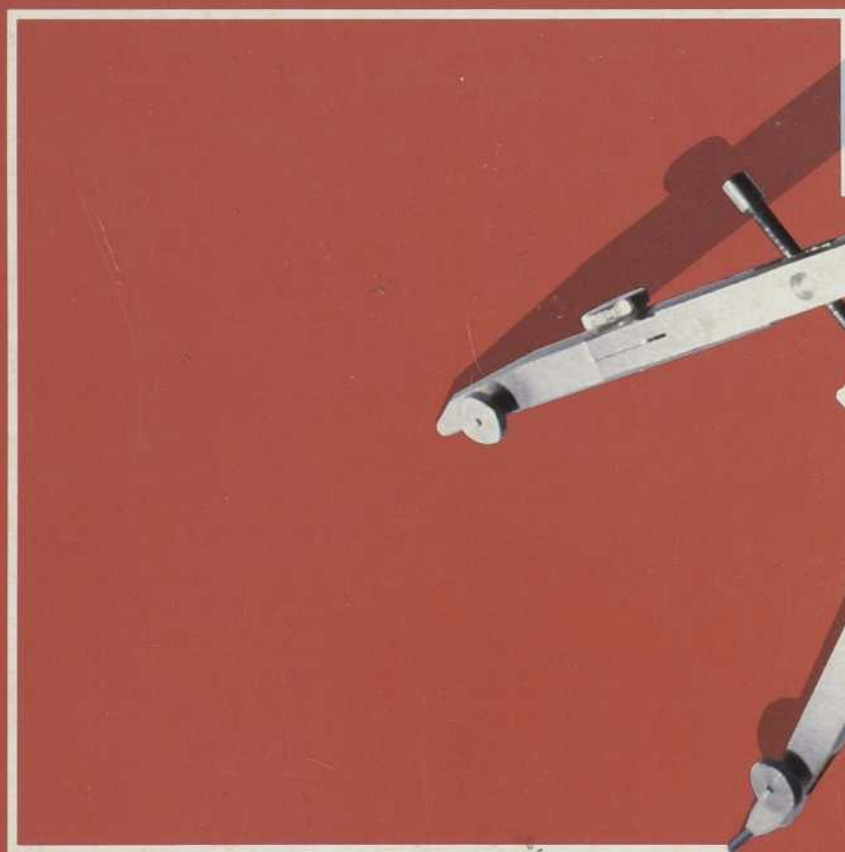


A

R

Q



L'ÉDUCATION EN ARCHITECTURE ET EN DESIGN
PREMIÈRE PARTIE

24



Maintenant achetez les produits Pella avec confiance!

«Voici une garantie de cinq ans».

La réputation de Pella en ce qui concerne le style, la durabilité et l'étanchéité est reconnue. Cette réputation est due à une performance de produits de grande qualité qui inspire confiance. Chaque fenêtre, porte ou lanterneau Pella est le résultat d'une conception innovatrice de très grande précision et d'intense analyse. «C'est ce qu'il y a de meilleur». Pour démontrer notre confiance aux produits Pella, nous offrons une garantie de cinq ans sur le matériel et la main-

d'oeuvre. Maintenant vous pouvez acheter le meilleur avec encore plus de confiance. Visitez nos salles de montre:

Heures d'ouverture:

Du lundi au vendredi: 9:00 h. am. à 18:00 h. pm.
Le samedi : 9:00 h. am. à 13:00 h. pm.



Pella Québec Limitée,

1850, Trans-Canadienne,
Dorval, Québec
1-800-361-3333
2083, Branly
Ste-Foy, Québec
418-683-1762

Pour plus de renseignements
écrire à Pella
POUR PLUS DE RENSEIGNEMENTS
ÉCRIRE À PELLA

Nom: _____
Adresse: _____
Téléphone: _____



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

13

ÉDITORIAL
L'ÉDUCATION EN QUESTION
Jean-Louis Robillard

14

APPRENDRE À CONSTRUIRE
LA VILLE CONTEMPORAINE
Une entrevue avec Henri Ciriani
rapportée par Georges Adamczyk

PARIS

19

UNE APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT
DE L'ARCHITECTURE
Un entretien avec Susana Torre
rapporté par Jean-Louis Robillard

NEW YORK

22

BRIDGING THE GAP
Raymond Lifchez

BERKELEY

25

L'ENSEIGNEMENT ET LA RÉHABILITATION
DE LA MISSION DU DESIGN
Koen de Winter
en collaboration avec Ginette Rochon

MONTREAL

28

LE DÉBAT PEUT-IL SURVIVRE?
Georges Adamczyk, UQAM
Maurice Amiel, UQAM
Bruce Anderson, Université McGill
Börkur Bergmann, UQAM
Pierre-Richard Bisson, Université de Montréal
Annick Germain, Université de Montréal
Pierre Jampin, Université Laval
Denys Marchand, Université de Montréal
Jean-Claude Marsan, Université de Montréal
Naomi Neumann, Université Laval
Denise Piché, Université Laval
Radoslav Zuk, Université McGill

MONTREAL/QUÉBEC

37

LA TRANSMISSION DU SAVOIR
Claude Parent

PARIS

Rédacteur en chef pour le numéro 24: Jean-Louis Robillard. Comité de rédaction: Pierre Beaupré, Pierre Boyer-Mercier, Jean-Louis Robillard. Ont collaboré à ce numéro: Georges Adamczyk, Maurice Amiel, Bruce Anderson, Börkur Bergmann, Pierre-Richard Bisson, Henri Ciriani, Koen de Winter, Annick Germain, Pierre Jampin, Raymond Lifchez, Denys Marchand, Jean-Claude Marsan, Naomi S. Neumann, Claude Parent, Denise Piché, Ginette Rochon, Susana Torre, Radoslav Zuk. Secrétaires de rédaction: Michel Beaulieu, Syd Thomas.

Production graphique: Copilia 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.

ARO/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, 3\$/6 numéros, 18\$ (hors Canada, 24\$).

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

ARO/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.

Travaillez-le, façonnez-le, matériaux-concevez, avec Corian®,

Le CORIAN*, massif et non poreux, est facile à entretenir et possède une grande durabilité; il est disponible dans une variété infinie de formes et d'achèvements de rebords.

Le CORIAN de DuPont est un matériau de conception unique. Il est massif et sa couleur et son motif vont de part en part. Il peut être travaillé et façonné comme du bois de qualité. Et il dure néanmoins extrêmement longtemps tout en étant à l'abri des outrages du temps et d'une utilisation rigoureuse, ceci avec rien de plus qu'un entretien quotidien moyen. Longtemps après que les autres surfaces aient vieilli, l'aspect spécial que vous avez obtenu avec le CORIAN continuera à différencier vos créations avec CORIAN.

Le CORIAN possède un aspect subtil, doucement plaisant.

Il est lisse comme le satin et chaudement agréable au toucher. Il est neutre et conciliable. Et, à l'encontre des minces stratifiés en plastique ou des produits à couche de gel, qui peuvent facilement être endommagés de façon irréparable, le CORIAN est massif et non poreux, de ce fait la plupart des taches s'enlèvent avec un linge humide.

Des taches plus tenaces, même des brûlures de cigarettes s'enlèvent à l'aide d'un agent nettoyant ménager. Des éraflures et des coupures accidentelles peuvent être réparées avec du papier de verre fin. Tout ceci peut se faire sans endommager, de façon permanente, la beauté du CORIAN.

Informations supplémentaires

Pour obtenir des informations supplémentaires sur les produits CORIAN en plaque ou façonnés et sur les couleurs disponibles, se reporter au dossier canadien Sweet 6pLf/DC, consulter le distributeur Du Pont CORIAN le plus proche (voir liste ci-dessous), ou écrire à Du Pont Canada - Produits CORIAN, C.P. 660, Succursale A, Montréal (Québec) H3C 2V1, tél.: (514) 397-2774. Télex 05-267687.

Distributeurs CORIAN au Canada: ONTARIO - Central Supply Co., 53 Apex Rd., Toronto, Ont., MGA 2V8, (416) 787-0677, également Ottawa, Hamilton, London et Windsor; Willis Supply Co., 5403 Fairview St., Burlington, Ont. L7L 5J7, (416) 632-7525; QUÉBEC - Centura Québec Ltée, 105 Deslauriers, Montréal, Québec, H4N 2S4, (514) 336-4311, également Ste-Foy; PROVINCES ATLANTIQUES - B & N Flooring Supplies (N.S.) Ltd., 226 Bedford Highway, Halifax, N.-É., B3M 2K3, (902) 443-4678; OUEST DU CANADA - Cronkhite Supply Co., 2025 - 41st Ave., N.-E., Calgary, Alberta, T2E 6P2, également Vancouver et Edmonton - appeler 1-800-661-1432.

*CORIAN est une marque déposée des produits Du Pont pour la construction. CORIAN est ici présenté en couleur amande, l'une des trois couleurs s'accordant à tous les décors.



En combinant plusieurs variétés de bois de qualité, ainsi que d'autres matériaux, avec le CORIAN, on obtient différents effets spectaculaires pour les rebords.



stratifiés plastiques à coller sur un fond servant de support.

marbres synthétiques, fond poreux, mince surface décorative.

CORIAN est massif - la beauté va de part en part.



Un achèvement traditionnel du rebord ajoute un attrait séduisant à cette salle de bain de l'hôtel Amway Grand Plaza, Grand Rapids. Architectes: De Winter Associates, Inc.



z-le mélangez-le à d'autres
ian votre propre aspect spécial.



Le CORIAN, facile à entretenir, a été façonné et combiné avec le bois, afin d'obtenir à Toronto, ce splendide bar durable. Créateur Robert M. Lozowy.



La facilité à couper, à percer et à façonner le CORIAN, à laquelle s'ajoute sa composition massive et non poreuse, le rend idéal pour les laboratoires du "University College" de Londres. Créateurs et fabricants C.D. (R-U).

*Combinez le Corian massif avec
d'autres matériaux, ceci afin
d'obtenir des achèvements
exclusifs pour les rebords.*

CORIAN

CORIAN... une beauté massive qui dure.

DUPONT
CANADA

LA HAUTE QUALITÉ DES SYSTÈMES DE PLAFOND BAILEY

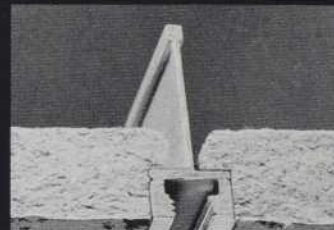


◀ Le système de plafond linéaire BAILINE est le plus versatile et adaptable qui existe.

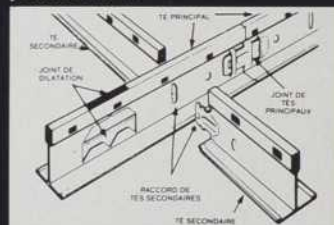
Il est disponible en quatre différents profils pour usage extérieur et intérieur, dans une gamme de matériaux, de couleurs et de dimensions à votre choix.

Bailey vous offre également:

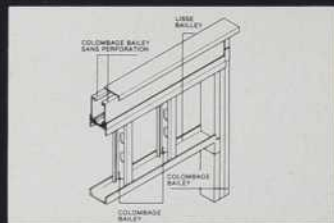
Le système NARROWLINE.



Les systèmes de plafonds suspendus en T.



Les systèmes de charpentes en acier.



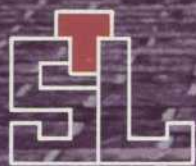
• 151 Bentworth Ave.
Toronto, Ontario M6A 1P6
Tel.: (416) 781-9371
Telex: 06-969614

• 4600, rue Garand
St-Laurent, Montréal
Qué. H4R 2A2
Tél.: (514) 335-0440-1
Telex: 05-824963

Autres informations également disponibles:

- Systèmes de plafonds intégrés INTEBEAM
- T de suspension SUPRAFINE
- Colombages d'acier

- Moulures d'acier et accessoires
- Treillis métalliques et accessoires
- Vis à Gypse etc.



L'EXCELLENCE DU DÉTAIL



Centre civique Dollard-des-Ormeaux
Architectes: Jodoin, Lamarre, Pratte et associés.

BRIQUETERIE ST-LAURENT



«Nous aimons l'isolant Dura-Flex: il est léger, maniable, robuste, facile à poser.»

André Simoneau
Président
Toiture St-Bruno Inc.



L'isolant Dura-Flex devient rapidement le premier choix des entrepreneurs en couverture et des architectes. En quelques années, toit après toit, dans tout le Canada, Dura-Flex s'est révélé l'un des isolants haute performance les plus fiables qui soient. Cela est essentiel pour un couvreur de l'importance de M. Simoneau.

Écoutons son témoignage: «votre matériau est très léger, ce qui permet un maniement facile, surtout au moment de la pose; cette caractéristique nous facilite la tâche lorsqu'on le taille en place au contour des descentes pluviales et aux parapets... De plus, il ne cause pas de démanagements.»

L'isolant Dura-Flex est d'une conception unique, en trois sections articulées, qui lui permettent d'épouser les surfaces non planes des supports. Le revêtement en carton ondulé de ses faces répartit les charges; il a une grande résistance à la compression et une excellente faculté de liaison: «Sa robustesse lui permet de résister au roulement des machines lors de la pose. En outre, le produit constitue une bonne base pour recevoir la membrane», poursuit M. Simoneau.

Grâce à cette conception, l'isolant Dura-Flex peut également résister à la dilatation et à la

contraction thermiques: il conserve sa stabilité dimensionnelle dans le temps. Couvresseurs et architectes peuvent donc compter sur une couverture sûre, années après années.

Dura-Flex possède une valeur isolante R élevée et stable, assurant une économie d'énergie qui ne se démentira pas au fil des ans. Il est approuvé par Factory Mutual dans les toits de classe 1 pour la résistance au feu, sans écran thermique, et homologué par les Laboratoires des Assureurs du Canada dans de nombreux montages toits et plafonds.

Bref, Dura-Flex excelle dans pratiquement tous les domaines.

Si vous utilisez des isolants de couverture, il vous faut Dura-Flex, rien de moins.



**MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION
CANADA LIMITÉE**



Votre produit m'intéresse

☐ Envoyez-moi des renseignements complémentaires.

☐ Ou mieux, faites venir votre spécialiste; je désire parler des caractéristiques et de la pose de Dura-Flex.

Coupon à envoyer à:

**MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION
CANADA LIMITÉE**

10 500, Côte de Liesse
Lachine (Québec) H8T 3E3
À l'att. de R.T. Braithwaite

Dans les bureaux d'aujourd'hui, on est souvent un peu trop entourés.

Entourés de grincements de chaises, du cliquetis des machines à écrire, de la sonnerie constante des téléphones, et nous en passons.

Fiberglas Canada s'est attaqué au problème par le haut avec ses panneaux insonorisants SONOBOARD et SONOGLAS* pour les plafonds.*

Le son rebondit sur la plupart des matériaux qu'on installe sur les plafonds. Le son résonne, se réverbère, détonne et atterrit...droit dans vos oreilles.

Les panneaux pour plafonds FIBERGLAS se composent de fibres de verre fines entrelacées qui absorbent comme pas un les sons superflus.*

Ces panneaux faciles à installer sont disponibles en format standard ou spécial, et vous avez le choix entre six revêtements très attrayants.

Les plafonds insonorisants SONOBOARD ET SONOGLAS.

*SONOBOARD, SONOGLAS et FIBERGLAS sont des marques déposées de Fiberglas Canada Inc.

Le silence à son meilleur.

**FIBERGLAS
CANADA INC**

3080 Yonge Street
Suite 3020
Toronto M4N 3N1

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 EN GÉNÉRAL LE SUPPORTE AISEMENT PUISQU'ELLES SONT CONÇUES POUR SOUTENIR UN MINIMUM DE 56 LBS AU PIED CARRÉ. À CET EFFET LA COMPAGNIE TREMBLAY PEUT VOUS OFFRIR UN SERVICE DE VÉRIFICATION EN PLUS D'UNE ESTIMATION DE COÛT.



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 ACHETEURS 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 IMPÉRMÉABLES 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.
Les produits de ciment
Tremblay inc.

mtl 861-6766
local 346-4481
1-800-363-1458



Unités
Préfabriquées
Ltée

local 348-6884
mtl 871-1135

800, boul. Industriel
C.P. 60, Iberville (Québec) J2X 4J5



Réduire les coûts de construction et couper jusqu'à 33% de la consommation d'énergie? Pas possible!

LA CONCEPTION D'IMMEUBLES COMMERCIAUX RESPECTANT LES NORMES DE RENDEMENT «DEUX E», C'EST RENTABLE. ET C'EST PROUVÉ.

De nos jours, les clients sur le point d'acheter ou de louer un immeuble commercial examinent de très près les trois facteurs suivants: les coûts de construction, le rendement énergétique optimal et les frais de fonctionnement de l'immeuble.

Vous pouvez leur offrir des économies dans les trois domaines en concevant et en construisant des bâtiments en fonction des recommandations «deux E» de l'ACE. C'est prouvé, grâce à deux études effectuées en 1983.

LE PROGRAMME D'ANALYSE ÉNERGÉTIQUE BLAST* DÉMONTRE DES ÉCONOMIES ALLANT JUSQU'À 33%.

Le Programme d'analyse a été utilisé pour estimer et comparer les dépenses d'énergie d'un édifice commercial simulé, de 21 000m², construit selon les normes conventionnelles en vigueur à Toronto, Winnipeg et Vancouver, contre le même édifice construit selon les normes de rendement «deux E» de l'ACE.

D'AUTRES RECHERCHES CONFIRMENT UNE RÉDUCTION DES COÛTS DE CONSTRUCTION ALLANT JUSQU'À 170 000\$.

Une autre étude comparative opposait les coûts de construction de l'édifice conventionnel à ceux de l'édifice «deux E». Une fois de plus, les résultats ont été impressionnants: à Toronto (81 700\$) comme à Vancouver (163 000\$) il en coûtait sensiblement moins cher de construire en fonction des normes de rendement «deux E».

Là où le climat était des plus rigoureux, la construction d'un bâtiment «deux E» coûtait plus cher. Néanmoins, les économies d'énergie permettaient de rentabiliser plus rapidement la mise de fonds.

Les recommandations «deux E» de l'ACE ont non seulement permis de réduire la consommation d'énergie pour le chauffage, la climatisation et l'éclairage, mais les besoins étant réduits, il y avait possibilité d'installer des chaudières et des systèmes électriques et réfrigérants de plus petites dimensions... plus économiques à l'achat et à l'entretien.

Donc, réduction de la consommation d'énergie, réduction des frais de fonctionnement, et possibilité de réductions des coûts de construction! Avez-vous besoin d'autres preuves pour adopter les recommandations «deux E» de l'ACE? Les acheteurs d'immeubles sont déjà convaincus.

Si vous voulez étudier les résultats de ces recherches

ou si vous désirez des détails sur les recommandations «deux E» de l'ACE, adressez-vous sans délai à votre fournisseur d'énergie.

Oui c'est possible! Il n'en tient qu'à vous.

ATTESTATION D'EFFICACITÉ ÉNERGÉTIQUE CONFÉRÉE PAR L'ACE.

Concevoir et construire en fonction des recommandations «deux E», cela peut être très rentable. Les administrateurs et acheteurs d'immeubles le savent déjà. Voilà pourquoi ils recherchent des plans et immeubles conçus en fonction du rendement énergétique optimal. Et voilà pourquoi ils apprécieront l'importance de cette plaque sur un immeuble.

Si vraiment vous désirez vendre vos plans et vos immeubles, songez à participer au programme d'attestation «deux E». Faites-nous parvenir le coupon et vous recevrez une brochure explicative.



Gérant, Division des Services à la Clientèle
ASSOCIATION CANADIENNE DE
L'ÉLECTRICITÉ
Bureau 580; 1, Square Westmount
Montréal H3Z 2P9

Veuillez me faire parvenir la documentation portant sur le programme d'attestation d'efficacité énergétique conférée par l'ACE.

Nom _____

Adresse _____

*Une analyse informatisée du rendement énergétique d'un bâtiment et de sa rentabilité.

The Master Architect Conversations with Frank Lloyd Wright

Publié par Patrick J. Meehan
John Wiley & Sons Canada, Limited
22 Worchester Road, Rexdale
Ontario
M9W 1L1

Une nouvelle collection de 18 conversations abondamment illustrées, transcrites à partir d'enregistrements sur rubans magnétiques et de pellicules cinématographiques.

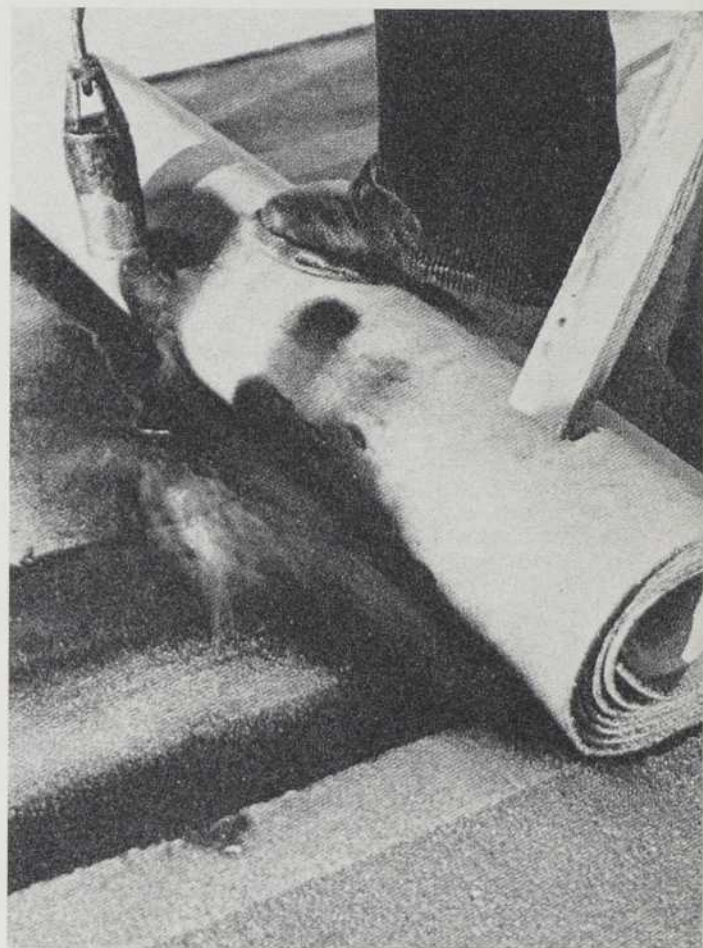
Frank Lloyd Wright parle de sa vie, d'architecture, d'urbanisme, de culture et d'éducation lors de propos qu'il a tenus avec d'autres architectes, des apprentis, des étudiants, des amis, des journalistes et des promoteurs (avec lesquels il n'a pas toujours des relations harmonieuses d'ailleurs).

Ces conversations, recueillies sur une période de près de 30 ans (entre 1930 et 1959) nous permettent de mieux connaître non seulement Frank Lloyd Wright l'architecte mais aussi l'homme. De l'humour mais aussi des propos incisifs qui sont toujours d'actualité et qui nous permettent de faire le point sur plusieurs de nos interrogations.

Prix: \$29.95



THE MASTER ARCHITECT
CONVERSATIONS WITH FRANK LLOYD WRIGHT



BTL Inc. et Vedag GmbH (le plus important manufacturier de membranes pour toitures en Allemagne de l'Ouest), une filiale de Rütgerswerke AG annoncent la formation d'un joint-venture en vue de la fabrication et de la mise en marché de membranes de toitures à base de bitume modifié.

Les membranes de bitume modifié sont à l'avant-garde de la nouvelle technologie en ce qui a trait à l'étanchéité des toitures. Ce procédé s'applique aux bâtisses commerciales, industrielles et institutionnelles et convient aussi bien aux toitures neuves qu'à la réfection des toitures.

Ce système offre des avantages importants par rapport aux méthodes conventionnelles.

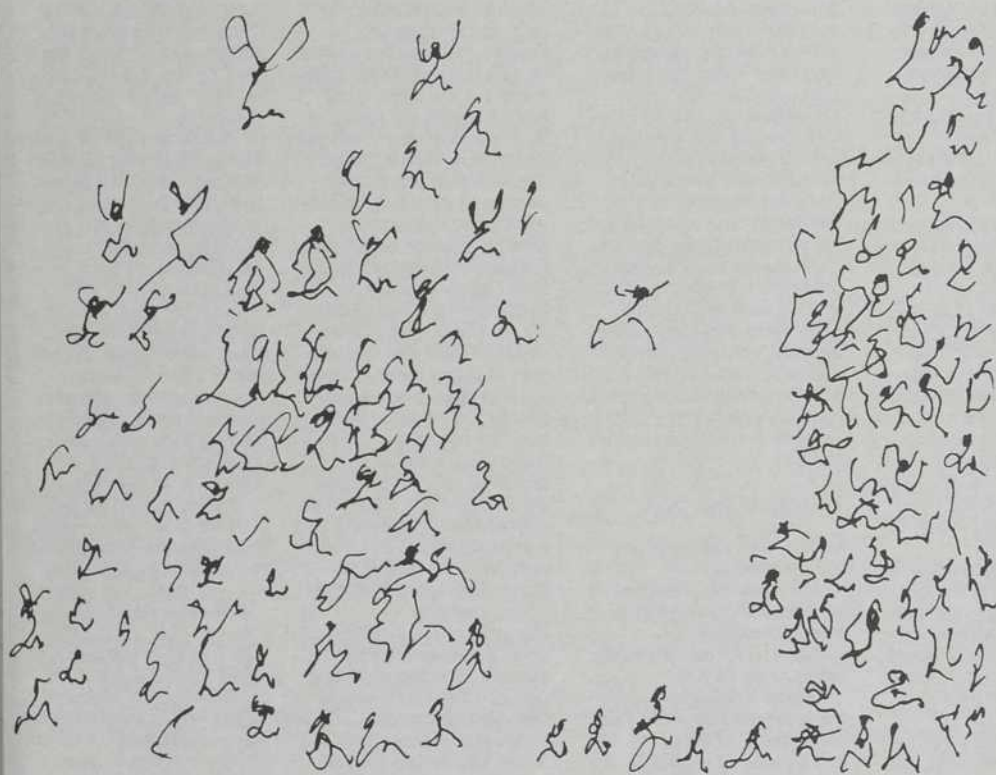
La mise en marché sera faite par Bakelite, division des matériaux de construction, filiale de BTL Inc.

