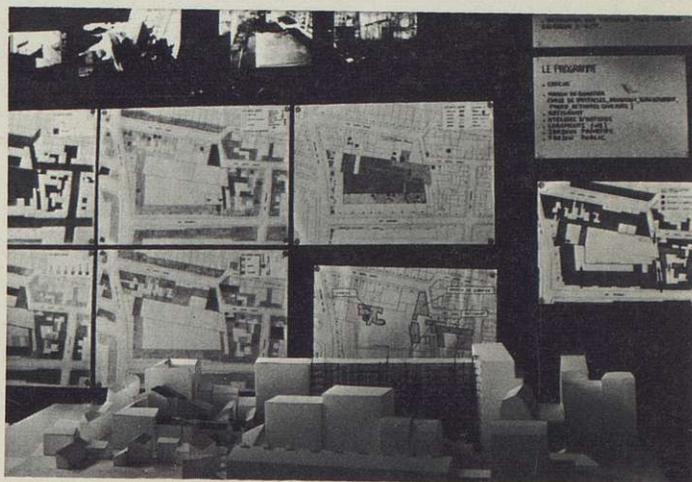
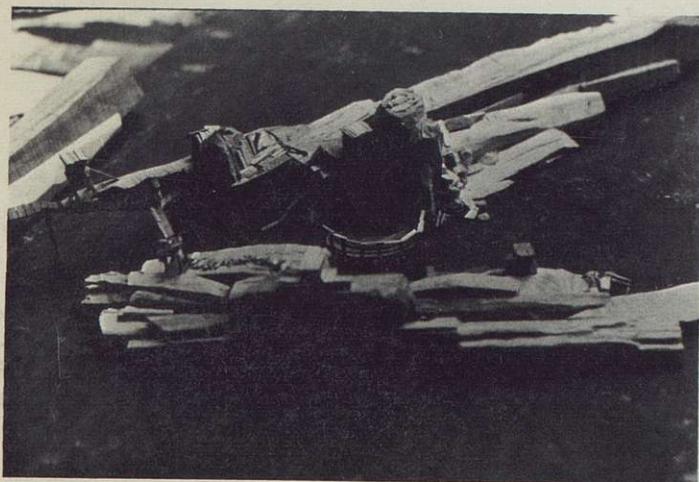
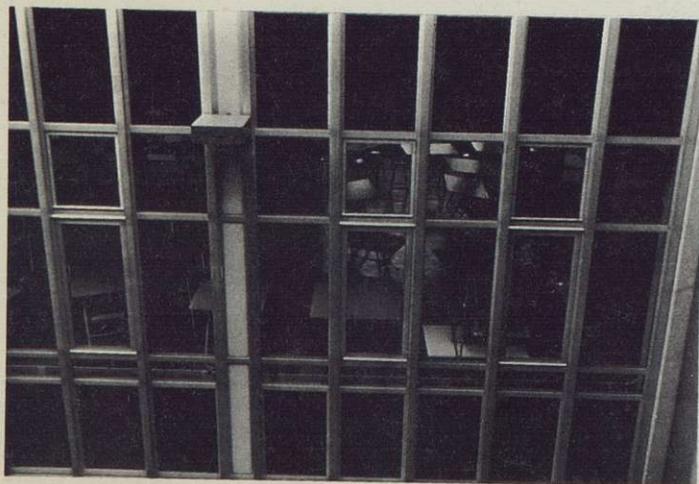


le carré bleu

architecture et enseignement

- 3.82



Feuille internationale d'architecture
Directeur : A. Schimmerling
Rédaction, Administration :
33, rue des Francs-Bourgeois, 75004
Paris.

Comité de rédaction :

E. Aujame • G. Candilis • J.L. Veret
D. Cheron • D. Creswell • P. Fouquey
• Y. Schein • D. Beaux • P. Grosbois • L. Hervé
• A. Josic • A. Schimmerling • J. Mangematin •
F. Lapiéd • B. Lassus • R. Le Caisne •
J.C. Deshons • M. Duplay

Collaborateurs :

Roger Aujame, Elie Azagury, Sven Backstrom,
Lennart Bergstrom, Giancarlo de Carlo,
Eero Erikainen, Ralph Erskine, Sverre Fehn,
Oscar Hansen, Reuben Lane, Henning Larsen,
Ake E. Lindquist, Charles Polonyi, A. Kopp,
Keijo Petaja, Reima Pietila, Michel Eyquem,
Aarno Ruusuvuori, Jorn Utzon, A. Tzonis,
Georg Varhelyi, Percy Johnson Marshall,
Massimo Pica Ciarrara, D. Augoustinos,
Bruno Vellut, Veikko Vasko.

Ce numéro a été réalisé
par Philippe Fouquey,
et mis en page par
Robert Lhoist.

Abonnement : 100 F par an
Le numéro : 25 F
C.C.P. Paris 10.469-54 Z
Trimestriel

Commission Paritaire N° 59350
Imprimerie EDIMPRA-PARIS
ISSN, N 0008-6878

SOMMAIRE N° 3/82

ARCHITECTURE ET ENSEIGNEMENT

- p. 1 Le projet du Gouvernement, par *Philippe Fouquey*
- p. 2 Rétrospective, par *André Schimmerling*
- p. 3 Un constat, par *le Comité de Rédaction*
- p. 3 Une prise de position
- p. 5 **Témoignages :**
- p. 5 *Edith Aujame*
- p. 5 *Jean-Claude Deshons*
- p. 6 *Pierre Boudon*
- p. 7 *Vaneta Charlandjjeva*
- p. 8 *Dimitri Augoustinos* (U.P. de Toulouse)
- p. 10 *Dominique Beaux et Michel Mangematin* (U.P. de Clermont-Ferrand)
- p. 11 *Dominique Gauzin* (U.P. 7)
- p. 12 *Georges David Emmerich*
- p. 13 *Bernard Kohn*
- p. 16 *Carlos Martinez*
- p. 17 *Bruno Vellut*
- p. 18 *Elias Cornell*
- p. 20 Lettre à l'Editeur
- p. 24 English summary

REFORME DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE

ORIENTATIONS PROPOSEES PAR LE MINISTRE DE L'URBANISME ET DU LOGEMENT, LE 7 JUILLET 1982

A) PRINCIPES QUI INSPIRENT CETTE REFORME

1° — Rompre l'isolement qui coupe l'enseignement de l'architecture des autres enseignements supérieurs — en particulier de l'université — mais aussi de l'ensemble des forces vives de la société française. C'est-à-dire :

— rapprochement ferme, mais progressif avec l'Education nationale ;
— établissement de rapports entre les écoles d'architecture et les collectivités locales ;
— mettre les écoles « en prise » avec toutes les pratiques innovantes — qu'elles soient d'origine sociale, économique ou technologique, qui influencent et influenceront l'exercice professionnel.

2° — Instaurer dans les écoles une plus grande démocratie.

3° — Améliorer la qualité de l'enseignement de l'architecture, en ne perdant pas de vue la double nature de cet enseignement :

— un enseignement débouchant sur une profession particulière protégée par un diplôme ;

— un enseignement supérieur capable de sécréter et de renouveler lui-même ses propres contenus.

B) MESURES RETENUES (ORIENTATIONS)

Critique des formes actuelles de l'enseignement :

Les décisions prises en 68/69, formalisées en 1971 et reconduites en 1978

prévoient une division du cursus en 3 cycles de 2 ans qui aboutit en fait à des études de 7 ans et 4 mois, obtention du diplôme comprise.

Ce cursus calqué sur le cursus universitaire, ne résiste pas à l'épreuve des réalités : le 3^e cycle n'a généralement pas la cohérence d'un véritable 3^e cycle universitaire mais constitue plutôt une poursuite du 2^e cycle sous une forme plus diluée et plus libre et remplit mal son objectif d'initiation à la recherche. Dès la 4^e année les étudiants qui à cause de la longueur des études, doivent souvent assurer leur subsistance, profitent mal des dernières années d'étude.

Mesures retenues pour l'avenir :

1° les études auront une durée de 5 ans, obtention du diplôme comprise ;
2° assimilation des deux premières années à un D.E.U.G. universitaire, avec délivrance d'un diplôme permettant l'orientation vers certaines filières de l'enseignement supérieur ou l'accès à certains postes de la fonction publique.

Contenu de ces deux années :

3° donner à l'étudiant tous les éléments de formation initiale nécessaires pour absorber les trois années suivantes au centre desquelles se trouvera l'activité de projet ;

4° à la fin de la quatrième année, un diplôme permettrait aux étudiants ne désirant pas exercer le métier d'architecte de s'orienter vers d'autres cycles

d'enseignement supérieur (disciplines connexes ou non) ;

5° pendant la durée des études, stages dans les lieux de conception et de production du cadre bâti et d'aménagement de l'espace ainsi que possibilité pour les écoles d'offrir aux élèves la possibilité d'expérimentations construites dans un cadre exclusivement pédagogique : maîtrise d'œuvre ;

6° au-delà du diplôme, serait réservée aux écoles la possibilité d'organiser des cycles d'études spécialisées ou approfondies où pourraient se développer des idées de recherche, s'acquérir des connaissances professionnelles spécifiques dans des domaines particuliers, où pourront s'expérimenter de nouvelles techniques professionnelles ;

7° élaboration à terme d'un nouveau statut pour les enseignants avec mesures d'urgence : dans les statuts futurs, distinction entre les professeurs permanents titulaires, et les chargés d'enseignement — tous restant sur un pied d'égalité. Titularisation des professeurs permanents : liens avec l'Université. En plus des charges d'enseignements contractuels, professeurs visiteurs ;

8° rééquilibrage du potentiel pédagogique entre Paris et régions ;

9° la concertation pour la mise au point de la réforme doit se poursuivre ;

10° il s'agira d'une réforme progressive où les mesures transitoires devront être étudiées de façon précise.

n.d.l.r.

RETROSPECTIVE

Un système d'enseignement instauré par Louis XIV prend fin en 1968, sous la pression de jeunes architectes nourris à l'expérience de l'étranger et d'une volonté de la part des jeunes de répondre aux exigences de l'époque. Il s'agissait de l'effondrement général d'une pédagogie basée sur un système de jugement qui consacrait 15-20 secondes à l'examen d'un « projet ». On peut prétendre sans exagérer que l'affichisme fut le fondement pédagogique de l'enseignement : un amalgame entre des sujets ronflants « mégalo » et leur appréciation faussée. Certes, dès 1960 nous assistons à la pénétration du « modernisme » à l'école et à des confrontations souvent dramatiques entre ces deux tendances.

Une pédagogie fut alors mise sur pied, qui correspondait aux aspirations d'une nouvelle génération — et aussi bien entendu de certains « anciens ».

On ne peut cependant nier que la nouvelle pédagogie — très révolutionnaire — a dû subir la corrosion de l'environnement social et économique. Plusieurs formes d'usures devinrent apparentes, dont le néo-mandarinat, puis un nouveau « formalisme », même « moderne ».

On peut néanmoins inscrire au bilan positif de la nouvelle pédagogie un désir de contact avec les réalités, avec



Le mouvement de contestation nous a fait comprendre que nous devons prendre position plus ouvertement que dans le passé. Une critique architecturale permanente doit trouver dans notre revue une tribune ouverte sur les rapports fondamentaux entre les arts et les sciences de l'environnement et les problèmes politiques sociaux et économiques afin d'arriver à provoquer un dialogue. Nous placerons les projets dans leur contexte politique et social renforçant de ce fait le rôle critique de notre feuille.

le comité de rédaction

extrait du n° E 3/68 du carré bleu.

L'intérêt pour l'analyse des conditions d'une industrialisation possible...

Le présent numéro présente une série de tentatives en vue d'asseoir les idées de 68 sur des fondements plus stables.

n.d.l.r.

les « besoins » de cette époque et l'émergence de nouvelles formes d'approche susceptibles de nourrir de nouvelles formes de pratique : l'apprentissage de la réhabilitation de quartiers anciens, la pratique de l'écologie et des techniques alternatives, les ateliers de quartiers, etc...

UN CONSTAT

Une réforme de l'enseignement de l'architecture est envisagée par le gouvernement, en France. La question a été discutée à une réunion récente de notre comité de rédaction, réunion à laquelle ont pris part Mmes Edith Aujame, Denise Cresswell, Vaneta Charlandjeva, Mlle Dominique Gauzin, MM. Dominique Beaux, Lucien Hervé, Philippe Fouquey, Ionel Schein et André Schimmerling.

On a enregistré une convergence des opinions sur les points suivants : toute réforme de l'enseignement de l'architecture en France devrait s'inspirer de la **mutation** rapide de la pratique de l'architecture : une plus grande ouverture sur les réalités du monde contemporain, une nécessité d'intégration dans le système productif, un dialogue à ouvrir avec les autres intéressés

(habitants, élus, spécialistes des diverses disciplines), en vue de créer un cadre de vie plus propice pour le plus grand nombre ; apparition d'autres formes d'exercice que libérale.

Or, les objectifs qu'on s'est fixés au moment des réformes de mai 68 en matière d'enseignement de l'architecture apparaissent encore lointains.

Après la disparition du système académique des Beaux-Arts, l'enseignement ne semble pas avoir encore trouvé — dans son ensemble — des fondements solides dans les courants novateurs des XIX^e et XX^e siècles.

On ne peut non plus passer sous silence les lacunes existant dans l'enseignement et l'assimilation des sciences exactes et humaines considérées comme bases d'une culture générale contemporaine.