BAKELITE

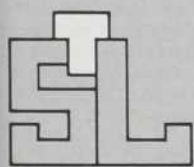
Boulevard Gauron, Ville St-Pierre
Québec H8R 1N7
Tél.: (514) 364-5224

CONCOURS 1985 ARQ

ENTRE L'ÉCOLE ET LA VILLE



5 PRIX DE 1,000 \$ À GAGNER!



CE CONCOURS EST ORGANISÉ GRÂCE À LA GÉNÉREUSE CONTRIBUTION DE LA
BRIQUETERIE ST-LAURENT

NOM _____
 MEMBRES DE L'EQUIPE _____
 ÉTUDIANT(E) (ARCH./DESIGN) _____
 AUTRE _____
 ÂGE _____
 L'ÉCOLE _____
 ET _____
 LA VILLE _____

Le concours ARQ 1985 s'adresse exclusivement aux jeunes étudiants/es et praticien/es en architecture et en design, de moins de 35 ans (en date du 1er mai 1985):

- les étudiant/es des programmes d'architecture, d'architecture paysagiste, de design de l'environnement et de design industriel des Universités Laval, McGill, de Montréal et du Québec à Montréal;
- les gradué/es de ces universités, stagiaires ou praticien/es;

Le thème: «Entre l'école et la ville»

Le thème du concours proposé à la réflexion et à la création concerne la cour d'école et sa traditionnelle clôture, cette frontière de sécurité et de liberté entre l'institution et la ville, cet espace ludique protégé qui sépare le bâtiment de la rue.

À partir du constat de l'existence de la conventionnelle clôture *Frost* qui identifie souvent la présence de l'école et de sa cour, nous proposons aux jeunes créateurs de réexaminer cette frontière dans la ville en se posant les questions fondamentales quant aux différentes fonctions utilitaires, ludiques et pédagogiques, mais aussi symboliques et techniques de cet espace limitrophe entre l'école et la ville.

Le projet proposé pourra modéliser une cour d'école existante ou encore explorer un concept global purement fictif mais desservant dans les deux cas le niveau élémentaire, les enfants de 5 à 10 ans.

Le projet proposé peut démontrer l'utilisation de tout matériau.

Les conditions

L'admissibilité au concours est définie plus haut.

Les concurrents peuvent se constituer en équipes multidisciplinaires mais tous les concurrents doivent respecter la limite d'âge.

La présentation sera contenue sur deux planches de format 51 cm x 76 cm, (20" x 30") horizontal.

La présentation contiendra au moins un plan, une coupe et une élévation ainsi qu'une perspective ou une axonométrie ou une photo de maquette.

L'échelle des dessins est laissée au choix des concurrents en autant qu'elle sera métrique, conventionnelle (1:50/1:100 etc...) et indiquée littéralement et au moyen de personnages.

La qualité graphique du projet sera un critère important de jugement. Les médias de présentation seront pensés en vue d'une exposition future et d'une publication.

Les candidats acceptent de céder leurs droits d'exposition et de reproduction au Groupe Culturel Préfontaine (Éditeurs de la revue ARQ).

Les planches demeureront entre les mains de ARQ jusqu'à la fin d'une future exposition qui pourra être itinérante.

L'inscription doit se faire avant le 1er mai 1985 à minuit, sceau de la poste en faisant foi. Aucun frais d'inscription n'est requis.

Le concours se termine le 12 août 1985 à 17.00 heures. Les projets devront être reçus au 1463 rue Préfontaine, Montréal H1W 2N6 pour cette heure limite quelque soit le moyen d'envoi.

L'envoi sera anonyme. Les planches seront emballées de papier brun sans signe aucun qui pourrait briser l'anonymat. Au dos de chaque planche une enveloppe scellée devra contenir le ou les noms des concurrents; l'une des enveloppes contiendra une preuve d'âge (photocopie signée de votre carte d'assurance maladie, permis de conduire ou extrait de baptême) et quelques notes biographiques y incluant les études entreprises ou complétées. S'il est question d'un envoi postal, un emballage adressé et timbré recouvrira le tout.

Le jury et les prix

Le jury sera composé de trois membres:

Alain Sarfati, président du jury, architecte de réputation internationale;

Pierre D'Anjou, architecte membre de l'O.A.Q.;

France Vanlaethem, architecte membre du comité de rédaction d'ARQ.

Les bourses à distribuer comportent cinq (5) prix d'excellence d'un montant de 1,000.00\$ chacun. Le jury pourra se réserver le droit de ne pas décerner toutes les récompenses.

Le concours «Entre l'école et la ville» est organisé grâce à la généreuse collaboration de la Briqueterie St-Laurent. Cette initiative d'ARQ et de Briqueterie St-Laurent vise à encourager surtout les jeunes à faire valoir leurs talents. La Briqueterie St-Laurent confirme par ce concours son implication dans le monde de l'architecture et du design, non pas au niveau de l'utilisation pure et simple de son produit mais bien au niveau de l'excellence du concept.

The unique 1985 ARQ Competition is aimed exclusively at architectural and design students and practising architects under 35 years of age as of May 1, 1985, as follows:

► Students in architecture, landscape architecture, environmental design and industrial design at McGill and Laval Universities, the University of Montreal and University of Quebec at Montreal (UQAM).

► Graduates of those universities, trainees and practising architects.

Theme: "Between School and City"

The competition theme is designed to stimulate thought and creative new ideas on architectural treatments for the schoolyard and its traditional fence, that "security belt" between the institution and the city, the protected playground space separating the building from the street.

Starting with an acknowledgement of the existence of the conventional *Frost* fence that so often signals the presence of the school and its playground, we suggest to young creative people that they re-examine this familiar frontier in the city. We urge them to ask themselves some fundamental questions about the different functions — not only utilitarian, recreational and pedagogical, but also symbolic and technical — of this border space between school and city.

The project to be submitted could be modelled after an existing schoolyard, or it could explore a purely fictional global concept. But in both cases it must be aimed at the elementary school level, for children 5 to 10 years of age.

The proposed project can demonstrate the use of all materials.

Conditions

Eligibility requirements are described above.

Competitors can band together in multidisciplinary teams, but all those competing must be within the age limit as specified.

The presentation shall be made on two horizontal boards, 51 cm x 76 cm (20" x 30") in size.

The presentation shall contain, at the minimum, a plan, cross-section and elevation, as well as a perspective, an axonometric projection, or photo of a maquette.

Scale used in the drawings is left to the choice of competitors, provided that it shall be metric, conventional (1:50/1:100 etc.), literally portrayed and with the use of human figures to add realism.

Graphic quality of the project shall be one of the

major criteria for the judging procedure. Presentation media shall be planned with the view of future exhibition as well as publication.

Candidates agree to cede their exhibition and publication rights to the Groupe Culturel Préfontaine (publishers of ARQ magazine).

Presentations shall remain in the possession of ARQ until the conclusion of a future exhibition, which may be a travelling one.

Registrations must be mailed and postmarked no later than midnight on May 1, 1985. No registration fee is required.

The competition concludes at 5:00 p.m. on August 15, 1985. All entries must be received at 1463 Préfontaine Street in Montreal by this deadline, regardless of the method of shipment.

The entry shall be anonymous. The boards shall be wrapped in brown paper, with no outward indication of the identity of the sender. A sealed envelope shall be fastened to the back of each board, containing the name(s) of contestant(s); a proof of age (birth certificate, signed copy of medicare card or driver's license) and some biographical notes, including studies now underway, or completed, shall be enclosed in one envelope.

If entry is sent by mail, it shall have an outer wrapping with the address and necessary postage.

Jury and Awards

The jury shall consist of three (3) members:

Alain Sarfati, president of the jury, internationally known architect;

Pierre D'Anjou, member architect of the O.A.Q.;

France Vanlaethem, member architect of the ARQ editorial board.

Five (5) Excellence Awards with a cash value of \$1,000 each are to be distributed. However, the jury can reserve the right not to award all these prizes.

The "Between School and City" Competition is being organized with the generous collaboration of Briqueterie St-Laurent. This joint initiative by ARQ and Briqueterie St-Laurent is aimed at encouraging young architects and architects-to-be to put their talents to profitable use. By its participation in this endeavour, Briqueterie St-Laurent confirms its involvement in the world of architecture and design, not only merely through the use of its product, but above all at the level of excellence in concept.

L'éducation en question

Le débat sur la qualité et la pertinence de la formation en architecture et en design existe que la transmission du savoir a été institutionnalisée dans les écoles, depuis que l'apprenti et le maître ont cessé de représenter la seule forme d'acquisition d'expérience de la chose bâtie.

On sait de la plus longue tradition scolaire en architecture qu'elle porte le nom de Beaux-Arts et qu'elle perdure, malgré quelques Mai 68, dans de nombreuses institutions à travers le monde. On sait aussi qu'en matière d'enseignement de l'architecture, le Québec est surtout tributaire de cette tradition tandis que celui du design nous vient plutôt du fonctionnalisme allemand repensé à l'américaine par Moholy-Nagy à Chicago.

Où en sommes-nous? Où allons-nous? Ces questions fusent de partout. Elles sont surtout posées par les praticiens et les étudiants mus par l'insécurité de leur avenir pécuniaire, de même que par l'obscurité qui masque les orientations possibles d'un cheminement professionnel éclaté dont les critères d'excellence sont souvent comptabilisés en années de pratique spécialisée. Certains professeurs d'architecture et de design posent aussi sur un plan plutôt théorique ces questions, mais la plupart se complaisent à savourer la quiétude d'une période qui a succédé au bouillonnement des années 70. L'Ordre des architectes qui a pour sa part fait porter ses efforts au plan de la formation continue, demeure impuissant à faire reconnaître aux Québécois une politique de l'architecture dont les effets sur la formation contribueraient à préciser la spécificité des attentes. Les associations de designers, par ailleurs, en sont encore à défendre la notion de design dans notre société.

Nos voisins américains, dont la production architecturale fait figure de proue depuis de nombreuses années, sont aussi inquiets de la tendance qu'un star system, — résultat évident des grands circuits de diffusion actuels — fait subir à la formation des jeunes architectes et designers. Ce vedettariat controversé est aussi perçu comme efficace et salutaire dans les grandes universités où la vedette n'est jamais seule. Par contre, il apparaît néfaste dans les coins les plus éloignés de ce vaste pays où son influence ne peut être que superficielle en opérant plutôt au plan de l'image que du discours.

Cité dans une livraison récente d'*Architectural Record* (juin 1984), Stanley Salzman, professeur de design au Pratt Institute de New York, déclarait au cours d'une table ronde portant sur l'éducation que: «When it comes to design, there seem to be about four kinds of schools of architecture in this country. There are the leaders, the followers, those who follow the followers and those that are lost». Cette hiérarchie différenciail les écoles américaines depuis les premières, qui utilisent à profusion le star system jusqu'aux dernières qui occupent toujours l'ornière Beaux-Arts.

ARQ n'a pas pour mission d'évaluer les écoles du Québec en rapport avec ces catégories. Nous sommes plutôt convaincus que les questions soulevées presque quotidiennement par l'écart de plus en plus prononcé entre les aspirations idéalistes des futurs architectes et les conditions presque démoralisantes de notre pratique de l'architecture et du design nécessitent une **réévaluation profonde** et **des améliorations substantielles**, ainsi que l'a indiqué Jean-Claude Marsan en réponse à notre demande de collaboration (*Le Devoir*, samedi le 2 mars 1985).

Il ne suffit cependant pas d'agir en ce sens dans le champ de l'enseignement, mais aussi dans la manière dont l'architecture et le design d'ici

sont pratiqués et sur la perception de même que sur la définition du rôle que nous-mêmes et nos successeurs pourrions jouer dans notre société.

ARQ ne peut soulever seule cette question ni surtout y répondre seule.

Nous avons décidé de consacrer deux parutions successives de la revue où sera abordé de la façon la plus complète possible l'épineux dossier de l'enseignement de l'architecture et du design. La matière est déjà abondante; les mots s'entassent au rythme de la parole qui fuse. Il s'agira de documents à lire plutôt qu'à feuilleter visuellement.

Nous avons divisé ces livraisons en ouvrant les pages de la première aux éducateurs et celles de la deuxième aux étudiants, aux stagiaires, aux praticiens et aux institutions.

Cette première livraison vise surtout à faire connaître des expériences formatives tentées à l'étranger et les opinions de leurs promoteurs, tous et toutes des architectes renommés dans leur milieu. Cette démonstration a pour but d'inspirer le débat ou, du moins, de l'alimenter. Les intervenants en sont Henri Ciriani, de l'Unité pédagogique 8, de Paris; Suzanna Torre, du Barnard College et de l'Université Columbia, de New York; Raymond Lifchez, de Berkeley, en Californie et Claude Parent, architecte français. Au plan du design, nous présentons un texte de Koen de Winter, président de l'Association canadienne des designers industriels.

Dans la foulée de ces interventions pour la plupart étrangères, nous avons posé une question à tous les professeurs en architecture et en design des universités québécoises qui dispensent un programme en ces matières. Cette question (voir page 28) était en tout point insidieuse, dénuée de nuances... et jésuitique. Elle laisse à entendre que la formation porte presque à elle seule la responsabilité d'une pratique actuelle qui n'arrive pas à s'imposer. Elle s'adressait aux professionnel(le)s de l'enseignement qui, selon nous, ont réfléchi à leur mission. Malgré un délai de réaction plutôt court, nous avons reçu certaines réponses très intéressantes, mais plusieurs ont préféré se taire. Les raisons de leur silence sont toutes bonnes mais, l'Ordre des architectes prévoyant des **États généraux** sur le sujet dans quelques semaines, nous sommes persuadés que leur participation témoignera de leur intérêt.

La deuxième livraison présentera la position et l'orientation de chacune des écoles du Québec. Les étudiants s'exprimeront par le biais d'une table ronde, de même que les praticiens préoccupés par la formation de la relève et les limites de leur propre action. Coiffant le tout, François Giraldeau résumera la recherche qu'il a entreprise depuis quelques années sur les diverses étapes de notre enseignement de l'architecture au Québec.

L'enseignement en question sera bientôt remis en cause. Pourrait-on du moins souligner, avant de le faire, que la position des professeurs est devenue de moins en moins claire depuis que les écoles ont été intégrées aux universités? Les enseignant(e)s ont de plus en plus perdu contact avec la pratique courante à cause des exigences syndicales et administratives tout en ne s'intégrant pas complètement aux nécessités et aux plaisirs d'une réflexion théorique qui ferait d'eux et d'elles de véritables chercheurs. Il existe certes des exceptions mais, dans son ensemble, ce **corps professoral** cherche encore à survivre dans l'aquarium de ce système universitaire avec lequel il n'entretient ni ne développe de liens actifs. S'agit-il là d'une question primordiale au débat?

Jean-Louis Robillard
architecte et professeur



ARQ/ARCHITECTURE QUÉBEC
veut vous remercier, lecteurs et lectrices,
collaborateurs et collaboratrices, et vous,
annonceurs et commanditaires, qui croyez à
la mission de l'architecte, à l'occasion
de cette parution qui marque
son 4e anniversaire.

La rédaction.

Apprendre à construire la ville contemporaine

UNE ENTREVUE AVEC HENRI CIRIANI

L'exposition **UNO** présentée au mois de mars 1984, au Centre de création et de diffusion en design de l'UQAM, après avoir été montrée à l'école d'architecture Cooper Union de New York, nous a permis de découvrir le processus pédagogique développé par le groupe de professeurs réunis autour d'Henri Ciriani à UP8, Paris. C'est à propos de son rôle en tant qu'enseignant de l'architecture en France, qu'il a bien voulu nous accorder une entrevue.

Henri E. Ciriani est né à Lima, au Pérou en 1936. Il y a reçu sa formation d'architecte et y a conçu plusieurs réalisations touchant au logement avant de s'installer en France à l'âge de 27 ans.

Dès 1968, il créait sa propre agence au sein du regroupement de l'A.U.A. (atelier d'urbanisme et d'architecture) avec Michel Corajoud et Borge Huidobro jusqu'en 1975. Aujourd'hui, il pratique son métier de façon indépendante à l'atelier Ciriani à Paris. Il vient de recevoir la plus haute distinction architecturale en se voyant décerner le grand prix de l'architecture française 1984.

Il enseigne depuis 1969, d'abord à l'Unité pédagogique d'architecture no. 7 et depuis 1977 à UP8 dans le quartier de Belleville. Il est un des membres fondateurs du groupe **UNO**, regroupement d'enseignants qui proposent un projet pédagogique spécifique, axé sur la connaissance et la maîtrise architecturales de l'espace moderne.

Parmi « ses obsessions projectuelles » figurent l'oeuvre de Le Corbusier, et, entre autres, l'idée d'un espace fluide, le droit à l'émotion, la permanence temporelle de l'architecture, et surtout la formation des jeunes architectes à laquelle il consacre une passion acharnée.



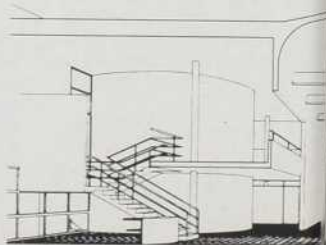
Photo: Yves Rouleau

L'enseignement du groupe **UNO** est très articulé. On peut parler ici d'un **projet pédagogique** car votre démarche inclut autant l'apprentissage du métier et les connaissances qui y sont reliées, que la prise de conscience progressive du contexte politique et moral de la pratique architecturale. Cette position dans le champ de l'éducation architecturale en France est singulière. Pouvez-vous nous situer les bases critiques et historiques de votre programme ainsi que les thèmes qui y sont abordés?

RAPPORTÉE PAR GEORGES ADAMCZYK

La première question, avant toute autre chose, c'est celle de savoir à qui on enseigne? Ici, on enseigne à des Français, c'est-à-dire qu'on enseigne à un peuple, à une société qui avait développé la seule école d'Architecture du monde. Ce n'est donc pas à n'importe qui! Mais on enseigne surtout à ceux qui ont été les plus perturbés par la disparition de cette même école. Il ne s'agit donc pas d'un enseignement professionnel. Il faut prendre cela sous un angle historique. L'importance mondiale de l'École des Beaux-Arts tient à deux raisons simples. Premièrement, la France était une Nation. Elle avait constitué et imposé un concept national à sa politique et à sa culture. Deuxièmement, la France avait rationalisé et transformé l'apprentissage de l'Architecture en un enseignement de l'Histoire... En 1968, l'École éclate et on fait le grand amalgame contestataire où « Maîtrise » et « Autorité » se confondent. Ce qui fait que pour s'emparer de « l'Autorité », on vide l'École de « la Maîtrise », et dorénavant, plus personne ne sait rien du tout. C'est un grand chaos, très sympathique par ailleurs, à tous les points de vue: politique, sociologique, intellectuel, libertaire... Mais, il n'y a plus de formation architecturale à l'École. Plus de Raison, plus de Progrès... À un moment donné, il a fallu prendre une certaine distance par rapport à cette situation, pour être capable de revenir en force avec un enseignement de l'Architecture... Une des bases de notre réflexion, c'est l'influence très forte de la **pensée théorique italienne** et des analyses critiques qu'elle a permises: l'École de Milan, Ernesto Rogers, la revue « Casabella », et des gens comme Gregotti, Rossi, Aymonino. Cette influence s'est surtout communiquée avec **des projets, des projets et des projets**... Pas nécessairement réalisés, mais au moins discutés, analysés et tout cela dans la tradition européenne des échanges entre l'Italie et la

France. Il fallait tout d'abord lutter contre le refus de vouloir **faire un projet** car cela était vu comme compromettant, impur et puis l'ancienne École ne produisait-elle pas que des projets? Il fallait montrer que ces projets là étaient sans idée, sans idéologie, sans rien. Il fallait repartir sur des bases totalement nouvelles, et les bases totalement nouvelles, c'était revenir aux années 1920 et 1930 quand tout cela a commencé, sans pour autant prendre cette attitude intégratrice du « Bauhaus » qui cherchait alors à s'allier l'Industrie pour produire de l'architecture. De tout cela on a conservé l'**espace moderne** dans ce qu'il a de plus difficile c'est-à-dire son côté non maîtrisable, que l'on ne peut pas cerner avec des règles, enfermer dans un traité. Nous nous sommes proposés d'avoir une **compétence comparable** à celles des périodes précédentes, mais avec pour objet un espace qui par sa nature même ne pouvait se laisser codifier... Cette position était suffisamment ouverte, voire impossible, mais c'était en même temps pour nous, la garantie que nous étions sur la bonne voie; parce que nous ne voulions pas non plus devenir de doctrinaires après un certain nombre d'années, et nous ne trouvons dans un cul-de-sac. On a pris au départ, à la fois par facilité, mais aussi parce qu'on adhérait, la définition qu'on donne Henri Lefebvre de l'**espace moderne**: un espace « hétérogène » et « brisé ».



La pièce urbaine est une notion qui semble constituer pour vous le point de rencontre du mouvement moderne avec la Ville et avec l'Histoire. Je crois que vous devriez définir un peu plus ce que vous entendez par pièce urbaine.

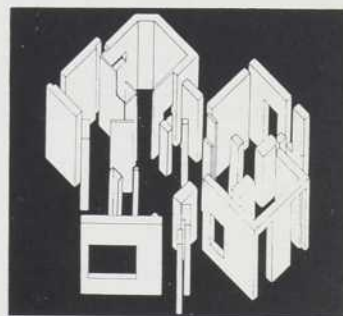
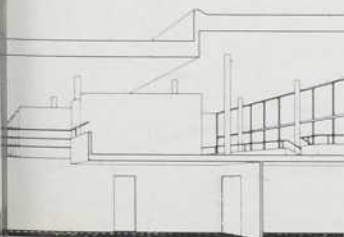
On a l'impression que l'enseignement projectuel du groupe UNO est à la fois formel et social. La place qu'y occupe les connaissances technologiques apparaît faible. Comment ceci est-il reçu par le milieu professionnel en France, et comment parvenez-vous à tenir vos distances vis-à-vis des post-modernes chez qui la préoccupation formelle est très forte?

«Homogène» parce que pareil partout et «brisé» parce qu'il se vend en petites parties, il s'achète, il se troque, il n'a plus de valeur autre que sa valeur marchande pour définir son statut. À partir de ce moment-là, on décide que face à un tel espace homogène pouvant se parcelliser, il faut pouvoir se donner les moyens de le qualifier car c'est la seule voie qui permet de lui affecter une valeur autre, pour qu'il cesse d'être vendu et revendu, pour qu'il ait le droit à la Permanence. Le droit à la Permanence, c'est une qualification. Nous pensions que cette qualification ne pouvait être qu'architecturale dans le sens où cela s'applique à la double pertinence du produit et de l'usage. Ceci explique que notre activité pédagogique porte d'un côté sur un travail très théorique ayant pour objet l'espace lui-même et ses modes opératoires, et, d'un autre côté, un travail pratique sur l'influence réciproque des formes et des pratiques sociales. Ceci veut dire que nous ne décollons jamais de la réalité, bien que nous séparions clairement les deux objets. Cela se traduit dans l'enseignement par une première partie plutôt abstraite où l'accent est mis sur l'apprentissage d'un mode de penser qui traite des grandes familles projectuelles, du particulier au général et du général au particulier. Puis, ensuite, petit à petit, nous introduisons des facteurs concrets par une partie qui porte sur les usages et leurs complexités, et le tout se termine par la pièce urbaine.

D'une manière simple, on peut dire que la pièce urbaine représente aujourd'hui la limite de l'Utopie. On ne croit plus à la Ville comme un élément pouvant être dessiné de toute pièce, d'un seul coup et dans sa totalité. . . () Au contraire, tout nous fait penser que c'est plutôt la consolidation des fragments autonomes qui constitue la démarche la plus positive. Le principe d'une pièce urbaine, c'est de s'inscrire dans son milieu sans produire de gêne. . . () En tant que projet d'un secteur de la Ville, ce projet se dégage des règles de la Ville et soulage celle-ci de la responsabilité de ce secteur. . . () Ceci n'a rien à voir avec la définition de Rossi, où la Ville est vue comme un ensemble d'architectures et où il faut découvrir chacune d'entre elles, quelles qu'elles soient. Cela n'a rien à voir non plus avec la Ville par parties d'Aymonino où il y a des ensembles homogènes générant une force d'interaction à l'intérieur de la Ville. Cela n'a absolument rien à voir avec la conception de Colin Rowe où la Ville est vue comme un collage et cela n'a sûrement rien à voir. . . () avec l'attitude typologique et morphologique. Ce qui ne veut pas dire pour notre part qu'il n'y ait pas d'études typologiques et morphologiques à faire. Mais nous disons, et c'est cela qui est important, que notre intervention est une intervention «Kangourou», c'est-à-dire que chaque construction apporte un espace capable d'être public. Cet espace n'est pas public par essence, car il doit satisfaire avant tout les habitants à qui s'adresse le programme, mais cet espace aura la capacité de s'installer dans la Ville comme un lieu ouvert et public. . . () S'il y a une référence historique pour la pièce urbaine, celle-ci se rapporte plus au Hof viennais qu'à autre chose. . . () D'ailleurs, c'est souvent un espace clos et qui s'ouvre plutôt que l'inverse.

C'est là un grave problème! J'ai bien dit au début que ce qui était important c'est de savoir à qui on enseigne. Ce sont les Français. Donc, il faut tenir compte du grand mythe, du grand complexe des architectes français qui est celui de croire qu'ils ne savent pas construire, ce qui conduit à un respect exagéré de l'ingénieur. Ceci est culturel! Ce qui fait que si on offrait un enseignement totalement abstrait par exemple, cela risquerait d'être mal ressenti, incomplet, boiteux. Donc, malgré le fait que notre préoccupation soit uniquement projectuelle, parce que c'est là où ça pêche partout dans le monde — ce n'est pas un problème spécifiquement français —, on traite uniquement du logement et dans le cadre de son mode de production en France. Je dis que l'on traite uniquement du logement parce que celui-ci est d'une certaine manière la brique de base du travail de la pièce urbaine. Il faut qu'il puisse être travaillé par les étudiants comme des mots qui pourront faire une phrase. Et ces mots-là, il faut en avoir une réalité un peu plus consciente, sinon on risquerait de former des gens insensibles aux dimensions sociales de leur pratique, tandis qu'il y a quand même à la base de notre projet pédagogique, une idéologie sociale à laquelle nous sommes attachés. Ainsi, pendant la période post-moderniste en France, qui est finie, on a pu résister parce qu'on était structuré autour du modernisme non pas comme un style, mais comme un contexte social, comme une pensée sociale, comme une philosophie. On a pu résister et même gagner. On les a en fait écrasés en tant que mouvement cherchant à s'inscrire dans la réalité, et ce qui reste des post-modernistes, c'est ce qui reste dans toute société qui a ses franges résiduelles. En fait ce qui reste du post-modernisme c'est un résidu libertaire; même aujourd'hui, visitant certaines écoles

qui viennent d'être construites, tu verras ça et là, à gauche, à droite, quelques petits potelets, des colonnes, des frises, des frontons et autres machins, mais dans la mesure où cela représente 15 à 20% de la production de l'objet, c'est sans importance. Par contre, les anciens professionnels ont repris du poil de la bête et ils reviennent en force avec toute leur conception productiviste, ce qui nous pose le problème de ne pas nous laisser récupérer; car ce sont les anciens qui avaient eux perverti le mouvement moderne en l'orientant et en le transformant en une activité tournée essentiellement vers le profit. C'était un danger que de nous retrouver à fournir des arguments aux anciens patrons et qu'ils profitent ainsi de cette période d'incohérence pour s'offrir une seconde jeunesse. On a résisté là aussi, et on a pu le faire en tenant un discours très fort autour de la rigueur, du travail, du sérieux, disons en faisant du travail architectural une mission et pas un métier, en le transformant presque en fait religieux. Ils n'ont pas pu nous suivre sur ce terrain. Par contre, je me retrouve aujourd'hui en France avec une image d'architecte cubique, qui ne fait pas de compromis ni de concession, qui n'entreprend pas un concours pour s'amuser pendant quinze jours, qui refuse de prendre plus d'affaires qu'il ne peut en assumer lui-même; en même temps, il a donc fallu aussi se poser en modèle.



Un des thèmes qui ont dominé les années 1960-1970, c'est la **participation** comme lieu et moyen de légitimité de l'expertise sociale de l'architecte. Et ceci se retrouvait autant dans les courants populistes que pseudo-scientifiques. À la limite, ce thème est encore présent dans les débats sur une architecture publique. Voyez-vous dans cette préoccupation une dimension importante des changements qui touchent à l'exercice de la pratique architecturale?

J'aimerais revenir sur la situation française. Pensez-vous que l'on peut parler d'une **nouvelle architecture française**?

Finalement 1968 représente un gain important pour l'éducation architecturale, puisqu'il se traduit par **des attitudes nouvelles**. Qu'est-ce qui caractérise ces attitudes et quels seront leurs effets dans l'avenir, selon vous?

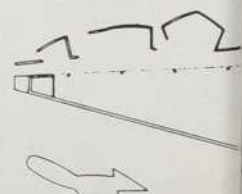
Ne devraient-ils pas plutôt s'en tenir au **Savoir** sur l'architecture, c'est-à-dire à l'Histoire plutôt qu'à la pratique architecturale?

Bon, je pense qu'on n'en est pas là. Je crois que faire travailler les usagers suppose que l'éducation nationale a tenu compte de cette éventualité et que dans l'école on a formé les élèves et les étudiants à une conscience citadine et urbaine. À ce moment-là, face à une pression réelle et pas inventée, il faut considérer ce problème. Mais un petit groupe de trente personnes qui s'ennuient dans leur métier, et, parce qu'ils ont du temps en trop, se préoccupent de se monter leur maison, je ne trouve pas que ce soit un mouvement. Si le mouvement est assuré par la société tout entière, et dans ce cas-là on dit et on écrit dans les textes scolaires que l'environnement appartient aux usagers, il y a une véritable demande. Mais pour l'instant tous les mouvements participationnistes ont été inventés par l'architecte, donc que l'on ne me raconte pas d'histoires. Je ne connais pas un mouvement qui soit allé chercher un architecte pour faire, que cet architecte ait réfléchi ou ait été surpris par l'avènement d'une nouvelle sensibilité et qu'il se soit mis à travailler. Faux! Il y a des gens, quand ils montent dans un train, ils ne peuvent pas faire trente kilomètres sans causer avec tous les gens qui sont dans le compartiment. Il y a des architectes qui n'arrivent pas à trouver une idée architecturale s'ils ne causent pas avec dix personnes. Ça ne veut pas dire qu'ils sont plus participationnistes qu'avant. De toutes façons, la France est un pays tellement sur-organisé qu'on est forcé de rencontrer entre 80 et 100 personnes avec lesquelles on doit parler et expliquer le projet, les convaincre, les faire participer et tout... pour dire qu'en France rien ne se fait sans participation.

Je ne crois pas qu'on puisse dire aujourd'hui qu'il existe une nouvelle architecture française. En France, depuis plus de dix ans, après les changements de mai 1968, il y a une **nouvelle pensée architecturale**. Mais les nouveaux architectes sont en train de sortir. Comme d'habitude, parce que le milieu est hostile, ils ont de la difficulté à percer. On peut considérer que toutes unités pédagogiques confondues, tous professeurs et étudiants confondus, on met sur le marché une dizaine d'architectes par an et ça c'est même très optimiste, une dizaine d'architectes capables de porter une réalisation, capables de mener à bien la concrétisation de tout l'effort mené par une vingtaine d'enseignants qui ont tout changé. C'est très peu pour une France de 15 000 architectes. Cette nouvelle architecture n'arrive pas à percer. Pour l'instant, on assiste à une élévation du niveau de la réflexion et cela se voit chez les décideurs en ce qui concerne ce qu'il faut faire pour les villes. C'est-à-dire que les **historicismes** ont été récupérés pour légitimer une tendance plutôt **immobiliste**, les **post-modernistes** ont été récupérés pour nourrir une tendance **vernaculaire** et quant aux **modernes**, ils ont été récupérés pour donner une **allure actuelle** à des projets qui ne sont plus très actuels. C'est ça la réalité française. Mais je dirais cependant que chaque fois qu'il y a une dizaine d'architectes de qualité qui peuvent fonctionner en France, j'ai alors la possibilité de faire un meilleur bâtiment. C'est ça le principe. Le principe c'est qu'il faut un **milieu** pour qu'il y ait une architecture.

Nous disons qu'il faut former des architectes conscients du fait qu'ils projettent et on considère qu'il n'y a pas d'architecture s'il n'y a pas de projet. Savoir qu'on projette est une conscience qu'un architecte contemporain doit avoir, comme dans les années 1920-1930, ce qui était important c'était de défendre une **nouvelle société** pour faire de l'architecture moderne. C'est ce qui a conduit à un lexique, puis plus tard à un **style international** qui véhiculait justement cette idée de nouvelle société. Avec cela on a fait ensuite de véritables assassinats de profits, des immondices construits que je ne suis pas prêt à assumer. Ceci est clair. Je ne protège et n'assume personne: parce qu'il est vrai que la nullité qui a découlé de cette volonté de standardiser et de distribuer un logement propre à tout le monde passait nécessairement par l'élimination du superflu. On a fait alors totalement disparaître l'**émotion**. En essayant d'enlever le superflu au sens le plus bête, on a éliminé même l'**émotion**. Et l'**émotion**, c'est inséparable de l'Architecture car sans cela on est coincé. Le Corbusier en a bien fait la démonstration lorsqu'il se réfère à l'architecture grecque et à Phidias. Donc former un architecte aujourd'hui, c'est l'amener à être conscient que projeter est une activité consciente. C'est cela le gain de 1968. C'est-à-dire que depuis mai 1968, la seule différence en France, fondamentale, culturelle, irréversible, incontournable c'est que l'**architecte réfléchit**... () prenons par exemple le courant **historiciste**. Pour eux, réfléchir signifie avoir un savoir et après pouvoir l'utiliser par la répétition ou l'imitation comme mode de production et on va jusqu'aux excès des urbanistes belges...

Mais si tu leur poses la question, ils te répondront qu'ils réfléchissent. Disons que je ne me retrouve pas dans leur démarche mais je crois que dans une société qui se donne comme pluraliste il faut accepter qu'ils puissent défendre leur point. De plus, il faut bien leur reconnaître qu'en Europe ce sont eux qui ont donné au **contextualisme** ses lettres de noblesse. Finalement, le problème des historicistes, c'est que n'étant pas des créateurs, la création n'étant pas leur problème, quand ils voulaient expliquer pourquoi telle situation n'allait pas, il était plus facile de le faire avec un exemple historique pour illustrer ce qu'ils voulaient démontrer dans leurs analyses. Le problème c'est que l'on est entouré de médiocres et les médiocres ont tous pris ça comme étant la solution à adopter. Ils se sont contents d'emprunter directement à l'Histoire leurs propositions. Mais l'objectif de ces hommes de réflexion a été de nous rendre sensibles au contexte et à l'Histoire et là-dessus je crois qu'ils ont parfaitement réussi. Si on regarde le courant **productiviste** on s'aperçoit que «les technos» en France ont un grand problème. C'est qu'ici la technique n'est jamais donnée à la responsabilité de l'architecte, elle se présente toujours comme un mode de production imposé. Cette situation est très différente de celle qui existe par exemple en Angleterre. Venons-en au troisième courant au sein duquel on se situe. C'est celui qui se définit comme **contemporain**, c'est-à-dire qui se caractérise par le fait de prendre des programmes



On a une image un peu déformée de UNO. On serait tenté d'y voir une approche très collectiviste, voire dogmatique, de l'encadrement des étudiants. En fait, j'ai pu constater par moi-même, que c'est plutôt le contraire. Votre enseignement est très orienté vers les individus, et leur autonomie intellectuelle est constamment sollicitée. Il me semblerait important que vous nous décriviez un peu la nature du rapport pédagogique que vous cherchez à développer.

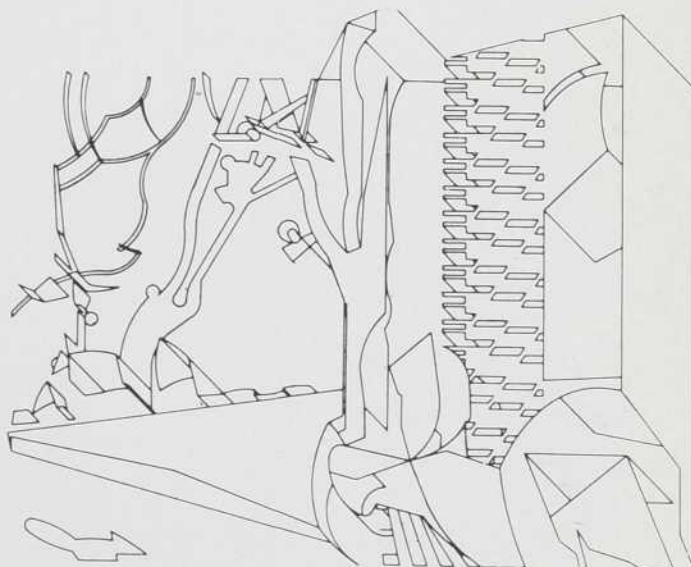
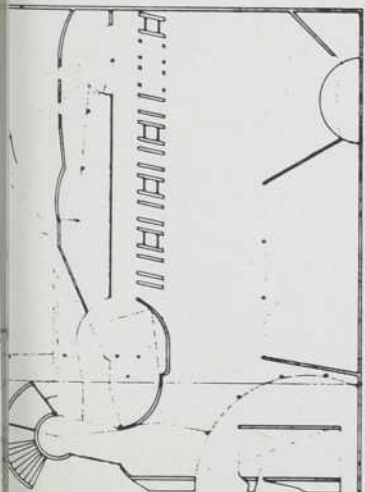
On peut sans aucun doute dire que les étudiants sont une des composantes essentielles du milieu architectural pour en assurer sa transformation réelle. Votre position ici est très claire. Vous défendez la formation d'une élite...

dans un espace qu'on considère moderne. Là, il faut distinguer. Il y a d'abord les anciens professionnels qui étaient nés dans le climat d'espoir de la nouvelle société et qui en ont gardé cet oeil nostalgique, beau et honnête de l'architecte professionnel qui exécute un travail bien fait, mais qui aussi commencent petit à petit à assimiler la dimension de la réflexion. En fait, ces grands professionnels ont ralenti un peu car ils ne possèdent plus entièrement la Commande et ils se sont laissés un peu influencer par la réflexion des plus jeunes. Ceux-là, ayant maintenant accès à la Commande, s'aperçoivent que c'est plus facile de dessiner que de construire et ils en viennent à respecter un peu plus les anciens professionnels. On peut donc envisager une jonction entre ces deux couches d'âges et de formations différentes. C'est à ce moment-là qu'on pourra vraiment parler d'une nouvelle architecture française. Pour l'instant, on n'en est pas encore là, cette jonction ne s'est pas faite ou du moins c'est très partiel. On dit: l'Architecture en France est en progrès; mais on continue à faire des préfectures immondes. Disons qu'on ne les a pas ces commandes-là...

Ayant été moi-même étudiant avec tous les défauts imaginables, ma première attitude en tant qu'enseignant c'est d'analyser et de comprendre ces défauts. Et il devient alors possible de les exacerber pour rendre les étudiants plus performants. Ces défauts, ce sont en général: l'égoïsme, la cruauté, la concurrence, bref, toutes ces valeurs que la société décrie, nous, on les utilise pour faire travailler les étudiants. Un étudiant pour nous, ce n'est pas un numéro. Il faut connaître son nom, il faut l'identifier. Un étudiant travaillera dans la mesure où son travail sera identifié. Un étudiant qui est un numéro ne travaille pas, ou ne travaille pas autant qu'on le lui demande. Nos étudiants travaillent facilement, deux ou trois fois plus que la moyenne nationale. Je considère que la seule chose qu'un étudiant apporte lorsqu'il rentre dans une école, c'est sa motivation et sa capacité à travailler. L'objectif de toute pédagogie, c'est de faire que l'étudiant soit surpris par son travail, c'est-à-dire qu'il se surprenne par quelque chose qu'il a fait et qu'il ne soupçonnait pas qu'il serait capable de faire par lui-même. C'est ça l'histoire d'un atelier: c'est porter un étudiant au maximum de ses possibilités. Je dirais donc d'une manière un peu cynique, qu'il faut puiser dans les facteurs un peu pourris de l'étudiant pour le placer dans cette situation. Par exemple, on secrète très favorablement la concurrence, sans le dire, mais en disant à chacun que par rapport à lui-même il n'est pas au plus fort. On favorise aussi quelqu'un qui est faible mais qui fait subitement un progrès, en le signalant au groupe comme étant le meilleur. En résumé, tout un système de stimulations individuelles qui s'appuie sur le dessin. C'est-à-dire que l'on fait tout pour qu'un étudiant puisse regarder un dessin collé au mur pendant trois heures. Et pour qu'il soit capable de regarder un dessin à lui, pendant

trois heures, il faut qu'il y ait beaucoup de travail fait. Il faut passer par là car on sait que l'Architecture n'est plus une valeur de société, même si on se demande parfois si elle le fût jamais. Mais disons que l'on a pour nous une image où cette valeur perdure. L'architecte est quelqu'un qui va être confronté pendant le reste de sa vie avec un travail qui ne sera pas apprécié par d'autres que ceux qui appartiennent à son milieu architectural proche, et pas du tout par la société, ni par les clients, ni par les gouvernements, ni par les commanditaires, par personne, rien... Donc, il faut que l'architecte puisse trouver dans son travail un plaisir suffisant lui permettant d'avoir son autonomie. Ou bien il trouvera du plaisir uniquement dans l'utilisation restreinte des moyens de la production de l'architecture, par exemple, dans le dessin, ou bien il sera incapable de continuer. Il se fera laminer par la société. C'est donc une manière de le protéger pour le futur. C'est une manière aussi de lui permettre de lutter contre le chômage, parce que, déjà, il faut le noter, nos étudiants sont les plus cotés sur le marché du travail. Ils servent... ()

Élite? oui! Tant qu'il n'y a pas de jonction, tant qu'il n'y a pas de milieu architectural, de qualité architecturale moyenne, tu es forcé de former une élite. C'est ça qui constitue la meilleure attitude sociale, ce n'est pas de rabaisser tout le monde au plus bas niveau pour que tout le monde soit pareil, non! c'est de lâcher une élite qui fera que tout le monde monte d'un cran, d'accord, c'est ça la position!



Mais cette position n'est-elle pas contradictoire avec l'**accessibilité** à l'**enseignement** et le refus d'une **sélection arbitraire**?

Si tout le monde peut rentrer, cela signifie-t-il que tout le monde peut sortir? Il y a en fait une **sélection** qui doit se faire quelque part?

Vous êtes un architecte qui est maintenant reconnu pour la qualité de vos réalisations et aussi pour vos positions. Vous êtes sollicité un peu partout à travers le monde et on se demande si l'**architecte** ne prend pas plus d'importance que l'**enseignant** qu'on a un peu tendance à oublier. Qu'en est-il réellement pour vous, de votre rôle dans cette nouvelle architecture française?

*Oui! Justement! Mais nous n'hésitions pas à nous sacrifier physiquement. C'est-à-dire qu'on veut **créer une élite**, mais dans la limite extrême de nos possibilités physiques. On ne fait pas de sélection à l'entrée. On traite tous les candidats de façon égale. On ne choisit pas. On les prend comme ils sont et on accepte le maximum. Pour l'instant, c'est la jalousie d'autres enseignants autour de nous qui fait le barrage, parce qu'ils ne veulent pas recevoir plus d'étudiants chez eux.*

*Mais ça ne nous empêche pas d'avoir monté **des studios de plus de 50 personnes**. Ce qui est beaucoup quand on essaie de garder des contacts individuels.*

*Nous ne sommes pas dupes. Bien sûr, il y a une **sélection**, mais c'est la bonne! Chacun sait que lorsqu'il rentre chez nous, il en a pour sept ou huit ans d'études. C'est très rare de trouver un étudiant qui fait un parcours sans faute et qui sort au bout de cinq ans et demi. Ceci n'est pas vrai. Donc, un étudiant sait qu'il devra rester un certain temps. Du moins s'il ne le sait pas tout de suite, il va l'apprendre vite. De plus, c'est un gros travail, un «boulot» qui l'attend. Pour y faire face, il va devoir se mettre en cause. Il ne sortira plus le dimanche. Sa vie va changer. Donc, ou bien il trouve et ça passe, ou bien il craque. C'est ça la sélection. On ne trouve pas chez nous quelqu'un qui viendrait étudier l'architecture simplement pour la raison que son père aurait déjà un cabinet d'architecte. Cet étudiant-là ne vient pas chez nous. Il y a donc en effet une sélection. En plus, cette sélection s'appuie sur une **image**. C'est pour cela que je dis qu'on utilise toutes les images, même un peu mauvaises, pas trop démocratiques, mais on le fait exprès, on en est totalement conscient. Tout le monde sait que UNO c'est le seul groupe identifié en France, un groupe où il se passe des choses, une aventure, et où le produit est reconnaissable.*

*Face à cela, il y a une espèce d'attente, une demande. Les étudiants qui arrivent là croient, au début, qu'il suffit d'être là pour devenir «membres», mais très vite ils s'aperçoivent que ce n'est pas un «club», mais que c'est plutôt une «galère» où il faut vraiment ramer pour avancer. Et donc tous ceux qui décident de continuer sont des gens extrêmement motivés. Cela se voit dans le fait qu'on a accueilli cette année 50% d'étudiants en transfert par rapport à 50% d'étudiants qui étaient rentrés directement à UP8 sans trop savoir ce qu'il y avait — disons le parcours classique. Maintenant nous avons autant d'étudiants qui viennent de l'extérieur, d'autres écoles, d'autres pays même. Et venir de l'extérieur pour un étudiant, cela signifie qu'il va accepter de perdre un ou deux ans puisqu'on le rattrape pour le ramener à la base de notre formation. Ceci explique que nous bénéficions d'un **enthousiasme et d'une motivation très élevés**. De ce point de vue, nous avons réuni les meilleures conditions psychologiques. Ici, les étudiants produisent, et ils ont réellement conscience que la nouvelle architecture française dépend d'eux.*

*Bien que je bénéficie aujourd'hui comme architecte d'une image favorable au plan international, ce en quoi je joue un rôle que je considère important en France, c'est en tant qu'enseignant. Cela m'assure d'une certaine manière un petit matelas, **une relève** pour le futur au point de vue de l'Architecture. Chose que je ne peux pas dire pour le reste du monde. Et puis dans une société où maintenant on voit la jeunesse qui ne trouve plus rien pour se motiver, être entouré de jeunes, intéressés, enthousiastes et motivés, ça c'est beaucoup! **C'est immense! Oui, l'enseignement c'est important pour moi.** Sans cela, il y a des moments où je ne pourrais pas tenir le coup.*

Les illustrations sont tirées de la brochure de l'exposition UNO, Paris.



entretien avec **SUSANA TORRE**

une approche de l'enseignement de l'architecture.

SUSANA TORRE est née en Argentine (1944). Graduada en architecture de l'Université de Buenos Aires, elle a fait ses études supérieures à Buenos Aires et à l'Université Columbia de New York où elle est maintenant professeure-associée. A son arrivée aux États-Unis, elle a passé quatre ans au Département d'Architecture et de Design du Musée d'Art Moderne de New York et deux ans à l'«Institute for Architecture and Urban Studies», où elle a coordonné la recherche sur les nouveaux établissements urbains. Aujourd'hui elle dirige aussi le programme d'études en architecture au Barnard College. Elle a enseigné à Cooper Union, à l'École d'architecture de l'Université Yale, à l'École d'architecture du New Jersey, à celle de Nouvelle-Écosse ainsi qu'au Pratt Institute, et a été invitée à discuter ses travaux dans pas moins de 40 universités à travers le monde. Son travail a été publié par *Architectural Record*, *PA*, *A+U*, *Domus* et *Interiors* et exposé à la Biennale de Venise, au Musée d'Art Moderne de New York, et plusieurs autres musées importants. En 1977, elle a organisé et conçu l'exposition «Women in American Architecture: A historic and contemporary perspective». Elle a reçu de nombreux prix dont le «Architectural Record House Award» en 1982.

SUSANA TORRE est une des professeures d'architecture les plus réputées en Amérique du Nord. Son approche nous permet de discerner en quoi pourrait s'établir un équilibre entre la théorie et la pratique. Elle prend position sur les questions fondamentales de l'enseignement dont celle du «design du problème». Elle nous présente aussi sa dernière «installation» dans une galerie de New York.

Nous sommes un samedi matin du mois de février à New York. Malgré son horaire extrêmement chargé, Susana Torre se prête gentiment à un entretien avec ARQ sur le sujet de L'ÉDUCATION EN ARCHITECTURE, puisque ce sujet est au cœur de sa réflexion professionnelle quotidienne et qu'elle est toujours désireuse d'en parler.

Femme souriante dont les propos ne sont jamais agressifs, mais plutôt dirigés à clarifier une pensée. Femme aimable, douce et modeste chez qui l'expérience et le succès n'ont qu'accentué la pertinence du verbe.

De toutes les réponses aux questions que nous lui avons posées, nous résumons ici le propos général qu'elle tient sur les différents aspects de l'enseignement en architecture:

«Puisque vous vous demandez à quoi j'attribue mon attachement à l'enseignement, je dois vous dire que j'appartiens à une tradition intellectuelle qui croit que l'Université n'est pas seulement le lieu où le savoir est transmis, mais aussi produit et conçu. Ce qui m'a fait m'impliquer dans le domaine académique, c'est que je voulais établir une continuité, faire apparaître certaines valeurs au monde réel qui est en face de moi et dont je fais partie en tant que praticienne de l'architecture.

L'enseignement de l'architecture pour moi signifie le développement du jugement chez l'étudiant. Son jugement éthique, politique et esthétique. Par l'analyse des contextes dans lesquels il doit concevoir un projet bâti, on doit l'amener à poser des hypothèses qui questionneront nos attitudes, souvent égocentriques face au changement. C'est prendre la responsabilité de l'histoire et surtout de sa continuité, à de multiples niveaux. Les études que nous faisons sur l'aspect contextuel du bâtiment nous permettent de clarifier notre système de valeurs et d'y tenir.

Les méthodes pédagogiques sont très importantes pour réussir cet enseignement. Depuis de nombreuses années, j'ai dû développer diverses approches selon que j'étais responsable d'un atelier ou de séminaires. C'est surtout dans ce second contexte que l'on peut aborder l'aspect historique. Mais en atelier, l'importance doit être accordée au «design» du problème. Comment pose-t-on le problème architectural de façon à ce que l'étudiant puisse en retirer le maximum? Je favorise une approche typologique dont le type n'est pas la seule composante. J'ai plutôt élaboré cinq niveaux d'étude du projet, i.e. une série typologique, que les étudiants doivent aborder les uns à la suite des autres:

- la relation du bâtiment et de son site.
- la hiérarchie des espaces.
- le problème des structures autant physiques que conceptuelles.
- l'environnement, c'est-à-dire les attitudes face à la lumière, l'air et les autres éléments de l'environnement naturel et bâti.
- la recherche esthétique et l'aspect symbolique du bâtiment.