L'ensemble de ces circonstances rendent difficile, sinon impossible un échange fructueux entre les écoles d'architectures, d'une part et d'autres « lieux » où l'on traite de l'environnement : les diverses facultés, les grandes écoles, etc.

Un autre phénomène inquiétant, la renaissance de la mythologie du « patron-vedette » — par la renaissance des ateliers pyramidaux de l'ancienne école !

Les écoles d'architecture vivent pour la plupart renfermées sur elles-mêmes. Il est indubitable qu'elles engendrent des **réactions alternatives** au sein des écoles, une raison de plus pour encourager ces tendances novatrices.

n.d.l.r.

UNE PRISE DE POSITION

UNE ESQUISSE DE PROPOSITION

Notre proposition s'inspire des principes énoncés au cours de la première partie du XX^e siècle par les protagonistes de la « nouvelle architecture », tout en l'adaptant aux conditions actuelles.

Elle considère « l'école » comme un lieu de renouveau architectural intense, basé sur des études critiques approfondies. Il nous apparaît utile de substituer notamment à l'approche par trop centrée sur l'**objet** architectural celui du **milieu** (environnement) qui établit une continuité entre activités « internes » et « externes » en milieu urbain et introduit des paramètres tels que les rapports sociaux et les espaces de relation, les problèmes d'échelle et d'écologie. Autant de phénomènes et de données qui font leur apparition dans les revendications d'habitants pour un milieu favorisant la « **qualité de vie** ».

Pour préparer les futurs créateurs à leurs tâches, il nous paraît opportun d'éveiller l'intérêt des élèves qui se matérialiserait dans une attitude de recherche :

— sur le plan de la **conception** de l'ouvrage : analyse des aspirations et besoins, détermination du but, élaboration du programme.

— sur le plan de la **réalisation** de l'ouvrage : choix des composants matériels en termes de stabilité et d'économie, en vue de la mise en forme définitive.

Cette approche pourrait être abordée par une initiation à l'architecture en tant qu'expression d'une civilisation, aux cours de travaux pratiques et théoriques.

L'entrée en matière se ferait p. ex. selon le modèle triangulaire de constructeur Nervi par des études concernant :

— le milieu physique et biologique (**LA NATURE**)

— la construction (**LA TECHNIQUE**)
— la société (**L'HOMME**) sur les plans physiologique, psychique, esthétique et sur ceux de l'organisation sociale.

Au lieu « d'ingurgiter » divers savoirs il est important d'étudier ces facteurs dans leur interaction réciproque.

Une assimilation « organique » de ces informations facilite, à notre avis leur intégration, au cours de la phase « **réalisation** » par la confrontation d'une conception « fonctionnellement valable » avec des conceptions structurelles (constructives).

Compte tenu de la complexité des tâches, nous sommes en faveur du développement du travail en **équipe** — en opposition à un enseignement orienté vers la formation d'un « créateur solitaire », une mythologie trop souvent énoncée par des professionnels.

En conséquence et dans la mesure où on tend à renforcer l'aspect culturel et professionnel de l'enseignement en

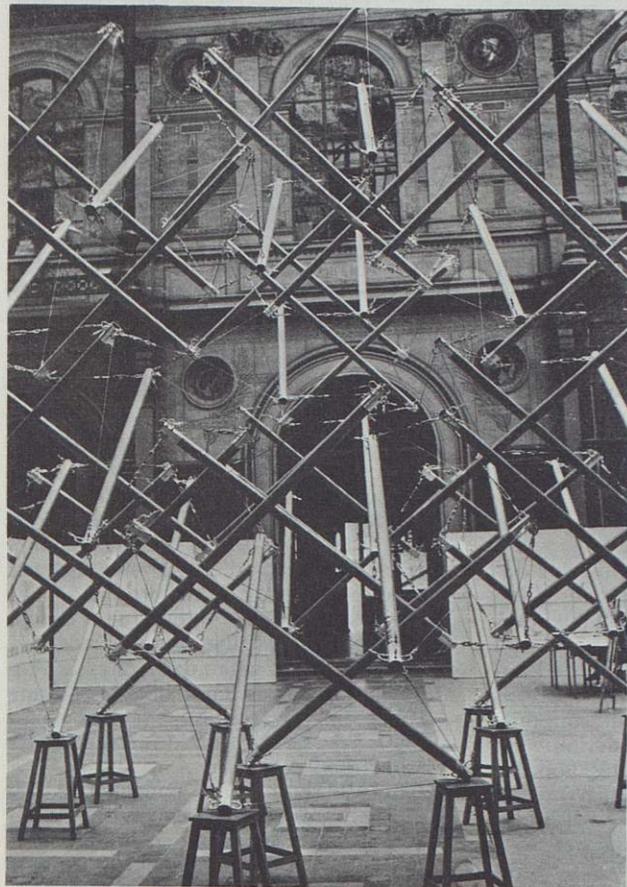
France — on sera amené à intégrer les écoles à un **environnement pédagogique** plus vaste. S'agit-il de contacts avec les universités — ou avec les grandes écoles (techniques) ? Peut-être avec toutes les deux. De plus, il s'agit d'ouvrir les écoles d'architecture à l'**habitant**, c.a.d. créer dans le sein des écoles des **centres d'information** à leur usage, gérés par des étudiants et des **centres de pratique opérationnelles**, dans les quartiers ou les régions.

Notre esquisse représente une ébauche que nous entendons compléter, dans le cadre d'un travail collectif, avec les idées susceptibles d'être dégagées des contributions présentées dans ce numéro sous la rubrique « **TEMOIGNAGES** », d'une part, avec les réponses de nos lecteurs, d'autre part. Nous avons également pris contact avec l'**ASSOCIATION EUROPEENNE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ARCHITECTURE** (1) en vue de

la constitution d'un dossier, dont nous entendons publier les parties essentielles dans un prochain numéro du Carré Bleu.

*Philippe Fouquey
André Schimmerling*

(1) Représentée en France par Roland Schweitzer, architecte, enseignant à UP 7.



Maquette d'une étude structurale, réalisée par le groupe d'études structurales de l'unité pédagogique n° 6 à Paris ; animation : David Georges Emmerich. (Exposition à la Melpo de l'école des Beaux Arts à Paris.)

Ont bien voulu participer à cette enquête sur l'enseignement de l'architecture les personnes suivantes :

France : Mmes *Edith Aujame*, architecte, *Vaneta Charlandjeva*, architecte, Mlle *Dominique Gauzin*, étudiante à l'U.P. 7 à Paris, MM. *Dimitri Augoustinos*, architecte, enseignant à l'école d'architecture de Toulouse, *Dominique Beaux*, architecte, enseignant à l'U.P.9 à Paris en collaboration avec *Michel Mangematin*, architecte, enseignant à l'école d'architecture de Clermont-Ferrand, *Philippe Boudon*, architecte, enseignant chercheur, *Jean-Claude Deshons*, architecte à Montpellier, *David Georges Emmerich*, architecte et ingénieur, enseignant à l'U.P.6 à Paris, *Bernard Kohn*, architecte et enseignant.

Etranger : *Elias Cornell*, historien et critique de l'architecture, enseignant à l'école Polytechnique Chalmers à Göteborg, *Carlos Martinez*, architecte ingénieur, chargé de recherches à l'Institut de la Construction de l'Université de Santiago (1965-73) enseignant à U.P. 6 à Paris, *Bruno Vellut*, architecte, professeur à l'École supérieure d'Architecture St Luc (Bruxelles).

TEMOIGNAGES

Edith Aujame

Je ne crois pas à « une » réforme, puisque je ne crois pas aux systèmes monolithiques et cohérents dans le domaine de l'enseignement.

D'une part, il faut laisser s'épanouir plusieurs tendances.

D'autre part, il faut améliorer les méthodes de production des projets d'architecture, quelles que soient les tendances. Les facteurs essentiels de qualité sont : le temps passé à la **conception** du projet, le contrôle de l'ensemble du projet par le concepteur, du début jusqu'à la réalisation de tous les détails.

Toute l'évolution des dernières années en France est contraire à ces notions : l'avant-projet sommaire avec coût d'objectif, la division de la mission en tranches, l'application aveugle des D.T.U élaborés par des personnes étrangères aux problèmes de la conception globale, la normalisation abusive d'éléments fabriqués en petites séries, la production de dessins d'exécution par des bureaux d'études et des entreprises.

Les architectes ne sont responsables de ces tendances que dans la mesure où leur manque de formation les a encouragés à laisser le travail aux autres. Ou la sécurité de leur situation de mandarins, pour le petit nombre qui ont eu une influence prépondérante et désastreuse.

L'utilité, pour l'architecte, de fréquenter l'université est d'apprendre un langage commun à l'équipe pluridisciplinaire dans laquelle il sera éventuellement intégré, de connaître

des disciplines intellectuelles diverses à l'âge de la formation et de pouvoir changer d'orientation en cours de route. Il n'est pas question de rendre les éléments du noyau d'enseignement professionnel facultatifs par unités de valeur si on veut préparer à un **métier** et non à des bavardages. Par contre, des cours communs d'histoire de l'architecture serviraient aussi à former un public plus sensible et moins ignorant, au moment de la commande.

Dans toute réforme d'enseignement, il faut prévoir son contraire, c'est-à-dire la petite porte par laquelle peuvent entrer les non-enseignés. Outre Promoca, je suggère que l'on maintienne toujours la possibilité de présenter un dossier individuel pour accéder au titre d'« architecte ».

J.C. Deshons

Dans l'état de décomposition avancée où se trouve actuellement l'Université en France (noyautage systématique des conseils par des groupuscules irresponsables), revendiquer l'intégration des U.P. dans cette marmite de sorcière, frise l'inconscience.

On comprend fort bien les motivations des enseignants dans ce sens, mais leur intérêt ne paraît pas conciliable avec celui des étudiants.

Si le premier point de la déclaration doit susciter le plus large consensus, en revanche, le deuxième soulève de ma part de nombreuses objections :

— la référence à mai 68 me semble totalement anachronique et dépassée ; la nostalgie et les spéculations romantiques ne sont plus de mise aujourd'hui.

L'université n'a pas l'exclusivité de la distribution d'une culture générale élargie et rien n'interdit aux étudiants de préparer des certificats complémentaires à leurs études spécifiques dans les établissements de leur choix.

— l'intégration est un cache-misère, une façon de noyer le poisson... et les responsabilités.

— le retour au ventre maternel de l'Alma Mater me paraît à l'évidence une démission de plus de la part de notre profession.

— celle-ci avait présenté en 1975 des propositions de réforme de l'enseignement (établies conjointement par ordre et syndicats) qui, bien que perfectibles, avaient le mérite de la cohérence.

D'autres projets de réforme ont vu le jour à la même époque, (celui de D. Emerich, patronné par la Grande Masse). Tous ont subi le même sort : les oubliettes.

La réforme de l'enseignement n'est pas un problème de structures institutionnelles. C'est essentiellement une affaire d'adaptation entre les moyens et les buts. Quel architecte faut-il former ? Sur quels profils socio-culturels ? Faut-il rétablir un *numerus clausus* ? Comment résoudre le problème des stages ?

Notre pays n'a aucun sens de l'économie de matière grise. Dans la somme des réflexions exercées sur ce thème depuis des années, on doit pouvoir tirer la substantifique moelle qui puisse rassembler l'adhésion de toutes les parties prenantes.

La pire des attitudes, c'est de subir sans réaction la dégradation progressive de la formation architecturale en France.

Philippe Boudon

Votre déclaration me satisfait pleinement mais me paraît devoir être complétée. Les questions ou réactions qui me viennent sont, dans l'ordre de ces points :

1. Certes la **mutation** rapide de la profession devrait inspirer toute réforme de l'enseignement de l'architecture. Mais y a-t-il des observatoires qui permettent aujourd'hui d'évaluer cette mutation ? Qui, de l'administration ou de la profession se préoccupe le mieux de ce problème ? Quels moyens sont mis en œuvre pour apprécier les changements sur un mode d'enquête sérieux et approfondi et non sur un mode « pifométrique » relevant de la situation personnelle des sujets qui expriment la mutation du point de vue, intéressant mais limité, qui est le leur ?

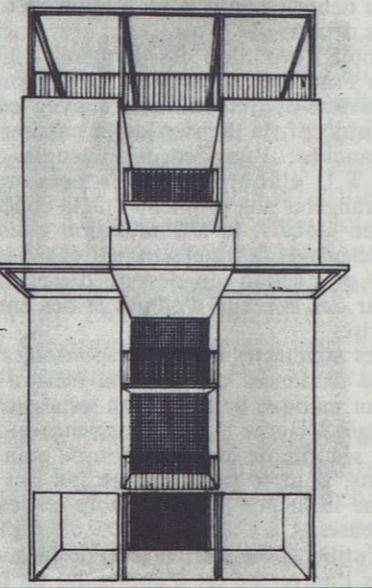
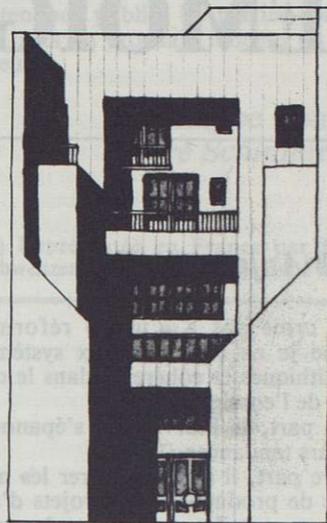
2. a/ Si c'était seulement d'un **manque de culture générale** que pâtissait l'enseignement... mais de culture architecturale aussi parfois. Il faut bien observer que « jargon » est dénommé tout langage visant une connaissance de l'architecture dès qu'il se donne une toute petite apparence de se faire savant. La **consigne d'inculture** dans le champ de l'architecture ne concerne pas seulement les domaines de connaissances qui sont extérieurs à l'architecture, mais également l'architecture elle-même. A preuve celle que lançait sans gêne le ministre d'Ornano dans le premier numéro des Cahiers pourtant dits de la Recherche Architecturale : « éviter la spéculation ». Aujourd'hui M. Quillot lui emboîte le pas à propos d'émissions éventuelles de télévision sur l'architecture : « émissions sérieuses s'abstenir ». Certes les ministres n'écrivent pas toujours eux-mêmes leurs propos. Ce qui rend la chose encore plus grave : de telles expressions sont le fait, non d'une vision individuelle mais d'un consensus. Les journalistes prennent part à cette assignation de l'architecture à l'inculture. Naguère pour M. Michel, du Monde,

la recherche architecturale ne se voyait justifier que par l'oisiveté d'architectes en manque de commandes. Récemment M. Edelman, du même journal, pourtant critique à l'égard des propos — légers — de Tom Wolfe, adhérait à la légèreté de celui-ci pour « descendre » un architecte, P. Eisenman, au titre de « paroxysme de la cuistrerie » à propos d'une phrase citée sans qu'il l'ait comprise.

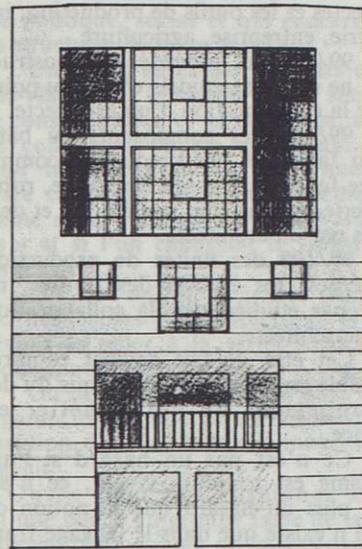
De pseudo-chercheurs en architecture — et devant la situation institutionnelle de la recherche architecturale comment y en aurait-il de vrais... ? — à un colloque sur la recherche architecturale pensaient, disaient, que les autres n'avaient plus rien à chercher, qu'eux-mêmes avaient trouvé, (c'est-à-dire pouvaient recevoir des commandes avant d'autres qui ne seraient pas munis du label de la recherche architecturale). Enfin un architecte, chargé de la recherche architecturale au ministère, osait dire dans une commission du C.N.R.S. envisageant la possibilité et la pertinence de créer une section relative à l'architecture, que les architectes n'étaient pas compétents pour faire de la recherche...

Devant ces diverses considérations je relativiserai volontiers votre conclusion : l'intégration à l'Université des écoles d'architecture n'aura pas les résultats que vous escomptez si elle n'est accompagnée d'un soutien de ce qui se produit dans le champ de l'architecture en matière de recherche et de visée de connaissance et sans quoi cette intégration serait seulement institutionnelle, sans recouvrir un véritable contenu.

b/ Le retour à la **mythologie du patron** me paraît effectivement discernable dans certaines UPA. A noter pour confirmer votre impression, que le projet « A la manière de » que j'enseignais à l'UPA de Nancy en visant une « démythologisation du patron » (à tout le moins par la mise en présence d'une multiplicité de patrons que constitue le patrimoine des architectes du XX^e siècle toutes tendances confondues, et dans l'esprit de la formule



Traductions de la Maison Tzara (Loos) selon divers architectes (façades), 1979-1980.



proustienne « faire du pastiche volontaire pour éviter le pastiche involontaire »), un tel enseignement a disparu pour des raisons tout à fait conformes à celles qui m'ont fait souhaiter quitter cette UPA.

3. Une **approche théorique stable** — telle que vous la souhaitez — dans le cadre d'une recherche architecturale qui s'est vue confiner aux UPA est très difficile à tenir étant donné les pressions doctrinales sensibles aux modes ou aux pouvoirs du moment qui soumettent la recherche à des objectifs passagers ne lui permettant pas d'assurer sa propre continuité réflexive. Mon témoignage de « chercheur » pour autant que le terme soit reconnu, ce qui n'est pas toujours le cas, serait trop long à développer dans le cadre de ce papier. Sachez seulement que pris entre le projet politique de suppression de la recherche privée et l'absence de structures institutionnelles de recherche correctement mises en place, le chercheur en architecture n'a pas d'existence socio-professionnelle. (Les discours tenus il y a environ un an par le sous-directeur de l'architecture concernant le soutien des équipes de recherches à

titre transitoire entre la suppression des modalités privées de la recherche et l'institutionnalisation ne sont pas toujours suivis d'actions administratives efficaces.)

Tous ces thèmes demanderaient des développements plus importants me semble-t-il, pour conclure, et je crains que l'intégration progressive des écoles d'architecture à l'université, si elle est une bonne chose, ne saurait pas avoir de conséquences majeures (ni même peut-être se faire) sans un examen approfondi des problèmes qu'elle entraîne.

Voir également : Réf. bibliographiques : Pessac, espace architectural (Dunod 1971) Richelieu, ville nouvelle (Dunod 1978).-Viollet Le Duc, Dictionnaire d'Architecture : relevés et observations coll. Philip Deshayes (1981) par Ph. Boudon.

Veneta Charlandjieva

J'adhère à ce qui a été dit le 20 X 1982, pour une réforme de l'enseignement allant dans le sens d'une amélioration efficace du niveau théorique et pratique des études d'architecture, dans le but de former des architectes complets, capables d'être les porteurs conséquents d'un projet **CULTUREL ET SOCIAL**.

Toutefois, je ne suis pas persuadée que l'on puisse enseigner un art. On peut seulement donner le goût de l'architecture, en créant une atmosphère propice à l'épanouissement créatif.

C'est dans ce sens que je voudrais faire quelques remarques sur ce que nous avons dit lors de la réunion du 20 X 1982.

1 — J'adhère à l'idée d'une intégration progressive des écoles d'architecture à l'université.

Je pense également que la culture générale et l'ouverture de l'esprit peuvent être investis d'une manière bien plus efficace, si les élèves architectes sont

déjà sensibles aux matériaux, aux formes, aux volumes, et à l'espace.

La formation d'un individu commence bien avant l'université. Actuellement, aucun effort n'est fait, ni dans les écoles, ni dans les lycées, allant dans le sens d'une ouverture et d'une sensibilisation aux problèmes de l'architecture.

Il y a des contacts à établir entre les élus, le corps enseignant dans les écoles, les professeurs et les élèves architectes qui peuvent déboucher sur :

— des conférences dans les écoles, faites par des enseignants et élèves architectes sur des problèmes propres à la région ou à l'arrondissement où habitent les élèves.

— Organiser pour les enfants des visites accompagnées aux expositions d'architecture.

— Obtenir de l'Education nationale des heures de cours consacrées à une sensibilisation des élèves au volume, au matériau et au cadre bâti, leur apprendre à penser et à réfléchir en volume. Une réforme de l'université devrait être étroitement liée à une réforme de l'enseignement, en général.

2 — L'idée d'un enseignement de l'architecture, qui aurait pour objectif de former des architectes critiques, ouverts et porteurs des idées nouvelles me semble incompatible avec le statut actuel des enseignants aux Beaux-Arts.

Une réforme de l'enseignement en architecture doit inclure l'idée d'un changement et rajeunissement permanents et obligatoires du cadre enseignant, sa mobilité excluant toute **fonctionnarisation sclérosante**.

On peut réfléchir sur d'autres formes d'intervention des architectes dans l'enseignement pour sortir du système actuel d'ateliers, repliés sur eux-mêmes : stages, conférences, contrats à durée limitée, juste sur un sujet ou un problème choisis.

3 — Une consolidation de l'idée des ateliers publics d'architecture. Ces derniers, peuvent être créés à l'intérieur des unités pédagogiques, cela donnera aux élèves architectes la possibilité d'une approche plus concrète de nombre de démarches administratives.

Pour finir, je voudrais citer quelques phrases d'Alvaro Siza qui peuvent résumer une démarche à laquelle j'adhère.

« A l'école il faut développer l'information, tout ouvrir, parce qu'il faut tout connaître, pas seulement ce qui, à un moment donné est influent pour tel ou tel programme. »

« Une idée ne doit pas être abstraite. Elle doit avoir un sol, des murs, des ouvertures. Je ne me préoccupe pas d'enseigner toutes les techniques afin que les étudiants développent leurs connaissances. Je me préoccupe par contre, de développer ce processus de réflexion autour d'une idée et de ses images, de sa concrétisation, de la capacité d'imaginer des matériaux. »

Dimitri Augoustinos

Ce témoignage est un fragment et un aspect du problème par rapport à un travail collectif sur un sujet aussi vaste qui est la réforme de l'enseignement de l'architecture. Une réforme **qu'il était indispensable de faire déjà avant des dizaines d'années** pour adapter les écoles d'architecture à la réalité sociale du pays et l'incorporer aux nécessités de l'économie contemporaine.

« Pour faire un enseignement, il faut savoir le but que l'on veut atteindre »

Un architecte travaille à :

- Planification et organisation de l'espace à grande ou petite échelle,
- former des espaces et des volumes,
- organiser des fonctions et les mettre en forme,
- travailler avec l'industrie pour la création des composants du bâtiment,
- travailler avec les entreprises pour la mise au point des systèmes de construction.

CONSTRUIRE

Ce qui veut dire que nous sommes un « métier » et nos étudiants en architecture, quand ils terminent l'école, doivent participer à la « production sociale » d'une manière dynamique et active, comme les autres métiers, pour ne pas être des « mutilés sociaux ».

« Faire de l'architecture et mettre en conjugaison des facteurs irrationnels et rationnels et avoir un résultat utile pour l'homme et la société ».

Le but de l'enseignement est de développer pour l'étudiant les « facteurs irrationnels » subjectifs, la sensibilité, la fantaisie, la créativité, et les étoffer avec un savoir et des connaissances spécifiques « facteurs rationnels » et une méthologie de pensée qui lui permettra d'inventer et de créer. On doit l'étoffer avec une sténographie et ses règles de grammaire, qui est le **dessin**, qui lui permet d'exprimer ses idées.

La question est comment développer le facteur irrationnel et quels sont les facteurs rationnels et les connaissances spécifiques nécessaires et comment développer la créativité et l'invention si l'attitude profonde de l'individu à son travail se développe par des matières d'enseignement comme la sociologie la philosophie, la psychologie, la littérature, la politique, l'économie, la poésie, la musique, la danse...

A mon avis, le programme de l'enseignement actuel y fait face. Mais il manque par attitude, par organisation d'un programme et par le nombre de matières à enseigner de donner aux étudiants les connaissances dont ils ont besoin pour canaliser toute la partie de sa sensibilité et faire face à la demande et aux résultats pratiques et surtout qu'il puisse s'intégrer aux outils de production d'une société moderne.

Dans notre pays, nous remarquons une coupure nette entre les ar-

chitectes et les outils de production, industrie, entreprise, agriculture.

99/100 des procédés de construction ne sont pas étudiés et mis au point avec la collaboration d'un architecte.

99/100 des composants du bâtiment fabriqués par l'industrie, comme porte-fenêtre, appareil électrique, robinetterie, etc, ne sont pas étudiés et dessinés par un architecte.

99/100 des unités de production agricoles, les étables des fermes, ne sont pas étudiés avec la collaboration d'un architecte.

Cet état de fait devient compréhensible par l'analyse historique du développement de notre métier en France.

Ce n'est pas un hasard si l'archaïsme est toujours vivant, ce n'est non plus un hasard que la notion de style n'existe que dans le langage français, non plus la **renaissance du néo-académisme et du post-modernisme**. Ce n'est pas un hasard non plus que le manque d'auteurs-architectes de livres techniques, comme p. ex. le « Mittag » et le « Neuffert ».

Pour pouvoir s'informer sur la typologie et l'organisation des bâtiments, des hôtels, restaurants, hôpitaux, aéroports, bureaux, fermes et unités agricoles, étables, normalisation du travail aux bâtiments, etc., il faut utiliser des auteurs étrangers.

Ces manques et cet état d'esprit privent notre société de l'apport de dynamisme que l'architecte veut lui apporter. Un fait, plus grave encore, l'architecte est devenu l'homme de « l'art » **quelque fois un peu marginal, vivant dans une société close où les querelles sur la mode et l'aspect formel prennent la priorité.**

« Mais cette image de marque est aussi une volonté politique » pour la société et les responsables politiques qui ont créé les grands ensembles. Car c'est plus facile de dire que cette désolation est le résultat de matériaux utilisés pour bâtir, ainsi que de la forme des bâtiments et des fenêtres, et éviter ainsi les vrais problèmes qui sont d'or-

dre politique, social et qui concernent les structures de notre société.

Un grand ensemble, loin des centres-ville, dans le monde d'une société de consommation et de gaspillage, avec les conditions de vie qu'il implique pour la couche sociale qui l'habite, reste toujours un grand ensemble, même si on l'appelait « Petit Versailles » et si l'on changeait la forme de ses fenêtres.

Cet état de fait se reflète dans la vie des écoles d'architecture. Nous devons le relier à la vérité sociale et économique du pays.

On ne peut pas enseigner sans être organisé en groupe de travail avec répartition des tâches et des moyens de travail.

On ne peut pas enseigner sans qu'une partie du groupe fasse de la recherche pour donner de la profondeur et du renouveau à la matière enseignée.

On ne peut pas faire de la recherche sans avoir une spécificité.