Je fais référence au bouquin de Jan Mukarovsky, pour bien préciser que les différentes fonctions que peut avoir un objet ou un bâtiment, et que nous saisissons habituellement d'un seul constat, sont en effet bien différenciées et c'est pour cette raison que je souligne la séparation qui existe entre la fonction esthétique et la fonction symbolique du bâtiment. C'est aussi ce que je viens de proposer dans l'installation que j'ai réalisée à la galerie FELDMAN de New York. Cette démonstration critique de l'espace post-moderne, a été pour moi un exercice important de dissociation de la réalité esthétique des autres valeurs que l'on peut attribuer à cet espace proposé. (voir l'encart sur cette exposition en pp. 20-21)

Pour revenir à cette approche pédagogique, on pourrait dire qu'elle a le mérite d'assurer une compréhension critique de la complexité de toute création architecturale. Car un projet ne peut pas être solutionné selon un seul point de vue. Je vois alors mon rôle comme devant constamment rappeler à l'étudiant toutes les attitudes qu'il a développées sur chacune des catégories d'analyse. Sa vision doit demeurer polymorphe. C'est aussi intéressant d'utiliser cette grille pour analyser les

bâtiments déjà construits, de toutes époques. On y découvre que les changements de l'histoire dans chacune de ces catégories se sont faits à des rythmes bien différents dans le temps.

Vous me demandez maintenant laquelle des écoles d'architecture constitue un milieu idéal pour la formation d'un architecte. Je ne crois pas qu'aucune ait atteint la perfection, mais je suis assez satisfaite du rôle que joue Columbia actuellement. Il faut tenir compte que cette université se trouve à New York et qu'elle bénéficie fortement du milieu hautement culturel de cette capitale.

Par contre, je suis certaine que le «Architectural Association School» de Londres et «Cooper Union» à New York sont les deux écoles qui vont accentuer, sinon vraiment créer, le schisme entre la théorie et la pratique de l'architecture. Ce sont des écoles qui s'intéressent surtout à constituer un ensemble de référents théoriques et pour qui **la pratique de l'architecture corrompt.**

Enfin, je continue de croire que nous devons aborder l'enseignement sur trois niveaux: tout d'abord, en établissant une échelle de priorités et de valeurs qui définissent notre point de vue et nos objectifs. Ensuite en énonçant clairement les méthodes pédagogiques qui caractériseront cet enseignement. Il existe encore un troisième aspect qui m'importe beaucoup. C'est celui du design des problèmes que l'on pose aux étudiants car en fait c'est là que résidera la clarté du processus de travail et en bonne partie, la réalité même de ce que nous avons à leur apprendre. Par exemple on sait que souvent les professeurs choisissent un problème tel une bibliothèque municipale. Ils déterminent un site et donnent une série d'espaces fonctionnels avec des surfaces à respecter en mètres ou pieds carrés. Et ça s'arrête souvent là. En formulant un problème comme celui que je donne dans un exercice de troisième année, je me fais un devoir de préciser tout d'abord que l'analyse du contexte urbain demeurera primordiale, ensuite que le type de bâtiment que je choisirai en sera un où le plan n'a pas trop d'importance, je précise en troisième lieu que le bâtiment doit rester bas, mais s'étendre sur une grande surface («pancake buildings») et finalement, lorsque nous franchirons les cinq étapes d'analyse reliées aux catégories que j'ai énoncées plus tôt, je retarderai sciemment le processus en les empêchant de solutionner complètement chacune des étapes. Lorsqu'ils auront une vue d'ensemble de la complexité de leur problème, alors seulement pourront-ils tenter une synthèse.

Puisque nous parlons du «design» des problèmes d'étude, il faudrait insister sur l'importance à donner au design du «curriculum», c'est-à-dire, du programme complet. Vous n'êtes pas sans connaître toutes les fonctions administratives d'un professeur, et vous connaissez aussi les discussions engendrées dans les réunions de département. C'est à peine si les véritables discussions sur le curriculum peuvent trouver place. Ces discussions importantes sont nécessaires pour préciser le rôle que l'école veut jouer dans le monde de la formation.

Et, en réponse à votre question sur l'école idéale, je risquerais de dire qu'un curriculum qui assurerait une formation adéquate pour un futur architecte pourrait se répartir en trois champs qui devraient avoir une égale importance: le design, la théorie et l'histoire, la technologie du bâtiment. La mesure de l'égalité de répartition entre ces domaines serait le temps, sur l'ensemble du programme.

Vous me décrivez que le temps d'étude à l'université est trop court, et qu'une partie de l'apprentissage doit finalement se faire pendant la cléricature. Je crois sincèrement que la responsabilité de la formation repose entièrement sur l'Université, plutôt que sur la pratique. Et je verrais à ce que le temps d'études soit allongé. Si je retourne en arrière, lorsque j'étudiais en Argentine, les étudiants passaient entre six et neuf ans à l'Université avec des interruptions de travail chez les praticiens. Un peu comme le système français le favorisait auparavant. Le problème existe car les praticiens n'ont pas réellement le temps et l'argent pour assurer le meilleur apprentissage. Seulement les très grandes agences peuvent le faire, mais c'est à ce moment



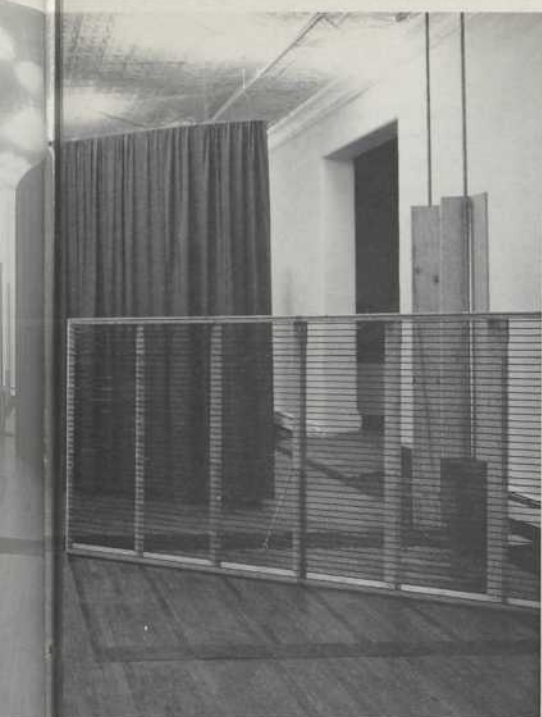
Susana Torre: On (Post Modern) Archi

Ronald Feldman Gallery — New York — Jan

This installation is intended to confront the observer with the formal and symbolic structures of architectural space. It is also intended as a critique of certain assumptions about the character and qualities of post-modern space.

The design for the installation began with the isolation of certain ideas from an unbuilt project for an African Consulate in New York. This project is documented in a 9' x 3' drawing included in the installation, a conceptual, analytical drawing concerning the process of thinking about architectural space.

Within post-modern architecture, two opposing attitudes contend. One looks back to a pre-modern, neo-classical notion of a space made of room and sequence. It rejects modern architecture's aspiration to erase distinctions between inside and outside and between social and formal hierarchies of occupation, an aspiration exemplified by the non-hierarchical structural grid. The other more critical attitude confronts the condition of modern space, seeking to redefine it by introducing hierarchy and specificity; thus it proposes the juxtaposition of seemingly opposite conditions to give post-modern space its character and definition. In effect post-modern space emerges from each attempt to 're-



Torre: Architectural Space

— January 19 — February 16 1985

think' modern space so that the grid shows through the over-written spatial text. The tension implicit in this condition reflects the duality of contemporary human consciousness, straddling the intimate and the monumental, the private and the public, the personal and the political worlds.

The installation consists of a grid marked by split columns and overlaid with a segment of a cylinder. Because the grid stands as the symbol of instrumental rationality and can be seen as a device to bring all wilderness under control, the circular form of the double silk curtain introduces the spatial presence of the Other. It forms a specific, center-related space that is at once secluded and completely exposed. It echoes with memories of Lily Reich's 'Silk Cafe' but also theater dressing rooms or ancient ritual spaces. The two elements — grid and cylinder — cannot be separately considered. They are incomplete without each other. Together, they define the spatial experience. One column belongs to both grid and circle. Twin 'accusatory' chair props remind the observer of the questioning nature of the project.

Susana Torre was assisted in the design of the gallery adaptation by Jeffrey Bacon and Peter Pfau.

Ces propos ont été recueillis par Jean-Louis Robillard

là, aussi, que le travail est le plus fragmenté. Il faut que l'apprenti puisse revenir sur son dessin et le reprendre plusieurs fois. On ne saura que dans quelques années l'influence qu'auront eue les ordinateurs qui font tout à la place de l'architecte. Ce contact avec le dessin et le projet est en train de disparaître. Et je ne peux m'empêcher de penser à Le Corbusier lorsqu'il s'isolait pour retracer lui-même les plans de bâtiments anciens, afin de mieux les comprendre. Il y avait là un grand enseignement.

Vous m'amenez à parler du «star system» et de son influence sur l'enseignement. Je crois que cette influence est très négative, car ce vedettariat modifie la réalité et les prémisses mêmes de l'architecture qui est le résultat d'un processus collectif. Les bâtiments publics sont réalisés par de grandes équipes, mais encore plus grandes sont les équipes du client, les corps publics, les comités de citoyens qui ont participé à la genèse et à toutes les étapes du projet. Ce processus ne peut être annihilé par une seule pensée, par une seule personne. Et c'est pour cela qu'à Columbia, malgré l'importance de plusieurs enseignants, et malgré l'approche que vous qualifiez de plutôt culturelle, il y a la possibilité d'atteindre ce que nous considérons être notre objectif collectif, celui que l'architecte soit formé pour être un «bon designer». Il faut savoir que le vedettariat de l'un est vite remplacé par celui d'un autre, et qu'en un an l'approche «à la mode» peut disparaître. On y retrouve un certain équilibre.

Vous revenez sur mon approche typologique, et je trouve important de répéter peut-être ce que vient faire la notion de type dans l'enseignement. Pour moi cette notion de type devient une série typologique où le bâtiment ou le projet est analysé à partir de plusieurs points de vue. Le type en rapport avec le site, le type en rapport avec la hiérarchie des espaces, etc. Comme l'utilisation de l'histoire est primordiale, il est certain que l'on doit remonter aux exemples anciens. Aujourd'hui, on réfère à l'utilisation de ces exemples sous le nom de précédents. Mais trop de gens, surtout dans le contexte universitaire, imposent l'étude de précédents dès le début d'un problème architectural. Je crois plutôt qu'il faut, par la série typologique, avoir défini ses attitudes envers le projet, et ensuite le comparer avec un ou des précédents. C'est la notion de type qui nous permet d'assurer la notion de continuité. On doit savoir ce qu'on développe ou ce que l'on change.

Et à cela se rattache la notion d'invention dont vous parlez. Toutes les inventions typologiques, et prenons l'exemple du «Crystal Palace» de Londres, ont été réalisées lorsque plus de deux catégories ont connu un changement. Le «Crystal Palace» a nécessité qu'il y ait une évolution de l'aspect technologique pour qu'une telle structure soit construite, mais il fallait aussi que le besoin naisse de vouloir réunir tant de monde sous un même toit. Cette attitude seule n'aurait pas généré un nouveau type. Cette courte démonstration souligne le rôle important des catégories que j'ai énoncées plus tôt.

Et si nous considérons la notion d'innovation en architecture, on peut aussi glisser un mot sur l'expérimentation pédagogique. Je suis certaine maintenant qu'il faut provoquer l'imagination des étudiants, mais c'est au tout début de leurs études qu'il est préférable de le faire, au niveau des toutes premières années. Plus tard leur développement doit reposer sur des considérations plus pragmatiques et sur des aspects théoriques déjà muris et qui permettent vraiment de prendre position.

En préparant le projet d'exposition que vous avez visitée hier, j'ai voulu extrapoler à partir de projets non-bâti que j'avais conçus. Le résultat, en somme, m'a vraiment démontré qu'en essayant d'isoler cette «fonction esthétique», j'ai réussi le contraire, c'est-à-dire à créer une matrice esthétique qui englobe tous ces projets anciens et qui guidera mes projets futurs.»

L'entrevue se termine sur ces considérations sur son propre travail, car Susana Torre est convaincue que pour enseigner le design architectural et diriger un atelier, il est nécessaire d'avoir une pratique courante, qu'elle soit au niveau du simple concours ou au niveau de véritables réalisations. ■

Bridging the Gap

RAYMOND LIFCHEZ s'est intéressé au monde des handicapés mais l'expérience pédagogique qu'il décrit dans cet article dessine une perspective qui implique tous les usagers éventuels et nous rappelle l'importance de leur apport au processus d'éducation en architecture.

Cet article sert d'introduction au bouquin *Bridging the Gap* présentement sous presse.

Raymond Lifchez

In 1979-81 the Exxon Education Foundation sponsored an experimental project called "Architectural Design Education with the Handicapped User in Mind." The purpose of the project was to improve architectural education by challenging traditional assumptions about how persons with disabilities live in our society and the way architects design buildings when acting primarily from these assumptions.

Our research agenda was to discover shortcomings in the way architecture students are taught, which we believed was a major part of the way architects practice.

Our concern was to give architects and their students the tools to enable them to bridge the gap between the disabled and able-bodied in our society.

The centerpiece of the project was the activity of persons with physical disabilities, working as design consultants within the studio-classroom and on a daily basis.

It is customary when teaching students how to become architects to use outsiders as consultants in the way we did. In fact, everything about the project — teachers, students, studio setting, design exercises — was traditional in all respects but one: our design consultants were individuals with physical disabilities.

Their participation, we believed, would be central in making decisions as to how to integrate the subject of disability into the mainstream of architectural education. We began, therefore, by inviting their participation and remaining open to whatever changes seemed necessary in how and what we taught in order to validate their presence and assistance.

About 300 persons — teachers, students, design consultants, and outside observers — took part for various lengths of time and in various capacities. The project lasted five academic terms, during which four other schools of architecture offered similar programs to their students for one or more terms each. But the major work was done at Berkeley,

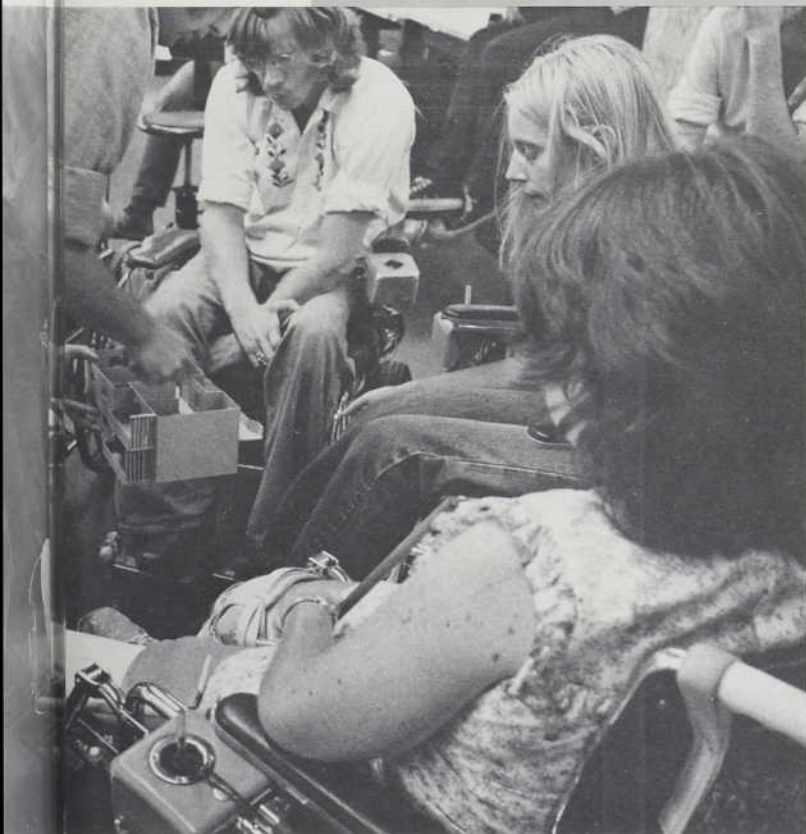


and the eight authors of this collection were largely responsible for recording the day-to-day activities at our school and overseeing the activities at the others. It was, therefore, to this group that the task fell of writing a final report to inform our sponsor, the Exxon Education Foundation, and all schools of architecture in the United States and Canada about what happened.

A couple of months before the project ended, the group began to think about a final report in the form of a primer: a simple, "how-to" book. But this idea was quickly discarded. For a primer, by definition, reduces a vast knowledge and understanding to fundamentals, and we had come to see that there was no such easy way for others to participate in the process we had experienced. But more interestingly, because each came from a different discipline (our strength in solving problems), we saw the primer in different terms. There was no set of fundamentals upon which we could agree. It became clear that though we had worked well on a daily basis for almost two years, we had experienced the project in quite different ways and judged "success" by different criteria. It was decided that rather than mask our differences under the rubric of fundamentals, we should present them as individual perceptions of the same phenomenon just as some good films have done, to wit Vittorio De Sica's "La Ronde" and Akira Kurosawa's "Rashomon", thereby achieving an effect upon the reader closer to what we had actually experienced collectively.

This book, therefore, will be a collection of writings about the project by different people from different professions: architecture, social sci-

“The dialogue between architect and client cannot be taken for granted; it is an art, the rudiments of which, at least, can be taught.”



ces, rehabilitation medicine, social welfare. In such a collection a certain amount of contradiction and repetition is unavoidable and, maybe even useful. Repetition often signals an important matter and therefore can be considered as added emphasis where needed. Apparent contradictions should be accepted, at least tentatively, as differences of opinion stemming from professional perspectives. Our hope is that the reader will give a most thoughtful pause when confronted by either **emphasis** or **opposing points of view**.

But the authors' differences are well offset by what they shared first, their experience (professionally and personally) of people with physical disabilities, and, second, a special interest in the interaction of professional and client in the satisfactory delivery of services. The authors — as observers of the project — were especially interested, therefore, in a most important aspect of the course (and project) in which students create clients for whom they are to design a building, in much the same way authors of literature create characters for the story they want to tell. And in addition, they were ready to assist our students in purposefully engaging our physically disabled design consultants in furthering the development of the clients histories and personalities.

From the outset of their education, architecture students must be imbued with the importance to their work — now and later on as professionals — of their clients as their partners in the so-called "design process" by which ideas are fashioned into buildings. Students must feel convinced that their creative ability may come in large measure through the relationship they establish with their clients, that to "inspire" one's client may be the first step to achieving a truly creative, well-designed building.

The dialogue between architect and client cannot be taken for granted; it is an art, the rudiments of which, at least, can be taught. The goal of the dialogue is to discover the inner complexities of the client's life, dreams and necessities, all of which are related to an understanding of the problem at hand. What meets the eye in a first encounter between professional and client may inform the relationship, but it rarely determines its course. This is especially true to architects and their clients who must be, perhaps even more than in any other professional relationship, "equal" partners.

In studio exercises used to teach students how to design buildings, clients must be fully present (albeit not in the flesh) and their voices heard. In our situation, these clients are first proposed by the student in written statements (biographies and scenarios) in which their individuality and relationships are put forth. Then the student's ideas about their clients are developed partly through studio exercises (the making of drawings and architectural models) and partly through ongoing discussions with teachers and design consultants.

These evoked clients may be real or imagined, but in the first course in design we place a premium on what the student imagines or speculates about the client, not because facts are unimportant but rather because mental observations reveal opinions that must be critically examined before acted upon "professionally." In this process teachers and design consultants were watchful that stereotyped clients — especially in the case of the physically disabled, the elderly, or others who differed from the students themselves — did not go unnoticed. It was important to

ensure that the student architect distinguished between herself and the client in a heartfelt and accepting way. And so when we would hear a student say with objectivity and without rancor when examining her design with an eye toward appropriateness that "He would not like to live in this; this is not he," we knew that she was on her way. Such utterances indicate an emphatic understanding of one's clients that is the threshold to developing a professional relationship with them.

Later on in a more advanced studio design course the imaginary clients are replaced by real (surrogate) ones as the concept of the architect-client relationship is slowly broadened to approximate in training what the professional encounters in practice.

But in the beginning, a major hurdle for our students was to conceive of clients with physical disabilities as living normal lives in normal society. For in the students' world view, consciously and unconsciously, the realm of the disabled is the **institution**, a misconception that we took great pains to disabuse them of; one stripped of its validity by the very presence of our design consultants. This and other wrongly conceived ideas had to be confronted before our students could with equanimity — and imagination — consider that people who have physical disabilities are also happy and healthy children, parents, elderly, are also lovers, wives, husbands; are also students, artisans, professionals; and are also single as well as members of families and other kinds of groups. For though one out of every seven persons in the United States has either a permanent or chronic disability, examples do not come readily to mind when students are asked to include someone with a disability in their client group. Disability and disabled people are remote phenomena in students' lives and have certain shadowy, forbidding qualities from which they turn with discomfort if not in fear.

We approach this problem by requiring that one of the students'

clients, a resident of the house they are designing or a close friend and frequent visitor, has a disability that affects his mobility. It is the contrast achieved by the imposition of this person with a mobility impairment into a group of people with normal abilities that leads them to consider how to design an environment that meets the needs of all.

To broaden students' views about their clients, we also rely upon their use of literature to stimulate in their imagination that which they would not think about otherwise. There is not a great deal of literature to draw upon in this area that does not link disability with either pathologies or heroism (Victor Hugo's *Hunchback of Notre Dame* vs. Helen Keller's *Story of My Life*). One is hard pressed to find in either fiction or nonfiction disabled persons living normal lives, a lack in literature indicative of the most general misconception that this does not happen and that the physically impaired are best off in institutions.

The initial shock students experience in finding disabled people in their classroom is both unavoidable and immensely valuable and has a lasting effect. For at the outset they are substantially jarred into a new and different reality, that the world is filled with a variety they may never have been aware of before. The disabled people working as design consultants raise all kinds of questions about the social significance of architecture in a broad sense and about providing through architecture for those with special needs. We teachers find that physically disabled people in general are highly articulate about what in the environment works and does not work for them (how the environment "handicaps" them); they can be absolutely clear about the theme of function in terms of themselves and others with special environmental requirements. They have spent their lives negotiating for the right to live independent lives in normal society and through constant attention to the social and physical constructions of the built world have become exceptionally knowledgeable about architecture.

The role we give them is a tough one to play. Our students try very hard to make them into their clients because, quite naturally, they would

like to take a less arduous route — shortcut the responsibility we place upon them to develop their own clients — by acquiescing to a flesh-and-blood one who directs them toward a solution that "works." And for the consultant to avoid falling into this role, she or he must remain somewhat aloof, always playing devil's advocate.

The consultant must also suspend any natural sensitivity about the difficulties they encounter in their first efforts to engage students as the shock effect must be first worked through before students are disarmed of their natural self-consciousness. There are also difficulties in establishing a rapport with the teachers, whose own inhibitions are not insignificant. These are some of the major themes about which our authors have written.

In the three years that have passed since completing the final report, we have continued to work along the same lines developed in our project of 1979-81. Though we have learned more about this work since 1981, there is nothing of significance that would lead us to alter or remove any part of the original manuscript. And though we may have performed a certain service to others by publishing this collection in its entirety earlier on, the three intervening years have added certainty in our minds about the validity and importance to architectural education of what we propose.

We believe in the importance of what we do to improve how we teach architecture and the effect of how we teach on the way our students will practice the profession later on, and we urge others to reconsider their own teaching in light of our experience. But we emphasize that the kinds of problems about which I have written — and these are but a few — are rarely solved ("wicked problems," as my colleague Horst Rittle would label them); perhaps only better managed each time around and thus less destructive. But I hasten to add that even with experience, better management does not come automatically — and not at all unless one remains focused throughout on what occurs, examining each problem as if encountered for the first time. And the same must be said for the so-called "successes," making sure that they are not gained at too large a cost.

To ensure **focus**, a firm commitment to a plan of evaluation by outside observers, is urged. For each of you, as well as your process, will need tuning — if not overhauling — from time to time and you will need someone with a certain objectivity to tell you so and to help you do it. For this reason, the outside observer should be selected carefully: someone who is in the business of helping others — our best were social psychologists. For in the long run, what will most benefit your work is what you will discover about yourselves with their help, as you go about the business of making architecture with the handicapped user in mind. ■

Raymond Lifchez is Associate Professor Architecture and Associate Dean of Undergraduate Studies at the University of California Berkeley. His recent publications are *Design for Independent Living: The Environment and Physically Disabled People* (coauthor) and "Physical Disability and Public Policy," *Scientific American* (June 1983) (coauthor). "Bridging the Gap" is taken from a recently completed book manuscript (in press).

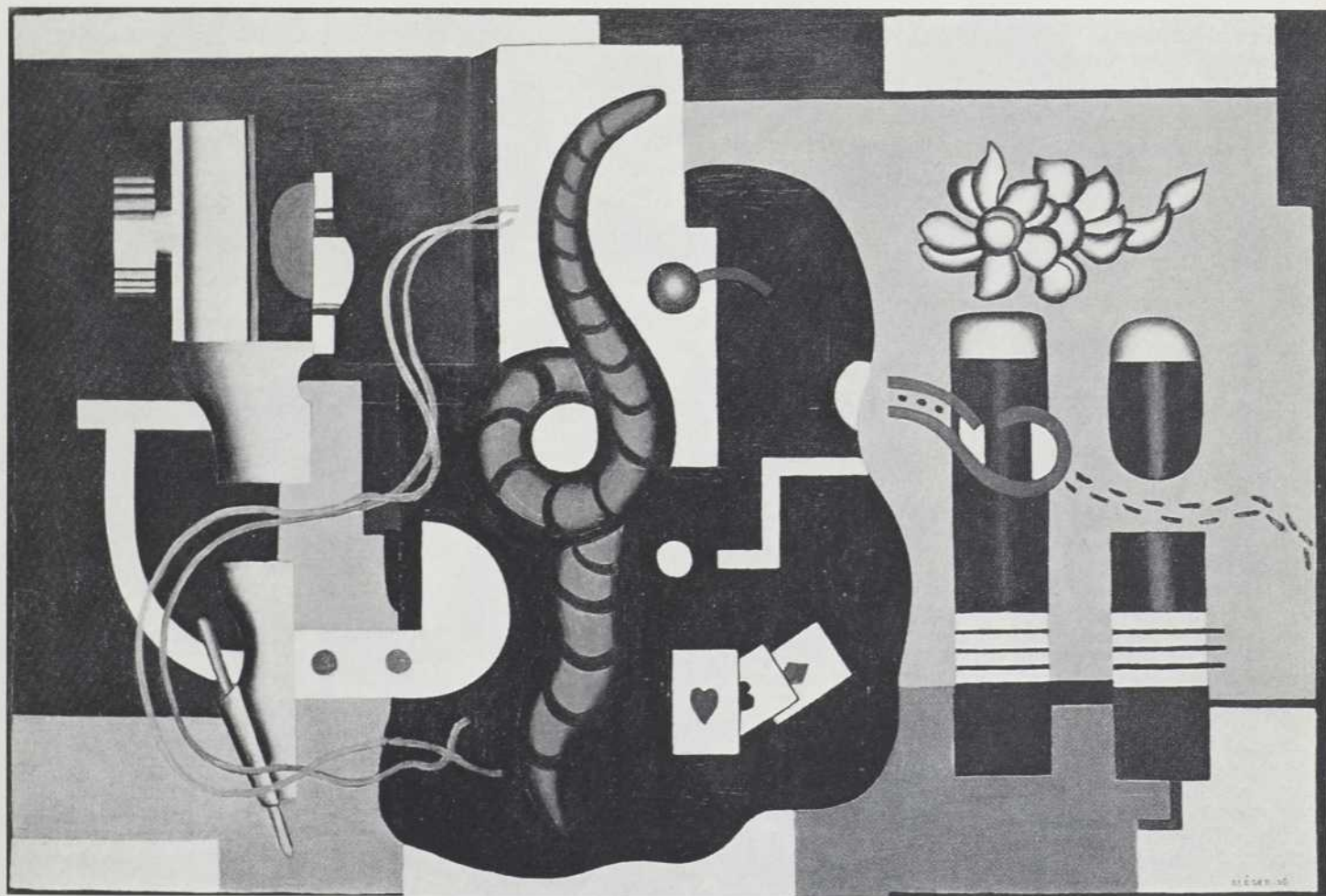
L'enseignement

ou la réhabilitation de la mission

du design

Koen De Winter,
en collaboration avec
Ginette Rochon,

L'auteur revoit la courte histoire du design et fait appel aux responsables de la formation pour qu'ils revoient leurs objectifs. Le design est devenu une sous-culture alors qu'il avait une mission culturelle.



Un survol rapide de l'enseignement en design inviterait à l'inventaire plutôt qu'au bilan. En effet, la diversité des orientations n'a jamais été aussi grande, les idéologies aussi dispersées et l'accessibilité à l'information aussi facile. Résister à cette invitation d'écrire sur le sujet n'est pas seulement une façon d'éviter un travail herculéen, c'est aussi et davantage même, reconnaître que le monde du design est en voie de conclure une pé-

riode de son histoire, qu'il est donc de mise d'en esquisser le bilan.

La date ou l'événement qui pourrait être le point de repère pour le début de cette période de professionnalisation est le discours sur l'éducation en design de Tomas Maldonado à Bruxelles en 1958. Ce discours n'est pas seulement une contribution majeure au développement de l'enseignement en design, dont l'auteur est aussi le responsable de la définition

du design que l'ICSID* adopte à son 1er congrès, mais il marque surtout la première confrontation entre l'avant-garde de l'explosion démographique qui caractérise le milieu de notre siècle et le premier effort de banalisation de la modernité que représente l'Exposition Universelle de Bruxelles en 1958. Plus que par les idéologies, plus

* (International Council of Societies of Industrial Design)

Fernand Léger: *Le compas*, 1926.
Reproduit de: Fernand Léger 1881-1955,
éditions Beyeler, Bâle, 1969.

que par les réalisations, plus que par l'originalité de la pensée, les années qui vont suivre vont être marquées par le grand nombre, l'accessibilité pour ce grand nombre, la participation de ce grand nombre, l'exaltation du grand nombre, et, dans une certaine mesure, la dictature du grand nombre.

Maintenant que l'arrière-garde de cette vague démographique essaie avec ténacité et lucidité «rétro-visionnaire» de se mettre au pas de leurs précurseurs, il faut considérer cette période comme achevée.

La plupart des prophéties de Bruxelles se sont réalisées: le «Spoutnik» a été le premier tour de clef de l'accessibilité à cet espace qui est maintenant ouvert à toutes les invasions; le poème électronique de Le Corbusier et Xenakis n'était pas un état d'exaltation prématuré, mais la suggestion d'un lieu de culte dont la pertinence s'est vérifiée dans la religion électronique qui s'est développée depuis.

Au début des années 60

L'éducation en design en était à ce que Ron Levy identifiait à Helsinki en 1981 comme la période du paradigme du design «scientifique». Les énergies se concentrent sur l'universalisation des problèmes, de leurs solutions, de l'application des méthodes. C'est aussi la période où l'on s'apprête à trahir par omission l'héritage artisanal du Bauhaus et donc le caractère empirique du design. Le «projet» est remplacé par la méthode, le savoir-faire par le savoir, et, pire encore, la solution spécifique à des problèmes réels par la recherche de solutions universelles, utopiques, dont ni l'irréalisme ni les destructions culturelles qu'elles impliquent ne découragent les auteurs.

L'enseignement en design commence sa longue marche vers une pratique que Jean Baudrillard qualifiera de la pire des agressivités: offrir à quelqu'un quelque chose qu'il ne peut assimiler, offrir à la société une image culturelle qui se veut la preuve de l'inculture de ses membres. L'aliénation créée par la rupture entre l'apprentissage empirique et les solutions qui en résultent a été largement sous-estimée. La compréhension de l'usage comme le reflet d'un comportement, la volonté donc de figer cet usage dans des formes qui reflètent les acquis et les spécificités culturelles, sont remplacés par un fonctionnalisme simpliste, rectiligne, qui s'apprête à trahir, encore une fois, la richesse de l'hé-

ritage fonctionnaliste nord-américain.

Le mirage d'un fonctionnalisme impératif se voit supporté par la naïveté des behavioristes qui cachent leurs incertitudes dans l'illusion que le comportement humain est aussi manipulable que les opinions. Cette faculté de pouvoir remplacer la sonnette Pavlovienne par des produits de consommation devient la pensée dominante dans l'enseignement du design. Les points de contact entre le design et la société industrialisée dans laquelle il se développe sont désormais considérés comme des obstacles. Systématiquement, les efforts vont se concentrer sur «convaincre» les partenaires sociaux: contre le refus de l'utilisateur, on invoque tantôt l'éducation de l'utilisateur illettré, tantôt les techniques de mise en marché; contre le refus de l'industrie d'intégrer le design, on s'arme avec des moyens de représentation convaincants ou des argumentations pseudo-logiques, basées sur des pseudo-recherches, promettant des pseudo-succès auprès de pseudo-consommateurs; on vit dans l'illusion d'être des cultivateurs de besoins et des créateurs de goût. Et quand toutes ces manœuvres semblent faillir on s'attaque avec beaucoup de bonne volonté aux utilisateurs qui, par leur pauvreté, ou par leur handicap, se voient dans l'obligation d'accepter notre perception du design.

Bref, le design qui, par définition et par vocation, est une démarche empirique de mise en forme, stimulée et motivée par la science, et donc le lieu de réconciliation de deux cultures, Art et Science, devient inévitablement une «troisième culture» (Bruce Archer). Démunie de ses habiletés élémentaires, le nouveau designer, en quête d'une empreinte personnelle sur l'histoire, retourne dans les niches, pour ne pas dire cavernes, pré-industrielles: les uns jouissent du confort que leur offre généreusement le mécénat pour lesquels ils construisent la monumentalité de leur place dans la ville; les autres, privés de cette vitalité nécessaire pour mettre en forme l'avenir, se laissent blottir dans la chaleur superficielle du giron de la nostalgie avec la douce complicité de son rejeton, la conservation, et construisent une place pour ce romantisme qui marginalement cueille les fleurs de la sensibilité artistique pour en faire des bouquets d'expression personnelle; et finalement, les plus habiles, choisissent la vocation de

parasite et à l'exemple du «surfer», ils planent sur le sommet de la vague offerte par les médias, et surchauffés par les feux de la rampe, ils vomissent dans toutes les couleurs sur le public non-averti.

Paradoxalement, le développement technologique, dont le design avait l'ambition d'être la conscience, ne perd pas son élan et passe avec vitalité d'une phase à l'autre, introduisant même sa propre sublimation dans une ère post-industrielle.

En attendant, les problèmes de qualité des objets et des environnements qu'ils constituent et qui les accueillent ne sont toujours pas solutionnés, au contraire. La perte de volonté et d'initiative du design dans des projets qui participent à la fois de la cohésion et de l'évolution d'une société, résulte en une cacophonie a-culturelle. A-culturelle parce que, comme le définissent les sociologues, la première caractéristique d'une culture est sa cohérence. Cette cohérence n'est pas entendue comme une uniformisation et donc un but en soi, mais plutôt comme le reflet de ce qui – valeurs, éthique, ambitions, priorités – unit les membres d'une même culture et les incite à constamment réinterpréter et reconstruire leur place dans le monde. Elle s'exprime dans un langage commun, par des pratiques sociales significatives et des comportements adaptés, enfin tout ce que le design de cette dernière période a refusé de refléter.

Le vrai problème du design n'est donc pas la forme professionnelle sous laquelle il s'exerce, mais sa contribution formelle et esthétique à la cohérence du tissu culturel dont il fait partie. Ce qui a comme conséquence que le design devra d'abord renouer avec ce qui fait sa spécificité: être une méthode empirique de mise en forme, et qu'ensuite, il devra sortir de ses ornières professionnelles pour reprendre en charge le projet du Bauhaus.

Car c'est à l'enseignement que revient aujourd'hui le rôle de réhabiliter la mission originale du design. Dans cette perspective il doit d'abord permettre l'acquisition de connaissances et l'apprentissage des savoir-faire liés directement à la pratique spécifique du design: mettre en forme des intentions de participer à la cohésion et à l'évolution d'une culture.

Un enseignement conséquent en design devra donc offrir des outils théoriques permettant de comprendre ce qui forme une culture, de se familiariser avec le

langage et les perceptions communes de ses membres, de distinguer ce qui doit être maintenu de ce qui doit engendrer l'évolution. Et tout aussi importante est l'acquisition des savoirs qui sont les outils privilégiés d'intervention du design: apprentissage et manipulation d'un vocabulaire formel, compréhension des structures élémentaires des processus de formalisation.

Mais toutes ces connaissances ne peuvent prendre leur véritable sens si elles ne sont pas intégrées dans une démarche empirique qui exige la maîtrise d'un savoir-faire. Ainsi l'atelier devient le lieu privilégié autour duquel s'organisent les savoirs et se mesurent les compétences. Comme l'artisan entièrement engagé dans sa pratique et dont l'œuvre n'est pas seulement l'objet mais aussi sa propre relève, le designer est porteur d'un savoir-faire et donc de l'obligation de le faire évoluer et de le transmettre. Par essence, la pratique du design doit s'inscrire dans une continuité: reconnaître et maîtriser les acquis, réinterpréter le problème à la lumière de la connaissance de la situation, mettre en forme ce qui exige de nouvelles solutions.

Aux objectifs de flexibilité qui fut un temps la panacée dans la formation en design, il est important de substituer une programmation structurée autour de savoirs spécifiques, ce qui ne veut pas dire qu'ils doivent pour autant être disciplinaires, au contraire. Notre ambition de faire partie des artisans d'une culture commande une réunification des disciplines du design. À l'exception de différences liées à l'échelle, au nombre et à la durée de vie des produits, il n'existe pas de différences fondamentales entre ces disciplines dans leur pratique d'intervention. Toutes, elles interviennent sur le milieu de vie avec la même conscience des problèmes en cause, la même démarche empirique, la même ambition de s'inscrire dans l'histoire.

Mis en situation de contact avec ce qui réunit autant que ce qui différencie, le futur designer pourra mieux trouver sa véritable place dans ce métier, selon l'expérience qu'il aura acquise de ses propres aptitudes, ses propres ambitions, ses propres motivations tout au long d'une formation qui, à travers l'apprentissage d'un savoir-faire et de la compréhension du milieu dans lequel il intervient, lui aura permis de se mesurer aux exigences des différentes disciplines du design. ■



Fernand Léger: Le mécanicien, 1920.

Le débat peut-il survivre?

Pour la parution de ce numéro d'ARQ, nous avons tenté une expérience qui semble avoir avorté, du moins en ce qui a trait au nombre de réactions qu'elle a suscitées. Pourtant, si nous lisons attentivement les quelques textes de grande qualité qui nous sont parvenus, nous devons nous rendre à l'évidence que le débat est possible parce que bien engagé.

Nous avons fait parvenir une question à tous les professeurs d'architecture et de design des universités de Montréal, McGill, Laval et du Québec à Montréal.

Cette question était basée sur une hypothèse provocatrice et quelque peu jésuistique, nous l'admettons, qui accusait l'enseignement actuel d'être en grande partie responsable d'une pratique qui laisse à désirer. Il est certain qu'elle voulait tout d'abord faire réagir le milieu universitaire plutôt que de déplorer le peu d'ouverture et de sensibilité des milieux politico-financiers qui régissent la commande. Nous savions du moins qu'en une semaine, ceux et celles qui «joueraient le jeu» avaient déjà une opinion sur le sujet ou encore auraient la vicacité, la virulence et l'impétuosité de réagir à notre assertion.

Nous remercions les «parlants» de leur participation.

Nous vous présentons ces textes selon l'ordre alphabétique de leurs auteurs. À vous, praticiens, étudiants et autres professeur(e)s demeuré(e)s coi(te)s, de juger... et, nous l'espérons, de faire connaître votre opinion sur le sujet lors des «États Généraux» sur la formation que l'OAQ organisera bientôt.

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?

La question invite à la polémique. Pourquoi hésiter? Certains diront qu'il n'est plus temps de faire un bilan de l'architecture produite par les légataires peu scrupuleux du mouvement moderne; qu'il faut plutôt nous retourner contre l'arbitraire et le narcissisme du pseudo-signifiant des illusions historiques; que déjà l'architecture «fast-food» des années 1980 est à la porte des écoles et des laboratoires d'informatique d'où surgiront les nouveaux Durand. Que faire lorsqu'un fonctionnalisme en chasse un autre? La raison instrumentale s'est appliquée à détruire la spécificité architecturale comme culture et comme pratique dite savantes, poussant le souci d'économie formelle vers l'abstraction la plus totale du monde vécu. Aujourd'hui cette même raison s'appuie servilement sur le goût d'une culture de masse qui vénère le signe; et la nouvelle architecture comme le nouveau design croient pouvoir parler dès qu'ils peuvent mettre deux mots l'un à côté de l'autre. Ces pratiques s'engagent dans la production de stimuli simplistes qui tiennent lieu d'intentions à prétentions populaires et pluralistes.

Ceci représente un tableau volontairement acide du parcours et du point d'arrivée d'une institution qui s'est laissée enfermer dans le processus de modernisation et qui a vu s'échapper en dehors d'elle la modernité qui l'a-

vait mise au monde, qui lui avait permis d'occuper le premier plan du débat culturel au cours des premières années de ce siècle. Je crois qu'il faut revenir sur l'héritage des années soixante pour mieux comprendre la situation présente, caractérisée par une dispersion du corps doctrinaire de l'architecture. Je propose pour résumer de retenir

trois aspects critiques des conditions de la pratique qui ont mené à la disparition du **projet** comme activité théorique et pratique où s'articule la spécificité de l'architecture comme discipline.

- a) la **professionnalisation**: en écartant les savoir-faire les uns des autres, elle favorise une approche restrictive qui conduit à la **réduction** du projet.
- b) le **modèle des industries de services**: en débouchant sur la division du travail, ce modèle produit un salariat docile, qui pense par morceaux et à distance et cela a pour conséquence la **fragmentation** du projet.
- c) la **taille sociale des commandes**: en conduisant à la normalisation des besoins qui est impliquée par ces commandes, cette approche encourage la **banalisation** du projet.

Ainsi plutôt que de rechercher des causes qui reporteraient ailleurs les difficultés d'une pratique, plutôt que de se lamenter sur son sort, il faut accepter que l'institution architecturale elle-même se soit comportée comme si la perte de sa spécificité était inscrite fatalement dans la société industrielle et que le projet n'avait plus sa raison d'être face aux exigences des organisations, des prévisions et des critères d'efficacité de la technique et de l'économie. Mais ce qui est plus grave encore, c'est que ce processus a entraîné l'institution architecturale vers une **séparation** de l'école et du milieu de la pratique en générant une distance sociale toujours plus grande et plus opaque qui souvent consistait à considérer avec mépris la théorie, l'histoire, le métier, le désir, le travail des formes, etc., sans admettre l'impossibilité concrète de rétablir des liens entre ces deux pôles opposés par les circonstances. En effet, comment un profes-

sionnel pouvait-il partager son temps précieux entre l'agence et l'atelier sans reprendre implicitement le rôle du maître qu'il n'était plus lui-même capable de tenir lorsque, par ailleurs, nul ne souhaitait retourner à ce modèle d'enseignement? L'école de son côté, pourtant gardienne de la spécificité disciplinaire, s'est mise à basculer au gré de ses révolutions de paradigmes ou de palais vers la science, dure ou molle, vers l'action sociale, directe ou indirecte, se cherchant des idées dans l'université, dont, par analogie, elle croyait pouvoir s'inspirer pour tenir en respect le milieu professionnel qui la niait.

Bien que douloureuse, cette critique rapide n'existe que pour nous faire mieux comprendre l'état présent. Vu ainsi, le constat des difficultés de notre pratique et des jugements sévères qu'évoquent la question de ARQ, nous pousse à suggérer de nous appliquer à nous-mêmes le remède de cheval que nous avons destiné aux usagers sous prétexte d'urgence (construire d'abord, répondre aux besoins et laisser de côté la problématique de l'architecture comme travail spécifique sur la forme s'il s'agit là du prix à payer). Dans ce cas, je proposerais que nous renversions la proposition qui faisait l'unanimité de l'intelligentsia pendant cette période héroïque et criions à pleins poumons: «libérez la pratique architecturale du contrôle des architectes si c'est là le prix à payer pour retrouver l'architecture!» J'avoue que je préfère cette attitude radicale, à celle qui promeut une architecture de l'anti-design. Cette distinction entre Architecture et Design sent encore le monopole et se nourrit d'un discours qui voudrait nous faire croire que seule et par essence l'architecture peut porter la part de l'imaginaire, de la mémoire, de l'identité et de la plénitude de l'usage des choses et des lieux. Le design devrait se contenter de rester soumis aux mécanismes aveugles de la consommation des objets industrialisés, donc aliénants, donc insignifiants! Je souhaite plus d'ouverture, moins de barrières, pour restituer à la notion et à la pratique du **projet** une place fondamentale et centrale dans le savoir comme dans l'enseignement du design et de l'architecture qui ont en commun de penser et de participer à la production de notre cadre de vie et donc de notre culture matérielle. C'est en quelques mots brefs le sens de mon implication au module de design de l'environnement à l'Université du Québec.

Finalement, il est clair que l'institution architecturale québécoise ne peut assumer à elle seule les causes de ce qu'elle juge être sa misère actuelle. Nous ne pouvons écarter les influences successives des métropoles sur notre enseignement et sur nos pratiques. Ceci ne veut pas dire que c'est sur le terrain **local** seulement qu'il faut reconquérir une spécificité car ce serait sombrer dans une démarche restrictive de type régionaliste. Il faut s'ouvrir au **mondial** concrètement et ne pas se contenter d'une douzaine de revues ou de visiteurs de passage dans un contexte où les médias et le star-system rejettent sur l'architecture les vagues multiples et souvent superfétatoires de la mode. L'architecture n'est ni un art mimétique ni un art mondain. L'architecture n'existe pas en dehors des exigences critiques de sa propre pensée dans une culture donnée.

Pour conclure ce qui reste un survol trop futile en réponse à une question aussi importante, je demanderais aux écoles plus de **Rationalité** dans leurs savoirs et aux créateurs plus de **Simplicité** dans leurs propositions. Voilà deux thèmes à odeur didactique qui pourraient permettre une échange critique et faire avancer le débat.

Maurice Amiel
professeur en design de
l'environnement
Université du Québec à Montréal

La formulation de votre question laisse entendre que l'éducation en architecture et en design serait elle-même «peu signifiante», «en retard sur les courants internationaux», «servile» et «peu dynamique», et nous demande donc de réfléchir sur cet état de chose en relation avec nos pratiques d'enseignement.

Étant donné que j'enseigne ce que je considère être le **design de l'environnement** c'est à dire la fine pointe d'une reconceptualisation de l'architecture et du design pour répondre à une crise historique caractérisée par un décalage socio-culturel de la forme de nos villes, de nos bâtiments et de nos objets quotidiens, je désire me dissocier d'emblée de votre caractérisation de l'éducation des disciplines de mise en forme du cadre matériel du milieu de vie québécois.

Il faudrait préciser que le design de l'environnement, par rapport à l'architecture et au design, cherche à articuler de façon égale le double fondement de tout processus de mise en forme soit le **programmatique** et l'**esthétique** ou de manière plus générale le **contenu** et la **forme**.

Au risque d'être schématique, je perçois la source des problèmes du tandem académico-professionnel de l'architecture et du design comme une réduction de la forme à son aspect visuel et une aliénation du processus de mise en forme de toute responsabilité programmatique.

Comme le dit si bien l'historienne Dolores Hayden,

«les modes architecturaux de notre temps sont aussi peu convaincantes que leurs bases programmatiques sont inappropriées», ... c'est à dire inconscientes des relations d'orientation et de contrôle qui forment la trame socio-culturelle de l'espace et des objets.

Dans la mesure où l'enseignement, la recherche et la pratique professionnelle de l'architecture et du design ne se donnent pas comme priorité d'articuler ce double fondement **conceptuellement** et **methodologiquement**, elles souffriront de maladaptation face à l'évolution socio-culturelle des pratiques de l'habitation et du travail dont elles ont la **responsabilité** de mise en forme du cadre matériel.

Bruce Anderson
Director
School of Architecture
McGill University.

(...) The source of your statement is unclear. The dissatisfaction with the present thrust of architectural education as implied here is so similar to the demands which erupted in the middle of the 19th century that I would strongly recommend that you refer to Peter Collins' comprehensive analysis of the subject contained in Chapter 13 of **Changing Ideals in Modern Architecture**, aptly entitled "The Demand for a New Architecture".

So that you and your readers may be better informed about architectural education, it would be timely to publish an issue of ARQ on the philosophy and direction of each of the Schools of Architecture in Quebec.

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?

Börkur Bergmann
professeur
Département de Design
Université du Québec à Montréal

Ici au Québec, comme ailleurs en Occident, se pose la question de la culture générale opposée à la spécialisation. Aujourd'hui, cette spécialisation commence au Cégep.

Mais ce fond culturel général est étroitement lié à la culture spécifique du design et de l'architecture et cela par le biais de questionnements sémantiques de ces disciplines. La métaphore n'a de sens qu'en référence à une culture générale; plus celle-ci est riche plus notre réflexion critique disciplinaire est forte.

Et justement notre enseignement n'est-il pas encore trop académique? Ne manque-t-il pas de dimension critique, et ne s'attache-t-il justement pas trop aux styles et aux modèles, au lieu de centrer sa réflexion sur des questions sémantiques et syntaxiques.

Nos enseignements ne visent-ils pas trop «la rentabilité» — à court terme? Ici j'entends la méthode pédagogique et sa profondeur et non la programmation pédagogique qui elle, peut demeurer fluctuante. Est-ce qu'on prépare alors des futurs designers ou architectes d'abord en tant que main d'œuvre d'agence ou en tant qu'individus pouvant articuler des problématiques et critiques constructives au niveau de la collectivité?

Je me demande si la longueur des études, 3-4 ans, est suffisante pour prendre en charge d'une façon critique les problèmes que posent ces disciplines complexes.

Enfin, je demande qu'une école de design et d'architecture doit être un lieu de discours mais pas moins un lieu du projet c'est-à-dire d'articulation discours — projet, parce qu'une critique pertinente dans ces disciplines n'existe qu'en rapport au projet et à ses fondements sémantiques.

Pierre-Richard Bisson
Architecte et professeur
École d'architecture
Université de Montréal

Saisir une perche tordue.

La tentation est forte de s'en abstenir, car l'énoncé est aussi faible qu'il est gros. Anonyme, ambigu, gratuit et déjà prêt aux concessions. Au plan de la signification, s'en prend-il à une difficulté d'expression ou à un vide du discours? Sur la question des courants internationaux, condamne-t-il le retard ou le fait que certains y adhèrent? Les accusations de servilité et de lymphatisme s'érigent-elles sur ce point? et seulement?

Aussi prudent que péremptoire, il se présente comme une évidence, sans démonstration, en ayant soin d'admettre implicitement l'existence d'autres pratiques, d'autres facteurs, ... de ne pas imputer clairement et exclusivement à la formation les vices déplorés dans la pratique.

Mais la trique est brandie dans la direction des enseignants et l'esquive ne la romprait pas. Pour ce qu'il peut avoir de purgatif, prétons-nous au rite masochiste.

Flagellation.