On ne peut pas faire de la recherche appliquée sans possibilité d'application : chantiers, entreprises et ouvriers.

Je prends comme exemple l'université d'Hanovre (RFA), faculté d'architecture en 1967. Il existait un module d'enseignement (Lehrstuhl) dont l'objet était l'architecture agricole.

a) Il était constitué de plusieurs personnes avec un secrétaire.

b) Il avait comme prolongement un institut relié à l'école agronomique, possédant une ferme de plusieurs hectares destinée à l'expérimentation et l'organisation des composants (matériaux, typologies, etc.).

c) Cet institut passait des contrats avec des communes agricoles ou avec des firmes privées engagées dans le développement rural.

Le module a publié plusieurs livres.

Autre exemple : le module d'urbanisme et de planification se composait d'un minimum de 15 personnes et de 2 secrétaires. Il avait beaucoup de commandes extérieures et surtout il préparait le programme des concours

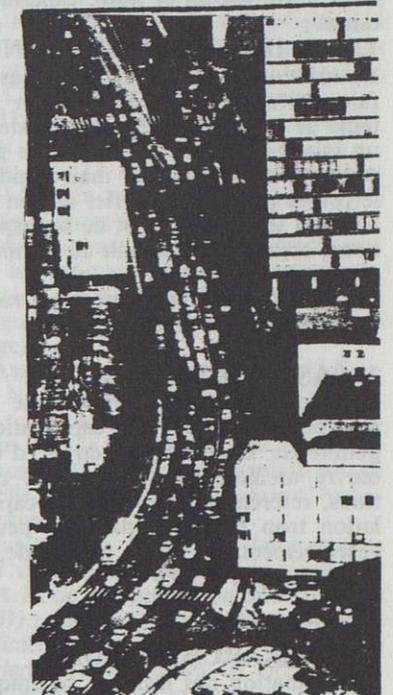
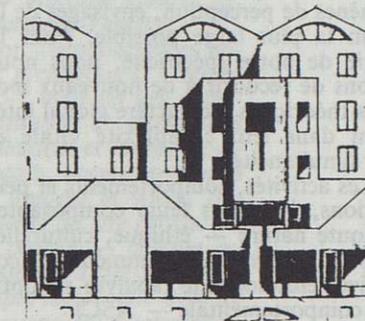
que des villes des communes voulaient lancer.

Autre exemple : l'institut de la normalisation du travail du bâtiment du professeur Tribel occupait plusieurs étages. Le module du dessin industriel collaborait avec les usines Braun.

Coups de la recherche, de l'application et de la réalité extérieure, vitales à notre métier, nous devenons des **artisans marginaux** et nous laissons la place pour des millions de mètres carrés construits en fermes, en garages, en écoles, en hôpitaux et bureaux et usines au « **Conformisme technique et fonctionnel** ».

La forme de milliers de mètres carrés de notre habitat est ainsi déterminée par des vendeurs qui exploitent une **aspiration à un monde élargi, à plus d'identité, à un plus grand contact avec la nature, à un plus grand humanisme** et comme solution à leurs problèmes offrent la maison individuelle rustique ou le petit chalet de style. Pour les autres, qui ne peuvent acheter le « chez soi », ils habitent les H.L.M. ou I.L.M... simple application des systèmes de construction ou démonstration des divers maîtres à la mode appliquant diverses « doctrines d'architectures » d'une façon telle que les villes nouvelles sont devenues des étalages de magasins à la mode.

L'architecture, c'est un métier de haute responsabilité, car l'architecture produit l'environnement de l'homme et l'environnement par théorème biologique influe sur le développement des organismes vivants.



APPROCHE PHENOMENOLOGIQUE AU PROJET D'AMENAGEMENT ENVIRONNEMENTAL — dans l'éducation de l'architecture.

Dominique Beaux
Michel Mangematin

L'homme standard aux besoins stéréotypés auquel s'adressaient les architectes des années 20 et 30 — L'HOMME CONFORME — s'est enrichi d'identités ethniques, culturelles, personnelles. Considérant ces hommes indissociables de leurs milieux — physique et humain — l'éducation de l'architecte doit maintenant développer une approche plus subtile : celle du projet d'aménagement environnemental, dégagée de la préoccupation de l'objet architectural — une approche phénoménologique.

Les principes suivants nous ont guidés dans notre travail et notre expérimentation :

1. PAS D'ENDOCTRINEMENT

La mission d'éducateur n'est pas de faire faire — ou d'enseigner un système de composition architecturale ou un savoir-faire, encore moins des procédés ou des formes — mais d'aider : le projet peut être le reflet de son auteur, de son habitant, et de ses aspirations, condition essentielle au commencement de l'éducation.

En cela, c'est l'enseignement qui reçoit un enseignement précieux !

2. PAS D'IMITATION

Le recours désarmé au modèle stéréotypé et préconçu est capitulation : géométrie euclidienne, copie d'une œuvre architecturale, emprunts, citations, références historicistes... capitulation trop fréquente dans les pseudo-enseignements du projet à la mode, ou « à la manière de... »

3. PRINCIPES DE HIERARCHISATION

Subordination des données techniques et fonctionnelles à un ordre poétique,

psychologique, sensoriel — dès l'approche au projet : soit la fin avant les moyens, et non les moyens comme finalité.

4. DE L'IMAGINE AU FORMALISE

Un environnement architectural engendré dans les régions oniriques de l'imaginaire — sur la base d'une expression littéraire de ses composantes qualitatives — puis caractérisé en morphologies essentiellement abstraites — que le support-projet matérialise et visualise selon un processus lent et progressif : le projet devient découverte, non préconçu.

5. COMPORTEMENTS HUMAINS ET ENVIRONNEMENT — ELEMENTS D'INTERACTION

Le constat est fréquent de la difficulté des architectes à « concevoir » et exprimer verbalement les modes d'interaction socio-psychologique caractérisant nécessairement les relations entre l'habitant et son environnement aménagé.

L'approche phénoménologique se fonde sur la prise en compte des phénomènes de perception, envisagés de la façon la plus large possible. Pour la survie de notre spécificité, nous devons de recourir à de nouveaux modèles théoriques à caractère global intégrant dans leur complexité vitale et leur simultanéité :

1/ Les activités, comportements et perceptions, à travers leurs composantes de toute nature — éthique, culturelle, mais aussi sensorielle immédiate, cognitive, émotionnelle (analyse synoptique comportementale — ASC)

2/ Les composantes précisément identifiées du milieu physique, considérées pour chaque unité topologique d'espace (synthèse synoptique environnementale — SSE)

La mise en relation complexe — et phénoménologique — de ces facteurs, par des processus aussi largement instinctifs, intuitifs que méthodiques, nous paraît constituer l'essence du projet d'aménagement environnemental.

6. LIEU ET SITE — SENS DE L'INSERTION

L'une des 4 constituantes environnementales — celle d'emplacement — apparaît ignorée tant du mouvement moderne naissant que de l'approche académique et classiciste. Rares parmi les architectes ainsi éduqués sont ceux qui soupçonnent le sens de l'insertion : le site n'est pas sur la planche à dessin !

L'insertion ponctuelle de l'aménagement est une nécessaire réalité, naturelle et organique, qui demande d'ouvrir les yeux sur place. L'accord avec l'unité géographique localement perceptible, et son climat particulier, est une autre réalité, psychologique et sensible. Qu'est devenu le caractère vital du bâti — son localisme et son appartenance — manifeste dans l'art de bâtir populaire traditionnel, exemplairement diversifié — non pas dans sa forme apparente reproductible, mais dans sa genèse et son identité spécifique concrétisant le génie du lieu ?

Réf. — Norberg Schultz — « Genius loci »
Pietila — conférence SAFA été 82
Hassan Fathy

- 1 entrée
- 2 prép. repas
- 3 repas
- 4 feu
- 5 labo photo
- 6 bureaux biblio.
- 7 dessin
- 8 expérimentation maquettes
- 9 vers repos soupenste.



Projet d'habitation personnelle par Antoine Canet, 78, étudiant en 1^{re} année à l'UPA de Clermont-Ferrand. A micro-échelle de son emplacement, l'aménagement environnemental n'est pas un « objet architectural » étranger au site et posé indifféremment — mais un lieu architectural : ensemble d'aménagements et d'espaces intérieurs et extérieurs reliés picturalement et morphologiquement à leur site proche ou lointain, accueillant selon leur orientation, les variations de lumière et soleil, ouvrant certains regards vers tels éléments du site proche ou lointain, et selon leur dynamique propre — chaque espace est imaginé, localisé et dimensionné à partir de l'intérieur en rapport organique de souple réciprocité avec les voisins, et suivant une continuité séquentielle déterminée.

Communication

Dominique Gauzin

étudiante, tient à souligner l'intérêt d'une expérience de formation professionnelle entreprise à l'U.P. n° 7 de Paris sous l'impulsion de M. Paul Maymont, président du conseil d'administration de l'école : **Préparation à un C.A.P. de Charpente en bois.**

Les stages, qui ont eu lieu au cours de l'année scolaire 1980/81 au C.F.A. du bâtiment de Noisy-le-Grand, stages reconduits et développés pour l'année scolaire 1981/82 à l'intention d'étudiants en architecture, s'inscrivent dans le cadre d'un processus de formation incluant le travail manuel dans leur cursus pédagogique.

Le Directeur de l'Unité Pédagogique d'architecture SEPT, M. Jean-Michel Mariage, Grand Prix de Rome, et M. Louis Meneveau, architecte professeur chargé de réaliser le projet d'origine (en accord avec le C.C.C.A. et avec l'A.FO.BAT. de Paris) ont programmé des stages mensuels courts autorisant la présentation des élèves à l'examen du C.A.P. de charpentier en bois :

— 17 séances de 8 heures en 1980/81 pour un groupe de 14 stagiaires

— 2 fois 17 séances de 8 heures en 1981/82, en raison de la constitution de deux groupes de stagiaires.

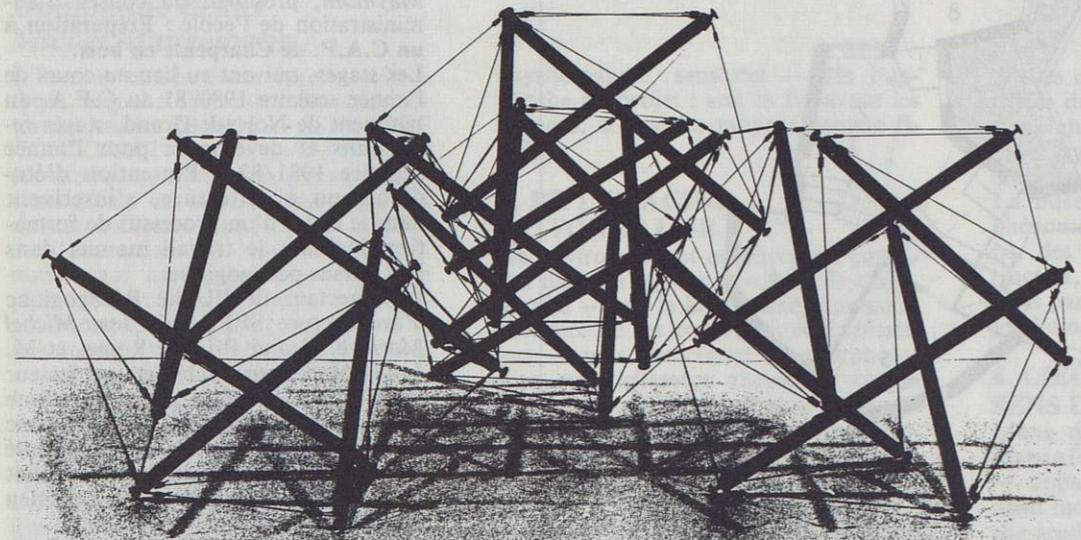
L'enseignement est essentiellement axé sur la pratique et sur la technologie du métier (6 heures de pratique et 2 heures de technologie par journée de stage).

L'Association gestionnaire du C.F.A. de Noisy-le-Grand organise l'emploi du temps en tenant compte d'un créneau dans le plan de charges et d'un financement assuré par le ministère de tutelle de l'Unité Pédagogique d'Architecture.

Suivis par M. Meneveau, les étudiants ont obtenu d'excellents résultats au C.A.P. de charpentier en bois, (session 1981) : 13 élèves présentés et 11 reçus définitivement (13 reçus à l'écrit) après seulement 136 heures de préparation aux épreuves pratiques et technologiques de cet examen !

Georges David Emmerich

LA FORME CREE LA FONCTION !



L'approche fonctionnaliste — et les autres voies analytiques : sociologiste, environnementaliste, écologiste... derrière lesquelles elle se camoufle ou se perfectionne, pleine de bonnes intentions — n'a pas empêché l'architecture de descendre en enfer, pavé surtout de — pavés.

Après cet équilibrage aux poétiques angles droits, il faut de nouveau admettre que la substance majeure de l'architecture est la forme. Certes, non pas la forme formaliste, mais la forme indéformable, composable, industrialisable...

La crise actuelle est au fond une crise de production : qui est rigide, insuffisante, chère à la consommation ; alors qu'elle devrait développer des techni-

ques architecturales nouvelles, utilisant correctement les matériaux nouveaux et les méthodes industrialisées. Cette nouvelle architecture répondant et correspondant aux possibilités de notre époque passe par l'étude systématique des formes porteuses adéquates : autoportantes, légères, répétitives, démontables, modifiables... et de leurs composants : standards, polyvalents, réemployables...