1. Débilites du langage architectural.

La difficulté d'expression existe. La production révèle une pauvreté de vocabulaire (formes banales ou étiquées), des contresens (compositions hétéroclites), une syntaxe défaillante (mauvais raccords entre les parties d'une oeuvre ou entre celle-ci et son contexte), une absence de style (c'est-à-dire un désordre: incohérence dans la recherche plastique d'une oeuvre à l'autre pour une même agence). Pour illustrer quelques-unes de ces lacunes, trois oeuvres au degré ultime de l'amorphie: l'École d'Hôtellerie, le Cégep du Vieux-Montréal, le Centre d'éducation physique et des sports de l'Université de Montréal.

Cette difficulté m'apparaît la conséquence directe du rejet des questions formelles et esthétiques, emportées dans la débâcle des codes académiques et faussées par la simplicité apparente du modernisme miesien. Et les enseignants actuels contribuent effectivement à perpétuer cet état de choses. Ils sont tous les produits de cet âge soi-disant «rationnaliste», pseudo-«réaliste». Ils ont bien du mal à enseigner ce qu'ils n'ont pas appris. Y arrivent quelques plasticiens-nés qui se sont libérés du fonctionnalisme puritain, qui ont opéré leur recyclage en autodidactes, et quelques incapables lucides prêts à reconnaître la valeur d'orientations nouvelles, à stimuler sinon à diriger le potentiel de leurs élèves.

Y contribue aussi la dévaluation des opérations de synthèse que nous avons acceptée avec l'élargissement de l'éventail des matières enseignées, davantage avec la réduction de la durée du cours, surtout avec la juxtaposition de tous ces enseignements, largement insouciante de leur symbiose. Nous formons certainement d'excellents analystes de l'architecture, mais des architectes?

Le vide du discours existe aussi. Que restet-il si l'on fait abstraction des échos du passé et de l'étranger? («revival» québécois, post-modernisme). Il reste tout ce qui est fait d'intéressant, de valable, de profond, mais que l'architecte n'a cure d'exprimer. À force de cultiver le non-dit, d'exiger le décryptage des bonnes intentions et des qualités cachées, on finit par récolter cette accusation. La réalité n'est pas tout, il faut que l'apparence l'exprime.

Ces silences me semblent dûs à une évaluation de la dimension spirituelle de l'archi-

texture, à sa réduction aux besoins matériels, aux solutions techniques. Au discrédit des symboles classiques a succédé l'éclipse de l'expressionnisme. Tout l'imaginaire a été occulté et il ne pouvait en être autrement, le formel étant son véhicule.

Les enseignants sont ici encore en porte-à-faux. Sans fondation directe dans le maniement des signes (incompris, donc équivalents), ils peuvent difficilement le porter plus haut. Seuls quelques rares «illuminés» cherchent à se hisser au-dessus de la construction. L'histoire et la théorie auraient ici un rôle privilégié, mais elles ne peuvent devenir opérationnelles dans le contexte de cloisonnement des enseignements déjà évoqué.

2. Les courants internationaux: écart et servilité.

Certains se laissent piéger par le quotidien, la routine. D'autres contestent carrément l'utilité du regard sur l'extérieur (difficultés d'extrapolation, dangers d'aliénation...). Un peu de paresse et de chauvinisme ajoutés à cela... la régénération par du sang neuf est rare, et les courants actuels demeurent largement méconnus de l'ensemble du corps professoral. Les plus bruyants sont forcément entendus, à distance, c'est-à-dire à demi et en retard.

Inversement les «modes» architecturales pénètrent une autre fraction du corps enseignant, à savoir la plus soucieuse d'apparaître «branchée» dans le double contexte de l'écart des générations (professeurs-étudiants) et de la valorisation des avant-gardes par l'intelligentsia universitaire. La critique des courants actuels est rare: les uns se laissent emporter sans la faire; ceux qui la font sont marginalisés (cours à options, ateliers-ghettos).

Je me réserve sur la question d'autres servilités (face aux clients, aux instruments de travail...) que l'accusateur ne semble pas avoir voulu soulever.

3. Attentisme.

Comment espérer qu'il y ait beaucoup de dynamisme dans la pratique (i.e. originalité des solutions, exploration de voies divergentes ou mieux, praticables par rapport aux courants internationaux)? L'émulation a été qualifiée d'élitisme bourgeois et tuée au niveau des études. La confrontation à l'histoire et à la théorie n'est pas mieux vue. Certains collègues s'interrogent ouvertement sur les dangers de ces matières. Si l'on admet leur pertinence dans le programme, on ne veut pas nécessairement qu'elles servent à tous les praticiens. Matières décoratives ou de spécialistes. Combien osent se référer à des exemples historiques ou à des réflexions normatives dans leurs critiques sans crainte d'apparaître abstraits de la réalité du projet à l'étude? À défaut, invite-t-on les titulaires de ces matières dans son atelier? On leur donnera plutôt le leur pour avoir la paix.

Quant à l'appel aux ressources intérieures, personnelles de l'étudiant, à ses capacités éventuellement inexploitées, la critique y vise mais elle se perd souvent dans l'enrobage (océans de précautions oratoires, de contreparties positives ménageant les susceptibilités étudiantes... et les popularités professorales). Ou dans la rhétorique (ton péremptoire suppléant la faiblesse de l'argumentation et départageant les crétins des génies qui pour des raisons inverses s'arrêteront de travailler). Il arrive même qu'elle se trompe sur son objectif: valorisation du travail (quantitatif) plus que sa méthode et ses résultats (qualitatif). Dans tous les cas, c'est moins critiquer que désamorcer la réplique.

Morphine.

Comme les flagellants du Moyen-Âge ont mieux guéri leurs plaies qu'ils n'ont enrayé la peste noire, nous ne manquons pas de sédatifs qui nous retardent dans la cure de notre pratique.

1. **Les maux évoqués ne sont ni nouveaux ni l'apanage du Québec.** La pratique est toujours à l'affût de la nouveauté, spécialement dans les sociétés colonisées, minoritaires ou périphériques. Et toujours en retard. Les méfaits du modernisme aux plans de l'expression et de la signification sont universels.

2. **Il n'y a pas d'architecture insignifiante.** Ou bien elle reflète une in-signifiante recherche, car rien n'est plus gênant que le signe dans une société hétérogène d'où l'intolérance n'est pas exclue («Low profile» stratégique). Ou bien il y a insignifiante selon la seule échelle de valeurs de l'observateur.

3. **La signification n'a pas de rapport avec la longueur d'onde.** L'important n'est pas que l'architecture québécoise projette une valeur transcendante à l'échelle mondiale mais qu'elle ait un sens ici.

4. **Une idée n'a pas plus de sens parce qu'elle est criée.** (Comme le Palais d'Abraxas de Bofill n'en a pas plus que le Sanatorium de Paimio, d'Aalto). Gardons-nous d'un pseudo-expressionnisme.

5. **Et puis on fait des tas de choses valables.** L'ouverture des programmes est toujours préférable à l'obscurantisme. La formation diversifiée par les cours facultatifs tient mieux compte non seulement des aptitudes mais de l'éventail des champs de pratique. Il y a des années que l'on proclame la priorité du développement de l'histoire et de la théorie.

6. **Les freins au dynamisme viennent aussi de l'extérieur.** La faiblesse démographique. La crise économique. Les lacunes du milieu culturel. L'usure de la sensibilité par la prolifération des images (banalisation, saturation, fugacité, incompréhension). Le culte ambiant de l'ordinaire (médiocrisation pseudo-démocratique). L'accaparement de nos énergies par l'occupationnelle bureaucratique imposée d'en haut... Etcetera.

Thérapies.

Parmi les avenues qui mériteraient d'être explorées, il y a à mon avis:

1. **La réhabilitation de la recherche formelle** pour des fins esthétiques et spirituelles avouées. Les questions d'apparence et de signification ne sont pas des préoccupations académiques et la désaffection de l'architecture moderne par le public l'a suffisamment montré. L'adéquation de l'architecture à l'esprit d'un peuple et la satisfaction de ses aspirations psychiques sont au moins aussi importantes que l'adéquation à la fonction et l'assouvissement d'un objectif de confort physique.

Cette réhabilitation passe par la revalorisation des exercices de synthèse qui gagneraient vraisemblablement à être multipliés (projets plus courts). Elle passe aussi par un exercice de définition d'une architecture québécoise, non seulement répété à l'intérieur de l'École, mais porté le plus possible aux niveaux des médias et des instances gouvernementales et professionnelles, non pour y trouver des tribunes, mais pour soulever un débat d'une largeur de vues qui corresponde à la dimension socio-culturelle de la question.

2. **Une ouverture plus large et surtout plus critique sur les courants internationaux.** Cela veut dire:

— la multiplication des échanges de professeurs et d'étudiants,
— l'organisation d'un nombre plus grand de

rencontres, de colloques, de séminaires internationaux, (en prendre l'initiative),

— l'inscription de voyages au nombre des activités régulières (comme d'autres départements le font),

— l'institution de comités dont le mandat serait de faire mensuellement la synthèse de l'actualité internationale véhiculée par les périodiques, et de diffuser cette synthèse dans les écoles.

3. Faire de la **discussion des courants**, des idées actuelles un exercice obligatoire dans le cadre de séminaires pensés à cet effet, et inciter les étudiants à définir les solutions qu'ils proposent en atelier, non seulement en fonction du programme, du contexte local, des objectifs spécifiques, mais aussi en fonction des débats qui marquent notre temps.

4. **Revaloriser l'émulation**, entre étudiants, avec l'histoire et la théorie, mais surtout de l'étudiant face à lui-même. En d'autres termes, définir une exigence de cohérence et de continuité dans l'effort (comme l'affrontement des problèmes apparus dans le développement d'un parti plutôt que changer de parti. Au risque de paraître «Beaux-Arts», c'est le seul moyen de dépasser un niveau primaire de solutions, de les raffiner).

5. **Revivifier la critique** en la sortant de la clandestinité et en lui donnant les moyens d'être plus articulée, c'est-à-dire:

— après une période d'exposition non seulement des projets, mais de leurs prémisses, de leurs contraintes, d'explications textuelles au besoin,
— dans un cadre plus collégial, non limité aux professeurs de l'atelier et à leurs invités (seul moyen de favoriser la symbiose des enseignements).

Cette avenue veut aussi des projets plus courts pour l'assimilation des critiques antérieures.

Annick Germain

Sociologue
Institut d'urbanisme
Université de Montréal

L'éducation en architecture et en design reflète la pratique professionnelle d'une société plus qu'elle ne la conditionne. Une profession dynamique, une tradition de débats sur la place publique, une ouverture sur l'extérieur, la reconnaissance sociale de l'autonomie de l'acte créateur par rapport à la commande économique, etc. sont susceptibles de produire un enseignement de qualité pour autant que celui-ci soit considéré comme partie prenante de la production de l'architecture. Faire de l'architecture, c'est aussi faire des architectes! Le problème central de toute éducation professionnelle est de transformer en interaction féconde les rapports entre deux logiques d'apprentissage perpétuellement considérées comme contradictoires: l'apprentissage d'une culture et l'apprentissage d'un savoir-faire. Or dans le cas du Québec, la reconnaissance de l'architecture comme composante de la culture et la présence des architectes dans la production du cadre bâti (et, a fortiori, autre que monumental) est sommes toutes, une tradition... récente. Il faut donc être patient et pas trop sévère. La question me semble donc mal posée dans la mesure où les termes doivent être inversés.

(...) Nombre de ces recommandations au sujet du curriculum trouveront, je crois, votre accord de principe, bien qu'en fait, le curriculum de la plupart des écoles d'architecture d'aujourd'hui ne suivent en aucune façon ces recommandations.

Je crois que nous nous trouvons en face d'une crise certaine dans l'enseignement de l'architecture. L'éducation d'un architecte requiert une longue formation et l'architecture, tout comme d'autres professions majeures, demande des connaissances tirées de plusieurs disciplines qui ont un rapport direct avec le design et la construction (...).

Le propos de l'architecture est le «bâtiment» et la «construction de bâtiments», mais il semblerait que ce ne soit plus le propos de l'enseignement donné aux élèves-architectes (...).

On attribue trop de temps et d'étude à d'autres domaines qui n'ont qu'un rapport lointain avec le design et la construction. Le design requiert une longue formation et devrait ne pas être qu'un épilogue dans un processus de rassemblement et de manipulation de l'information. Et comme trop peu de temps est accordé à étudier le design en théorie et en pratique, l'étudiant n'acquiert pas la compréhension dynamique et profonde du design et celui-ci devient donc superficiel et décoratif. J'attribue la prolifération des styles quelquefois bizarres de modes actuelles à cet état de fait (...).

Actuellement, nous courons le risque de perdre notre mandat historique dans la société en tant que projecteurs et constructeurs; et ce à cause de l'éducation déficiente des architectes et des tendances qui se font jour dans notre profession.

Il faut que nos écoles aient des buts clairs et précis. Par clairs, j'entends des buts éducatifs qui aient un commencement et une fin, un titre, une technique, une méthode, une connaissance, le tout pouvant être mesuré et testé. Par précis, j'entends que ces buts se doivent d'être limités, définis, et que loin de vouloir des buts généraux — un curriculum qui fabrique des «honnêtes hommes» qui savent un peu de tout — il est nécessaire de former des architectes qui sachent en profondeur (...).

La période qui a suivi la 2e guerre mondiale entre 1945 et 1965 fut une période de croissance et de créativité dans les écoles d'architecture... citons North Carolina State College, IIT, Pratt Institute, Harvard et l'Université de Pennsylvanie aux U.S.A., en Europe, l'E.P.F. à Zurich, ULM en Allemagne, etc. (...) L'intégration du design, de la technologie en architecture et de l'urban-design était complète et la qualité était excellente (...).

Cette époque fut très fertile au point de vue de l'enseignement; mon opinion est que la qualité de l'enseignement à cette époque était supérieure aux temps actuels (...).

Les directeurs de ces écoles étaient des hommes pratiques et idéalistes, bien ancrés dans les réalités et le travail quotidien. Kamphoefner à Raleigh, Holmer Perkins à Philadelphie, Moholy-Nagy et Chermayeff à l'Institute of Design de Chicago, Mies à IIT, Gropius et Sert à Harvard, Bill et Maldonado à ULM, Bland à McGill, Tschumi à Lausanne, Bodianski, Lods et Prouvé à Paris, etc., autant de talents, dont les caractéristiques essentielles consistaient en une connaissance vaste et profonde des progrès et des courants d'idées contempo-

rains en architecture, et en leur capacité d'attirer dans leur institution respective les meilleurs étudiants et penseurs de l'époque (...).

Malheureusement, il existe une tendance, dans notre domaine, à recommencer à zéro et à rechercher l'originalité à tout prix. Cette attitude trouve sa justification erronée dans l'idée que pour être original, il faut faire du nouveau et que le changement par définition amène le progrès. Ce qui découle de cette attitude, c'est que les travaux du passé immédiat tendent à être ignorés dans la plupart de leurs aspects.

Pour illustrer ce que j'entends par là, je voudrais en venir à un domaine où j'ai travaillé ces dernières années: l'habitation. Comme vous le savez, un grand intérêt a été suscité envers le concept de densité élevée, à structure basse, avec jardin-cour; l'un des meilleurs modèles est le modèle en L avec le jardin dans un angle (...). Mais si l'on regarde quelques exemples récents de ce type particulier d'habitat, il est facile de se rendre compte que les architectes n'ont pas tenu compte du travail qui a été fait dans le passé à ce sujet. Le paradoxe vient du fait que cette mentalité a son origine dans l'École. Par exemple, dans les classes de travaux pratiques où j'ai enseigné, souvent les élèves voulaient recommencer à zéro avec résultat qu'un temps incroyablement perdu à redécouvrir les principes et idées étudiés et connus depuis longtemps. Dans la configuration L, il n'y a qu'un nombre limité de possibilités et elles sont toutes abondamment documentées. Je ne vois pas quel intérêt il y aurait à perdre du temps pour en arriver aux mêmes conclusions. Il est de beaucoup préférable de consacrer ce temps précieux à étudier toutes les formes et tous les modèles possibles, à comprendre les données et les facteurs qui déterminent le choix parmi ces modèles et, une fois ce travail fait, essayer alors d'améliorer ces modèles (...).

La force de changement s'exprime dans les écoles dites pluralistes. Ces institutions n'ont généralement pas de point de vue défini sur l'architecture. Elles attirent des professeurs pluralistes et elles forment des élèves pluralistes. Leur enseignement est très varié, très éclectique. Chaque secteur possible sera couvert, mais aucun ne le sera en profondeur. Un professeur avec des convictions trop précises et une manière de penser très unifiée ne cadrera pas dans une telle institution.

La force de stabilité est représentée, elle aussi, dans plusieurs écoles qui expriment une volonté de s'attaquer aux problèmes formels et plastiques en priorité. Et le fait demeure que les architectes formés dans ce type d'institution font du meilleur «design», savent quelque chose sur l'histoire de l'architecture et dessinent certainement mieux. Pourtant, souvent on sent une sorte de stérilité, une sorte de vieillissement de l'idée qui devient encore plus apparente lorsque l'on compare leurs oeuvres aux modèles originaux qui les ont inspirés (...).

Ces considérations étant énoncées, j'aimerais jouer cartes sur table et vous dire ce que je considère être essentiel dans un curriculum bien fait, en principe et en pratique.

Où bâtir? Quoi bâtir? Pourquoi bâtir? sont les questions auxquelles l'architecte doit répondre. Une longue formation est nécessaire pour l'acquisition de connaissances requises permettant de répondre à ces questions. Le «design» et la «technologie de la construction» doivent être le point central autour duquel gravitent les autres cours. Par exemple, le concept de cours de base développé par Hannes Kitten au «Bauhaus» de Weimar et Dessau, ensuite importé et amélioré

au «Nouveau Bauhaus de Chicago» en 1937, mieux connu sous le nom de «L'Institute of Design» 1939-1944, aujourd'hui «L'I.I.T.», de même que dans d'autres écoles plus récemment, est le cours auquel les nouveaux développements doivent se greffer, particulièrement dans les sciences sociales et les sciences de la perception — des ateliers de travail avec le bois, le métal, la maçonnerie, les étoffes, le plastique et l'audio-visuel! La géométrie descriptive et les modèles mathématiques qui s'y rapportent sont également importants pour développer une conceptualisation volumétrique. L'étudiant peut acquérir ainsi une connaissance approfondie des arts graphiques et l'agilité mentale nécessaire. D'autres connaissances sont également nécessaires dont l'étude théorique, la technique de réalisation de maquettes, le tout pouvant être vu, testé et jugé. Les autres cours doivent intervenir en parallèle aux travaux pratiques, durant les 4 ans d'études, de manière appropriée. Par exemple, lorsqu'on étudiera le design d'un bâtiment en ciment armé, c'est la technologie du ciment armé qui deviendra le cours parallèle. Lorsque le sujet à l'étude sera la structure à longue portée, le design de longue structure devra être enseigné dans le cours de structure.

Il y a donc quatre domaines principaux à considérer dans la planification de l'enseignement des travaux pratiques:

1. Le répertoire des types d'édifices, le design allant du simple au complexe quant à la grandeur, la différenciation de fonction et les concepts structuraux.
2. L'étude des divers types de bâtiment conçue de telle façon que chaque étudiant aura à faire le design d'un projet complet en bois, brique, ciment armé, acier et construction mixte pendant la durée des études.
3. L'étude de «designs» sur des projets de bâtiment avec structures portantes, petites, moyennes et grandes de façon que les étudiants aient une expérience réelle de chacun de ces principaux modèles.
4. Enfin, l'importance du but et du mandat social en architecture par la sélection de projets reflétant les besoins de la société actuelle: habitations à loyer modéré, écoles, hôpitaux, etc.

Tout au long de ce travail, il faut une intégration de l'aspect théorique et conceptuel avec l'aspect pratique et technique. La meilleure manière d'obtenir ce résultat, c'est par «l'atelier».

L'atelier peut permettre la fabrication d'éléments et aussi l'assemblage partiel d'édifices. Les étudiants ont un contact direct dès le début avec les matériaux et les éléments, leur production et leur assemblage.

Un atelier qui ait toute la technologie possible à sa disposition est évidemment une utopie; de fréquentes visites sur les chantiers de construction deviennent indispensables.

Les diverses structures devront être enseignées avec un répertoire de types précis et clairement définis; l'accent sera mis sur la conceptualisation (...).

L'histoire de l'architecture devrait présenter les principales périodes historiques et styles géographiques. Les édifices principaux, l'architecture vernaculaire, les principaux travaux de génie civil, trouveront une correspondance dans la situation technologique et socio-économique des époques. La correspondance des arts et méthodes architecturales sera établie avec les courants intellectuels et artistiques des époques considérées, la peinture, la sculpture, par exemple. L'art, la technologie, le climat socio-économique, les systèmes politiques et évidemment l'architecture seront

Education en architecture
 n design que nous of-
 s aux étudiants, est
 sidérée comme un des
 teurs importants d'une
 tique actuelle au Qué-
 c, qui est peu signifiante,
 en retard sur les courants
 internationaux, servile et
 peu dynamique.
 Qu'est-ce que nous ne fai-
 sons pas, ou qu'est-ce que
 nous faisons, qui justifie
 cette assertion?



Deux autres cours, je pense, devraient faire partie du curriculum vitae des élèves-architectes et ce sont la «Construction vernaculaire» et «l'histoire de la technologie et de l'architecture». Un cours en construction vernaculaire documenterait la tradition vernaculaire et la construction paysanne dans les principales régions géographiques du monde. J'entrevois ce cours comme une série de conférences données par des spécialistes venus des différentes parties du globe ou mieux encore par l'organisation et la direction de voyages et de stages d'études à l'étranger comme nous le faisons et essayons de le faire avec beaucoup de difficultés chaque session académique dans notre école!!! Il y a intérêt pour l'architecte à développer sa sensibilité aux charpentes élégantes dans leur simplicité de la lointaine Turquie, ou la géométrie raffinée des constructions cuites par le soleil de la Chine historique, ou encore l'architecture sophistiquée très technique des maîtres de l'époque pré-colombienne dans les villes des Andes. Un cours sur «l'histoire de l'architecture» comprendrait également le développement de la technologie primitive et de la technologie industrielle. L'accent serait mis naturellement sur les systèmes de construction, le génie civil et l'architecture industrialisée. «L'urban design» et le «Landscape» en tant que catégorie différente de l'étude de l'urbanisme devra également être enseigné. De la même manière que la famille est la cellule de base de la société, la maison est la cellule de base de la cité. La multiplication de ces cellules en structure urbaine est un des problèmes architecturaux de notre siècle. Certains éléments de ces problèmes sont l'orientation, la forme des lots, les réseaux de circulation, de distribution, etc. Nous avons affaire ici à l'architecture comme construction de la cité.

présentés dans un cours dont l'orientation sera de montrer l'unité essentielle de ces diverses approches de l'entente humaine et leur relation écologique (...).

Une vision systématique de l'interdépendance de ces différentes entreprises montrera l'évolution de l'architecture en fonction des autres courants des époques. Ce, dans l'habitat, les hôpitaux, l'«urban design» des communautés, etc. À travers une vue historique, systématique et écologique se dégagera une vue de notre profession comme une réponse à l'environnement, une réponse en progrès continu, plutôt qu'une transformation par accoups présentant une nouvelle physionomie architecturale à chaque décennie.

Il doit être clair à présent que je travaille à un enseignement qui soit à la fois pragmatique et inspiré. L'enseignement et la pratique professionnelle sont des sujets très discutés de nos jours. Il demeure important que les professeurs conservent le contact avec les réalités du monde extérieur à l'École par la pratique et aussi avec la recherche architecturale et le travail expérimental. (...) Une école, en dernier ressort, ne vaut que ce que vaut sa faculté.

Denys Marchand
 École d'architecture,
 Université de Montréal

Si je reprends votre question en la dégagant du langage quelque peu tortueux dans lequel elle est exprimée, je constate que vous nous affirmez deux points, à savoir:

- a) que l'architecture actuelle au Québec est de piètre qualité et qu'elle n'est donc pas de calibre international;
- b) que ceci est la faute de l'enseignement donné présentement,

et vous posez ensuite la question:

Qu'est-ce qui ne va pas dans l'enseignement? ou pour rappeler vos termes «Qu'est-ce que nous faisons, ou ne faisons pas, qui justifie cette assertion?». Car pour vous il est évident que cette double assertion est valable. J'aimerais quand même m'y arrêter quelque peu, puisqu'elle condamne en bloc, l'ensemble de la pratique et l'ensemble de l'enseignement. Il faudrait, il me semble, y mettre des nuances, à défaut de quoi, nous voilà partis pour une nouvelle et stérile chasse aux sorcières.

Cependant, je tiens à affirmer d'emblée que je ne considère pas l'enseignement actuel comme parfait, loin de là. Au contraire il y a place pour de nécessaires transformations et révisions de programme, notamment au second cycle, et tout enseignant qui se respecte se doit d'y travailler quotidiennement.

Mais, revenons à la première partie de votre assertion.

Le syndrome du petit caporal

Un groupe social ou ethnique placé en situation de minorité va réagir en développant un complexe de supériorité ou d'infériorité selon le cas. Parfois chez certains individus un curieux mélange des deux complexes se traduit par une agressivité contre le groupe auquel l'individu appartient. Nous en avons un cas célèbre au Québec, mais le même thème se retrouve dans le film «A Soldier's Story».

Ainsi, depuis 2 ou 3 ans avons-nous vu s'instituer une pseudo-critique qui croit prendre sa légitimité chez nos confrères anglophones et qui n'a de cesse de dénigrer ce qui se fait ici, tant sur le plan des réalisations que de l'enseignement. Et tout ceci au nom d'un «calibre international» aussi vague qu'imprécis! Mais qui donc le définit, ce calibre international si ce n'est quelques revues à la mode contrôlées par des petits groupes défenseurs d'une idéologie qui leur permet soit d'accéder à une certaine prépondérance sur les autres, soit de la conserver? Faut-il rappeler ici le tort fait à l'architecture américaine par ce courant à la mode que lançait le livre «The International Style» dans les années 30. Ce n'est que depuis quelques années, après avoir balancé le modernisme, qu'une jeune élite réussit à s'exprimer par une architecture de qualité qui puise ses inspirations tant dans l'histoire locale que dans celle de l'architecture en général. Régionalisme et qualité ne sont pas mutuellement exclusifs!