Bref : après la période moderniste qui réduisait la science de la construction à celle de la résistance des matériaux, assurant ainsi la primauté à l'ingénieur, l'âge post-moderne doit faire renaître la science de la résistance des formes, et en général les connaissances morphologiques touchant leurs propriétés

qualitatives ; notions proprement architecturales, dont le rôle mieux compris ne manquerait pas de rendre la place qui revient de ce fait même aux architectes.

Concevoir, grâce à ces connaissances, des infrastructures urbaines, des systèmes mécano, des jeux de construction et même d'auto-construction est la tâche primordiale. Une architecture à deux degrés, fondée sur la participation effective des usagers, individuels ou collectifs. Et, foin pour la fonction ! Il est plus proprement architectural de réapprendre à dresser les matériaux que de dresser les humains. Vérité première vers une alternative architecturale qui, post-mortem du modernisme, devrait guider la recherche et l'enseignement dans l'avenir.

Quelques lignes sur l'enseignement de l'architecture, l'université, la pluridisciplinarité du cadre bâti et de son élaboration, ainsi que sur la relation université/collectivité.

Bernard Kohn

A.1. Projet éducatif de la collectivité

Une commune, un regroupement de communes, un service public municipal, départemental, etc. chacun peut avoir un **projet pédagogique** en direction de publics divers : élus, usagers, professionnels... projet s'insérant dans une démarche plus globale d'un projet de société.

On a tendance à réduire la notion d'enseignement aux structures « Classiques », la démarche critique ne visant que les structures traditionnelles d'enseignement, alors qu'il s'agit avant tout d'une démarche collective et globale qui concerne chacun de nous en tant que citoyen, professionnel...

A.2. La réalité éducative actuelle :

En dehors de ce qui a été intégré à la formation traditionnelle (UP) et les centres de formation permanente, il y a peu d'expériences éducatives.

D'une manière générale, on étudie à l'école et on pratique en dehors.

Les possibilités d'alternance, de pluridisciplinarité, de stages, sont autant de domaines pour lesquels une réflexion est à entreprendre.

A.3. La diversité des pratiques de l'architecte :

L'architecture à « vocation publique » comporte une grande diversité de pratiques et l'architecte est connu par sa participation à divers organismes :

— services d'architecture et d'urbanisme dans les structures municipales, intercommunales, départementales...

— ateliers publics et populaires,

— diverses structures départementales et gouvernementales : DDE (GEP, UOC) CAUE, Conseil, Consultant...

— pratique libérale, coopérative,

— enseignement,

— recherche,

— comme animateur/citoyen d'associations les plus diverses.

Pour la plupart d'entre nous, nos pratiques s'insèrent dans plusieurs de ces structures.

A.4 Elaboration démocratique

L'élaboration démocratique du cadre bâti, qu'elle soit à l'échelle régionale, intercommunale, communale, du quartier ou du projet architectural, est un moment privilégié permettant de générer un enchaînement de nouveaux rapports et de nouvelles pratiques et de redéfinitions institutionnelles des lieux de vie, de travail, de loisirs, de culture, de liaisons.

Autour de cette élaboration peuvent se regrouper les citoyens au sens large, suivant leur formation initiale, professionnelle ou permanente. Il y a formation réciproque des intervenants par les intervenants.

A.5. Ateliers d'urbanisme + d'architecture/potentialités

La création envisagée d'ateliers publics d'urbanisme et d'architecture intégrés aux collectivités locales pose aussi un problème particulier de la manière dont peuvent s'insérer les étudiants en formation, les habitants, les architectes, urbanistes, travailleurs sociaux, ingénieurs, etc. La **potentialité éducative de ces organismes** est énorme.

Elle peut jouer au niveau de la formation professionnelle, initiale ou permanente, vers les usagers, étudiants, écoliers, élus, techniciens, personnels communaux, et l'ensemble du secteur du bâtiment, unidirectionnellement ou en complémentarités multiples.

Un atelier public peut, dans le cadre de ses diverses missions, être le maillon d'un réseau de structures d'accueil, de formation pratique qui, d'une part, peut enrichir les ateliers eux-mêmes, tout en offrant, d'autre part, aux étudiants des diverses disciplines du cadre bâti (architectes urbanistes, économistes, sciences sociales spécialisées, paysagistes, ingénieurs...) une possibilité presque illimitée de stages de formation non négligeable, les contacts avec le terrain permettant aux UP des liens suivis et des sujets d'études, de projets ancrés dans la réalité.

Diverses autres activités pédagogiques peuvent aussi s'adresser à de multiples publics.

Dans nos diverses pratiques, les potentialités éducatives sont illimitées.

B.1. L'enseignement de l'architecture

L'enseignement de l'architecture en France, dans le cadre d'unités pédagogiques autonomes, ne peut qu'accentuer l'aliénation où se trouve l'architecture par rapport aux projets culturels et politiques et des réalités sociales.

Coupé d'une part des arts plastiques, des technologies, de l'apport des sciences humaines, sociales et médicales, mais aussi des sciences tout court, mais coupé aussi d'une insertion institutionnelle avec la collectivité, les étudiants en architecture ainsi que leurs enseignants vivent en vase clos.

B.2. Rattachement à l'université

Le rattachement à l'université est effectivement prioritaire, mais il est lié aussi à une redéfinition et un élargissement de son rôle, de son engagement social et politique, de ce que le mot « UNIVERSITE » englobe. Dans la réalité, ceci est soit une université de sciences humaines, soit scientifique, mais dans presque tous les cas, « universitaire » sous-entend de **réflexion**, coupé d'une intervention avec ou dans les lieux de réalité sociale... Il y a quelques années, lors d'un congrès « Université-Collectivité » on s'est vite rendu compte qu'avaient été presque inconsciemment exclues les disciplines technologiques, scientifiques, médicales qui, elles aussi, pourraient souhaiter collaborer à cette réflexion. Ceci pose en premier lieu les coupures fortement enracinées d'universités scientifiques, soit techniques, soit humaines et littéraires, les unes des autres... Au lieu de départements de taille moyenne regroupés au sein d'universités réellement pluridisciplinaires, comme ceci était le cas dans de très nombreux pays.

C.1. Proposition pour la création d'U.E.R. de planification démocratique

Dans cet ordre d'idées il serait nécessaire d'envisager la création d'Unités d'enseignement et de recherche des « Sciences de l'environnement » qui regrouperaient des départements d'architecture, mais aussi d'urbanisme, de science régionale, de formation à la fonction communale (budget, gestion, etc.) aux arts plastiques, mais aussi aux sciences liées à l'environnement physique et biologique, à la médecine des lieux de travail et de vie, aux technologies de l'habitat et des infrastructures. Autrement, une U.P. d'architecture devra choisir un rattachement soit à une université scientifique ou à une autre, certainement une meilleure alternative que de maintenir la séparation actuelle, mais qui ne pourrait être qu'une étape transitoire.

C.2. Rapport université/collectivité

Est posé le problème de l'**université dans son ensemble** avec le monde autour d'elle, et où un enrichissement réciproque est à structurer. L'université peut être enrichie par les diverses expériences « hors murs » qu'ont engendrées diverses écoles d'architectures. C'est effectivement une autre vision du savoir.

Le travail sur le terrain devient en lui-même source de connaissances, permettant un dialogue, une réflexion, une théorisation en opposition au monde vécu dans une tour d'ivoire.

D.1. Le département d'architecture

A l'intérieur même du département d'architecture, les diverses filières de « concentration » (ce qui ne veut pas dire spécialisation) devraient pouvoir répondre à un éventail de demandes sociales, permettre une ouverture d'esprit et de possibilité aux étudiants, ne permettant pas aux enseignants de se scléroser. Dans les écoles anglo-saxonnes, au Danemark, etc. tout en obtenant un diplôme unique, un étudiant peut suivre des UV plus spécifiquement liées à sa motivation personnelle, ainsi conjointement avec un domaine plus large : l'architecture, et développer des connaissances particulières : technologie de l'habitat, le paysage, la conception urbaine, l'aménagement des espaces publics, etc.

Contrairement à cette approche, certaines des UP Française développent à l'intérieur des UP, des mini-UP, chacune traitant un domaine relativement large qui les différencie les unes et des autres plutôt par des personnalités ou intonations, que par des spécificités répondant soit au souci de présenter un large éventail de possibilités fonctionnelles. Il y a souvent rivalités, l'étudiant devant faire un choix plutôt de personne que de réelle direction. Il devrait pouvoir se tester à des domaines et échelles d'intervention plutôt qu'à une appartenance à un groupe ou un autre.

D.2. Antennes universitaires

Suite à mon expérience à Cergy-Pontoise (Antenne pédagogique 70 - 77) à Couvray (Atelier public 76 - 77) je suis convaincu que doivent exister parallèlement des antennes universitaires intercommunales, **sur le terrain**, mais en dehors du débat journalier d'une structure fragile, tel l'atelier public. A partir de ces antennes, certains pourraient s'intégrer plus intimement aux ateliers, en même temps les sujets mis en lumière par les ateliers publics pourraient être étudiés avec un certain décalage à l'intérieur des Antennes universitaires. Le temps communal d'élaboration démocratique n'est pas nécessairement le même que le temps pédagogique de l'année scolaire, du rythme des étudiants. Aussi les sujets doivent-ils être des faits modifiés en accentuant un aspect ou un autre afin de mieux expliciter une recherche ou un sujet d'études. Par contre, il faut pouvoir créer des liaisons continues entre ces deux structures.

D.3. Les enseignants

La possibilité de portes et va-et-vient possible des enseignants, leur permettant pendant un certain temps d'insertion totale dans le monde du travail, ou inversement la possibilité d'un professionnel de décrocher pendant une période donnée afin de se résituer, prendre un recul, consacrer un temps à l'enseignement ou à la recherche. Actuellement, on y est, on y reste ou on cumule. C'est irréaliste, il y a une perte de dynamisme.

La possibilité d'offrir un éventail de disciplines du cadre bâti ainsi qu'une double formation **théorique** et **pratique** me paraît être une priorité importante dans le cadre d'une réflexion où l'on souhaiterait : 1. redéfinir le rôle d'une architecture sociale 2. liée à un projet politique, 3. tout en maintenant un dialogue constructif dans le cadre d'une certaine autonomie.

EXTRAITS DE L'INTERVIEW REALISEE PAR PH. FOUQUEY ET A. SCHIMMERLING AUPRES DE CARLOS MARTINEZ

Carlos Martinez, né en 1930, a été, de 1956 à 1973, professeur d'architecture à « l'Université du Chili », d'abord à Santiago du Chili, puis à Valparaiso. Il est aujourd'hui professeur à l'Unité pédagogique n° 6, à Paris.

C.B. : La réflexion que nous avons décidé de mener au Carré bleu nous a amenés à considérer comme essentielle l'intégration enseignement / recherche / production.

Nous savons que dans certains pays, certaines écoles sont à ce point liées à la production, qu'elles servent de laboratoire d'expérimentation pour les industriels (voir l'Ecole de Hanovre). Répondre aux besoins de la production, cela signifie diversifier les formes de pratique de l'architecture et établir organiquement des contacts permanents avec tous les intervenants de l'environnement, tant au niveau de l'enseignement que dans la pratique quotidienne.

Cela signifie aussi que lorsqu'on prépare une réforme de l'enseignement, il faut une conscience claire du milieu economico-socio-professionnel dans lequel évoluera le futur architecte et une conscience claire de l'étendue des responsabilités qu'il exercera ou souhaitera exercer.

Ces responsabilités, liées également au niveau des études, sont bien différentes selon les pays. Qu'en est-il au Chili ?

C.M. : L'architecte au Chili est complètement responsable d'un projet : sa formation lui permet de n'avoir à recourir qu'à des ingénieurs-conseils, et non à des bureaux d'études omnipotents comme en France.

C.B. : Qu'est-ce que l'enseignement de l'architecture au Chili ?

C.M. : Il faut considérer ce qu'il était avant 1945, ce qu'il était de 1945 à 1973, ce qu'il est devenu depuis 1973, date du coup d'Etat et de la chute d'Allende.

Avant 1945, il y avait trois écoles des Beaux-Arts au sens le plus traditionnel de ce terme, pour 10 millions d'habitants.

En 1945, on a rejeté l'enseignement académique et le formalisme traditionnel et on a procédé à une réforme générale de l'enseignement de l'architecture (pas du reste de l'Université).

Le nouvel enseignement, du point de vue de la théorie, s'inspirait des leçons données par Gedion, Wright, Gropius, Mumford et intégrait deux tendances non antagonistes : le rationalisme de Le Corbusier et l'organicisme de Wright. L'un des principes essentiels de cet enseignement était la liaison entre l'enseignement, la recherche et la production — c'est-à-dire, en particulier avec l'industrie, les entreprises, les bureaux d'études-conseils et les maîtres d'ouvrage. On a proposé une nouvelle structure pour la faculté d'architecture — car l'architecture s'enseignait dans une faculté. On a décidé que cette faculté comporterait plusieurs écoles — deux, avec une école de « design », et quatre instituts de recherche :

1° Urbanisme et Planification.
2° Histoire et théorie de l'architecture.
3° Edification expérimentale. (Procédés de construction, physique des ambiances, matériaux, composants sanitaires, fluides, etc.)

4° Stabilité expérimentale. (Calcul des structures architecture / mathématiques / informatique, etc.)

Cette faculté, intégrée parmi les autres facultés, comportait donc 6 organismes : 4 instituts et deux écoles.

Très vite, un septième est né : le Département de Construction, bureau

d'étude universitaire ayant vocation de maître d'œuvre, pouvant recevoir des commandes de l'Université ou de l'Etat. Ce septième organisme fonctionnait en connexion avec les 6 autres en ce sens que les 4 instituts de recherche et le Département de Construction étaient animés par les enseignants des écoles qui travaillaient par exemple 1/3 de temps à l'école et 2/3 de temps dans un des Instituts ou au Département de Construction.

C.B. : Quelle était la vocation de la recherche ?

C.M. : Une vocation pédagogique et celle de faire avancer la connaissance.

C.B. : Quels objectifs pour les missions confiées aux instituts ?

C.M. : Nourrir la pédagogie et répondre aux sollicitations du pays, en travaillant aux côtés des instituts universitaires des autres secteurs, comme l'institut d'ingénierie, l'institut des mines, etc.

C.B. : Ce qui signifiait qu'il y avait des contacts organiques entre les divers secteurs universitaires ?

C.M. : Ces rapports entre la faculté d'architecture et les autres facultés, précieux pour les enseignants et les élèves, étaient rendus possibles par les niveaux équivalents des études chez nous et dans ces autres facultés.

C.B. : Quels étaient les rapports entre les élèves et les Instituts de Recherche ?

C.M. : D'abord indirects : Dans les écoles, l'enseignement venait des professeurs exerçant une pratique professionnelle et des professeurs chercheurs des Instituts, travaillant à temps plein. Ces derniers se déplaçaient de

leurs bureaux ou labos situés dans les Instituts vers les écoles, sur le même campus.

Directs ensuite :

D'abord les élèves étaient présents dans les bibliothèques et labos spécialisés des Instituts pour accomplir des tâches réclamées par les enseignants au sein des écoles : par exemple préparer un objet en béton en laboratoire, puis le fatiguer et le casser, etc. L'élève se déplaçait alors vers les Instituts où il trouvait un personnel spécialisé : ouvriers, techniciens, scientifiques. Ensuite les élèves participaient à la recherche.

C.B. : Quels étaient les rapports entre le septième organisme, le Département de Construction, et les élèves ?

C.M. : Dans ce département de construction, un groupe était chargé de la construction, un autre de la réalisation. Le Département de Construction était maître d'œuvre et recevait des commandes des autres facultés ou autres organismes publics.

Les élèves avaient obligation d'y passer un semestre comme employés aux niveaux conception et réalisation, avec présence obligatoire et tâches aux niveaux des projets, détails de construction, constitution des dossiers, calcul, ou chantier, avec une certaine responsabilité de commis de chantier, mais malheureusement aucune pratique sur chantier en tant qu'ouvrier.

C.B. : Quel est, avec le recul du temps, le jugement que vous portez sur l'activité du Département de Construction — du point de vue pédagogique et d'autres points de vue ?

C.M. : Un jugement positif d'abord : les relations organiques entre le Département de Construction et les Instituts, permettent une production d'objets bâtis qui profite de la très grande somme de connaissances, y compris les plus récentes, qui sont en réserve dans les Instituts, tant du point de vue de la théorie de l'architecture que de la technologie.

Les bâtiments édifiés par le département de construction ont donc une valeur d'exemple (ont été construits dans

ces conditions : les facultés de musique, de médecine, d'éducation, des sciences, d'arts appliqués) et les élèves sont en principe bien placés pour ne rien ignorer des problèmes posés aux niveaux des programmes, de la conception et du chantier, des rapports avec les entreprises et l'industrie.

C.B. : La critique ?

C.M. : Elle est de deux ordres.

En premier lieu, même au Département de Construction les élèves continuaient de vivre dans une ambiance trop universitaire, encore trop coupés du réel et des responsabilités. Ensuite, le département, alourdi par ses obligations pédagogiques, était en déficit. L'Université a donc supprimé le Département.

C.B. : Il ne restait que les Instituts de Recherche ?

C.M. : En effet. Bien qu'eux-mêmes fussent aussi, et par définition, alourdis par leurs tâches pédagogiques, les administrations publiques ont continué à leur confier des missions de recherche théorique ou appliquée. En particulier, après 1968 qui fut aussi quelque chose d'important chez nous, l'Etat leur a confié des missions : par exemple, après un séisme, tirer un enseignement de la catastrophe sur un plan constructif, proposer des solutions de logements pour les sinistrés, des plans directeurs...

Avec un autre architecte et un mathématicien, j'ai mis au point une Norme de Coordination Dimensionnelle Modulaire, acceptée par l'institut de normalisation comme recommandation aux niveaux national et pan américain : ce travail a été fait dans le cadre de deux Instituts. L'Etat confiait aussi aux Instituts certaines commandes d'intérêt national dans le cadre par exemple de la défense contre des brevets étrangers dont il voulait se rendre indépendants.

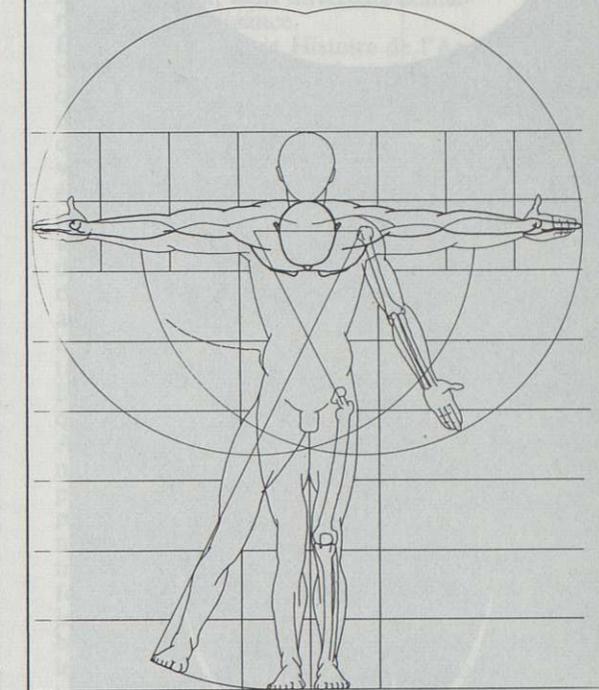
C.B. : La faculté faisait-elle de l'expérimentation pour l'industrie ?

C.M. : Les labos privés s'en chargeaient, qui n'avaient pas la charge de la pédagogie.

(A suivre)

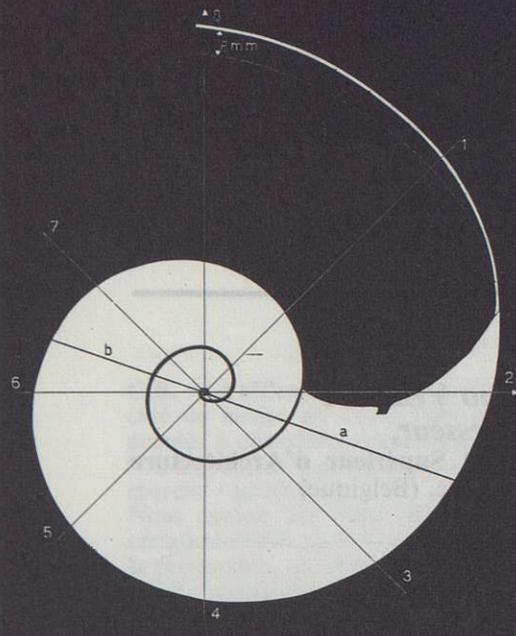
TEMOIGNAGES DE L'ETRANGER

Bruno VELLUT
Professeur,
Institut Supérieur d'Architecture
Saint-Luc. (Belgique)



Exercices préparatoires à la mise en forme : année préparatoire dans un cursus de 5 ans divisé en deux étapes : 2 années préparatoires et 3 années de perfectionnement.

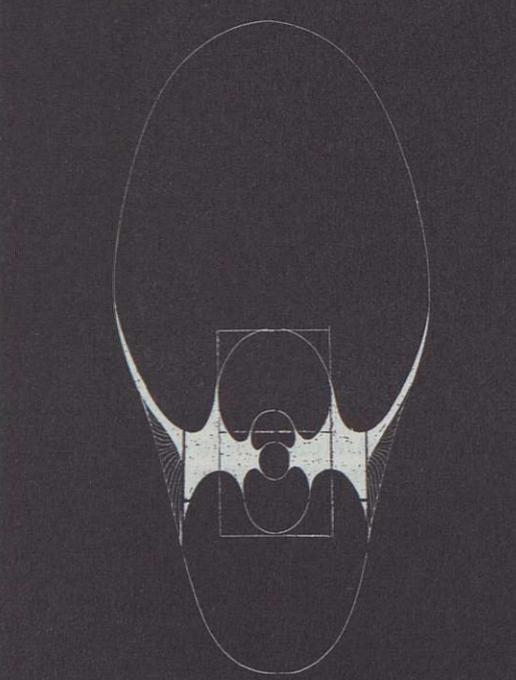




equation de la spirale logarithmique:

$$\begin{cases} y = Y \cdot x \sqrt{0,8869689^n} \times n \times 45^\circ \\ x = Y \cdot x \sqrt{0,8869689^n} \end{cases} \quad n = [1; 8]$$

$\frac{b}{a} = 1,618$



coupe transversale

Professeur Elias Cornell

PREMIERES MAQUETTES DES ETUDIANTS EN ARCHITECTURE — L'expérience de l'Ecole d'architecture de GÖTEBORG

Le professeur suédois Elias Cornell, de la section d'architecture de Chalmers de l'Ecole Polytechnique de Göteborg, s'interroge sur les intentions et le contenu de la **construction de maquettes** qu'il a incorporée au programme des études et qui constitue « un travail à la fois moins ambitieux et plus vaste que d'autres matières de l'enseignement de l'architecture ».

« Le besoin de formation manuelle — déclare-t-il — auquel répond précisément la construction de maquettes a d'abord été ressenti dans la *Théorie et Histoire de l'architecture* ».

L'auteur précise : Nous choisissons des sujets... tels que ponts — constructions en bois — bâtiments à grands toits — villages et maisons — avec une précision relativement scientifique et prenons conseil auprès d'architectes, ingénieurs, ethnologues, ethnographes et archéologues ainsi que d'agences d'architecture, bureaux d'études, musées, archives, bibliothèques et autres institutions. Nous utilisons des données provenant de pays et de peuples du monde entier, de cultures et d'époques différentes.

E. Cornell expose par le détail les modalités du travail à caractère essentiellement pragmatique et analytique : notamment : Au milieu du semestre nous faisons à nouveau une sorte de présentation générale où les groupes de travail prennent eux-mêmes la parole. Ils expliquent à leurs camarades ainsi qu'à leurs professeurs en quoi consiste le but de leur travail ; la discussion s'établit et des questions sont posées. Toute la promotion a ainsi connaissance de façon cohérente des différents travaux du thème de l'année.

Quant à l'évolution critique du travail :

La qualité même des maquettes, sous la seule responsabilité des étudiants, n'est pas tant prise en considération que l'enseignement que constitue l'ensemble du travail.

On peut dire de la maquette que moins on estime sa valeur plus elle devient précieuse.

Plus tard, dans leur activité professionnelle, ils n'auront jamais l'occasion d'une telle réflexion, pourtant si souhaitable — il est en effet rare que les maquettes et leur construction servent à faire comprendre aux auteurs leur propre travail, mais plus souvent à gagner des concours, imposer des projets, parfois briller... Ce genre de travaux, artificiels, parfois « de vrais bijoux », ne sont pas encouragés au cours des études.

L'auteur signale les matériaux et échelle utilisés et insiste sur l'intérêt de l'examen des maquettes réalisées antérieurement par les étudiants, et précise : Il est bon de créer de nouvelles méthodes, surtout quand on s'aperçoit que les traditions pédagogiques n'ont pas tellement changé depuis le 19^e siècle et qu'elles ne s'effaceront pas d'elles-mêmes.

Pour l'un des objectifs pédagogiques de la réalisation : C'est là que, dès les premières semaines de leurs études, les étudiants prennent conscience de la difficulté et à se servir de dessins, et à comprendre les rapports que ceux-ci ont avec l'objet construit ou à construire.

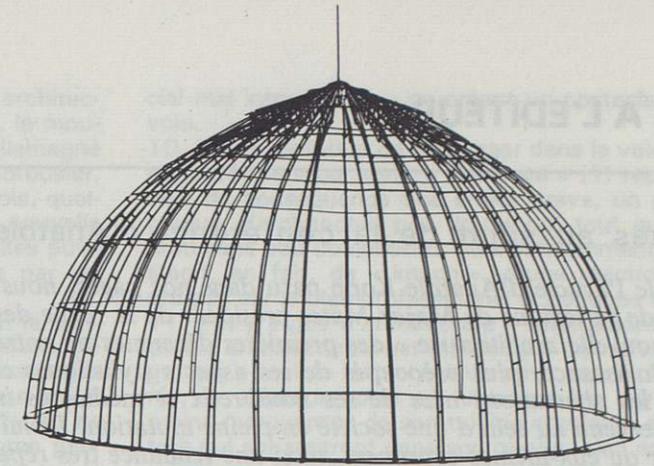
L'auteur poursuit par un exposé d'une portée particulièrement riche en ces termes :

Pour un développement total des aptitudes de l'étudiant.