Mais, attention, il ne faudrait pas croire que je refuse ici le droit d'exister aux revues d'architecture, bien au contraire. Elles sont un véhicule essentiel à la circulation des idées. Je m'en prends davantage à la perception qu'on en a et à l'usage qu'on en fait. Il ne faut jamais oublier qu'elles nous présentent toujours le projet sous un angle idéal et que cette idéalisation du projet est une condition même de leur existence.

Il suffit de voir les réalisations de Rossi à Berlin pour constater combien il est incongru dans ce contexte, constat que n'osera jamais faire une revue italienne! Rossi reste Rossi,

mais Berlin n'est pas Milan. Rossi n'en demeure pas moins un architecte italien remarquable, mais il fait un mauvais Berliinois! C'est le danger d'une culture architecturale basée sur les revues de «calibre international» et qui nous proposent comme modèles universels des architectes dont le succès initial provient de leur capacité à exprimer pleinement des caractéristiques régionales ou nationales et qui se basent sur une **forte culture architecturale locale**. Cette culture, celle de l'homme de la rue, nous manque ici et c'est pourquoi nous sommes toujours aux prises avec des références étrangères. À ce jeu-là, nous risquons d'être toujours perdants surtout si nous adoptons une attitude de «groupie» face aux vedettes et que nous cherchons à comparer le dernier gratte-ciel de Tigerman avec la dernière phase des 20 000 logements!

Encore et toujours, le culte de la personnalité

Les premiers termes de votre affirmation semblent faire reposer l'entière responsabilité de l'architecture exclusivement sur l'architecte et sa formation. On retrouve là le grand thème romantique de l'architecte-maître-d'oeuvre qui décide de tout et qui est l'unique responsable du grand oeuvre. Pourtant, une conscience plus vaste de ce qu'est l'architecture doit nous amener à la considérer comme l'expression d'une société donnée. En tant que telle, elle reflète non seulement l'architecte, mais tout autant les conditions de la réalisation architecturale, c'est-à-dire la qualité de la commande, la conscience sociale du rôle de l'architecture, les moyens techniques de réalisation, la maîtrise de la technologie tout autant, bien sûr, que les conditions économiques! Comment porter un jugement global sur l'architecture sans tenir compte de ces paramètres? Rappelons ici que le déclin de l'Art Nouveau en Europe a été occasionné par la disparition au cours de la guerre 14-18, d'un corps d'artisans hautement spécialisés ainsi que par l'appauvrissement général des nations. Rappelons aussi la mésaventure de certains des architectes du Bauhaus partis pour la Russie au moment de l'Exode de 1933-35. Ces théoriciens du béton armé et de l'industrialisation se sont retrouvés dépourvus dans des régions où seules régnaient les techniques artisanales du bois de sciage. Enfin, rappelons-nous simplement que l'architecture a connu ses meilleurs moments d'expression sous les règnes de monarques ou de potentats éclairés, sensibles à la beauté... Comme quoi, la qualité de la commande, l'intérêt du donneur d'ouvrage et les conditions de réalisation sont, parfois, des facteurs tout aussi importants, sinon plus, que l'architecte lui-même et sa formation!

Mais, revenons au Québec et prenons ici deux cas, celui du métro de Montréal et celui du ministère des Affaires sociales.

L'ouverture d'un nouveau tronçon de métro constitue toujours un événement dans la vie montréalaise. Chaque station est scrutée avec soin et fait l'objet de commentaires. Faut-il rappeler qu'à son ouverture en 1966 le métro de Montréal faisait l'objet d'une attraction mondiale. On y découvrait la possibilité d'une architecture publique de qualité. Pourquoi? Parce qu'au niveau de la commande, les architectes de la fonction publique avaient pu infléchir les options et diriger les choix vers une architecture de qualité. Depuis, plusieurs métros de par le monde ont rattrapé le métro de Montréal; il n'en reste pas moins que celui-ci, règle générale, ne le cède guère aux autres sur le plan de la qualité. Il existe toujours, au niveau de la commande, des architectes soucieux de la qualité du cadre bâti

qui continuent de jouer un rôle dans l'orientation des politiques.

Le cas du M.A.S. et des foyers pour personnes âgées relève d'une autre logique, celle de se débarrasser des vieux au moindre prix. Je ne mentionnerai ici que le cas d'un bureau d'architectes de Québec qui, face à une critique du ministre sur la qualité de l'architecture, se permettait la présentation d'un mémoire «privé» au dit ministre, protestant contre ses affirmations. Le même bureau n'en était pas moins fier de refiler au M.A.S. des plans types de résidences pour personnes âgées qui ont été répétées, «ad nauseam» de Hull à Gaspé..., sans égard pour le contexte et les particularités locales. Voilà ici que se pointe à nouveau le thème de la qualité de la commande qui échappe aux architectes ou aux personnes sensibles aux qualités du cadre bâti. Mais aussi, apparaît la question d'une **éthique de l'architecture**, éthique autrement plus prégnante que l'éthique légaliste qui nous étouffe, une éthique qui serait concernée par la qualité globale de la réalisation architecturale et de son adéquation sociale.

Mais, qui donc fait l'architecture actuellement au Québec?

La seconde partie de votre assertion rejette la faute sur l'enseignement actuel! Comme piroquette sur le plan de la logique, ceci m'époustoufle! Je ne nierai pas l'apport d'idées nouvelles que peut constituer l'arrivée d'un nouveau ou d'une nouvelle diplômée dans une agence établie. Cependant il faut se poser la question: qui fait l'architecture actuelle au Québec? Un bref aperçu nous apprendra que, règle générale, ce sont les personnes de trente-cinq ans et plus qui, parvenues à une certaine maturité intellectuelle, politique et économique, détiennent la clé des principaux contrats. Ceux-là donc produisent ou du moins supervisent la conception. Ce qu'il nous faut alors questionner c'est bien l'enseignement donné il y a 15, 20 ou 25 ans, c'est-à-dire, l'enseignement que notre génération a reçu pour pouvoir éclairer celui que nous donnons présentement!

Quel enseignement pour quelle sorte d'architecte?

Une étude effectuée en 1981 pour le compte de la Communauté Économique Européenne aboutissait au constat de l'impossibilité de standardiser l'accréditation des architectes des divers pays membres de la C.E.E. Les formations étaient par trop diverses et les attentes ou exigences locales tellement différentes d'un pays à l'autre qu'il n'y avait pas d'architecte type!

Mais pour en revenir au Québec, faut-il rappeler ici qu'il n'y a pas si longtemps on terminait un cours classique ou scientifique à 20 ou 21 ans et qu'il fallait encore 5 ou 6 ans pour obtenir un diplôme d'architecte, en plus de la cléricature. On devenait donc architecte vers 26 ou 28 ans! La réforme de l'éducation a accéléré le processus. On termine le CEGEP à 17 ou 18 ans, on fait son cours d'architecture en 4 ans. On termine donc son cours aujourd'hui à l'âge où la génération antérieure le commençait! Cette simple réalité devrait nous faire réfléchir sur ce que l'on demande actuellement à l'enseignement de l'architecture.

S'agit-il de compléter une formation générale déficiente à cause d'une spécialisation trop hâtive? S'agit-il de former des super-techniciens aptes à résoudre tous les problèmes de construction? S'agit-il de former des super-concepteurs aptes à affronter tous les problèmes? Ou s'agit-il, enfin, de donner une formation de base aussi large et aussi so-

lide que possible à des individus jeunes que le contexte socio-économique cherche à expulser le plus tôt possible du système d'enseignement pour en diminuer les frais généraux?

Peut-on, au préalable, s'entendre sur ce que fait l'architecte pour ensuite définir sa formation? Je vois déjà se confronter les opinions légalistes et les opinions universalistes! Certains vont nous ramener à la définition légale telle que formulée par la loi des architectes! Par ailleurs, un collègue américain a déjà établi que pour acquérir une formation complète il fallait 20 ans d'études! Lors du Forum 84 de l'OAQ portant sur la formation et qui servait essentiellement de lieu de défolement aux frustrations de certains, on tenait fermement à limiter l'architecture à l'apprentissage de la technique. Comme si l'essence même de l'architecture n'était pas au-dessus et au-delà de cette technique. Comme si l'architecture ne commençait pas **après** la maîtrise de la technique, comme nous le démontre l'incroyable lyrisme de Ricardo Bofill ou de Manolo Nuñez. Pareille attitude bête-ment réductrice de la part de jeunes praticiens n'augure rien de bon pour l'avenir.

Comment conclure ici, après avoir rejeté à la fois vos assertions et votre question telles que formulées? D'abord, en disant qu'il y a de la bonne et de la mauvaise architecture québécoise et qu'on ne saurait tout rejeter en bloc. Dire ensuite que cette architecture est autant le produit d'une société donnée que celui de ses architectes. Mais rappeler cependant que ces architectes sont aussi responsables de la formation d'une culture architecturale dans leur milieu. (En ce sens d'ailleurs la revue ARQ devrait revenir à ses objectifs originaux de vulgarisation et de diffusion!). Et qu'il faut donc éviter de se confiner dans une logique de professionnels qui ne serait redevable qu'à la corporation.

Que dire par ailleurs sur le plan de l'enseignement? Peu et beaucoup à la fois. D'abord, il s'agit d'un travail exigeant qu'il faut aborder humblement, quotidiennement et sans prétention. Se rappeler que les étudiants sont aussi intelligents et parfois plus que nous et qu'une bonne idée, clairement et logiquement exprimée peut faire un chemin incroyable si elle est reprise par des esprits jeunes et inventifs. Et reconnaître qu'elle nous échappe alors... Que pouvons-nous apporter, si ce n'est d'abord la formation d'une pensée graphique et la compréhension du processus créatif? Aider à l'élaboration d'une pensée logique, s'assurer de l'enseignement de l'Histoire qui dépasse les monuments et prend en compte le contexte de gestation! Assurer une compréhension structurée des techniques et de leurs rationalités! Chercher à développer une conscience sociale et politique qui pourrait contrebalancer l'égoïsme et l'actuel culte de la personnalité et surtout, adopter une pédagogie qui favorise l'initiative et la créativité. Après tout, la vie commence à 22 ans!

Quant à notre génération, elle se doit de veiller à la création de ce climat culturel nécessaire à l'éclosion d'une culture architecturale valable par des interventions à tous les niveaux de la vie publique et, surtout, en assurant la reprise de contact de l'architecture avec le monde intellectuel: l'architecture ça se construit, mais ça se pense d'abord!

peu dynamique.

Qu'est-ce que nous ne faisons pas, ou qu'est-ce que nous faisons, qui justifie cette assertion?

Peu d'observateurs sérieux contesteront le fait que la pratique actuelle de l'architecture et du design au Québec soit d'une pauvreté désolante (avec quelques exceptions évidentes). On n'a qu'à regarder autour de soi. L'orgie de lampadaires ridicules et de «bébelles» de rue à Montréal, par exemple. Ce pauvre square Viger qui ressemble, avec ses piliers de béton pointant vers le ciel, à une autoroute renversée. Ces alignements grotesques d'architecture *King-Kong* le long du boulevard de Maisonneuve et de l'avenue du Président-Kennedy. Ces *no man's lands* répulsifs que sont la colline parlementaire et le Vieux-Port de Québec. Ou encore ces abris pour piétons qui affichent leur balourdise dans le centre-ville de Sherbrooke. Les exemples abondent, pire les uns que les autres. Comme le clame Salieri à la fin du film *Amadeus*: «Je vais parler pour vous, la médiocrité est partout.»

Que l'establishment de la profession commence à se rendre compte de cette situation, lui qui, depuis vingt ans, a eu tendance à se pavaner comme si ses rangs regorgeaient de futurs prix Nobel, voilà ce qui est encourageant. Mais sa tentation peut être grande de stigmatiser le premier coupable identifiable, en s'imaginant que cela va tout régler.

La qualité de l'éducation en architecture et en design constitue sûrement un facteur important influençant la qualité de la pratique professionnelle. Et aucun professeur digne de ce nom ne saurait prétendre qu'il n'y a pas place actuellement pour des améliorations, dans plusieurs cas substantielles (voir éditorial).

Cependant, il serait naïf de penser que cette formation professionnelle se limite aux quatre années de l'université. Un chercheur de Harvard a même calculé que, pour répondre à la complexité de la pratique moderne en architecture, cela nécessiterait un programme universitaire de 22 ans! Sans verser dans cette exagération, on peut affirmer qu'ici comme ailleurs, les personnes qui font avancer l'architecture et le design sont celles qui, leurs études complétées, prennent prétexte de chaque projet pour élargir leur connaissance et parfaire la maîtrise de leur art. Devenir un excellent architecte, un excellent designer, cela représente l'effort d'une vie. Dans ce sens, la formation universitaire ne saurait constituer un facteur d'influence isolé, dissociable de la qualité de la vie professionnelle et des attentes d'une société.

Quelles sont ces attentes collectives? Quels idéaux la profession défend-elle? Le spectacle burlesque auquel donne lieu présentement le projet de construction de la nouvelle salle de l'OSM résume bien, à lui tout seul, dans quelles conditions se façonne trop souvent l'im-

age physique du Québec. La population est manipulée pour des motifs qui n'ont rien à voir avec ses intérêts ou ses besoins, tandis que la profession se tait prudemment pour ne pas compromettre ses chances éventuelles avec ceux qui tirent les ficelles.

Que ce soit au plan de l'éducation ou à celui de la pratique, deux attitudes caractéristiques, opposées, causent un dommage certain à la profession: celles de la suffisance et de l'impuissance. Ces attitudes ont beaucoup à voir, à mon avis, avec la situation géo-culturelle d'un groupe marginal dans un ensemble qui domine le monde, dans ces domaines comme dans beaucoup d'autres.

D'un côté, le professionnel d'ici profite de nombreux acquis sans avoir le moins du monde contribué à les façonner. Ceci l'amène souvent à les accaparer d'une façon superficielle. Il en résulte une paresse intellectuelle, dont l'épaisseur est parfois insondable! Pour dix architectes qui affirmeront que le nouveau gratte-ciel new-yorkais de la compagnie American Telephone & Telegraph constitue de l'anecdote, pas deux ne se seront donnés la peine d'aller le voir. Pour dix architectes qui seront convaincus que le mouvement post-moderne ne mène nulle part, huit au moins n'auront jamais ouvert un ouvrage sur le sujet. Il est facile d'imaginer quels résultats cette attitude donne quand ces mêmes personnes conseillent les ministres, enseignent aux étudiants ou engorgent les firmes privées.

D'un autre côté, la marginalité du Québec offre peu d'occasions d'influencer l'évolution de l'architecture et du design, ou les conditions de leur réalisation. Comment, par exemple, combattre l'appétit pour certains styles de vie et d'architecture débilissants quand la télévision continentale en fait la promotion à l'année longue? Il en résulte des désespérances qui sapent les motivations et les initiatives.

Dans l'enseignement, la voie de la réforme n'est pas large, et elle est abrupte. D'abord, elle passe par le rehaussement des exigences. Non seulement des exigences académiques, mais également des exigences intérieures de chacun: il est inutile de penser réformer une situation quand, inconsciemment, on s'y complait.

En second lieu, elle passe par une sélection plus rigoureuse des champs d'intervention. Au lieu de toucher à tout, mais nécessairement d'une façon superficielle, il vaudrait mieux concentrer les efforts dans certains secteurs où il serait éventuellement possible d'exceller. Non pour nous replier sur nous-mêmes mais, au contraire, pour nous ouvrir et nous comparer aux adultes, d'égal à égal, et entretenir ainsi la confiance et l'espoir.

À titre d'exemple, s'il y a un endroit où les connaissances sur la rénovation, la restauration et le recyclage en architecture peuvent se développer et se raffiner, c'est bien au Québec. A la fois parce que son patrimoine immobilier compte parmi les plus riches et les plus diversifiés sur le continent nord-américain; parce que la conjoncture démographique et économique oblige et obligera encore longtemps la réutilisation des stocks immobiliers existants; enfin, parce qu'au Québec, comme au Canada ou aux États-Unis, la moitié et plus des investissements dans le domaine de l'habitat se font désormais dans la rénovation, la restauration et le recyclage. Fort d'une telle conjoncture et d'un tel laboratoire, on pourrait développer ici un champ d'excellence qui pourrait être convoité non par les seuls étudiants québécois mais par ceux de tout le Canada et d'ailleurs, et qui se traduirait, en bout de ligne, par une amélioration notable de l'environnement bâti.

Jean-Claude Marsan
Architecte, urbanologue
et professeur,
Université de Montréal

Copyright Le Devoir, 2 mars 1985

La revue ARQ/Architecture Québec, qui est, dans son domaine, l'organe officiel de l'Ordre des architectes du Québec, consacre son prochain numéro à l'éducation professionnelle en architecture et en design. Le sujet n'est pas sans importance, d'autant plus que cette formation est considérée comme gravement déficiente en ce moment. Que l'on en juge par l'hypothèse formulée aux collaborateurs:

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

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?

Naomi S. Neumann
École d'Architecture
Université Laval
Ste-Foy

On ne peut qu'admettre la justesse du jugement que vous soumettez à nos commentaires, s'il doit être présumé que son niveau intellectuel reflète celui de la pratique architecturale au Québec. Il faut cependant espérer qu'une telle présomption n'est pas fondée.

Je vous prie de prendre mon commentaire au sérieux et de laisser vos lecteurs et vos lectrices juger de sa pertinence.

Denise Piché
Professeure
École d'Architecture
Université Laval.

Vous pensez vraiment que nos tares sont telles qu'il ne faut espérer de nous aucun investissement intellectuel prolongé? Vous avez peut-être raison, mais alors quel éclair de lucidité trouverez-vous dans nos élucubrations vives et directes?

L'architecture québécoise est un adolescent déboussolé qui à force de se mettre au centre du monde ne le voit plus; le sérieux et l'humour se noient dans sa grande déprime existentielle, que seuls viennent secouer quelques soubresauts d'excitation délinquante. Son psychiatre ne trouve pas mieux à dire qu'il est insignifiant, servile et apathique.

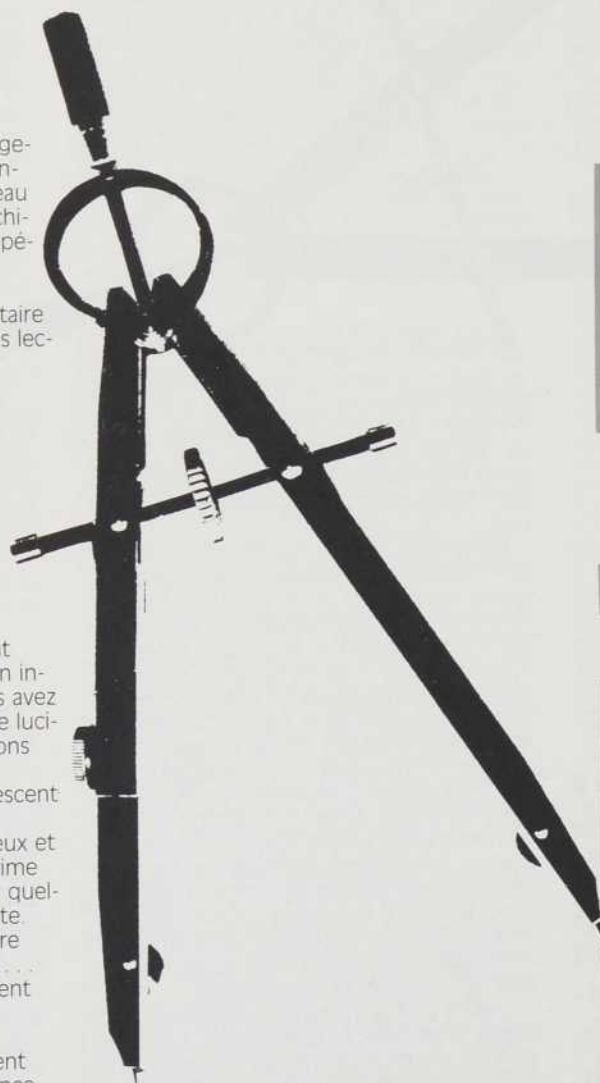
Et si notre psychiatre était un adolescent déguisé? Changeons de psychiatre, que diable! Mieux, prenons-nous pour des «grands»... Les adultes eux, ils annoncent leurs numéros spéciaux de revue à l'avance.

Soyez assuré de mon intérêt pour un changement de cap.

Radoslav Zuk
Professor
School of Architecture
McGill University

The current crisis in architecture is a world-wide phenomenon. Superficial adoption of popular international trends which change every few years is not the solution to the problem.

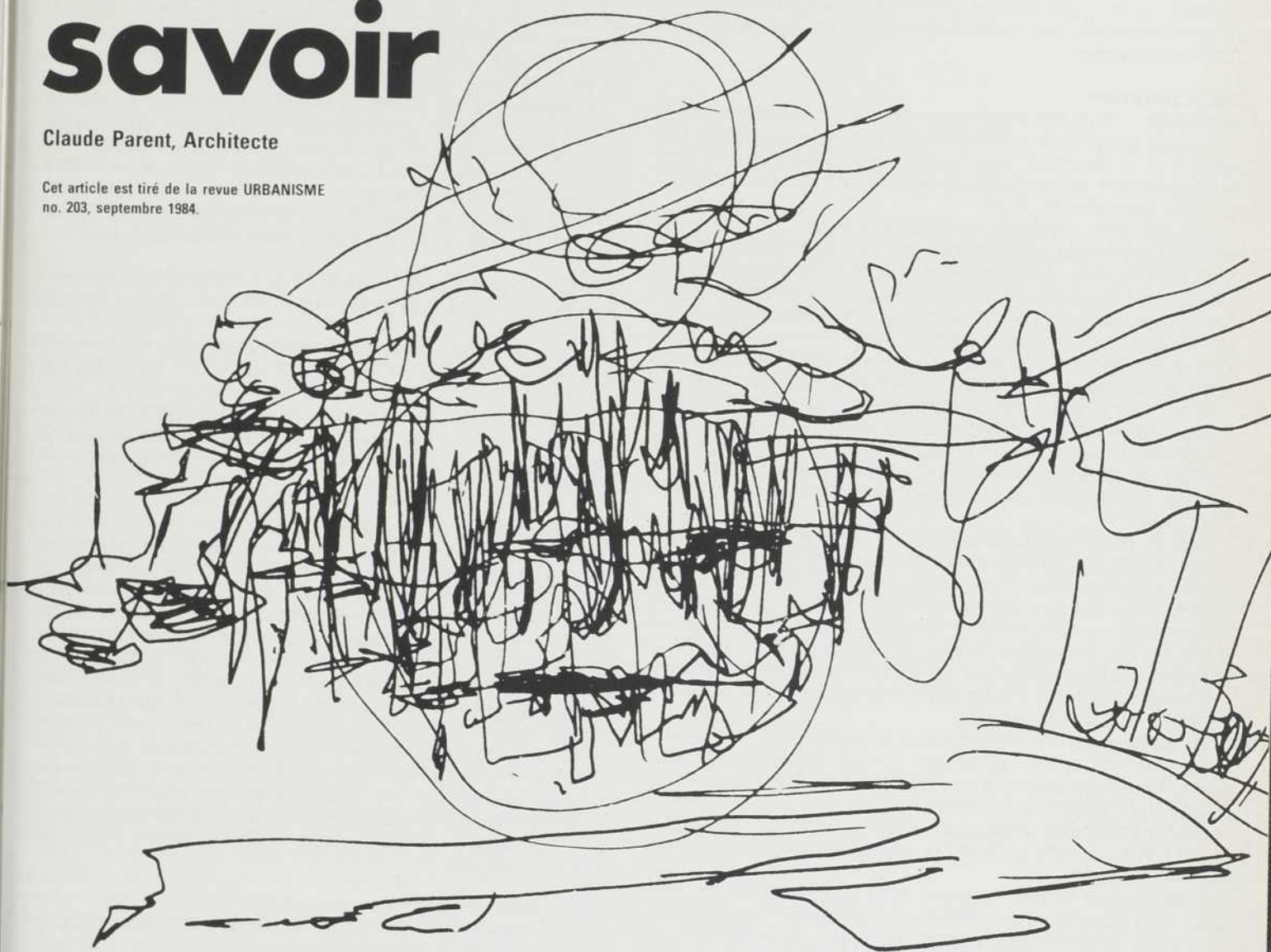
The challenge is to recognize and to reestablish the basic principles of design which prevailed in all architecture of quality throughout history and to interpret them in the spirit of the most advanced general developments in contemporary arts, science and technology while responding to specific local social, economic and climatic conditions and cultural traditions.



LA transmission DU savoir

Claude Parent, Architecte

Cet article est tiré de la revue URBANISME
no. 203, septembre 1984.



CLAUDE PARENT vient ici, en contrepoint, nous parler de ce premier stade de la communication qu'est la transmission du savoir. La meilleure transmission du savoir, nous dit-il, reste la communion avec l'oeuvre depuis l'intérieur. «Il y a des espaces intérieurs qui arrêtent votre respiration, d'autres qui vous oppriment ou qui vous protègent, d'autres qui donnent la joie... À vous de découvrir ceux qui vous conviennent, et pour cela à vous d'abord de les ressentir, de les absorber, vos sens sont là pour les révéler». Discours de maître à élève, texte merveilleux d'enthousiasme, preuve de l'existence d'un souffle architectural, quels mots mieux que ceux de Claude Parent peuvent nous donner envie de voir, de parler, ou de ressentir l'architecture?» La Rédaction de la revue URBANISME.

En architecture, le problème fondamental est celui de la communication de la connaissance ou, mieux, celui de la transmission de la connaissance d'un architecte à l'autre.