Dans presque tous les lycées d'où sortent les étudiants, on encourage trop exclusivement le seul travail intellectuel. Peut-être s'attendent-ils à de plus grandes exigences intellectuelles. Cela peut arriver, mais l'exercice manuel que constitue la construction d'une maquette leur apporte autre chose. Sans doute est-il fréquent qu'ils croient que l'enseignement sera au-dessus de leurs capacités ; mais c'est là une surprise et un paradoxe : on peut dire, sérieusement, que les étudiants sont obligés d'étudier des choses qui sont au-dessous de leurs capacités. Ils se trouvent trop âgés pour jouer et trop intellectuels pour bricoler ; et pourtant, il faut qu'ils reviennent à ces deux activités indispensables, voire à ces formes de travail inestimables.

Ils doivent sortir des impasses de l'école pour s'ouvrir à une vie où coexistent pensées et sentiments, où théorie et pratique sont les deux faces d'une même chose, comme le particulier et le général. La réalité qui a été artificiellement fragmentée dans l'enseignement traditionnel retrouve tout à coup son unité : un monde de contradictions vivantes et stimulantes.

Peut-être l'enseignement ne suscite-t-il pas suffisamment d'enthousiasme pour l'artisanat et sa tradition. On le sait, il est plus difficile pour l'architecte de comprendre l'artisanat que pour l'artisan de comprendre la technologie. Il faut toujours y penser. Mais ce travail apprend aux étudiants à éprouver plus de respect pour des cultures et des époques différentes de la leur et ils découvrent qu'il existe d'autres valeurs dans le développement de l'art de la construction que le simple et rapide progrès technologique. Inversement, ceux qui le désirent peuvent en quelques mois acquérir à la fois une vue générale des possibilités techniques de la construction et une conception positive de la technologie. Ainsi, deux attitudes artificielles deviennent-elles une seule attitude vivante.



Le technocrate arrogant aura une conception plus claire de l'esthétique. L'esthète arrogant aura une vision plus claire de la technologie. Tous deux auront une vue plus claire des traditions humaines.

D'autres établissements, extérieurs à Chalmers, ont également recours à ce matériel. Des ethnologues, anthropologues sociaux, archéologues et historiens de l'art viennent emprunter des maquettes ou organisent de petites expositions. La collection est un lieu de rencontre pour tous ceux qui ont besoin d'un tel matériel, une réserve ouverte à tous.

L'auteur examine certains avantages imprévus :

La confection des maquettes permet une collaboration immédiate entre professeurs et étudiants de langues différentes. On évite ainsi les conventions et les abstractions du seul dessin et on peut au contraire aller droit au but. Il est encore plus important pour les architectes travaillant à l'étranger de comprendre les différentes traditions de construction, et de se garder ainsi des préjugés de supériorité technique de l'Occident.

Etudiants et professeurs doivent s'engager ensemble, sur des programmes et des projets comportant des problèmes historiques, sociaux, politiques, techniques et esthétiques ; et c'est en fonction de ces problèmes qu'il convient de savoir reconnaître ce dont on a et dont

on aura besoin, dans différents domaines de la connaissance.

Dans la « *Théorie et Histoire de l'Architecture* », la construction des maquettes est devenue une des voies permettant de créer une nouvelle forme d'enseignement et de définir de nouveaux contenus. C'est ce qui a déjà également contribué à briser l'isolement strict dans lequel était tenue « l'Histoire de l'Architecture », au début des années 30, alors qu'il était devenu impossible et vain de continuer à dessiner les différents styles. « L'Histoire de l'Architecture » était alors en train de ne devenir qu'un savoir, au lieu d'être aussi une formation pratique.

Avec la construction de ces maquettes, nous avons gagné plus de dix ans d'expérience de libre collaboration. Un seul problème se pose pour les étudiants : trouver l'ambition nécessaire pour le travail. Nulle part aujourd'hui le professeur ne peut décider seul. Il pouvait jadis décider que les étudiants devaient beaucoup travailler, mais aujourd'hui les étudiants travaillent autant qu'ils veulent, quelques-uns, même, plus que nécessaire. Qu'y faire ?

Traduit du suédois « *Arkitektstudens första modellbygge* » — Prof Elias Cornell, *Särtryck ur Arkitektur 2, 70* — par Maraina Forssell et Dominique Beaux, extraits choisis et présentés par Dominique Beaux
documentation Pierre Clément

LETTRE A L'EDITEUR

Remarques au sujet de la conférence d'Anatole Kopp (1°)

A la suite de l'article d'Anatole Kopp paru dans nos pages, nous avons reçu avec plaisir une longue et pertinente série de réflexions de Major Mate, président de la revue des architectes hongrois. Il y fait la distinction entre la « nouvelle architecture » des premières décennies de notre siècle et celle qui nie les conditions historiques de sa naissance, plus préoccupés de ses aspects stylistiques et de son insuffisance un siècle après. Ils lui reprochent les aberrations nées de ses nombreux et médiocres imitateurs, de ce changement imprévisible à l'avance intervenu au sein d'une société en pleine mutation. Ils lui reprochent son caractère international, sans s'apercevoir qu'eux-mêmes expriment aussi une tendance très répandue dans tous les pays dans tous les continents. Ils lui font aussi grief de son fonctionnalisme, sans tenir compte que l'architecture répond toujours à une multitude de fonctions et la réduction de l'expression architecturale à sa seule fonction était toujours l'objet des critiques de ces « fonctionnalistes » tant critiqués. L'ignorance volontaire des Constructivistes russes, des tenants de Stijle hollandais, du Bauhaus avant 1933, des Expressionnistes allemands des hommes de l'Esprit Nouveau et des CIAM pour ne parler que des mouvements les plus significatifs d'avant le nazisme ne peut pas être un argument pris en considération, pas plus que la fréquence des commandes faites de préférence à des pilleurs d'idées. Il ne suffit pas de faire des emprunts au passé, comme c'était la mode au siècle passé, dans d'autres contextes sociaux, économiques et historiques, de faire des pastiches flatteurs d'un goût avide d'un confort de pensées se greffant sur les monuments ou villes du passé et de son prestige, en niant les acquisitions les plus importantes de notre siècle.

Lucien Hervé

Monsieur le rédacteur en chef,

Je n'ai pu prendre connaissance de l'article consacré à la conférence du professeur A. Kopp « contributions à un débat sans cesse renaissant : l'architecture moderne - progrès ou régression ? Le fond de l'article m'a favorablement impressionné. Pour compléter les idées émises dans cet article ou en vue de les étayer, je me permets de vous communiquer les principaux points de ma thèse sur la « nouvelle architecture ».

1. La dénomination de « nouvelle architecture » se rapporte à mon avis à l'architecture qui s'est développée au cours des deux premières décades du siècle et qui se distingue fondamentalement de « l'architecture moderne ».

2. Chaque époque possède un art « moderne » — par exemple le baroque peut être considéré en tant que tel par rapport à l'art de la Renaissance. Aujourd'hui par contre on emploie la dénomination de « moderne » à propos de toute architecture qui se concrétise de nos jours, qu'elle soit de qualité, médiocre ou franchement inadaptée. Cet état de fait crée une série de confusions à la fois dans l'optique des professionnels que dans celui des usagers. J'estime qu'au fond il n'existe pas d'architecture « moderne » ni de modernisme, car ce dernier

équivaldrait à un ordre stylistique qui permettrait de le distinguer d'un autre. On utilise généralement l'appellation « moderne » dans un sens péjoratif en vue de marquer du sceau de l'opprobre ceux qui pratiquent la « nouvelle architecture » tandis qu'elle s'appliquerait bien mieux à ceux qui tendent au modernisme à tout prix.

3. L'émergence de la « nouvelle architecture » est dû à des causes historiques. La « nouvelle architecture » trouve son fondement dans les nécessités, et notamment dans le fait qu'au début du XX^e siècle a sonné le glas de toute possibilité de créer un nouveau « style » architectural. L'art gothique a parcouru par exemple sa voie au cours de trois siècles, en passant de gothique primitif à l'art flamboyant par une période d'épanouissement. « L'art nouveau » par contre n'a vécu qu'une trentaine d'années. A cette époque par contre les éléments, les matériaux, les systèmes de construction, base de l'architecture se sont multipliés à une cadence excessivement rapide — par rapport à ceux de l'époque gothique et continuent à se multiplier, sur le plan quantitatif et qualitatif en même temps ; il en est de même sur le plan de ses moyens intellectuels (dans le domaine architectural proprement dit ainsi que les domaines scientifiques en général et idéologiques en particulier).

4. Ce n'est pas un hasard que la « nouvelle architecture » fut élaborée par l'avant-garde soviétique, le mouvement « Stijl » en Hollande, le Bauhaus en Allemagne et des pionniers tels que Walter Gropius et Le Corbusier. Ce sont eux qui ont formulé, pour la première fois, quelques-uns des principes fondamentaux de la « nouvelle architecture » et défini ses méthodes pour qu'elles puissent être généralisée et unifiées par la suite par les congrès des C.I.A.M.

Un des éléments de base de cette approche fut le principe du fonctionnalisme. Ce principe fut cependant utilisé pendant quelque temps même par les personnages de premier plan du mouvement — dans son sens matériel, avec ce sous-entendu comme s'il était suffisant de répondre aux fonctions matérielles du programme pour parvenir à une solution satisfaisante de l'œuvre sur le plan esthétique. Cette conclusion reposait, évidemment, sur une erreur — elle n'était qu'un prétexte —, et elle continue à servir de prétexte pour la condamnation de l'architecture nouvelle. Le concept du fonctionnalisme est un concept de nature complexe, il est valable à la fois sur le plan matériel et spirituel et ceci d'autant plus que les deux composantes sont indissolublement liées.

5. Ces principes et ces méthodes ont permis la réalisation d'une architecture où toute œuvre pouvait être conçue à partir des conditions matérielles et spirituelles existantes ou potentielles les plus propices de son époque, avec la prise en considération optima de ces rapports d'intrication existant entre ces dernières. On peut affirmer sans réticence qu'au sein de cette architecture il faut créer un « style » propre pour chaque œuvre ; ceci ne signifie pas autre chose que toute création doit porter la marque personnelle de son auteur.

6. Malgré le fait que les maîtres et les ateliers de la nouvelle architecture ont découvert une série de nouveautés, grâce à leurs connaissances ou grâce à leur intuition extraordinaire, ils n'ont pas réussi à établir un système conceptuel clair et pertinent.

7. Même si nous savons aujourd'hui que l'idée qu'ils se faisaient de l'architecture était très proche de l'interprétation dialectique et matérialiste de l'histoire — il aurait fallu qu'ils soient en possession des outils conceptuels du socialisme pour pouvoir établir un système adéquat.

8. Ce n'est qu'au prix d'une conception pareille qu'on peut éviter les nombreux erreurs et errements de l'architecture d'aujourd'hui (et de demain), étant bien entendu qu'en dehors de cette approche conceptuelle il faut pouvoir disposer de connaissances sérieuses sur le plan professionnel et d'un vrai talent en matière de création.

9. Au sein de la « nouvelle architecture » on ne retrouve ni ascension, ni épanouissement, ni décadence, comme ce fut le cas au cours des époques stylistiques ; la « nouvelle architecture » représente un développement, et notamment un développement nécessaire et continu. Ceci, bien entendu uniquement au cas où des facteurs extérieurs à l'architecture — d'ordre économique ou so-

cial mal interprétés — ne créent un obstacle dans cette voie.

10. Toute tentative de s'engager dans la voie d'un post-modernisme ou toute « tendance » (1) représente par voie de conséquence une erreur grave, un produit grotesque d'architectes peu doués ou, tout au moins, de praticiens peu compétents ou insuffisamment cultivés : il s'agit, en fait, de « kitsch », d'une réaction contre le progrès sur le plan professionnel et politique à la fois.

11. Il n'y a pas d'architecture « internationale ». Toute œuvre architecturale est réalisée par un individu — ou un groupe — qui se rattache à un pays donné. Même s'il le nie, le créateur porte en lui-même les signes plus ou moins marquantes de son origine ethnique, et de sa culture qui apparaîtront dans son œuvre, bien entendu dans la mesure où celle-ci est conçue par un talent authentique. L'architecture nationale se constitue ainsi à partir des relations d'individus ou de groupes définis, et la richesse incomparable de l'architecture universelle réunit l'ensemble des architectures nationales. Gropius, lui-même, a déclaré — quand il a acquis la conviction de l'impossibilité de l'existence d'une architecture internationale — que la base de l'architecture est formé de trois cercles concentriques : l'individuel, le national et l'universel : les trois cercles sont indissolublement liés, le plus grand renferme les deux plus petits. On ne peut non plus parler d'architecture « nationaliste » dans le sens de formes toutes faites empruntées du passé de la nation. L'utilisation du vocabulaire formel de l'art populaire ou de l'architecture de la « sécession » (par exemple, au sein de l'architecture hongroise) n'aboutira jamais à une architecture nationale.

12. L'architecture est un art autonome. Elle n'a pas besoin, par voie de conséquence, de « l'aide » des autres branches des arts plastiques — de celle de la peinture et de la sculpture — pour atteindre à la perfection de l'expression. Ceci ne veut pas dire qu'elle ne puisse faire appel, de temps en temps, à la collaboration de la sculpture et de la peinture pour l'enrichissement de l'œuvre. Cette coopération est cependant subordonnée à deux conditions : la première ; l'œuvre picturale ou sculpturale ne peut s'approprier que les espaces internes ou externes non tectoniques — comme ce fut le cas dans les architectures à base constructives de la Grèce antique ou de l'époque gothique ; la deuxième : l'œuvre picturale ou plastique doit s'harmoniser avec la création architecturale. Trop de créations étrangères dans leur esprit à l'architecture, ou tout simplement peu marquantes, souvent octroyées à l'architecte, portent un tort considérable à sa création.

Major Maté
Budapest septembre 1982

(1) « la tendenza » courant rétro italien.

LETTER TO THE EDITOR :

Comments on Anatole Kopp's lecture (1°)

Dear Editor,

I only got to know about the article devoted to Professor A. Kopp's lecture : « contribution to an ever recurrent debate, namely is modern architecture progress or regression ? », very recently. I was favourably impressed by the main content of the article and should like to give some added support to the ideas expressed by making the main points of my thesis on « new architecture » known to you.

1. « New architecture » denotes, in my opinion, the architecture that developed during the first two decades of this century, and is fundamentally different from « modern architecture ».

2. Each period has its own « modern architecture » Baroque architecture, for instance, when compared to Renaissance art, can be considered as such. Whereas today, any architecture produced, indifferent of quality, is called « modern » be it mediocre or obviously unsuited. This particular state of affairs has made havoc of the outlook of professionals as well as that of users. I believe at heart that neither « modern architecture » nor modernism exist, for the latter would then be equivalent to a specific style distinguishable from any other. The denomination « modern architecture » is generally employed pejoratively with an aim to show one's disrespect for the practitioners of « new architecture », whereas it would be much more appropriate when applied to those who go in for « modernism » at any price.

3. The reasons why « new architecture » has emerged are historical. « New architecture » is based on necessity, namely, the fact that, at the beginning of the 20th century, any means of creating a new architectural « style » was welcome. Gothic art, for example, followed its course over three centuries, early gothic flowering out into a flamboyant art after a certain period of time ; whereas « Art Nouveau » only lasted about thirty years. During this time, however, the basic components of architecture : materials, construction systems, multiplied at an excessively rapid pace, when compared to the gothic period, and are still multiplying, both quantitatively and qualitatively ; the same goes for its intellectual sources (in architecture, as in scientific fields generally, and as in ideologies, in particular).

4. It is by no means by chance that the « new architecture » was elaborated by Soviet avant-garde, De « Stijl »

movement in Holland, the Bauhaus in Germany, and pioneers like Walter Gropius and Le Corbusier. Some basic principles of « new architecture » and its methods were first defined by them, which eventually led to their being put into a more general and unified form by the CIAM Congresses.

Functionalism was one of the principles at the bottom of this approach. However, for a while, this principle was applied — even by those heading the movement — in a purely materialistic sense, implying that a response to the material functions of any project would suffice to obtain satisfactory results from an aesthetic view. Such a conclusion was obviously erroneous — and only a pretext — and a pretext still used to condemn new architecture. The concept of functionalism is a complex one, valid both materialistically and idealistically, even the more so as these two are tied, and cannot be separated.

5. Such principles and methods as these have let architecture evolve in such a way as to enable the conception of any work to be founded on actual, or potential, conditions of matter and mind the most appropriate to the period in which the work is being conceived. And a maximum consideration of the interaction between the material and the spiritual has been taken. It can be stated without the slightest reserve that each individual work should have its own personal « style » within this architecture ; in other words, this only implies that every work ought to carry the personal stamp of its creator.

6. In spite of the fact that the masters and workshops of the new architecture have been constantly coming up with novelties, thanks either to learning or an extraordinary intuitiveness, they haven't managed to establish a clear and pertinent conceptual system.

7. Although we are aware today that their idea of architecture came very close to dialectical materialism's interpretation of history — they were lacking the conceptual tools of socialism, needed to establish an adequate system.

8. To avoid the numerous mistakes and meanderings of contemporary architecture (and those of the future), adherence to a conception such as this is indispensable. Obviously, this conceptual approach must be complemented by serious professional attainments and the talent of a true creator.

9. If one takes a close look at the « new architecture », one finds non signs, either of ascension or bloom or de-

cadence, as was the case during periods of style ; « new architecture » is a sign of development, a specifically necessary and continuous one. It is evident that this can only be so when external factors — economic and social — are correctly interpreted, otherwise they may be a hindrance.

10. Consequently, all those who attempt to commit themselves to « postmodernism » or to any « trend » (1) are making a grave mistake, these being grotesque products of architects of little talent, or, at the very most, products of practitioners lacking either competence or culture ; it is a case of « kitsch », a reaction, in fact, against progress, both practically and politically.

11. There is no such thing as « international » architecture. Any work of architecture is an individual — or group — production, connected to one particular country. The creator, although he may deny it, nevertheless, deep down, bears traces, some obvious, some not, of his ethnical origins and personal culture, which will be apparent in his work inasmuch as it is backed by an authentic creative talent. Thus, national architecture is the result of specific individual or group achievements, and all the combined efforts of national architectures make up the incomparable wealth of universal architecture. Gropius stated himself — once he became convinced of the fact that the existence of international architecture was impossible — that the foundations of architecture were three concentric circles : the individual, the national and the universal : these three being inseparable, the largest circle embracing the two smaller ones. Nor does « nationalist » architecture signify borrowing ready-made forms from the nation's past. Making use of the formal language of popular art or « Secession » architecture (examples can be found in Hungarian architecture) will never lead to a national architecture.

12. Architecture is an autonomous art. Consequently, it can do without « help » from other branches of art — that is painting and sculpture — to reach perfection in expression. This doesn't mean that painting and sculpture cannot be called upon to collaborate from time to time to enrich the architecture. But, this co-operation must depend on two conditions : first, the painted or sculpted words can only appropriate non-tectonic space, inside or outside — as in constructivist architectures of ancient Greece or Gothic time ; secondly, these must be in keeping with the architectural creation. Too many works foreign to the spirit of architecture, or hardly notable at all, are often conceded to the architect and lower considerably the value of his work.

Major Maté
Budapest, September 1982
tr. Adèle Mosonyi

(1) « la tendenza » - Italian retro trend.

milieux

REVUE TRIMESTRIELLE
DU CENTRE DE RECHERCHES
SUR LA CIVILISATION
INDUSTRIELLE

directeur de la publication
M. EVRARD
rédacteur en chef
J.-C. BEAUNE

ÉCOMUSÉE DE LA COMMUNAUTÉ
LE CREUSOT/MONTCEAU-LES-MINES
INSTITUT JEAN-BAPTISTE DUMAY
(EN PRÉFIGURATION)
CENTRE NATIONAL DE RECHERCHE
D'ANIMATION ET DE CRÉATION
POUR LES ARTS PLASTIQUES

SOMMAIRE

N° 11/12 / OCTOBRE 1982-JANVIER 1983

Intimité	M. Evrard	2
Présentation	J.-C. Beaune	4

informations écomusée

Expositions - Rencontres - Publications - Collections - Echos		7-16
---	--	------

expériences

L'urbain et le local	A. Thibault	18
La vie au pays noir	G. Tonneau	26

démarches

Pédagogies et institution	J. Houssaye	36
Pédagogie et informatique	Y. Deforge	40

technologie et société

Le profit philanthropique, une réponse victorienne à la crise du logement ouvrier	J.-P. Navailles	50
L'Académie royale des sciences et l'art de faire parler, lire et écrire les muets, au milieu du XVIII ^e siècle	J.-R. Presneau	62
Des machines thermiques à bois	J.-C. Lavigne	72
Maîtres de forges et paysans-ouvriers en Périgord	Y. Lamy	78

magazine

Documents :		
Pré-hommes et sous-hommes	J.-C. Beaune	87
Notes de lecture :		
Histoires inattendues et Textes oubliés, de J. Verne		104
Technologies, idéologies, pratiques, II, 3/4, 1980		107
Enfants trouvés, enfants ouvriers, de J. Sandrin		108
Les Fondements de la clinique, de P. Bercherie		110
L'Archéologie industrielle en France, de M. Daumas		112
Informations		114
Livres récents		115

art littérature philosophie

L'architecte Tony Garnier et l'urbanistique sociale-démocrate	J.-P. Frey	120
---	------------	-----

ENGLISH SUMMARY

number 3/82

Present number has been prepared as a series of suggestions related to a french government reform in preparation, on schools of architecture.

Among the contents, a retrospective analysis of achievements since May 68, when the Beaux-Arts system collapsed and was replaced by the creation of 22 « unités pédagogiques d'architecture ». Despite interesting attempts in correlating architecture to social sciences and contemporary technical developments, these schools appear to function mainly as isolated units within the french higher education system, isolation which endangers their future development.

A « preliminary statement » has been issued by some members of the editorial board, with the following content :

Educational reform in architecture in France should take heed of the rapid **mutation** within the profession : a greater awakening to the realities of today's world, the necessity of a greater integration into the productive system, exchange of views with others concerned (inhabitants, elected bodies, specialists in other fields) with a view to creating an environment catering to the greater number ; the birth of forms of practice parallel to free enterprise.

2. We observe : very often a lack of general culture, which is considered as the ability to assimilate a wide scope of learning and the development in the strength of per-

ception of form, materials and colour. Because of this lack, there are various difficulties to establish an osmosis between schools of architecture and universities or polytechnic institutes.

3. Another worrying phenomenon : the renaissance of the myth of the « star-boss » following the return of pyramidal workshops of the former « Ecole des Beaux-Arts ».

4. Schools of architecture are generally self-contained ; there is no doubt that some **opposition** to such a state of affairs does exist within the schools themselves ; this is another reason why a renovation is needed, as from now.

This statement is followed by a series of proposals and opinions in favour of a change in the perspective of new developments already perceptible in the profession.

Proposals submitted by some of our collaborators aim at strengthening in the frame of a curricula two basic aspects of planification : a) elaboration of the functional concept including analysis of needs, determination of objectives, preparation of programmes,

b) elaboration of **form** by integration of functional and perceptual demands to structural (constructional) systems.

Open Forum

Various practitioners, critics, members of the teaching staff have

contributed to this forum. Most of the contributions have come from France, some of foreign countries. Several orientations are apparent here :

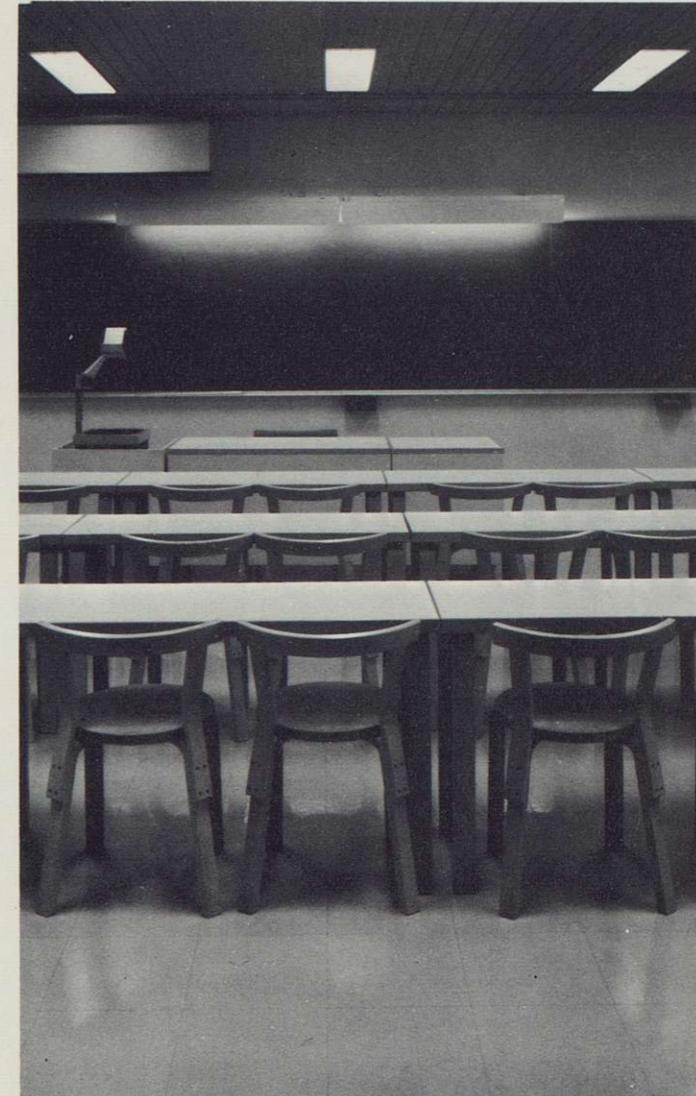
— an accent put on the necessity of strengthening the technical-constructional foundations of architecture first, by taking a deliberate step towards industrialising the building process requiring scientifically oriented research with support of the building industry (Emmerich, Augoustinos).

— Development of a more sensitive approach to architecture at the same time, both through current training in the workshop and application of methods of environmental psychology (Boudon, Charlandjeva Beaux and Mangematin, Cornell, Vellut).

— An attempt to transcend the school problem proper by establishing a link between architectural schools and **local authorities** in the frame of the law for decentralisation and regional development and in such a way suppressing the traditional barrier separating « learning » and « acts ». The proposal is aimed on the creation of **regional schools of democratical planning** as part of Universities organically linked to environment as a whole (Kohn).

The editorial board is confident that suggestions put forth in the present number on national as well as on a more general level will bring forth reactions from our readers and thus enable us to come forward with more specific proposals soon.

artek



MEUBLES DE ALVAR AALTO

KESKUSK. 3
PL 468
00100 HELSINKI 10
FINLANDE

TORVINOKA
4, RUE CARDINAL
75000 PARIS
TEL. (1) 325.09.13



FABRICS, DRESSES AND INTERIOR ELEMENTS DESIGNED BY VUOKKO AND ANTTI NURMESNIEMI
ELIMÄENKATU 14, B - 00510 HELSINKI 51 FINLAND - TEL. 750 144 - TELEX:121907 VUOKO SF

VUOKKO®