Il ne s'agit pas en effet d'un simple problème de communication puisque le savoir à transmettre est d'une nature si particulière que les écrits, les dessins, les réalisations sont incapables d'en exprimer la totalité ou de traduire la complexité de son essence.

Cette connaissance n'est donc pas transmissible par les moyens habituels, que l'on peut dénommer en gros «techniques de l'enseignement».

Deux certitudes

La première certitude réside donc dans le fait que transmission de la connaissance et enseignement sont deux processus très séparés et qu'au mieux, dans le meilleur des mondes possibles, l'enseignement de l'architecture ne recouvre qu'une petite partie de la passation du savoir.

Une deuxième certitude consiste dans le fait que la connaissance en architecture appartient à un individu en propre. L'architecte en question a constitué ce savoir tout au long de sa vie par le développement personnel de sa sensibilité; l'architecte devient dépositaire d'une connaissance en évolution permanente dont il ne maîtrise pas lui-même la genèse. Il est à la fois le générateur interne et le filtre vers l'extérieur d'un savoir dont les caractéristiques ne sont pas quantifiables, ne seront jamais quantifiables.

Là se situe l'inquiétude de base: lorsque les caractéristiques d'une connaissance architecturale se manifestent par des règles transmissibles directement, on est proche de la sclérose du savoir, on aboutit à la divulgation de recettes qui ôtent à l'architecture qui en est issue toute qualité fondamentale, toute valeur intrinsèque.

Si donc nous confrontons nos deux premières certitudes à cette inquiétude, nous comprenons toute la différence qui existe entre l'enseignement d'un maître et celui d'un professeur. Un professeur — et il ne s'agit pas là du moindre mal dans la crise de l'architecture — communique une culture, fait un témoignage d'historien et d'exégète et, à ce propos, permet à l'élève une réflexion sur l'architecture. Il donne au candidat architecte une information plus ou moins relativisée au monde suivant son caractère et ses engagements.

Un maître ne communique aucun enseignement (pratique ou non) mais il fait entrer l'élève dans le mystère de la création. On passe du bagage culturel a posteriori prédigéré et relaté en une forme transmissible à la participation in vivo de la création. Le maître n'établit pas un discours linéaire construit mais procède par éclaircs successifs, par aperçus syncopés sur l'oeuvre en train de prendre forme.

Il abandonne le cheminement de la logique discursive pour celui de la fulgurance des détails. La transmission de la connaissance est fragmentaire, jamais construite; son discours est haché. C'est à l'élève de faire le travail de synthèse qui s'impose, c'est à l'élève de faire ses choix parmi le magma informel de scories et de cristaux.

D'où le fait bien des fois révélé que chaque élève a sa propre compréhension de la connaissance du maître. D'où les interprétations de son savoir allant jusqu'à la contradiction entre les disciples. L'élève n'ingurgite pas un savoir mais fait un choix, élabore par sa participation personnelle toute puissante sa vision du savoir du maître.

Susciter l'indépendance des élèves

Nous n'en voulons pour preuve que le fait suivant: à propos de Frank Lloyd Wright, les meilleurs architectes qui puissent se réclamer de la connaissance du maître sont des gens comme Bruce Goff, ou Scarpa qui ont suivi des chemins différents, qui sont totalement détachés en apparence du savoir du maître. À l'opposé, les proches, les disciples officiels ont fait sombrer l'oeuvre de Wright dans la sclérose ou le ridicule. Le propre de l'enseignement du maître est de susciter d'autres maîtres indépendants de lui et non des disciples.

La connaissance circule de maître en maître, tous ces créateurs étant architecturalement détachés dans l'apparence mais fondamentalement reliés, dans le sens du progrès d'une architecture.

Ainsi peuvent-ils assimiler et intégrer dans leur synthèse les données propres à leur temps qui ne sont jamais celles de l'époque du maître.

Nous avons dit bien souvent que c'est par ces cheminements cryptiques que progresse la véritable connaissance en architecture. L'architecture avance presque par engagements contrariés. Mais dans le fond, un substratum demeure, des invariants se transmettent de sensibilité à sensibilité.

La communication de professeur à élève ne peut se faire au contraire que sur la base de la recette. Ainsi peut-on affirmer pour Le Corbusier que la codification de la Charte d'Athènes et de ce qu'on peut appeler ses textes d'explicitation sont responsables de la perversion des idées.

Le responsable des grands ensembles n'est pas Le Corbusier, comme beaucoup se plaisent à le dire, mais l'enseignement de ce qu'on a cru être son savoir à travers la structure réductrice de l'école des Beaux-Arts qui a voulu tout d'un coup se refaire artificiellement une jeunesse.

Pourquoi donc les maîtres ne sont-ils jamais intégrés à un système éducatif pour transmettre eux-mêmes leur savoir:

1. Parce que le climat et la structure de l'établissement d'enseignement tels que les conçoit la France ne leur conviennent pas.

2. Parce que le «petit prof» hait le maître et son côté irréductible, et réussit par une action d'usure permanente à s'opposer à son intégration.

Le maître est donc inintégrable dans les faits au système éducatif français. Cela semble d'ailleurs normal si nous acceptons de convenir que la transmission de la connaissance par un maître est à première vue impossible.

La connaissance et le chaos

Regardez Jacques Couëlle au cours de ses rares conférences. Une maladresse, une difficulté d'élocution, un manque apparent de cohérence dans les idées aboutissent à un discours éclaté dont il est impossible de dévider le fil. Il est même si incapable de répondre à des questions précises que certains pensent qu'il en rajoute comme un comédien chevronné ajoute au texte et au geste pour mettre le public de son côté. En fait, il n'en est rien. Nous ne butons pas sur une incompétence de Jacques Couëlle à communiquer, mais nous nous heurtons au refus d'une matière à être communiquée. La connaissance architecturale, l'authentique savoir architectural se refuse à la transmission didactique par le discours. Nous pourrions même affirmer que là où il y a discours parfaitement ajusté, pédagogie efficace, il n'y a pas connaissance réelle. À l'opposé, Jacques Couëlle, dans son propre chaos, fait passer le message.

Et pourtant le savoir se transmet!

Alors, comment chemine ce savoir puisque, finalement, il chemine et qu'aucun architecte de valeur ne part de zéro mais toujours de la pensée d'un autre?:

1. Certainement pas par les écoles d'architecture.

2. Avant tout par la relation directe avec le maître sous deux réserves expresses:

a) être malgré son jeune âge d'une force de caractère suffisante pour, quoique perméable, résister au maître et ne pas en devenir le disciple automatisé, la main qui ne réfléchit pas mais traduit;

b) savoir partir à temps, lorsqu'on sent le danger de l'osmose, c'est-à-dire lorsqu'on parvient au stade où les pensées se confondent tellement entre le maître et le disciple qu'il y a disparition du sens critique.

En bref, la présence directe du maître n'aide que les sujets à la fois perméables et résistants dont la race est rare. Si les sujets n'ont pas ces capacités, ils seront irrémédiablement détruits.

3. Par la connaissance et l'usage de «techniques» de nature plus «sensibles» que les techniques de communication habituelles de l'enseignement. Ces recherches sont plus nombreuses qu'il n'y

paraît. Elles vont du symbolisme à l'ésotérisme, en passant souvent par le «faire». On peut citer à ce propos l'approche anthroposophique d'un Steiner ou celle d'un Paolo Soleri. Chaque fois, il est nécessaire de prédisposer l'élève à la réception d'une connaissance, que ce soit par la préparation de l'esprit (méditation) ou par la contrainte du corps (participation physique). Il s'agit là de techniques au grand sens du terme. Il faut rappeler à leur propos que l'observation de la nature, l'étude des lois naturelles, la contemplation des merveilles du monde, sont à la base de ce genre de parcours spirituel. En fait, ce sont des techniques d'éveil spirituel.

Il est intéressant de constater qu'en France certains architectes chercheurs tentent un rapprochement entre les sciences physiques et la quête des formes en architecture. Jacques Couëlle, dans ses recherches d'habitations «géobiologiques», n'est pas si seul qu'on le croit. Des jeunes comme «Archisteph», Association de pratique et de recherche de l'Unité d'Architecture de Saint-Étienne (Jean-Loup Herbert, Yves Perret, Aline Duverger) et comme Pierre Le Chapellier, se posent ces problèmes en tant qu'origine de leur démarche de créateur. Ils pourraient nous réserver bien des surprises.

4. La connaissance peut cheminer aussi par le dessin, à la condition expresse qu'il ne s'agisse pas d'un «beau» dessin, destiné à la présentation dans les expositions (voire à la commercialisation) mais d'un dessin à l'état brut, porteur du germe, chargé de l'idée, d'un dessin en train de se faire. Pensons au temps si fugace de l'action des vitamines dans un fruit, le dessin doit se consommer ainsi, fraîchement tracé.

5. Mais la meilleure transmission du savoir reste la communion avec l'oeuvre depuis l'intérieur. Là seulement la contemplation peut être bénéfique car la sensibilité d'une oeuvre, donc le savoir de son auteur, y est livré à l'état brut, sans aucune approche pédagogique préalable.

Il y a des espaces intérieurs qui arrêtent votre respiration, d'autres qui vous oppriment ou qui vous protègent, d'autres qui donnent de la joie... À vous de découvrir ceux qui vous conviennent, et pour cela à vous d'abord de les ressentir, de les absorber. Vos sens sont là pour vous les révéler. Le développement de ces sensations vous permet de parvenir à la compréhension de l'ouvrage, aux intentions de son auteur et à une connaissance architecturale brute. Ensuite, ensuite seulement, viendra le temps du décryptage, de la lecture des plans et des coupes, de la reconstitution de l'espace par une opération mentale qui constituera en vous des espaces virtuels aussi tangibles que les vrais. Lorsqu'on est rompu à cet exercice sur l'architecture des autres que l'on a élue, alors on peut prétendre à l'architecture.

Ainsi, fragment par fragment, espace par espace, peut-on atteindre une parcelle infime du savoir architectural, mais elle aura le mérite d'être vôtre, non apprise mais découverte. Aux autres de faire l'effort de vous l'arracher pour leur accomplissement personnel. Pour cela, ces autres devront à leur tour méditer vos espaces, découvrir les forces dynamiques (et expressives) qui les habitent et les tendent. La meilleure approche du savoir architectural est de traduire les espaces en termes de forces, en flèches, en vecteurs. Construire devient entreprendre la détermination de nouvelles forces qui s'opposent aux précédentes, ou bien les extrapolent.

Et toute la transmission de la connaissance en architecture se résume en la découverte des directions et des intensités de ces forces cachées. Construire en les ignorant conduit à l'échec. ■

Le système qui s'installe en moins
de 2 heures sur 100 mètres carrés.

SYSTÈME DE CHAUFFAGE RAYONNANT ESWA



ESWA: Un système facile à installer. Les Canadiens ont maintenant accès à un chauffage rayonnant scandinave qui leur permet d'économiser l'énergie.

La technologie scandinave vous propose la pellicule de plastique à éléments chauffants souples ESWA qui s'agrafe aux solives du plafond et devient invisible après la pose du placoplâtre.

Avec ESWA, plus de chaudière, de radiateurs, d'installation électrique compliquée ou de conduites.

La décoration n'a de limites que celles de votre imagination.

À chaleur égale, ESWA consomme moins d'énergie : le thermostat peut être réglé à un degré inférieur sans perte de confort.

Le système ESWA vous est offert au Canada pour la première fois. Communiquez dès maintenant avec le distributeur le plus près de chez vous.

National Heating
9703 199A St.
Langley
C.B. V3A 4P8
(604) 888-1421
Att. : Ken Farrish

Klug Construction Ltd.
2460 Ferrier Street
Winnipeg
Man. R2P 0G7
(204) 338-7033
Att. : Helmut Klug

ITT Industries of Canada Ltd.
C.P. 138
Toronto Dominion Centre
Toronto, Ont. M5K 1H1
(416) 863-9666
Att. : Raymond McKevitt

Novatherm Inc.
100, Les Guérêts
Vaudreuil-sur-le-Lac
Québec J7V 5V5
(514) 455-3985
Att. : Yves Boucher

Radiant Heating Systems
C.P. 534
Dartmouth
N.-É. B2Y 3Y8
(902) 466-5586
Att. : Arne Naess

SEA Marketing Limited
C.P. 489
Mount Pearl
T.N. A1N 2W4
(709) 364-8090
Att. : John Griffin

« POUR CEUX QUI VOIENT GRAND »



mignapro inc.

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



cöpilïa

cöpilïa

PHOTOGRAPHIE
GRAPHISME
PRODUCTION D'IMPRIMÉS

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



BRIQUE DE CALCITE

L'ORIGINALITÉ À LA DISPOSITION
DES CONCEPTEURS D'AUJOURD'HUI

CENTRE RÉCRÉATIF,
HAUTE VILLE, QUÉBEC



DORVAL, FORTIN
ARCHITECTES

LES PRODUITS ALBA INC.

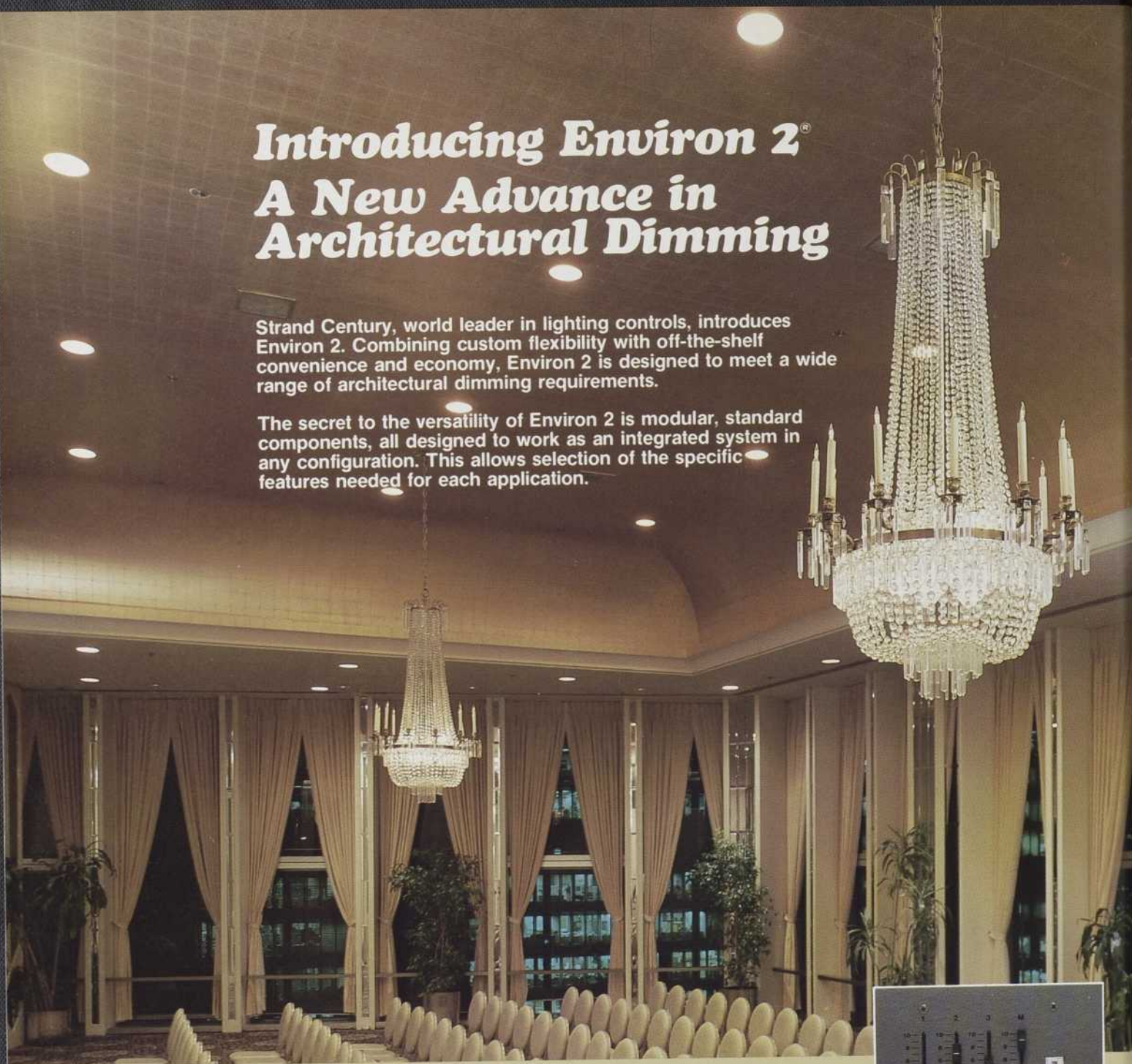


LES PRODUITS ALBA INC.
3035, boul. St-Anicet
Ville de La Baie, G7B 3P2
1-800-463-4920

Introducing Environ 2[®] A New Advance in Architectural Dimming

Strand Century, world leader in lighting controls, introduces Environ 2. Combining custom flexibility with off-the-shelf convenience and economy, Environ 2 is designed to meet a wide range of architectural dimming requirements.

The secret to the versatility of Environ 2 is modular, standard components, all designed to work as an integrated system in any configuration. This allows selection of the specific features needed for each application.



Environ 2 À l'avant-garde des gradateurs architecturaux

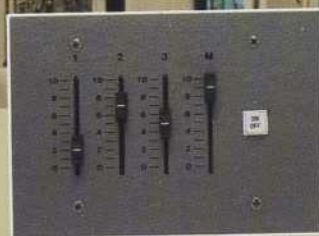
STRAND CENTURY, leader mondial dans les systèmes de gradation de la lumière présente ENVIRON 2. Ce système, conçu pour s'adapter à toutes sortes d'installations, rencontre les plus hauts standards de qualité dans le domaine de l'éclairage architectural tout en conservant l'avantage d'une production de série qui le rend économique à l'achat.

Le secret de la versatilité de ENVIRON 2: sa construction modulaire et ses composantes standardisées conçues pour s'adapter à toutes les situations d'installation et qui fonctionne comme un système intégré peu importe la configuration requise.



Environ 2[®] STRAND CENTURY

Représenté au Québec par Prolux Concept Illumination Inc.
4250 Seré, St-Laurent H4T 1A6 (514) 735-2529 Tlx: 05-824819
Strand Canada • Toronto (416) 677-7130



Lorsqu'il s'agit de couvertures, nous vous offrons la tranquillité d'esprit



Si vous avez la responsabilité de la spécification ou de la pose de couvertures industrielles, vous devez apprécier l'intérêt de vous approvisionner à une seule source pour tous les éléments d'une couverture.

Matériaux de Construction Canada Limitée est le plus important fabricant d'ensembles de couvertures au pays, offrant le choix le plus varié d'éléments compatibles entre eux.

Nous pouvons tout vous fournir: les asphaltes, les colles, les pare-vapeur, les feutres, les membranes en bitume modifié à haute performance, les isolants en fibre de bois normaux, en pente

ou rainurés, les isolants phénoliques à grande valeur R. Pour les constructions neuves ou la réfection. Pour les couvertures collées à froid, à chaud, au chalumeau ou fixées mécaniquement. Pour les couvertures acceptées dans la classe 1 de FM et homologuées par les ULC.

Vous pouvez, de plus, compter sur le service de notre réseau national de distribution. Et sur notre aide lors de la spécification et de la pose. Et sur l'appui et la tranquillité d'esprit que vous êtes en droit d'attendre d'une compagnie qui oeuvre depuis plus de 60 ans dans l'industrie de la couverture.

Une seule source de responsabilité pour votre tranquillité d'esprit.



**MATÉRIAUX DE CONSTRUCTION
CANADA LIMITÉE**

Accorder jadis au présent.



Le nouveau siège mondial qu'Alcan vient d'ériger, rue Sherbrooke à Montréal, témoigne de sa volonté d'être à l'avant-garde sans renier pour autant le passé.

L'aluminium se prête à merveille au génie inventif de nos architectes tout en leur permettant de l'harmoniser à des structures anciennes.

Ainsi la ville peut-elle conserver son cachet et manifester à la fois son goût pour l'avenir.

La conservation de notre héritage, c'est aussi un de nos produits.



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.

POURQUOI PERDRE DU TEMPS EN TRAVAUX DE LETTRAGE?

Facilitez votre tâche avec les titreuses-composeuses

KROY®



Le système de lettrage KROY® est rapide, économique, précis et ne requiert aucune attente ou procédé spécial. Le texte est composé directement sur un ruban adhésif à endos protecteur. Il suffit d'enlever celui-ci et de mettre en place. Un choix de plus de 30 styles de caractères est disponible.

KROY 80K® EDITOR

La dernière innovation de KROY!
Électronique avec clavier et écran de
16 caractères permettant de voir le texte
avant l'impression finale.

KROY 80K®

Électronique avec clavier sans écran.
Fonctionne 5 fois plus vite que le modèle
80 régulier.

KROY 80®

Portative, économique et facile à opérer.
Choix de modèle électrique ou manuel.

KROY 24®

Toute petite mais efficace. Prends un
minimum d'espace. Ne pèse que 3.5 kilos.

KROY XL®

Conçue pour les titres de 48 à 192 points.
Choix de 4 styles de caractères.

CONTACTEZ NOTRE REPRÉSENTANT POUR PLUS D'INFORMATIONS.



7035, av. du Parc
Montréal, Qué.
H3N 1X7
(514) 270-1141
Télex: 05-825886

CANADAC
Inc.

Les professionnels en bureautique

CANADA DACTYLOGRAPHE entreprise canadienne en affaire depuis 1917

2=3 with Sunglas Low-E

New Sunglas Low-E is the result of combining the latest computer-controlled, vacuum-coating techniques with the ancient craft of glass making. Ford technologists apply to glass a virtually invisible layer of "insulation" which reduces heat loss. In fact, a Sunglas Low-E double-glazing unit has a winter 'U' value of .32, equivalent to conventional triple-glazing. And with a lower shading coefficient, Sunglas Low-E can reduce summer heat gain and air-conditioning loads.

Sunglas Low-E double-glazing units are thinner and lighter than triple units and offer many advantages for both new construction and retrofitting.

For further details of this new glass, please write for our brochure "2 = 3 with Sunglas Low-E".

Sunglas Low-E: transparent insulation from Ford.



Ford Glass Limited

101 Richmond Street West
Toronto, Ontario M5H 1V9
Telephone: (416) 363-7561

(Top right) Ford's Sunglas Low-E is used in the double-glazing units in the casement windows, fixed lites and patio doors (with wood colonial grill application) in this custom-built home.

(Bottom right) This building features double insulating glass units with Ford's Sunglas H.V. Reflective Silver on Green 14 for the outboard lite and clear float glass with Sunglas Low-E for the inboard lite.
Building: Public Works Canada, Cornwall, Ontario
Major Tenant: Parks Canada
Owner: Cordel Developments Corporation Limited
General Contractor: Westeinde Construction Limited
Architects: Ala-Kantti Associates

(Bottom left) The double-glazed units in the vision areas for this building consist of 6 mm green float for the outboard lite, with 6 mm clear float with Sunglas Low-E on the third surface for the inboard lite.
Owner: One University Ltd.
Developer: Famous Players Development Corporation Ltd.
General Contractor: Eastern Construction Company Limited
Architect: Brian Brisbin/Brook, Carruthers, Shaw



EMCO EST FIER DE PRÉSENTER *Elan*

LE GRAND PROGRÈS DANS L'ÉTANCHÉITÉ, LES FORMES ET LA COMMODITÉ.

NI FUITES. NI GOUTTES...ET PAS DE RONDELLES À CHANGER.

Lorsque vous spécifiez les robinets de la gamme Elan d'Emco, vous vous assurez d'années d'usage sans fuites, sans gouttes.

Le secret de la remarquable fiabilité des robinets Elan se trouve dans la cartouche WATERTITE: La tige s'écarte entièrement du siège, de sorte que les particules de matières étrangères sont entraînées par l'eau sans boucher ou endommager la cartouche. En fait, nous avons une telle confiance dans notre cartouche WATERTITE, que nous n'hésitons pas à mettre notre réputation en jeu avec elle. Voyez plutôt.

LA GARANTIE WATERTITE

La cartouche WATERTITE est garantie sans gouttes et sans fuites pour au moins 10 ans.



Division de la fabrication
de London d'Emco Limited
C.P. 5300, London, Ontario N6A 4N7
Téléphone (519) 451-1250 Télex 064-5866

La suprématie
par l'innovation.

Si une cartouche WATERTITE fuyait ou gouttait pendant qu'elle est sous garantie, une nouvelle cartouche serait fournie sans frais.

Les robinets Elan allient élégamment les lignes "designer" et l'excellence fonctionnelle. Les robinets pour éviers sont offerts avec revêtement chromé poli, étincelant. Les modèles de lavabos, baignoires et douches ont un revêtement chromé ou décoratif.



Elan. La solide qualité Emco et la garantie de la cartouche WATERTITE à un prix abordable. Lorsque vous mettez votre réputation en jeu, assurez-vous l'appui de produits fiables comme la gamme Elan. Spécifiez Elan d'Emco.



*BREVET EN INSTANCE.

les 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 additionné de fibres. Decoturf II est un revêtement cousin 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

HARMONISEZ votre environnement

BLOC UNITALUS®



Le bloc UNITALUS est constitué de béton très résistant, il ne pourrit pas et ne requiert aucun entretien. UNITALUS s'installe facilement sans mortier et s'harmonise à tout aménagement paysager de bon goût.



CLASSICO®



UNI-DÉCOR®

GROUPE
MONTCO

LE BLOC VIBRÉ MONTCO

MONTREAL
140, rue Bombardier
Sud de l'Anjou (Québec)
H1J 1A4
Tél. (514) 351-2120

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

TROIS-RIVIÈRES
1000, boul. Normand
Trois-Rivières (Québec)
G9A 2W6
Tél. (819) 378-2721

SHERBROOKE
1080, rue Pannett
Sherbrooke (Québec)
J1K 2B4
Tél. (819) 564-1411